



FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DISCIPLINARIO DE LINGÜÍSTICA

**MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA MENCIÓN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE
IDIOMAS**

LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO

CHILENO DE ALEMÁN

Análisis desde el Posicionamiento Discursivo

Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Lingüística con mención en
Lingüística aplicada a la Enseñanza de Idiomas

SEBASTIÁN PASCAL GIANELLI CORTÉS

Profesora Guía: Dra. Maritza Farlora Zapata

Valparaíso, Chile

Noviembre de 2024

Tabla de Contenidos

Índice de Tablas y figuras	5
Resumen	6
Abstract	8
Zusammenfassung	10
Introducción	12
Capítulo I: Contexto del Estudio	16
1.1. Contexto histórico de la Enseñanza del Alemán en Chile	16
1.2. Enseñanza del Alemán en Chile	21
Capítulo II: Marco Teórico	30
2.1. Lingüística sistémico funcional	30
2.1.1. <i>Estratificación</i>	31
2.1.2. <i>Metafunciones del Lenguaje</i>	34
2.1.3. <i>Instanciación</i>	39
2.1.4. <i>Eje - Sistema versus Estructura</i>	40
2.2. Teoría de Valoración	42
2.2.1. <i>Dominios Semánticos</i>	44
2.2.1.1. Dominio de la Actitud	47
2.2.1.1.1. <i>Subsistema de Afecto</i>	47
2.2.1.1.2. <i>Subsistema de Juicio</i>	50
2.2.1.1.3. <i>Subsistema de Apreciación</i>	52
2.2.1.2. Dominio del Compromiso	55
2.2.1.3. Dominio de la Gradación	61
2.2.2. <i>Registro y Género</i>	64
2.3. Identidad	66
2.3.1. <i>Concepto de Identidad</i>	67
2.3.2. <i>Identidad Docente - Estudios en Profesores de Inglés y Alemán</i> ...	71
Capítulo III: Marco Metodológico	76
3.1. Contextualización de la Investigación	77
3.2. Muestreo	78
3.3. Instrumento de Recolección de Datos	79
3.4. Procedimiento de Análisis	84
3.4.1. <i>División del Texto en Segmentos</i>	85
3.4.2. <i>Codificación preliminar</i>	85
3.4.3. <i>Clasificación de Recursos</i>	86
3.4.4. <i>Interpretación cualitativa de los Datos y Consolidación teórica</i>	86

3.5. Aspectos éticos	87
Capítulo IV: Análisis y Discusión	88
4.1. Actitud	89
4.1.1. <i>Afecto</i>	90
4.1.2. <i>Juicio</i>	97
4.1.3. <i>Apreciación</i>	112
4.2. Compromiso	120
4.3. Gradación	125
Capítulo V: Conclusiones	129
Referencias	134
Anexos	146

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 - Perfiles de egreso de pedagogía en alemán en la Universidad de Talca	27
Tabla 2 - Tipos de Procesos de Transitividad	36
Tabla 3 – Recurso del Sistema de Tema	39
Tabla 4 – Composición de Juicio	51
Tabla 5 – Contextualización de la Investigación	77
Tabla 6 – Preguntas directrices y su propósito	80
Tabla 7 – Ejes del Instrumento de Recolección de Datos	83
Tabla 8– Nomenclatura	89
 Figura 1 – Red de Valoración	 45
Figura 2 – Red de Valoración expandida	46
Figura 3 – Composición de Apreciación	54
Figura 4 – Composición del Compromiso	61
Figura 5 – Composición de Gradación	63

Resumen

La enseñanza del alemán como lengua extranjera en Chile tiene sus raíces en el proceso de colonización del sur del país durante la segunda mitad del siglo XIX. Este fenómeno migratorio estableció comunidades germanoparlantes que mantuvieron su identidad cultural y lingüística, dando origen a la creación de colegios alemanes, los que aún conservan un fuerte componente identitario.

En el sistema educativo chileno actual, el alemán no está explícitamente incluido en los planes oficiales del Ministerio de Educación. La elección del idioma extranjero a enseñar queda a discreción de cada institución educativa, lo que ha llevado a un predominio del inglés y a la marginación de otros idiomas. Por esta razón, la formación de profesores de alemán en Chile es limitada, con solo dos programas disponibles en 2023. En cuanto a los lugares de desempeño laboral, también son reducidos, tanto en educación escolar como universitaria, generándose una red de docentes de la lengua.

Se trata de un contexto particular y único en profesores chilenos, en el que las decisiones de toda índole, prácticas docentes, vinculación con la comunidad, rasgos identitarios y los contornos de los programas de formación impactan de forma inmediata la realidad de los docentes y sus estudiantes. Comprender estos ámbitos emerge, entonces, como una necesidad y una herramienta de especial interés para la comunidad afectada. Muchos de estos elementos permean el discurso de los actores, y en especial forma el de los docentes. Es por tanto que este estudio busca comprender la identidad docente del profesorado de alemán en Chile desde la perspectiva del análisis de discurso, particularmente de la teoría de valoración.

Metodológicamente, el estudio analizará seis entrevistas semiestructuradas con docentes de alemán que trabajan en el sistema educativo chileno, tanto a nivel escolar como superior. El objetivo general es

analizar el posicionamiento discursivo que posee el profesorado de alemán chileno con relación a su identidad docente.

Este estudio es relevante dado que la autopercepción docente, especialmente en profesores de lengua extranjera, tiene consecuencias que se reflejan en la enseñanza, la didáctica y las decisiones tomadas en el aula y que han sido objeto de diversas investigaciones, tanto desde el área de lingüística aplicada, como de la pedagogía. La investigación busca llenar un vacío en la comprensión de la identidad del profesorado de alemán en Chile, creando un marco de referencia para futuras investigaciones en este campo, así como para la creación y aplicación de directrices institucionales que permitan influir en la formación docente y en las prácticas de aula.

Descriptores: Valoración, Análisis de Discurso, Identidad Docente, DaF

Abstract

The teaching of German as a foreign language in Chile has its roots in the colonization process of the southern part of the country during the second half of the 19th century. This migratory phenomenon established German-speaking communities that maintained their cultural and linguistic identity, giving rise to the creation of German schools, which still retain a strong identity component.

In the current Chilean educational system, German is not explicitly included in the official plans of the Ministry of Education. The choice of which foreign language to teach is left to the discretion of each educational institution, which has led to a predominance of English and the marginalization of other languages. For this reason, the training of German teachers in Chile is limited, with only two programs available in 2023. The institutions where teachers can work are very reduced, both for school and university levels, what prompts the consolidation of a teacher's network.

This is a particular and rather unique context in the Chilean education, in which decision making, teaching practices, bonding the community, identity features and the programs for teacher training possess an immediate impact on the reality of the education community. To understand these elements becomes both a necessity and a tool of particular interest to the affected community. Many of such elements permeate the participants' discourse and, especially, the teachers' discourse. In this scenario, this study seeks to understand the teaching identity of German teachers in Chile from the perspective of discourse analysis, particularly appraisal theory.

Methodologically, the study will analyze six semi-structured interviews with German teachers working in the Chilean educational system, both at school and higher education levels. The general objective is to analyze the discursive positioning of Chilean German teachers in relation to their teaching identity.

This study is relevant given that teacher self-perception, especially in foreign language teachers, has consequences that are reflected in teaching, didactics, and decisions made in the classroom. The research seeks to fill a gap in understanding the identity of German teachers in Chile, creating a frame of reference for future research in this field, and contributing to the creation and application of institutional guidelines allowing to influence teacher training and classroom practices.

Keywords: Appraisal, Discourse Analysis, Teacher Identity, DaF

Zusammenfassung

Das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache in Chile hat seine Wurzeln im Kolonisierungsprozess des südlichen Landesteils während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Dieses Migrationsphänomen etablierte deutschsprachige Gemeinschaften, die ihre kulturelle und sprachliche Identität bewahrten und zur Gründung deutscher Schulen führten, die bis heute eine starke Identitätskomponente beibehalten.

Im aktuellen chilenischen Bildungssystem ist Deutsch nicht explizit in den offiziellen Plänen des Bildungsministeriums enthalten. Die Wahl der zu unterrichtenden Fremdsprache liegt im Ermessen jeder Bildungseinrichtung, was zu einer Vorherrschaft des Englischen und einer Marginalisierung anderer Sprachen geführt hat. Aus diesem Grund ist die Ausbildung von Deutschlehrern in Chile begrenzt, wobei im Jahr 2023 nur zwei Programme verfügbar sind. Bezüglich der Arbeitsorte sind diese ebenfalls begrenzt, sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich, wodurch ein Netzwerk von Lehrkräften für die Sprache entsteht.

Es handelt sich um einen besonderen und einzigartigen Kontext für chilenische Lehrkräfte, in dem Entscheidungen jeglicher Art, didaktische Praktiken, die Verbindung mit der Gemeinschaft, Identitätsmerkmale und die Gestaltung der Ausbildungsprogramme die Realität der Lehrkräfte und ihrer Lerner direkt beeinflussen. Das Verständnis dieser Bereiche erweist sich daher als eine notwendige und besonders wertvolle Ressource für die betroffene Gemeinschaft. Viele dieser Elemente durchdringen den Diskurs der Akteure, insbesondere den der Lehrkräfte. Diese Studie zielt daher darauf ab, die Lehreridentität der Deutschlehrkräfte in Chile aus der Perspektive der Diskursanalyse zu verstehen, insbesondere durch die Bewertungstheorie.

Methodisch wird die Studie sechs halbstrukturierte Interviews mit Deutschlehrern analysieren, die im chilenischen Bildungssystem sowohl auf

Schul- als auch auf Hochschulebene tätig sind. Das allgemeine Ziel ist es, die diskursive Positionierung chilenischer Deutschlehrer in Bezug auf ihre Lehridentität zu analysieren.

Diese Studie ist relevant, da die Selbstwahrnehmung von Lehrern, insbesondere bei Fremdsprachenlehrern, Konsequenzen hat, die sich im Unterricht, in der Didaktik und in den im Klassenzimmer getroffenen Entscheidungen widerspiegeln, was in sämtlichen Forschungen geforscht wird. Die Forschung versucht, eine Lücke im Verständnis der Identität von Deutschlehrern in Chile zu schließen, um einen Referenzrahmen für zukünftige Forschungen in diesem Bereich zu schaffen und institutionelle Leitlinien zu kreieren und anzuwenden, die es erlauben würden, einen bedeutenden Einfluss auf die Lehrbildung und die Lehrpraxis auszuüben.

Schlüsselwörter: Bewertung, Diskursanalyse, Lehreridentität, DaF

Introducción

La enseñanza del alemán en Chile como lengua extranjera tiene como antecedente inicial el proceso de colonización, de parte de la zona sur del país, propiciado por el gobierno chileno durante la segunda mitad del siglo XIX (Young, 1971). En este contexto, se reconocen diversas etapas migratorias germanoparlantes que cimentaron la idea del alemán como un sujeto particular, y, en particular, de lo alemán como un elemento cultural identificable, diferente y en tensión con lo chileno (Metzbauer, 2012). Manifestación de lo anterior es la creación de colegios alemanes que, si bien inicialmente se establecieron para hijos de colonos, poseen un fuerte componente identitario más allá de lo idiomático que aún hoy es posible reconocer, pese a que en la actualidad estas instituciones ya no acogen exclusivamente a descendientes de germanoparlantes (Babel & Castro, 2010).

En el sistema educacional chileno, el alemán, así como otras lenguas extranjeras minoritarias, como el italiano o el francés, no se encuentra contemplado de forma explícita en los planes y programas oficiales del Ministerio de Educación, utilizándose la denominación “lengua extranjera”. Así, se entrega a la decisión de los respectivos colegios la elección del idioma en particular, de acuerdo con el Decreto N° 40, de 1996, del anotado Ministerio. En este entorno, la enseñanza de la lengua inglesa ha proliferado, cuestión que, consecuentemente, ha relegado a los otros idiomas a un estatus de anomalía vinculada comúnmente a la historia del establecimiento.

Influida directamente por esta realidad, la formación de profesionales se refleja en una exigua oferta de programas para profesores chilenos no nativos de alemán, circunscrita a dos en el año 2023. Este grupo tiene características similares, prácticas comunes, un trasfondo universitario acotado y sus integrantes se reconocen entre ellos debido, en parte, a su escasez y tradición, ya que las instancias en las que pueden desempeñarse laboralmente son limitadas, y los docentes de las mismas son, con pocas excepciones, miembros

de esta comunidad: la mayor parte de los profesores de alemán chilenos han estudiado en dos instituciones, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) o en la Escuela de Pedagogías en Alemán de la Universidad de Talca (UTAL), anteriormente bajo la administración el Instituto Wilhelm von Humboldt (LBI). Tales elementos configurarían un contexto en el que una identidad común (o a lo menos rasgos de ésta) pueden emerger entre los docentes.

La relación entre la identidad de los docentes de lengua extranjera, su contexto e identificación como hablante nativo o no nativo ha sido estudiada con particular interés por la lingüística aplicada. Estas investigaciones han tenido amplia difusión en el área de inglés como lengua extranjera e inglés como lengua franca. La diferencia entre hablantes nativos y no nativos ha ocupado un lugar central en estos estudios (Davies, 1991; Árvá & Medgyes, 2000; García Merino, 1997; Watson Todd & Pojanapunya, 2009; Tajeddin & Adeh, 2016), así como la autopercepción y las expectativas vinculadas a estas categorías (Duff & Uchida, 1997). Sin embargo, los estudios que se concentran en la enseñanza de alemán como lengua extranjera son escasos y muestran diferencias con los relativos al inglés (Ghanem, 2015, 2018; Vovou, 2019). En Chile, no se han realizado investigaciones sobre la autopercepción del docente de lengua alemana.

Por lo anterior, la investigación busca abordar un particular fenómeno: la identidad docente del profesorado de alemán en Chile, caracterizándola como un proceso vinculado con la subjetividad y enraizado en el sentido de pertenencia a una comunidad de práctica (Wenger, 2001). En este contexto, la autopercepción emerge como mecanismo y proceso relevante para la construcción de la identidad.

La autopercepción docente, especialmente en profesores de lengua extranjera, tiene consecuencias que se transparentan en la enseñanza, la didáctica y las decisiones tomadas en el aula (Duff & Uchida, 1997; Ghanem 2015, 2018; Lai, 2020). La existencia de identidades híbridas, la categorización

entre profesores nativos y no nativos, así como el contexto particular chileno y las creencias de los profesores, crean un nudo que puede desatarse por medio de un análisis exhaustivo de sus relatos.

En investigaciones anteriores, tanto el análisis de discurso como la teoría de valoración han constituido herramientas teóricas relevantes para identificar posicionamientos discursivos de los profesores en torno a su identidad, el quehacer pedagógico y el valor asignado a ambos. En este sentido, un análisis discursivo en términos valorativos puede ser de ayuda a la hora de identificar características de los docentes de alemán chilenos, creando un marco aún inexistente que permita llevar a cabo investigaciones que posibiliten una adecuada comprensión y explicación de la identidad del profesorado de alemán en Chile.

Bajo este marco, la investigación analizará seis entrevistas semiestructuradas con docentes de alemán que, a la fecha de su realización, se desempeñaban en el sistema educacional chileno tanto a nivel escolar como superior. El objetivo general busca dilucidar cómo construye discursivamente, en términos de valoración, su identidad el profesorado de alemán chileno a efectos de analizar el posicionamiento discursivo que posee el profesorado de alemán chileno con relación a su identidad docente, respondiendo a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el posicionamiento discursivo que posee el profesorado de alemán chileno con relación a su identidad docente?

Para el logro de este objetivo general, el estudio se sirve de tres objetivos específicos que se orientan a la identificación y análisis de elementos constituyentes del lenguaje valorativo, la identidad docente y el posicionamiento discursivo, respectivamente.

El primero, busca describir los recursos evaluativos usados por los profesores de alemán chilenos. Para ello, este estudio se nutre tanto de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1975, 1978; Halliday & Matthiessen,

2004; Hasan, 2009), como de una de sus vertientes, la Teoría de Valoración (Martin, 2000; Martin & Rose, 2007; White 2011, 2024). Este objetivo responde a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué recursos valorativos usan los profesores de alemán chilenos en su discurso?

En línea con lo anterior, y condiciéndose con estudios más recientes circunscritos a la Teoría de Valoración, esta investigación aborda las dimensiones de legitimación y poder exploradas por autores chilenos (Oteíza, 2009, 2014; Oteíza & Pinuer, 2012, 2016a, 2016b, 2019).

El segundo objetivo específico apunta a identificar elementos identitarios presentes en el discurso de los profesores de alemán chilenos. Dichos elementos han sido descritos desde diferentes perspectivas, y este estudio considera dos como ejes particularmente útiles a la hora de interpretar la identidad docente del profesorado de alemán. Primero, la teoría de comunidades de práctica (Wenger, 2001), que crea un marco dentro del que es posible analizar al profesorado como un grupo. El segundo, de orden más práctico, se trata de distintas metodologías que han sido usadas para comprender la identidad docente, con especial interés en el proceso de autopercepción (Norton, 1997; Ghanem 2015, 2018; Duff & Uchida, 1997). Así, este segundo objetivo responde a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué elementos identitarios emergen del discurso del profesorado de alemán chileno?

Finalmente, el tercer objetivo específico busca caracterizar las estrategias discursivo-valorativas del profesorado de alemán chileno al posicionarse frente a su rol docente, remitiéndose a las teorías base que sustentan esta investigación y respondiendo así a la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias discursivo-valorativas utilizan el profesorado de alemán chileno al posicionarse frente a su rol docente?

Capítulo I: Contexto del Estudio

Con el objetivo de contextualizar el estudio, se abordarán dos puntos fundamentales: a) el contexto histórico de la enseñanza del alemán, con un énfasis en los procesos migratorios, y b) las características de la enseñanza del alemán en Chile, identificando tópicos como los colegios que lo imparten y la formación docente en el país.

1.1. Contexto histórico de la Enseñanza del Alemán en Chile

Es imposible comprender el contexto de la enseñanza de alemán en Chile sin considerar el proceso migratorio ocurrido a partir del año 1845, con la publicación de la “Ley de Colonias de Naturales i Etranjeros” (1845), bajo el gobierno de Manuel Bulnes. Previamente, los alemanes ya habían establecido diversas casas comerciales en Valparaíso y Santiago, sirviendo como focos en torno a las que gravitaban los comerciantes y marinos alemanes. Por medio de las gestiones del oficial alemán Bernard Eunom Philippi, y precedido de la entrada en vigor de la ley, llegaron los primeros colonos a los territorios de Valdivia, Osorno, La Unión y las cercanías del Lago Llanquihue, prácticamente despobladas a mediados del siglo XIX.

La mayoría de los colonos fueron artesanos y agricultores. Inicialmente, sólo nueve padres de familia llegaron, pero a los dos años ya habían enviado correspondencia a sus hogares en Rotenburg, entregando una opinión muy favorable de la vida en la región (Young, 1971, p. 487). Esas misivas fueron más tarde publicadas en Alemania por Bernard Eunom Philippi, sirviendo como propaganda para el reclutamiento de más colonos en el futuro (Philippi, 1851).

Por ello, la colonización alemana ocurriría de manera sistemática a partir de 1848 en el territorio de Llanquihue y Valdivia (Norambuena & Bravo, 1990), pero también en la provincia de Chiloé (Young, 1974). Philippi nuevamente

reclutó un contingente de alemanes para colonizar el territorio circundante al Lago Llanquihue, que correspondió a unas doscientas familias católicas¹ que debieron costear por sus propios medios el viaje. Young (1971, p. 489), explica que la idea inicial de Philippi era la creación de una colonia semi aislada y homogénea a ser administrada exclusivamente por alemanes, prometiéndoles, además, una mantención estatal por el primer año.

Cabe mencionar que la situación en Alemania de artesanos y agricultores se había vuelto precaria por los avances de la revolución industrial y la consecuente imposibilidad de competir en dichos términos. Metzbauer (2012, p. 27) agrega a lo señalado la inestabilidad política y administrativa del territorio alemán en la época.

En este contexto, el proceso de colonización y poblamiento de la zona sur, tutelado por el Estado Chileno, estableció las primeras comunidades germanoparlantes en el país con un componente geográfico. En torno a estos focos, comenzó un desarrollo cultural y urbanístico importante:

La posición de enclave de los asentamientos resultó en una floreciente vida comunitaria. Se hablaba exclusivamente en alemán, la gente se reunía en las recientemente creadas asociaciones, como los voluntarios de bomberos, el club alemán, las múltiples asociaciones deportivas, la *asociación del cementerio*² (Metzbauer, 2012, p. 32).

En 1850 llegan a Valdivia quince familias alemanas procedentes de Stuttgart, destacando como dirigente Karl Anwandter. Al llegar, a los colonos les fue informado que el terreno originalmente prometido no estaba disponible, y se les permitió asentarse, en cambio, en la Isla Teja (Kovacs, 2009). Mucha de la reconstrucción y posterior apogeo de la ciudad de Valdivia luego del terremoto

¹ Se estableció por ley en una primera instancia que sólo personas pertenecientes a este credo podían participar. Por insistencia de Philippi, quien era protestante, se le permite más adelante reclutar personas de otros credos siempre y cuando no lo profesaran de manera pública (Young, 1971, p. 491).

² Traducción propia.

de 1831 se les atribuye a los colonos, quienes, como en otros asentamientos y de forma paralela a la agricultura, fundaron organizaciones religiosas, deportivas, de seguridad, así como el colegio alemán Karl Anwandter (Kunz, 1890).

Una segunda llegada de inmigrantes se produjo en 1860 y la lengua germana, producto de las relaciones económicas y socioculturales entre chilenos y alemanes, adquirió un inusitado prestigio. La lengua era, por otro lado, la de la cotidianidad en el ámbito familiar. Consecuentemente, la creación de colegios que ofrecieran una enseñanza en el idioma materno de los colonos a sus hijos se tornó en primordial (Babel & Castro, 2010). Las oleadas posteriores, entre 1890 y 1914, poblarían la isla de Chiloé, y las comunas de Peñaflor y La Serena.

En total, se estima que este primer proceso de colonización germanoparlante atrajo aproximadamente a 30.000 alemanes entre 1840 y 1914. Al año 1890, vivían en Chile 6.808 alemanes, 1.275 suizos y 674 austríacos (Kovacs, 2009, pp.15-16).

A partir del siglo XX, la inmigración alemana se ralentiza. Los asentamientos más conocidos se ubican en Peñaflor, en 1929, compuesto principalmente por alemanes católicos oriundos de Bayern, y en La Serena, en 1951 (Kovacs, 2009).

Otro hito relevante puede ubicarse en el año 1930, con la llegada de personas –no exclusivamente judíos– que escapaban del nacionalsocialismo. Así, la inmigración alemana cambió su composición que, con ciertas diferencias, mantenía elementos de estabilidad. Esta población difería en sus características de los colonos anteriores, dificultando su integración en la sociedad chilena y en las comunidades de habla alemana. Metzbauer (2012, p. 36), señala que muchas veces los alemanes eran “demasiado alemanes”, refiriendo a características tradicionalmente adscritas a ellos, como la puntualidad, limpieza y disciplina. Sobre los inmigrantes judíos, la autora

advierte que existieron barreras y diferencias entre ellos y las comunidades preexistentes que imposibilitaron su integración oportuna.

La toma de poder del partido nazi en Alemania, en 1933, tuvo un profundo impacto en las comunidades alemanas en todo el mundo. En Chile, el hecho suscitó manifestaciones tanto de apoyo como de rechazo. La propaganda política del régimen alcanzó a las comunidades chilenas por medio de la acción de la *Auslandsorganisation der NSDAP*³, buscando extender el discurso del Reich relativo a la identificación con lo “ario” de los alemanes en el extranjero y, con ello, generar una solidaridad ideológica con las acciones del Reich y su visión de mundo (Metzbauer, 2012).

Consecuencia de lo anterior es, por ejemplo, el ingreso de la agrupación de profesores de alemán de Santiago (*Verein Deutscher Lehrer Santiago*) a la liga de profesores nacionalsocialistas (*Nationalsozialistischer Lehrbund*), así como la fundación, siguiendo el modelo de las juventudes hitlerianas, de la *Jugendbund Valdivia*.

La relación entre estos grupos y el gobierno del Reich fue en aumento, pero una influencia decisiva nunca se concretó. Manifestaciones contrarias al régimen se volvieron cada vez más intensas, particularmente por parte de miembros de la Liga chileno-alemana (DCB), quienes, a través de un proceso de reestructuración, lograron reemplazar a las anteriores autoridades y modificar sus principios fundacionales, estableciendo una total independencia de influencia externa y del nacionalsocialismo. El periódico semanal “Cóndor” comenzó a ser redactado por la liga a partir de 1938, oponiéndose visiblemente al “der Chiledeutsche”, vinculado al nacionalsocialismo (Metzbauer, 2012).

Terminada la Segunda Guerra Mundial, uno de los hitos más relevantes de la inmigración alemana a Chile se desarrolló en 1961 con la llegada del ciudadano alemán Paul Schäfer, escapando de una condena por abuso de

³ Traducción: Organización del partido nacional socialista de trabajadores en el extranjero.

menores, junto a otras 230 personas. En la comuna de Parral, Schäfer fundó la Sociedad Benefactora y Educacional Dignidad, más conocida como “Colonia Dignidad”. La sociedad se integró rápidamente al contexto local, pues contaba con un hospital y una escuela a la que los habitantes de las localidades cercanas podían acceder de forma gratuita (Metzbauer, 2012).

Distintos testimonios sobre abuso sexual y atropellos a los derechos humanos fueron conocidos luego del escape de algunos miembros, quienes no tenían permitido salir y se encontraban aislados en el terreno.

En la década de los setenta del siglo pasado, durante el gobierno de la Unidad Popular, esta colonia trabajó directamente con miembros del grupo Patria y Libertad, asociado a la oposición política de extrema derecha chilena. A partir de esta vinculación y luego del Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, surgió la cooperación de la colonia con la policía secreta del nuevo régimen, la DINA, durante todo el período de la dictadura cívico-militar. En las instalaciones de Colonia Dignidad se torturó y ejecutó a un número aún desconocido de personas. Testimonios de chilenos en el exilio apuntaban a la colonia –ya en tiempos de la dictadura, en una primera denuncia en Alemania en 1975- como centro de tortura y detención, haciendo alusión a la llamada “bodega de papas” (Celedón, 2016).

Luego del retorno a la democracia, en 1990, la colonia permaneció sin mayores dificultades, aunque perdió el carácter de sociedad benefactora. Sin embargo, la colonia fue allanada en 1996 luego de una denuncia y Paul Schäfer huyó a Argentina, siendo capturado sólo en 2005. Luego de su captura aumentó el número de denuncias por hechos ocurridos en Colonia Dignidad.

La acción conjunta de agrupaciones de derechos humanos, organizaciones de familiares de detenidas/os desaparecidas/os y de ex presas/os políticas/os, así como de ex colonos, ha logrado que diversos proyectos relacionados con la Colonia Dignidad fuesen llevados a cabo, incluyendo una placa conmemorativa en la “bodega de papas” y distintas

iniciativas de colaboración con Alemania en torno a la memoria, verdad y justicia. Entre estas iniciativas se encuentra la creación de un archivo de historia oral que recoge testimonios bilingües de sobrevivientes, tanto ex colonos como ex presos, así como de familiares de ejecutados.

1.2. Enseñanza del Alemán en Chile

Los primeros colegios alemanes se fundaron en la década de los cincuenta del siglo XIX. Así, el primer colegio alemán abrió sus puertas en el año 1854, en Osorno, gracias a las labores de Philippi y al aporte financiero de otros 37 colonos, siguiendo los colegios alemanes de Valparaíso (1857) y Valdivia (1858).

Por su parte, la formación de profesores especializados en alemán como lengua extranjera inició en 1889 con la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. El primer egresado en recibir el título de profesor de alemán lo hizo en 1892.

Estos hitos, tanto la creación de colegios alemanes, como la formación universitaria, permiten considerar la enseñanza de la lengua, junto con el francés, en una parte integral de sistema educativo chileno. No obstante, a partir del Decreto N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación (1996), esta situación cambió abruptamente, puesto que se establecieron contenidos mínimos obligatorios para las distintas asignaturas impartidas en el sistema escolar. En el caso de las lenguas extranjeras, solo se requirió una y sin especificar cuál. Por ello, la mayoría de los establecimientos optó por inglés y, en caso de tener horas disponibles, francés o alemán como una segunda posibilidad. Del total de colegios y liceos que ofrecían alemán hasta 1998⁴ (56

⁴ Los llamados “colegios alemanes” no se vieron afectados.

en todo el país), sólo 14 seguían ofreciendo la asignatura en 2011 (Tritini, 2011).

Actualmente, existe una red interconectada de colegios alemanes que mantiene vivo el idioma, creando una cifra más o menos constante de personas que poseen conocimientos de alemán (Babel & Castro, 2010, p. 84), y, en muchos casos, dispuestas a continuar el aprendizaje de la lengua tanto de forma particular como en la educación superior, con objeto de cursar estudios en Alemania o establecerse allí (Castro, 2010, pp. 1635-1636).

Asimismo, el material DaF (*Deutsch als Fremdsprache*, alemán como lengua extranjera) disponible es variado y en constante perfeccionamiento. En ese sentido, los manuales de enseñanza (*Lehrwerke*) poseen un rol fundamental en la clase de alemán actual (Rösler & Schart, 2016). Estos manuales apuntan a “guiar y acompañar el proceso de aprendizaje por un periodo de tiempo determinado y a tratar la diversidad de los fenómenos culturales de la lengua meta, así como relacionarlos a través de una mirada didáctica”⁵ (Rösler, 2012, p. 41).

En la actualidad, en Chile existen 22 colegios alemanes, también conocidos como *Auslandsschulen*. Todos son establecimientos privados cuya matrícula, cuota de incorporación y mensualidad está por encima de la media nacional⁶. Estos colegios reciben, de acuerdo con parámetros específicos, ayuda monetaria y logística directa de Alemania a través del *Bundesverwaltungsamt*⁷. En este sentido, puede determinarse que el universo de estudiantes de colegios alemanes (alrededor de 15.000) pertenece a un sector socioeconómico alto.

Desde el año 2008, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Alemania mantiene una red internacional de más de 2000 colegios que tienen algún vínculo especial con este país, encargándose el Goethe Institut de asesorar a

⁵ Traducción propia.

⁶ A modo de ejemplo, el valor anual de la Deutsche Schule Santiago fluctúa entre \$5.120.000 y \$5.385.000.

⁷ Traducción: Oficina federal de administración.

600 de ellos. La iniciativa, llamada Pasch (Colegios, socios para el futuro), posee actualmente cinco colegios miembros en Chile (<https://www.goethe.de>). Los colegios Pasch corresponden a una realidad socioeconómica más variada que los colegios alemanes, incluyendo establecimientos privados, públicos y subvencionados.

Los currículos por los cuales se rige la enseñanza de alemán varían dependiendo de la institución. Los colegios alemanes tienen uno unificado que contempla tanto los contenidos mínimos obligatorios para segunda lengua del Mineduc, como los estándares de enseñanza de DaF en Alemania, con modificaciones menores en cada establecimiento. En general, se orientan a la adquisición de elementos culturales y a la aprobación del examen de suficiencia *Deutsches Sprachdiplom* y, en algunos casos, del *Abitur*⁸. Los colegios Pasch, por otro lado, no poseen un currículo unificado. Actualmente, dicho instrumento está en elaboración por parte de académicos, profesionales e instituciones chilenas, alemanas y argentinas. Las universidades poseen currículos independientes que intentan tanto abarcar una formación sustantiva en el ámbito cultural y lingüístico, así como dar respuesta a las necesidades del sistema escolar chileno.

En cuanto a la formación del profesorado de alemán en Chile, es más bien acotada. La mayoría se forma en la UMCE, donde se ofrece la carrera de Licenciatura en Educación con mención en Alemán y Pedagogía en Alemán, orientada a la enseñanza en contexto escolar para enseñanza media. A su vez, el Instituto Profesional Alemán Wilhelm von Humboldt ha ofrecido desde 1988 la carrera de Pedagogía en Alemán para Enseñanza Básica y Educación de Párvulos con mención en Alemán. A partir del año 2015, apoyado por la Universidad de Talca y con origen en un dictamen de la Contraloría General de la República (2014), comenzó a impartir las carreras de Licenciatura en Educación con mención en Alemán y Pedagogía en Alemán para Educación

⁸ Examen de finalización de escolarización, rendido por estudiantes que cursaron estudios en colegios alemanes categorizados como *Gymnasium*.

Prebásica, Básica y Media (Moldenhauer, 2020). Luego del cierre del Instituto Wilhelm von Humboldt, en 2018, la Escuela de Pedagogías en Alemán de la Universidad de Talca ha ocupado un espacio relevante en la formación del profesorado de alemán.

Tanto en la UMCE como en la UTALCA, las carreras se rigen por los requisitos de admisión dispuestos en la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). En ninguno de estos programas los conocimientos previos de la lengua son excluyentes para el ingreso. Ambas instituciones, siguiendo los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación, llevan a cabo evaluaciones diagnósticas en las carreras de pedagogía, lo que se concatena con el despliegue de una línea curricular encargada de la superación de falencias detectadas en el proceso.

Por su relevancia en el contexto de la investigación, se mencionarán brevemente los programas de estudio y los perfiles de egreso de ambas instituciones de educación superior.

La carrera en la UMCE tiene una duración de cinco años (diez semestres), correspondiendo el último a la práctica profesional, la elaboración de una memoria de título y el fortalecimiento de competencias de egreso. La carrera integra asignaturas dictadas por el departamento de alemán (casi siempre en alemán) y por el departamento de formación pedagógica (en español) a lo largo del currículo. Al inicio del programa, el alemán se introduce en el aula intentando recurrir lo menos posible al español, teniendo como meta proyectada que los estudiantes alcancen el nivel A1 al término del primer semestre, A2 al término del segundo, B1.1 al término del tercero, B1.2 al término del cuarto, B2.1 al término del quinto, B2.2 al término del sexto, C1.1 al término del séptimo y C1.2 al término del octavo.

El currículum actual de la UMCE, implementado a partir del año 2018, contempla tres grandes ámbitos:

- a) Formación disciplinar (incluye una rama de lengua, una de cultura⁹ y una de lingüística).
- b) Formación investigativa.
- c) Formación didáctica y práctica (incluye manejo y gestión de aula).

Estas tres líneas son abordadas de manera extensiva a lo largo de todo el programa. A medida que se avanza en los semestres, la cantidad de horas lectivas llevadas a cabo en alemán va en aumento, incluyendo aquellas del área didáctica.

Relativo al perfil de egreso, la UMCE establece lo siguiente:

La carrera “Licenciatura en Educación con mención en Alemán y Pedagogía en Alemán” forma profesionales capaces de adecuar la organización del proceso enseñanza-aprendizaje al ambiente sociocultural en que le corresponderá desenvolverse, indagando para ello los rasgos identitarios del espacio físico y las diferencias culturales que presentan los estudiantes, así como también los requerimientos del establecimiento. Tiene una formación teórica y práctica ad hoc, que debe adaptar al contexto en que debe desempeñarse y puede comunicar en forma oral y escrita saberes, experiencias y emociones. Es formado para ser una persona tolerante, que participa en equipos de trabajo y lo fomenta entre sus alumnos, con el propósito de generar en ellos la colaboración como actitud y valor importante en los tiempos actuales. Tiene un buen manejo de la lengua alemana, hecho que le permite enseñar la lengua y cultura de los países de habla alemana utilizando para ello estrategias y metodologías creativas e innovadoras, que orientan la construcción de aprendizajes significativos en sus alumnos.

⁹ Concebida como *Landeskunde*, un concepto tradicional de los países de habla germana muy integrada en la enseñanza de DaF. Incluye conocimientos de geografía, historia, economía, culturales, interculturales, arte, arqueología, sociología, dialectología, etc. Constituye además un área de investigación habitual en el marco de la enseñanza de alemán como lengua extranjera.

El perfil de egreso es discutido en profundidad por Cox y Salgado (2019), vinculándolo, a su vez, con las competencias asociadas y el cambio curricular ocurrido en la UMCE al mismo tiempo.

En el año 2023, la UMCE firmó un convenio con el Goethe Institut para la implementación curricular de una certificación internacional para sus estudiantes en el programa DLL¹⁰, permitiendo abordar elementos cruciales de la enseñanza del alemán en los ámbitos de planificación, currículum y metodología, desde perspectivas académicas actuales.

Por otro lado, la UTALCA ofrece tres programas distintos para alemán: Pedagogía en Educación Parvularia con mención en Alemán, Pedagogía en Educación General Básica con mención en Alemán y Pedagogía en Educación Media en Alemán. Los rasgos de las carreras se comentarán a continuación.

Los tres programas tienen una duración de 4 años (8 semestres), correspondiendo el último a la práctica profesional, la parte práctica del proyecto de grado y un examen teórico final. Las tres carreras incluyen la rendición de un examen internacional de alemán en el currículum. Las asignaturas pueden ser divididas en las siguientes áreas:

- A) Ámbito didáctico y metodológico (incluye elementos de gestión de aula).
- B) Ámbito disciplinar (incluye lengua y lingüística).
- C) Ámbito práctico (incluye la creación y búsqueda de recursos).

Además, la carrera de Pedagogía en Educación Media incluye una formación como examinador del examen DSD I Gold I, mientras que educación parvularia y básica incluyen un área de educación general (matemática, ciencias, música, arte, etc.). A diferencia del programa de la UMCE, los ámbitos curriculares se agrupan en progresiones de una hasta tres asignaturas, excepto

¹⁰ Deutsch lehren lernen: aprender a enseñar alemán.

la enseñanza de la lengua, un ramo progresivo desarrollado en todo el programa.

Los perfiles de egreso son muy similares entre sí, detallándose a continuación:

Tabla 1 - *Perfiles de egreso de pedagogía en alemán en la Universidad de Talca*

Carrera	Perfil declarado
Pedagogía en Educación Parvularia con mención en Alemán	El/la egresado/a estará habilitado/a para diseñar, planificar, gestionar, implementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales) además de promover el desarrollo por parte de los estudiantes, futuros educadores, de aprendizajes específicos relacionados con los ámbitos de la Educación Parvularia (Formación Personal y Social, Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural) y el alemán como idioma extranjero.
Pedagogía en Educación General Básica con mención en Alemán	El/la egresado/a estará habilitado/a para diseñar, planificar, gestionar, implementar y evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales) además de promover el desarrollo por parte de los estudiantes, futuros profesores, de aprendizajes específicos relacionados con los ámbitos de la Educación General Básica y el alemán como idioma

	extranjero.
Pedagogía en Educación media en Alemán.	El/la egresado/a estará habilitado/a para diseñar, planificar, gestionar, implementar, evaluar el proceso formativo por el cual los educandos desarrollan sus competencias y aprendizajes (cognitivos, procedimentales, actitudinales) además de promover aprendizajes específicos relacionados con el alemán como idioma extranjero.
Nota: Información disponible en la página web institucional (https://www.pedagogiasenaleman.utralca.cl).	

Tanto la UTALCA como la UMCE tienen cupos reducidos para ingresos a las carreras muy por debajo de la media nacional, fluctuando entre los 10 y 15, muchas veces recibiendo un número menor de estudiantes.

Un último elemento del contexto de la enseñanza del alemán en Chile son los estudiantes de la lengua. Este universo está compuesto principalmente por escolares pertenecientes a colegios alemanes o Pasch, ubicados a lo largo del país. En los colegios alemanes se aprende como primera lengua, como segunda lengua, o como primera lengua extranjera, dependiendo del currículo específico. Es importante destacar que estos colegios tienden a crear una red de contactos más o menos amplia dentro del contexto chileno-alemán, especialmente entre familias de origen alemán (Hein, 2006, pp.195-197). En colegios Pasch, lo más común es que se imparta como una segunda lengua extranjera, luego del inglés. La Ley General de Educación rige en ambos casos la enseñanza, adecuándose a los contenidos mínimos obligatorios contemplados para la asignatura de Lengua Extranjera.

Fuera del sistema escolar, existen dos grandes grupos de aprendices, a saber, quienes aprenden alemán como lengua extranjera para fines específicos, y quienes aprenden alemán para luego ser profesores.

El primer grupo puede encontrarse en universidades, institutos profesionales, escuelas de idiomas o incluso tomando clases particulares. Actualmente no existe un listado o base de datos que agrupe a las instituciones que ofrecen la lengua. Estos estudiantes generalmente aprenden alemán con fines laborales o académicos que incluyen viajar o residir en un país germanoparlante. El número de estudiantes universitarios que toman cursos electivos de alemán ha disminuido desde 2017 a raíz de la eliminación de Chile de la lista del comité de asistencia para el desarrollo de la OEDC, lo que tuvo como consecuencia el término de 19 becas entregadas por el DAAD¹¹, entre ellas el programa PING para jóvenes ingenieros, uno de los más populares (Moldenhauer, 2020).

El segundo grupo comprende un número menor de personas, ubicado en la UMCE o en la Universidad de Talca. Como se mencionó, son carreras con pocos estudiantes y escasos titulados anuales. En la UMCE, las motivaciones para ingresar a la carrera han sido sistemáticamente sondeadas por el departamento de alemán y son heterogéneas (Bascuñán, 2016).

¹¹ Servicio Alemán de Intercambio Académico.

Capítulo II: Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se compone de tres pilares. El primero es la lingüística sistémico-funcional (LSF), pues sienta las bases de la concepción de lengua utilizada a lo largo del estudio. El segundo pilar deriva del primero, en cuanto es heredero de la visión de éste, tratándose de la teoría de valoración (TVA). Esta teoría es usada como medio de análisis de datos y como guía metodológica. El tercer pilar lo constituye la noción de identidad desde distintas perspectivas, así como su pertinencia como categoría de análisis en investigaciones relativas a docentes de lengua extranjera.

A continuación, se describirán en detalle los tres pilares mencionados.

2.1. Lingüística sistémico funcional

La lingüística sistémico funcional (LSF) se desarrolla principalmente a partir de los años setenta con la obra y enfoque de Michael Halliday (1975, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004), teniendo en el centro de su teoría la función social de la lengua. Se trata de un modelo enmarcado en la línea de la semiótica social, pues enfoca “su atención en el análisis de auténticos productos de interacción social (textos), considerados en el contexto social y cultural en el que tienen lugar” (Martínez Lirola, 2007, p. 11).

El modelo de la LSF, desarrollado a lo largo de los años y compilado en *An Introduction to Functional Grammar*, escrita por Halliday en colaboración con Matthiessen¹² (primera edición 1985, segunda edición 1994, tercera edición 2004), concibe el lenguaje como un sistema de opciones lingüísticas orientadas a cumplir funciones sociales específicas dependiendo del contexto.

¹² Cada edición presenta cambios en su estructura, pero también en el modelo. Si bien la obra original es sólo de Halliday, la más actual incluye la colaboración de Matthiessen.

La LSF es funcional en cuanto a su capacidad de explicar el uso de la lengua en su contexto, a su configuración conceptual, formada por elementos orientados a la funcionalidad, ya que es capaz de interpretar los distintos componentes de la lengua dentro de un sistema global (Martínez Lirola, 2007).

Dentro del modelo de la LSF, se distinguen cinco dimensiones (Caffarel, 2004; Halliday & Matthiessen 2004):

- a) Estratificación.
- b) Metafunción.
- c) Instanciación.
- d) Estructura (orden sintagmático).
- e) Sistema (orden paradigmático).

A continuación, se detallarán las dimensiones comprendidas por el modelo, así como los principios más relevantes, pues son necesarias para comprender la Teoría de Valoración.

2.1.1. Estratificación

En la conceptualización de la lengua de la LSF existen dos grandes dimensiones, la global y la local. La estratificación constituye la primera perteneciente a la dimensión global y está conformada por tres estratos: i) semántico-discursivo, ii) léxico-gramatical y iii) fono-gráfico, los que a su vez se hallan organizados en nivel de abstracción semiótica (Caffarel, 2004, p. 35).

Matthiessen *et al.* (2010, p. 205) señalan que “los estratos están relacionados a través de realización (interestratal); por ejemplo, la semántica se realiza por medio de la lexicogramática, y la lexicogramática se realiza a través de la fonología¹³”.

¹³ Traducción propia.

Cada estrato puede ser entendido por medio de su capacidad para organizar sus constituyentes (*constituency*), referido a la composición de un elemento mayor por elementos menores en una relación jerárquica, los que son descritos a su vez por el principio de rango (Halliday & Matthiessen, 2004).

El estrato fono-gráfico es comprendido comúnmente en dos planos, el fonético (oral) y el gráfico (escrito), los que, en línea con lo planteado anteriormente, están integrados por componentes jerarquizados. Para el plano fonético, las estructuras mayores son (en el inglés y también en el español) la unidad tonal y el pie, mientras que el pie está formado de sílabas, y las sílabas, a su vez, por fonemas (Halliday & Matthiessen, 2004). No obstante, señalan los autores, la escala de rango fonológico puede diferir entre dos lenguas, por ejemplo, en que constituye o no una sílaba¹⁴. En cuanto al plano gráfico, Halliday (2003) establece que el estrato está configurado desde el signo a la palabra y de la palabra a la cláusula, la que puede a su vez formar grupos clausales. En este proceso, juegan un papel relevante el uso de las letras (*spelling*) y de los signos de puntuación (*punctuation*).

Tanto el plano gráfico como el fonético constituyen dos formas de expresión capaces de realizar el siguiente estrato, el léxico-gramatical (Halliday & Matthiessen, 2004), que incluye, al igual que el fono-gráfico, dos planos; la gramática y el léxico, los que, sin embargo, se configuran conjuntamente (Almurashi, 2016). El estrato está organizado, de forma muy similar al plano gráfico: la cláusula (*clause*), la frase o grupo (*phrase/ group*), la palabra (*word*) y el morfema (*morpheme*), en orden decreciente (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 9). Los autores añaden que a) cada unidad se conforma de una o más unidades del rango anterior, b) cada unidad puede formar complejos, c) existe la posibilidad de cambio de rango (*rank shift*) de las unidades, y d) un elemento puede encontrarse incrustado (*enclosed*) dentro de otro.

¹⁴ puede comprarse con los fonemas // y /n/, que en alemán puede constituir el núcleo de una sílaba, por ejemplo en las palabras *Leben* y *Segel*, realizadas como [le:bŋ] y [ze:g], respectivamente. (Meibauer et al., 2002, p. 108)

En cuanto al estrato semántico-discursivo, este presenta una doble faz, primero en la región de la lengua y segundo en el contexto; tratándose de una perspectiva funcional que se relaciona directamente con los conceptos de metafunción - interpersonal, ideacional y textual; y dimensión contextual - tenor, campo y modo (Almurashi, 2016). Esta división coincide a su vez con tres tipos de significados.

Los significados de tipo ideacional apuntan a la representación de la realidad por medio de la lengua, refiriendo información sobre sucesos, participantes y contexto (Almurashi, 2016). En términos de Halliday y Matthiessen (2004, p. 169), se concibe la cláusula como representación (*represantation*). La función ideacional es realizada por medio del sistema de transitividad (Halliday & Matthiessen, 2004; Halliday & Hasan, 1985; Gutiérrez, 2011, 2015). En cuanto a la dimensión contextual, los significados ideacionales se reflejan en el campo (Martínez Lirola, 2007).

Los significados de tipo interpersonal dicen relación con los roles de los hablantes/escritores y oyentes/lectores, así como el flujo de éstos, su asignación y las relaciones entre los participantes (Almurashi, 2016). Halliday y Matthiessen (2004, p. 106) relacionan estos significados con la noción de la cláusula como intercambio (*exchange*), señalando que su realización se lleva a cabo por medio de los sistemas de modo y modalidad. Desde la óptica de la situación contextual, los significados interpersonales están íntimamente relacionados con la dimensión de tenor (Martínez Lirola, 2007).

Los significados de tipo textual refieren a la creación y organización de textos, así como de su alineación con los significados y representaciones del hablante/escritor (Almurashi, 2016). La cláusula, siguiendo a Halliday y Matthiessen (2004, p. 64) es comprendida como un mensaje (*message*). Asimismo, los autores indican que su realización es mediada principalmente por el sistema de tema y el de información. Con relación a la dimensión contextual, los significados textuales se alinean con la noción de modo (Martínez Lirola, 2007).

2.1.2. Metafunciones del Lenguaje

Una segunda dimensión global es la de metafunción, que dice relación con perspectivas y orientaciones para comprender fenómenos de carácter lingüístico (Caffarel, 2004). Halliday y Matthiessen (2004) consideran tres metafunciones de la lengua: ideacional, interpersonal y textual, y adicionan tres dimensiones del contexto de la misma: campo, tenor y modo.

En palabras de Caffarel (2004, p. 26), estas funciones y dimensiones:

“(...) tienen que ver con modos complementarios de significado – recursos ideacionales para construir nuestra experiencia en el mundo, recursos interpersonales para poner en acción nuestras relaciones sociales, y recursos textuales para administrar el flujo de información que ponemos en acto”¹⁵.

La metafunción ideacional representa la relación que existe entre el hablante, el mundo y la experiencia que nace de esta interacción. Asimismo, engloba al individuo dentro de esa experiencia, pero también le da sustento y estructura. Esta representación se expresa de forma compleja en enunciados que son capaces de configurar significados organizados en secuencias, las que a su vez pueden establecer relaciones temporales, causales, de finalidad, etc. (Halliday & Matthiessen, 2004). En este sentido, puede relacionarse con la construcción de la realidad, así como los elementos que permiten llevar a cabo dicha construcción. Constituye la representación personal de las experiencias. Por otro lado, se vincula con los sistemas que permiten establecer relaciones abstractas de carácter lógico entre unidades de una cláusula, o bien entre varias (Halliday & Hasan, 1976).

¹⁵ Traducción propia.

La metafunción interpersonal posee un carácter interactivo, pues se enfoca en la construcción y mantención de relaciones sociales por medio del lenguaje. Por medio de esta función se negocian posturas, establecen jerarquías y realizan propuestas. En palabras de Halliday y Matthiessen (2004, p. 29), mientras que en la función ideacional de la gramática puede considerarse al lenguaje como un reflejo de la experiencia, en su función interpersonal hablamos de lenguaje como acción.

Halliday y Matthiessen (2004) refieren un tercer componente, la llamada metafunción textual, que actuaría como instrumento mediante el que las funciones básicas (ideacional e interpersonal) son llevadas a cabo en una secuencia discursiva lógica, coherente y cohesiva.

2.1.2.2. Sistemas de Opciones. Las tres metafunciones del lenguaje están íntimamente relacionadas con lo que Halliday y Matthiessen (2004) llaman sistemas de opciones. Estos sistemas serían transitividad, modo y tema.

Transitividad

El primer sistema es el de transitividad, vinculado con la función ideacional. Como fue mencionado anteriormente, la función ideacional correspondería a un uso particular de la lengua orientado a representar la idea que el hablante tiene del mundo y lo experimentado, su forma, límites y valores. Con ello se lograría configurar la experiencia en términos lingüísticos y semióticos, permitiendo que sea objeto de intercambio con otros (Gutiérrez, 2015).

Dicha función se expresa gramaticalmente en la lengua por medio del sistema de transitividad, pudiendo definirse como un sistema que nace de la interacción de procesos (acciones físicas, mentales, relaciones), participantes de estos procesos, así como sus roles, y las circunstancias particulares (Halliday, 1974). La transitividad organiza el mundo de acuerdo con tipos de procesos (Halliday & Matthiessen, 2004), que a su vez establecen determinadas

figuras o modelos de representación lingüística de la experiencia, distinguiéndose principalmente seis:

Tabla 2 - *Tipos de procesos de transitividad*

<i>Proceso</i>	<i>Ejemplo</i>	<i>Descripción</i>
<i>Material</i>	El niño rompió el juguete	Procesos de acción externa, vinculados al mundo físico y a su afectación.
<i>Conductual</i>	El niño rio	Procesos externos que manifiestan uno interno.
<i>Mental</i>	El niño estaba triste	Procesos abstractos internos vinculados a pensar, percibir o sentir.
<i>Verbal</i>	El niño dijo que rompió su juguete	Procesos y relaciones simbólicas en las que media el lenguaje.
<i>Relacional</i>	El juguete está roto	Procesos de identificación, relación entre partes, generalización y clasificación.
<i>Existencial</i>	Aquí hay un niño	Procesos o estados de existencia, sucesos.

Nota: Basado en Halliday & Matthiessen (2004, pp. 170-172). En negrita el componente que expresa el proceso referido.

El modelo propuesto por los autores está diseñado originalmente para el inglés, aunque es ampliamente utilizado en otras lenguas indoeuropeas. Considerando esto y a propósito del español, Gutiérrez señala que:

“Tanto la palabra como el grupo verbal, están formados por, al menos, dos elementos: uno, realizando el significado ideacional o léxico y otro,

los significados interpersonales o gramaticales de tiempo, modo y persona” (Gutiérrez, 2007, como se citó en Gutiérrez, 2015, p. 230).

Asimismo, añade que cuando se trata de una palabra verbal, los significados son expresados por un morfema de carácter léxico, mientras que dicha función es cumplida por el verbo auxiliado¹⁶ cuando estamos frente a un grupo verbal.

Modalidad

El segundo sistema es el de modalidad, relacionado con la función interpersonal y por tanto con la dimensión contextual de tenor. Desde la perspectiva de la modalidad, la cláusula es considerada un intercambio entre un hablante¹⁷ y una audiencia; un emisor y un receptor sujetos a roles discursivos de carácter interactivo (Halliday & Matthiessen, 2004). En esta interacción, los elementos intercambiados pueden ser de diversa índole, pero es posible circunscribirlos a dos categorías básicas, ya sean bienes y servicios (de carácter tangible), o información (de carácter intangible, verbal y abstracto). Al interactuar lingüísticamente con otro, es necesario tomar una posición respecto a) al rol que se tiene en el intercambio, y b) a la actitud frente a lo propuesto.

La posición, opinión o actitud del hablante frente a la proposición que expresa la cláusula, el rol de los participantes, así como los recursos lingüísticos de los que se sirven a la hora de llevarla a cabo, son englobados por el sistema de modalidad.

Los principales roles a distinguir son cuatro: ofrecer, demandar, preguntar y afirmar¹⁸ (Halliday & Matthiessen, 2004). Este proceso opera

¹⁶ Auxiliado en una estructura de verbo auxiliar, p. ej. en “voy a comprar pan”, el verbo ir actúa de auxiliar y comprar como auxiliado. Siguiendo a Gutiérrez, el significado ideacional lo porta comprar.

¹⁷ Tanto en lengua hablada como en la forma escrita.

¹⁸ Original: *offer, command, question y statement*.

mediante tres sistemas simultáneos en el estrato semántico-discursivo, a saber, movimiento (iniciar/responder), rol (pedir/dar) y mercancía (información/bienes y servicios)

A dicho respecto, Quiroz (2015) profundiza las relaciones entre estos elementos señalando que:

Las funciones de habla que involucran el intercambio de información se pueden ratificar o negar, poner en duda, contradecir, aceptar con reservas, matizar, atenuar, etc. Es decir, las aserciones y las preguntas comparten un tipo básico de negociabilidad que las define como proposiciones. Por su parte, las funciones de habla que involucran el intercambio de bienes y servicios no se pueden ratificar o negar, ya que no se negocian en términos de la validez de la información entregada o requerida, sino en términos de cumplimiento, acatamiento, aceptación, resistencia o rechazo de cursos de acción no codificados lingüísticamente (p. 268).

La elección de un rol determinado en la interacción se lleva a cabo en la oración, sirviéndose para ello de las opciones disponibles dentro de la estructura modal de ésta. Mediante la selección de elementos constituyentes de la cláusula, la expresión de modalidad posibilita la negociación de significados en la interacción (Martínez Lirola, 2007).

Tema

El tercer sistema de opciones es el de tema, relacionado con la función textual de la lengua y con la dimensión de modo. Se trata de un sistema textual orientado a organizar una cláusula en términos de a) elementos constituyentes de tipo cohesivo, así como de b) proporcionar un énfasis en determinados sectores del texto (Matthiessen et al., 2010).

Halliday y Matthiessen (2004) señalan que, en la lengua inglesa, es posible delimitar dos tipos de recursos lexicogramaticales que son utilizados por el sistema de tema, a saber, recursos estructurales y cohesivos, desagregados como sigue:

Tabla 3 – *Recurso del sistema de tema*

Tipo de recurso	Recurso
Recursos estructurales	Estructura tema-remática
	Estructura de información y foco
Recursos cohesivos	Conjunción
	Referencia
	Elipsis y sustitución
	Cohesión léxica

Nota: Basado en Halliday y Matthiessen (2004, p. 579).

Los recursos de tipo estructural operan dentro de los límites de la cláusula, mientras que los cohesivos lo hacen de manera inter-oracional (Martínez Lirola, 2007, p. 57).

2.1.3. Instanciación

La dimensión de instanciación puede ser descrita como una relación entre el sistema de la lengua en su totalidad y el texto. El texto y el sistema constituyen polos de un mismo fenómeno, cuya relación se conoce como *clina de instanciación* (*cline of instantiation*). La instancia corresponde a lo que es inmediatamente perceptible, mientras que el sistema, también comprendido como potencial, representa la abstracción y lo que se puede teorizar e imaginar (Hasan, 2009). El texto es, entonces, el sistema instanciado.

Una metáfora muy conocida para explicar la instanciación es la del clima (*climate*) y el tiempo atmosférico (*weather*), propuesta por Halliday (1992). El autor señala que lo experimentado meteorológicamente en el día a día (*weather*) cambia, varía dependiendo de múltiples factores, tratándose en cada caso de una instancia particular. Por otro lado, el clima de una ciudad o región (*climate*) es la totalidad de posibles manifestaciones. Clima y tiempo atmosférico no serían dos fenómenos distintos, sino más bien, diferentes puntos de vista de un solo fenómeno (Halliday & Matthiessen, 2004).

Si se parte desde un determinado polo, aparecerán puntos o patrones (*patterns*) intermedios a medida que el otro se acerca. Desde la perspectiva de la instancia, estos son considerados tipos de instancia, teniendo un texto en particular como lo más cercano al polo, mientras que al alejarse aparecen los tipos de texto (*text types*), esto es, características comunes a más de uno. Desde el polo del sistema, ocurre un fenómeno similar llamado registro, considerado por Halliday y Matthiessen (2004, p. 27) como una variedad funcional del lenguaje que comprende patrones de instanciación comúnmente asignados a determinados contextos. Hablamos, en este caso, de tipos de situación (*situation types*). En ambos casos, siguiendo a Caffarel (2004, p. 20), “deben ser considerados como grupos difusos más que taxonomías estrictas”.

2.1.4. Eje - Sistema versus Estructura

La dimensión de eje comprende dos perspectivas complementarias que permiten analizar la lengua. La primera es la estructura, también llamada eje de organización sintagmático. La segunda perspectiva es el sistema, o eje de organización paradigmático (Matthiessen et al., 2010). También son conocidos como *chain* y *choice*, respectivamente (Caffarel, 2004, p. 22).

El eje paradigmático se relaciona con los sistemas de opciones disponibles para el hablante, entendidos como potenciales de significado

organizados en redes sistémicas¹⁹. Ghio añade que se trata de una relación entre un elemento y lo que podría haber ocurrido, es decir, otras opciones de realización posibles (Ghio et al., 2017, p. 63). Por otro lado, el eje sintagmático está relacionado con las estructuras que el lenguaje utiliza para expresar significado, así como los medios por los que estas estructuras se enlazan (Rose, 2006; Halliday, 2003; Caffarel, 2004).

La relación entre ambos tipos de organización es de carácter abstracto y jerárquico, manifestándose a través de la realización de patrones paradigmáticos en la estructura sintagmática (Matthiessen et al., 2010), considerándose por tanto a la estructura como un medio para expresar las opciones paradigmáticas seleccionadas, abarcando distintos estratos (Caffarel, 2004).

Las relaciones en el eje de sistema pueden ser explicadas a través del concepto de especificidad (*delicacy*). A este respecto, Halliday y Matthiessen (2004) utilizan el contraste entre cláusulas afirmativas y negativas para ilustrar el funcionamiento de la especificidad. Definen que, al seleccionar una cláusula, necesariamente se seleccionan categorías y rasgos, en este caso el binomio afirmación-negación dentro de un sistema de POLARIDAD. Una negación requiere a su vez una serie de decisiones por parte del hablante, por ejemplo, si es una negación generalizada (no sabían²⁰) o especializada (nunca supieron²¹, o nadie sabe²²), que a su vez requiere especificar el tipo de realización con un grupo nominal o un deíctico, o como una función de cláusula. En este sentido, una negación es más específica que una afirmación y una negación especializada lo es más que una general. En palabras de los autores, las relaciones de

¹⁹ En palabras de Halliday (traducido por Ghio et al., 2017, p. 192), “una red sistémica es un medio para teorizar el potencial de significación de un sistema semiótico, y para mostrar dónde se ubican sus partes dentro del espacio semiótico total”

²⁰ Original: *they didn't know*.

²¹ Original: *They never knew*.

²² Original: *nobody knew*.

especificidad en el sistema son análogas a las de rango en la estructura (2004, p. 22).

Por otro lado, las relaciones en el eje de estructura están gobernadas por el principio de rango²³, el que consiste en “una jerarquía de unidades basadas en la composición: unidades de un rango están compuestas por las unidades del rango inmediatamente inferior²⁴” (Matthiessen et al., 2010, p. 170).

2.2. Teoría de Valoración

La valoración conforma un marco dentro del que es posible analizar el lenguaje evaluativo, cuyos orígenes, siguiendo a White (2011), se encuentran en la lingüística sistémico-funcional, de la cual toma la noción del lenguaje como un fenómeno que se explica de manera más eficiente considerando las funciones sociales que éste desempeña. En este sentido, Martin y Rose (2007, p. 26) señalan que:

La VALORACIÓN es un sistema de significados interpersonales. Utilizamos los recursos de VALORACIÓN para negociar nuestras relaciones sociales al decirles a nuestros oyentes o lectores como nos sentimos acerca de cosas y gente (es una palabra, cuáles son nuestras actitudes)²⁵.

Dentro de los estudios de la valoración destaca la Teoría de Valoración (TVA), desarrollada principalmente por White (2000, 2011, 2024) y Martin (1995, 2000; Martin & White 2005; Martin & Rose 2007). Tiene como campo de estudio principal el análisis de los recursos lingüísticos utilizados por los hablantes/escritores para evaluar, adoptar posturas (*stances*) y naturalizar sus posiciones ideológicas (Kaplan, 2004). Asimismo, le interesa la expresión en la

²³ Original: *rank*.

²⁴ Traducción propia.

²⁵ Traducción propia. Original: APPRAISAL is a system of interpersonal meanings. We use the resources of APPRAISAL for negotiating our social relationships, by telling our listeners or readers how we feel about things and people (in a word, what our attitudes are).

lengua de la emoción, la actitud y el compromiso de los hablantes con sus enunciados.

Desde la óptica de la LSF (Halliday & Matthiessen, 2004), la TVA se ubica en el ámbito de la función interpersonal de la lengua, así como de la dimensión contextual de tenor, y, de forma más explícita, del sistema de VALORACIÓN (Martin & Rose, 2007). En línea con lo anterior, White (2024) señala que el lenguaje evaluativo tendría tres funciones: el posicionamiento actitudinal, el posicionamiento dialógico, y el posicionamiento intertextual.

Siguiendo al autor, el posicionamiento actitudinal dice relación con el uso de recursos por parte del hablante que establecen una posición evaluativa, positiva o negativa, acerca de personas, participantes, cosas, situaciones, etc. Las nociones de aprobación (*praising*) y de asignación de culpa (*blaming*)²⁶ pueden ser consideradas como parte de este posicionamiento. Para White (2024), el posicionamiento dialógico se vincula con la negociación de significado entre emisores y receptores. Los enunciados no operan de manera aislada, sino que, por el contrario, toman en cuenta, en distinto grado, una postura comunicativa y dialógica: anticipan posibles y probables reacciones y se estructuran considerando esto (White, 2000). Incluso los textos escritos y de carácter monoglósico se construyen a partir de esta premisa, en algunos casos expresando una respuesta explícita a otros enunciados. El autor puntualiza que el diálogo establecido puede variar en su nivel de claridad, haciendo uso de recursos explícitos, como mencionar al interlocutor o sus ideas, o bien usar verbos que expresan un diálogo (responder o rebatir, por ejemplo). En contrario, hay ocasiones en las que el hablante disimula o atenúa el diálogo por medio de dispositivos que permiten presentar su postura como un hecho, o bien atribuyendo el enunciado a otra voz, lo que es conocido como heteroglosia. El posicionamiento dialógico está íntimamente relacionado con las ideas de modalidad, evidencialidad y atenuación (White, 2000).

²⁶ Traducción usada por Kaplan (2004).

El posicionamiento intertextual refiere al uso del lenguaje para tomar una postura evaluativa frente a lo que el hablante presenta como los puntos de vista y posiciones de un tercero (White, 2020). Se trataría así de una función dependiente del posicionamiento dialógico que establece, en su forma más simple, una cita, textual o no, de otro hablante. La claridad de la fuente referida juega un papel importante para determinar la función específica de dicho posicionamiento (Kaplan, 2004).

En conjunto con los tres tipos de posicionamiento, la TVA analiza el lenguaje evaluativo a partir de tres dominios semánticos, que serán detallados a continuación.

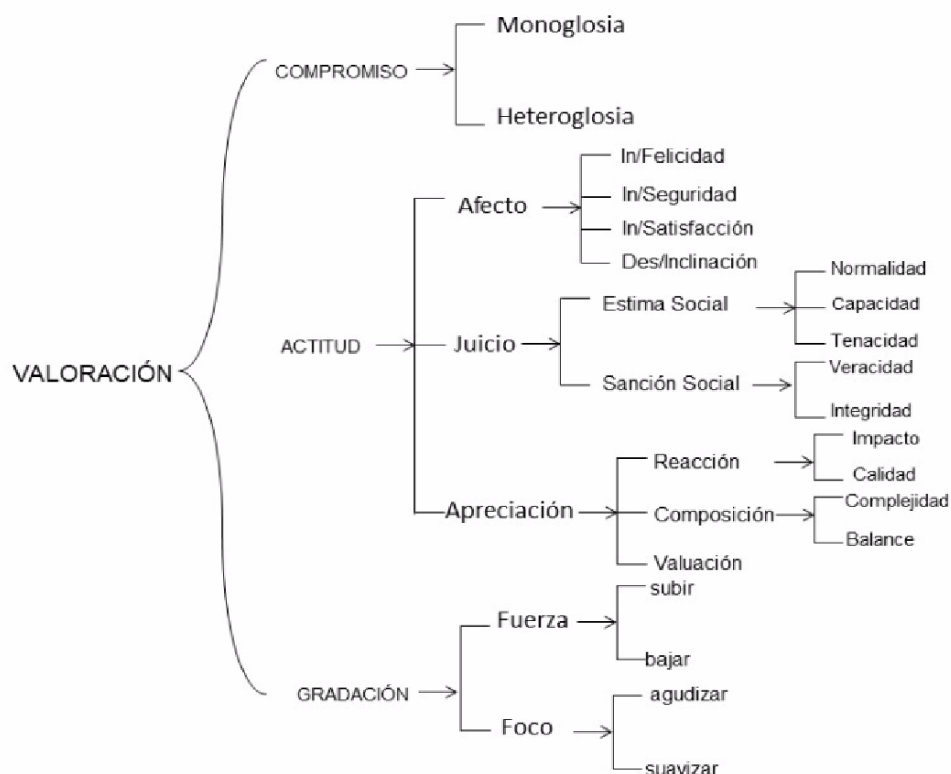
2.2.1. Dominios Semánticos

Como fue dicho anteriormente, la TVA establece tres grandes dominios semánticos a partir de los que desarrolla subsistemas con el fin de enfocar el análisis de la lengua. Estos dominios son la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN²⁷ (White, 2024). La ACTITUD hace referencia a los significados y recursos usados por los hablantes para realizar evaluaciones, atribuir valores o emitir juicios intersubjetivos sobre participantes o procesos, estando éstos relacionados con una respuesta emocional, o bien, con uno o más sistemas de valores culturalmente delimitados. El COMPROMISO, por otro lado, posiciona la voz del autor o de otros con respecto a los enunciados del texto de forma intersubjetiva, estableciendo espacio para la negociación de significado y la aparición de voces. Por último, la GRADACIÓN está relacionada con los recursos empleados por el hablante para enfatizar, enfocar, precisar, disminuir o atenuar los enunciados y su fuerza.

²⁷ Original: *attitude, engagement and graduation*.

Los tres dominios clásicos, así como sus respectivos subsistemas pueden ser apreciados en la siguiente figura:

Figura 1 – *Red de Valoración*



Nota: Esquema General del Sistema de valoración con términos en español, tomado de Oteíza & Pinuer (2019), basado en Martin & White (2005).

No obstante, en esta investigación se integran elementos complementarios a la TVA clásica, desarrollados por Oteíza y Pinuer (Oteíza, 2009, 2014; Oteíza & Pinuer 2012, 2016a, 2016b) en el subsistema de APRECIACIÓN en relación con sucesos, procesos, y entidades con una fuerte carga en términos de legitimación. La red sistémica completa se resume en la siguiente figura:

Figura 2 – Red de Valoración expandida

Valoración	Actitud	Afecto	Autorial/ no- autorial	In/ felicidad		Polaridad: actitud positiva/ actitud negativa	Expresión: inscrita/ evocada		
				In/ seguridad					
				In/ satisfacción					
				Des/ inclinación					
		Juicio	Estima	Normalidad					
				Capacidad					
				Tenacidad					
			Sanción	Veracidad					
				Integridad					
				Apreciación	Eventos y entidades			Poder	
		Integridad							
		Conflictividad							
		Impacto							
		Objetos	Reacción						
			Composición						
			Valuación						
			Compromiso		Monoglosia				
	Heteroglosia	Contracción		Rechazo				Negación	
						Contradicción			
				Declaración		Acuerdo			
						Pronunciamiento			
				Respaldo					
		Expansión		Consideración					
				Atribución		Reconocimiento			
						Distanciamiento			
	Gradación			Fuerza	Aislado / fusión / repetición	Intensificar		Subir/ bajar	
		Cuantificar							
		Foco	Suavizar						
			Agudizar						

Nota: Esquema tomado de Cortés Gianelli (2023; p. 7).

2.2.1.1. Dominio de la Actitud. En la teoría de la valoración, hablar de ACTITUD refiere de manera inmediata a enunciados que pueden ser interpretados como evaluaciones positivas o negativas de una persona, cosa o situación, entre otras, así como aquellos que tienen como fin mover al lector a una evaluación en dichos términos (Kaplan, 2004). La actitud se divide en tres subsistemas, a saber, AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN²⁸, correspondiendo a evaluaciones de tipo emocional, normativo y estético, respectivamente.

La ACTITUD puede ser de carácter explícito (inscrito) o implícito (evocado), dependiendo de si se utilizan palabras o frases con un claro significado valorativo, o si éste debe ser interpretado por el lector, dejando espacio para su propia subjetividad (Oteíza & Pinuer, 2019). Por este motivo, Kaplan (2004, p. 61) señala que la ACTITUD debe ser comprendida como una característica del enunciado antes que de palabras individuales.

La ACTITUD inscrita requiere la presencia de elementos léxicos que expresen una evaluación de manera explícita, ya sea relativa al AFECTO, el JUICIO o la APRECIACIÓN. Como contrapartida, la ACTITUD evocada se sirve de estrategias para causar una interpretación del lector. Entre dichas estrategias podemos nombrar la provocación, como las metáforas léxicas; la señalización, que contempla el uso de gradación para marcar negociaciones de significado; y la provisión, en la que el significado ideacional causa la evaluación por sí mismo (Hood & Martin 2005, p. 203).

²⁸ Original: *affect, judgment, appreciation*.

2.2.1.1.1. Subsistema del Afecto. El subsistema del AFFECTO, considerado como la forma base de ACTITUD (Martin, 2000, p. 147), se expresa comúnmente en reacciones mentales y el uso de palabras que atribuyen una determinada carga emocional, principalmente adjetivos, pero también palabras derivadas o estrechamente vinculadas. En este sentido, White (2024) considera cuatro formas básicas para expresar afecto en un enunciado:

- 1) Verbos de emoción.
- 2) Adverbios de modo.
- 3) Adjetivos de emoción.
- 4) Nominalización.

Martin y White (2005) proponen seis factores relevantes al analizar el AFFECTO:

- 1) Valoraciones culturalmente aceptadas como poseedores de una carga positiva (+va) o negativa (-va), estableciendo así una primera oposición: afecto positivo y afecto negativo.
- 2) Sentimientos que se manifiestan de manera abrupta (*surge*), relacionado con el aspecto conductual, o bien, como un estado o proceso mental (*process/ state*), vinculado con el aspecto relacional (Martin & White, 2005, p. 47); esto conforma un segundo sistema de oposiciones – conductual versus mental.
- 3) Los sentimientos pueden estar orientados hacia un gatillador emocional (*trigger*), que puede ser agente externo, algo o alguien; o bien hacia un sintiente (*emoter*), es decir, quien siente o es consciente de una emoción (Oteíza & Pinuer, 2019, p. 217). Se establecería aquí un tercer sistema de oposición, aunque esta vez comprendido como un flujo posible entre los polos: mental versus relacional, en los que enunciados como “a ella le gusta” están en el polo mental, mientras que otras como “ella está feliz” se encuentran en el relacional, a la vez que enunciados contruidos en voz pasiva u

omitiendo elementos relevantes, se ubicarían al centro de este flujo (Martin & White, 2005, pp. 47-48).

- 4) Los sentimientos pueden comprenderse en términos de graduación en una escala que va de lo más leve a lo más intenso. Oteíza y Pinuer (2019, p. 217) ejemplifican utilizando los verbos asustar (bajo), atemorizar (medio) y aterrorizar (alto).
- 5) Los sentimientos pueden ser relativos tanto a intenciones y futuros no realizados, vinculándose con el concepto de *irrealis*, o bien referirse a algo que ya existe, es decir, *realis*. Martin y White (2005, p. 48) añaden que “gramaticalmente esta distinción se construye como la oposición entre los procesos mentales desiderativos y emotivos”²⁹. Esto crea el binomio inclinación-desinclinación.
- 6) Los sentimientos se alinean con un grupo de emociones en particular, felicidad-infelicidad; seguridad-inseguridad; y la satisfacción-insatisfacción (Eggins & Slade, 1997).

Relativo a estos factores, Oteíza y Pinuer (2019) puntualizan que, dentro del ámbito de valoraciones de carga negativa, la de temor es de alta complejidad por su dependencia de experiencias previas del sujeto.

Es posible también distinguir entre afecto autoral y no autoral. El primero se usa principalmente cuando el autor toma una posición actitudinal frente a una situación, acción o persona, expresando su propia emocionalidad desencadenada por ésta. De acuerdo con White (2024), eventos que desencadenan una respuesta emocional positiva tienden a ser considerados como positivos, adoptándose una postura acorde, mientras que los que desencadenan una respuesta negativa, suscitan una postura de la misma índole.

Por otra parte, la expresión de afecto no autoral engloba las referencias a emociones pertenecientes a segundas o terceras personas, ya se trate de

²⁹ Traducción propia.

individuos o grupos humanos. White (2024) indica que, por medio tal estrategia, el autor reemplaza su propia postura con la de otro, presentándola con un cierto grado de certeza con la esperanza de provocar una respuesta positiva o negativa en el lector.

Es importante precisar que el uso de AFECTO buscar legitimar, por medio de la evocación de simpatía/antipatía hacia el foco de la valoración, una postura ideológica del autor, negociando una cercanía o lejanía discursiva (White, 2024).

2.2.1.1.2. Subsistema del Juicio. Así como el AFECTO remite a la emotividad vinculada a un enunciado, el JUICIO refiere a la evaluación respecto de las conductas, considerándolas dentro de un marco social específico, por tanto, constreñidas por un sistema de normas sociales inalienables de la cultura de los hablantes de una determinada lengua (Kaplan, 2004). White (2024) sugiere dos grandes clasificaciones de JUICIO, a saber, la estima social y la sanción social.

En los juicios de sanción social entran en juego normas sociales institucionalizadas, tanto de carácter moral como jurídico, y la evaluación de conductas ocurre en parámetros de veracidad e integridad. Martin y White (2005, p. 52) añaden al respecto que la sanción social “es más comúnmente codificada de forma escrita, como edictos, decretos, reglas, regulaciones, leyes sobre cómo comportarse bajo la vigilancia de la iglesia o el estado – con penas y castigos como forma de presión contra quienes contravienen el código”³⁰.

Desde otro ángulo, Martin y White (2005) señalan que los juicios de estima social comprometen la posición de la persona o grupo evaluado frente a una comunidad, subiendo o bajando en términos de estima, aunque sin una implicancia moral o legal directa. Se estaría frente a comportamientos

³⁰ Traducción propia.

admirados o criticados socialmente (Oteíza & Pinuer 2019, p. 215). La estima social puede, a su vez, ser comprendida como la conjugación de tres factores o parámetros: normalidad, capacidad y tenacidad.

Ambos tipos de JUICIO pueden analizarse como positivos o negativos dentro de sus propios ámbitos. El dominio, junto a sus subdominios, se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 4 – *Composición de JUICIO*

Juicio				
Estima social			Sanción social	
Normalidad	Capacidad	Tenacidad	Integridad	Veracidad

Elaboración propia.

La expresión de JUICIO en un texto puede manifestarse en el uso de distintas estrategias, siendo la más sencilla el uso de léxico que contenga una idea evaluativa de juicio explícito: adverbios de modo, adjetivos vinculados a categorías pertenecientes al dominio del juicio (por ejemplo, audaz, astuto, bondadoso, confiable, traicionero), pero también verbos pueden acarrear un juicio inscrito, desencadenando una valoración inmediata (Kaplan, 2004).

Por otro lado, es posible expresar juicio sin recurrir a léxico inscrito. Esta estrategia presenta enunciados que carecen de un juicio valorativo explícito, ocurriendo éste a raíz de la evocación mediate el uso de indicadores (*tokens*) con la capacidad de provocar un juicio en miembros de una determinada cultura, recurriendo a una relación lógica entre una acción y su posterior evaluación (Kaplan, 2004). El tipo de juicio desencadenado por un indicador es, no obstante, distinto dependiendo del contexto de los hablantes.

Enunciados que superficialmente aparentan ser neutros o una mera constatación de hechos, pueden activar un mecanismo de juicio evaluativo (White, 2024). Por ejemplo, el enunciado “el hombre abandonó a los cachorros en la carretera” conlleva un juicio a particular en nuestra sociedad (negativo,

tanto en estima como en sanción social), y no es necesario que el hablante use un léxico evaluativo para lograrlo.

2.2.1.1.3. Subsistema de la Apreciación. El subsistema de APRECIACIÓN lidia con la evaluación de objetos, artefactos, textos, así como entidades abstractas tales como las políticas, opiniones y planes. En palabras de White (2024), “la apreciación puede ser entendida como un sistema a través del que los sentimientos humanos (tanto positivos como negativos) hacia productos, procesos y entidades, son institucionalizados en un conjunto de evaluaciones”³¹. Martin y White (2005) indican que, de la misma forma que los subsistemas de AFECTO y JUICIO, la APRECIACIÓN puede considerarse en parámetros de positiva y negativa.

El sistema propuesto por White, basado en los trabajos de Rothery (1990; Rothery & Stenglin 2000), indica que la APRECIACIÓN puede dividirse en tres subcategorías, a saber, reacción, composición y valuación.

La reacción remite al impacto inicial de un objeto, así como en qué medida logró captar nuestra atención, estando alineado con la interpersonalidad. En este sentido, puede ser entendida como la suma de dos valores; impacto y calidad, respectivamente (White, 2024). Por ejemplo, *dramático* y *deslumbrante* serían valores positivos en parámetros de impacto y calidad, respectivamente, mientras que *aburrido* y *horroroso* lo serían de forma negativa.

Siguiendo a White (2024), la composición hace referencia a la conformidad de un objeto con convenciones estéticas particulares, estando alineado con el texto. Esta categoría de APRECIACIÓN incluye evaluaciones en

³¹ Traducción propia. En <https://www.grammatics.com/appraisal/appraisaloutline/framed/appraisaloutline-12.htm>, vista el 20 de septiembre 2022.

términos de complejidad y detalles, tales como *armónico, balanceado, integral*, entre otras.

En tercer lugar, la subcategoría de valuación se encuentra alineada con las ideas. Se relaciona con la potencia del mensaje entregado por el objeto en un determinado contexto (artes visuales, economía, política), y por tanto es variable (Rothery & Stenglin 2000).

Martin y White (2005, p. 57) remarcan el planteamiento de Eggins³² según el que:

Podemos concebir reacción, composición y valuación en relación a procesos mentales – la forma en la que observamos las cosas (nuestra mirada). Reacción se relaciona con el afecto (emotivo – “me agarra³³”, desiderativo – “lo quiero”); composición se relaciona con la percepción (nuestra perspectiva del orden); y valuación refiere a la cognición (nuestras ponderadas opiniones). Alternativamente, el marco de la apreciación puede interpretarse metafuncionalmente – con la reacción orientada a los significados interpersonales, la composición a la organización textual y la valuación a valor ideacional³⁴.

De manera adicional y complementaria, Oteíza y Pinuer (2012, 2016a), desarrollan una subdivisión alternativa para el subsistema de APRECIACIÓN, basada en sus investigaciones en torno al pasado histórico reciente de Chile y su tratamiento discursivo desde distintos niveles de la lengua, en prensa, textos escolares, entre otros. Los autores señalan que las categorías planteadas por Martin y White se alinean adecuadamente para analizar fenómenos naturales u objetos semióticos, no obstante, a la hora de analizar las formas de legitimación y deslegitimación discursiva de eventos, procesos y situación de otra índole,

³² Los autores señalan que Suzanne Eggins les sugirió este análisis, pero no referencian una publicación. También, por la estrecha relación laboral, podemos entender que fue un planteamiento en una situación más bien informal.

³³ En el sentido de gustar, sentirse atraído por algo.

³⁴ Traducción propia.

plantean que se requieren herramientas más precisas en dichos términos (Oteíza & Pinuer, 2019).

Los autores proponen los parámetros complementarios de poder, conflictividad, impacto e integridad. Más concretamente exponen:

Dos categorías que pueden considerarse claves en la construcción de los eventos y procesos sociales y políticos guardan relación con los niveles de conflictividad de los mismos y los grados de legitimación que se les asigna. Así, un evento, situación o proceso histórico podría ser evaluado en cuanto al impacto que produce, a la importancia que se le asigna, a cuán legítimo o no legítimo se considera y a los niveles de conflictividad que implica. Asimismo, podría ser evaluado desde la afectividad con temor o alegría, felicidad o infelicidad, desesperanza o esperanza, seguridad o inseguridad, entre otras valoraciones posibles (Oteíza & Pinuer, 2012, p. 428).

Añadiendo la terminología usada por los autores, el dominio de APRECIACIÓN puede ser resumido de la siguiente forma:

Figura 3 – *Composición de APRECIACIÓN*

Apreciación	<i>Polaridad: Positiva o negativa</i>	<i>Reacción</i>	Impacto
			Calidad
		<i>Composición</i>	Balance
			Complejidad
		<i>Valuación</i>	
		<i>Des/legitimación</i>	Poder
			Impacto
			Integridad
			Conflictividad

Elaboración propia.

2.2.1.2. Dominio del Compromiso. Influida por los planteamientos de Bakhtin (1981), la TVA comprende la lengua como un fenómeno eminentemente dialógico, agrupando bajo el dominio del COMPROMISO a los recursos usados por los hablantes para relacionarse con los enunciados de un texto o de otras voces presentes en el contexto (Martin & White, 2005).

Estos recursos lingüísticos apuntan a tomar posiciones frente a dichos enunciados al presentar al hablante estando a favor, en contra, neutral o indeciso ante ellos. Asimismo, la posibilidad de resaltar, disminuir e incluso suprimir voces alternativas, hace de este dominio uno de los ejes centrales en el avance y composición del texto.

En una primera instancia, el COMPROMISO se compone de dos elementos opuestos, la monoglosia y la heteroglosia, ambas haciendo referencia a la presencia de voces o puntos de vista alternativos a los autoriales (Kaplan, 2004). White (2024) establece el contraste entre enunciados monoglósicos y heteroglósicos basándose en si se relacionan o no con alternativas dialógicas.

La monoglosia niega la posibilidad de otras voces y puntos de vista, y puede aparecer bajo dos formas, la monoglosia no justificada y la justificada, siguiendo la nomenclatura de Guerra Lyons y Herrera Bonilla (2017). Los autores describen el primer tipo como una enunciación categórica en la que el hablante establece lo dicho como una verdad absoluta. El segundo tipo, en cambio, se serviría de otros enunciados monoglósicos para sustentar el primero.

Por otra parte, la heteroglosia engloba los distintos grados de aceptación e inclusión de puntos de vista y voces alternativas en el texto. Los recursos utilizados para estos efectos pueden clasificarse dentro de la esfera de la intra-vocalización o de la extra-vocalización, esto es, sirviéndose de la propia voz autorial y asumiendo así un cierto grado de implicancia, o bien, explicitando otras voces a partir de los procesos de contracción y expansión (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). Acerca de los recursos utilizados en cada caso, Kaplan (2004, p. 69) señala que:

Los [recursos]³⁵ de extra-vocalización corresponden a lo que se conoce como discurso reproducido, citado o reportado. Los recursos de intra-vocalización, al destacar la voz del autor por sobre la cantidad posible de voces, vuelven al texto dialógico en el sentido de Bajtín.

A propósito, Oteíza (2009) puntualiza que el español posee estructuras que facilitan la introducción de variabilidad de voces en un texto, particularmente a través de conjunciones, elementos léxicos y gramaticales que actuarían generando prosodias valorativas.

A continuación, detallaremos los procesos de contracción y expansión dialógica, ambos pertenecientes a la categoría de heteroglosia del dominio semántico de COMPROMISO.

Contracción dialógica

En la contracción, el autor establece un diálogo del que participan solo algunas voces por él seleccionadas. De esta forma, es posible limitar, implícita o explícitamente, la circulación de puntos de vista alternativos, mientras que el hablante se posiciona como una figura de autoridad. El subsistema de contracción puede dividirse en dos categorías opuestas, a saber, rechazo³⁶ (*disclaim*) y declaración (*proclaim*).

El rechazo establece una negación o postura contraria frente a una idea o voz. Este subsistema se divide en dos categorías; la negación (*deny*) y la contradicción³⁷ (*counter*). En el primer caso, el autor reconoce una voz diferente a la suya, la cual es presentada como contraria, refutándola de forma explícita. En una perspectiva dialógica, el autor prevé un posible alineamiento de parte de la audiencia a favor de esta tercera voz, por lo que pretende anularla posicionando a esta audiencia con él (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). En línea con lo anterior, Martin y White (2005, p. 118) indican que,

³⁵ Corchetes añadidos.

³⁶ También llamado refutación.

³⁷ También llamada contraexpectativa u oposición.

dialógicamente, “lo negativo no es simplemente el opuesto lógico de lo positivo, ya que lo negativo indefectiblemente lleva consigo lo positivo, mientras que lo positivo no hace lo mismo con lo negativo, al menos no típicamente”³⁸.

En el segundo caso, esto es, contradicción u oposición, el autor establece una expectativa que es contraria al enunciado de una tercera voz, alineándose así con una audiencia que debiese compartir sólo su punto de vista. A diferencia de la negación, la contradicción engloba alternativas de tipo concesivas, adversativas y contraexpectativas (Kaplan, 2004, p. 71). De esta forma, el enunciado del autor suplantaría o reemplazaría al de la voz invocada (Martin & White, 2005). A un nivel léxico-gramatical, y siguiendo a los autores, la contradicción se crearía comúnmente a partir de adverbios y conjunciones.

El segundo subsistema de la contracción dialógica es la declaración³⁹ (*proclaim*), que opera enfatizando determinadas voces por sobre otras, logrando así una disminución de puntos de vista alternativos (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). La declaración establece un vínculo relevante entre el autor y una tercera voz, la que es presentada como fuertemente alineada con éste.

La declaración se subdivide en tres tipos: acuerdo⁴⁰ (*concur*), pronunciamiento (*pronounce*) y respaldo (*endorse*).

El acuerdo tiene dos modalidades; afirmación (*affirm*) y concesión (*concede*). En ambas, el autor anuncia de forma explícita su alineamiento con otra voz, estableciendo su posición como lógica, de sentido común o irrefutable. Siguiendo a Martin y White (2005), esta voz sería comúnmente el destinatario del texto, por lo que se trata de un alineamiento con la audiencia.

En el caso de la afirmación, el autor se encuentra alineado junto a esta audiencia, por lo que el enunciado (de manera similar a la forma de operar de la

³⁸ Traducción propia.

³⁹ También llamado proclamación.

⁴⁰ También llamado coincidencia.

contradicción) ya incluiría posturas alternativas, aunque las descarta tácitamente (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017).

En cuanto a la modalidad de concesión, el autor caracteriza una postura contraria, si bien reticentemente, como válida. Martin y White (2005) puntualizan lo complejo de esta modalidad en cuanto a la tendencia a emerger en conjunto con una expresión de contradicción. Se trata de un movimiento retórico en el cual el autor presenta una postura y a sí mismo alineado parcialmente con ella, para luego descartarla considerando su invalidez como un resultado lógico. En este sentido, el autor configura un destinatario hipotético que es contrario a su posición.

La segunda categoría de proclamación es el pronunciamiento, en el cual la voz autorial asume un rol protagónico, tomando una postura categórica y autoritaria, desestimando así implícitamente posturas alternativas. Por medio del pronunciamiento se establece una confrontación directa con otras voces, las que pueden pertenecer a la audiencia, en cuyo caso se crea una tensión en la solidaridad discursiva; o bien a un otro (*third party*), buscando así alinear a los destinatarios y al autor al construir solidaridad en contra de un tercero (Martin & White, 2005).

Esta categoría, si bien es retórica y semántico-discursiva, va de la mano de formulaciones léxico-gramaticales particulares, por ejemplo, adjuntos modales y metáforas interpersonales (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). En cuanto al eje de orientación, las realizaciones pueden ser tanto implícitas como explícitas, y encontrarse alineadas con lo objetivo o con lo subjetivo (Martin & White, 2005).

La tercera categoría de proclamación es el refuerzo, tratándose en este caso de un proceso que apunta a establecer una voz externa como válida, correcta o innegable. Para este fin, el autor utiliza acciones verbales que dan cuenta de esta garantía discursiva, como lo son, por ejemplo, asegurar, demostrar, probar, entre otros (Martin & White, 2005).

El autor establece un diálogo evidente con una voz distinta, de la cual se hace responsable al crear un alineamiento consigo mismo, esto es, con la subjetividad de la voz autorial. Martin y White precisan que el refuerzo actúa excluyendo alternativas que pudieran aparecer en el contexto del enunciado referido, siendo este el motivo de que estemos ante un proceso de contracción dialógica.

Expansión dialógica

En contraposición a la contracción, la expansión opera ampliando el repertorio de voces que pueden ser encontradas en el texto, dando pie a la posibilidad de negociación en el discurso (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). La expansión dialógica puede dividirse en las categorías de consideración (*entertain*) y atribución (*attribute*).

El subsistema de consideración opera ubicando la posición del autor como válida y aceptable dentro de un conjunto de posibilidades, aceptando así la existencia de posturas alternativas. La categoría de consideración y sus recursos han sido ampliamente discutidos dentro de los ámbitos de la modalidad epistémica (Palmer, 1986; Coats, 1983; White, 2000) y evidencialidad (Chafe & Nichols, 1986). En el subsistema conviven la perspectiva epistémica tradicional, interesada en la certeza que el autor atribuye al enunciado, y una perspectiva dialógica que da un rol particular a la audiencia, construyendo el significado socialmente (Oteíza, 2009).

La consideración es realizada a nivel léxico-gramático mediante ciertos complementos circunstanciales, modalizadores, verbos que implican evidencia, así como derivaciones sustantivales, adjetivales y adverbiales de estos (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). Este subsistema caracteriza la posibilidad de un enunciado como baja, media o alta. Todas, sin embargo, tienen la particularidad de crear un contexto heteroglósico y abrir un espacio dialógico en el que distintas voces son negociables (Martin & White, 2005).

El subsistema de atribución opera de forma intertextual, sirviéndose de una fuente externa distinta a la voz autorial del texto, creando un espacio de alta heteroglosia. La atribución es realizada léxico-gramaticalmente a través del estilo indirecto, la cita, así como verbos y derivaciones que implican un proceso de comunicación (Martin & White, 2005). El subsistema se divide en dos categorías, a saber, reconocimiento (*acknowledge*) y distanciamiento (*distance*).

El reconocimiento integra voces externas al texto, sin embargo, no es explícito en la postura del autor respecto de éstas, prescindiendo de expresiones de respaldo en el enunciado, sin perjuicio de que pueda ocurrir en otra parte del texto (Martin & White, 2005). El reconocimiento es eminentemente dialógico, en cuanto invoca voces ajenas y posiciona al autor negociando con éstas de forma interactiva.

Por otro lado, el distanciamiento funciona invocando una voz externa al texto, a la vez que, usando formulaciones específicas, la voz autorial se distancia de aquella, muchas veces con la intención de generar una valoración negativa implícita (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017). Se diferencia del reconocimiento en la semántica de los recursos usados: mientras que el reconocimiento utiliza verbos y elementos que no explicitan la postura directamente, el distanciamiento sí lo hace, sirviéndose de recursos que ya poseen una carga negativa (Martin & White, 2005).

Los autores señalan que el distanciamiento es un tipo de atribución de uso común en tipos de texto que buscan presentar al autor como distanciado del discurso, invistiéndolo de una objetividad e imparcialidad particular en su relación con los posicionamientos que el texto propone, “desentendiéndose de la responsabilidad de lo que se reporta⁴¹” (Caldas-Coulthard, 1994, como se citó en Martin & White 2005, p. 113). Textos de este tipo son los periodísticos y jurídicos.

⁴¹ Traducción propia.

La siguiente figura sintetiza el dominio semántico del COMPROMISO, sus subsistemas y las principales categorías de las que se componen:

Figura 4 – *Composición del COMPROMISO*

Compromiso	Monoglosia			
	Heteroglosia	Contracción	Rechazo	Negación
				Contradicción
			Declaración	Acuerdo
				Pronunciamiento
				Respaldo
		Expansión	Consideración	Alta, baja, media
			Atribución	Reconocimiento
				Distanciamiento

Elaboración propia.

2.2.1.3. Dominio de la Gradación. El tercer dominio semántico de la TVA es la GRADACIÓN, relacionada con la capacidad de modificar la intensidad con la que algo es expresado, actuando en coocurrencia con los otros dos dominios. La ACTITUD posee medios para graduar en términos de mayor o menor nivel positivo/negativo, mientras que el COMPROMISO lo hace en cuanto a la intensidad o a la inversión del autor en un enunciado (Martin & White, 2005). Los autores señalan que la GRADACIÓN tendría entonces un rol central en la TVA, operando a través del aumento (*up-scaling*) y disminución (*down-scaling*) de un significado o valor dentro de una escala determinada. La GRADACIÓN puede expresarse en términos de fuerza (*force*) o de foco (*focus*).

El subsistema de fuerza explora los recursos que el autor usa para potenciar o mitigar, ya sea en términos de intensificación o de cuantificación. La fuerza [intensificación] opera por medio de evaluaciones relativas a atributos (grado), a procesos verbales (vigor), o bien a propuestas (Hood, 2010). La fuerza [cuantificación], por otro lado, rige sobre la cantidad, números

imprecisos, y la magnitud, es decir, masa, tamaño, peso, distancia, entre otros (Martin & White, 2005; Hood & Martin, 2005).

El sistema de GRADACIÓN posee tres modalidades, a saber, aislada, fusión y repetición. La primera refiere a que la GRADACIÓN ocurre por medio de un único (casi siempre) elemento cuya función es sólo esa. Por otro lado, en la fusión un elemento léxico ya contiene un grado asociado, independiente de su significado experiencial o valorativo. Por último, la repetición se logra por medio de la acumulación de términos que han sido reiterados a lo largo del texto (Oteíza & Pinuer, 2019, p. 221).

Dos elementos importantes referentes a la intensificación son la maximización y la lexicalización. La primera hace se relaciona con elementos casi siempre aislados, que contienen la máxima expresión de una categoría, como “perfectamente”, “siempre” o “completamente”, llevando la GRADACIÓN hacia el extremo de aumento. La lexicalización ocurre cuando un elemento léxico se utiliza en lugar de uno gramatical, por ejemplo, al decir que hay un “calor infernal”. En este caso, la palabra infernal pierde su significado original o parte de éste en favor de una función gradual (Martin & White, 2005).

La cuantificación, por su parte, involucra el aumento o disminución en términos de cantidad (tamaño, fuerza, número, peso) o de extensión (espacio y tiempo). En otras palabras, la cuantificación agudiza o suaviza el significado ideacional, reconfigurando ya sea el valor, o la completitud de un proceso (Navarro, 2016).

Martin y White (2005) puntualizan la complejidad de este subsistema en cuanto opera no sólo sobre entidades concretas, sino también abstractas. Estas últimas, añaden, crean entidades cuantificables a partir de lo que de otro modo podría considerarse una cualidad o proceso:

Un éxito enorme [entidad cuantificada] versus *muy exitoso* [cualidad o atributo intensificado]⁴² (Martin & White, 2005, p. 150).

Estaríamos, pues, frente a una metáfora gramatical (Halliday & Matthiessen, 2014), en cuanto existe una tensión interestratal entre el estrato discursivo-semántico y el léxico-gramático al utilizar un elemento perteneciente a una categoría como si fuese parte de otra (Martin, 1997).

La cuantificación, de forma similar a la intensificación, posee varias modalidades, en este caso aislada y fusionada, además de una modalidad metafórica, afín a la lexicalización revisada más arriba.

El segundo subsistema del dominio de GRADACIÓN es el foco. A diferencia de la fuerza, el foco opera fortaleciendo/agudizando (*sharpen*) o difuminando (*soften*) los límites entre categorías. En palabras de Martin y White (2005, p. 137), el foco “reconstruye estas categorías de manera tal que éstas participen en clinas de prototipicalidad⁴³”. Hood (2010) propone dos grandes categorías dentro de este subsistema, valor (*valeur*) y logro (*fulfilment*). La primera actuaría dentro de una clina de autenticidad-especificidad, mientras que la segunda lo haría en términos de completitud-actualización.

El dominio de GRADACIÓN se resume en la siguiente figura:

Figura 5 – Composición de GRADACIÓN

Gradación	Fuerza	Intensificación	Grado	Arriba/ abajo	Aislado/ fusión/ repetición
			Vigor		
		Cuantificación	Número		
			Masa		
			Extensión		
	Foco	Agudizar/ suavizar	Logro		
			Valor		

Elaboración propia.

⁴² Traducción propia.

⁴³ Traducción propia.

2.2.2. Registro y Género

Registro y género son dos conceptos comúnmente abordados por la Lingüística Sistémico Funcional y por la Teoría de Valoración. Se ha optado por recopilar en este apartado sus principales características y las nociones desde las que son comprendidos, por considerarse que los conceptos referidos requieren una contextualización previa de ambas corrientes teóricas.

El lenguaje y las situaciones lingüísticas puede diferenciarse en varios aspectos. En la tradición de la LSF, Halliday (1978, p. 31) habla de tres principales factores intervinientes: primero, qué es lo que está sucediendo, segundo, quiénes toman parte de la situación, y, en tercer lugar, cuál es la función y el rol del lenguaje en esa situación particular. La suma e interacción de estos aspectos conforman la noción de registro.

Estas variables se corresponden con tres dimensiones contextuales bien conocidas: campo, tenor y modo.

Campo refiere a la situación social concreta llevada a cabo, qué es lo que ocurre, y qué objetivos se persiguen al usar la lengua. Martínez Lirola (2007), señala que el campo desde la perspectiva de Halliday y Hasan englobaría el acontecimiento en el que el texto se desarrolla y, a su vez, los propósitos del hablante. Esto se relacionaría a su vez con el sistema gramatical de transitividad.

La dimensión del tenor, a diferencia del campo, considera a los participantes que intervienen en la comunicación, a los papeles que éstos desempeñan, ya sean de tipo permanente o temporal (Halliday & Hasan; 1976, p. 22), así como a las relaciones que se establecen entre los participantes. Estas relaciones son llamadas por Eggins (2004) dimensión de poder, de contacto y de implicación. La primera refiere a los papeles que representan los participantes, así como el tipo de relación (simétrica-asimétrica), la segunda a la existencia o carencia de contacto entre los participantes, así como la frecuencia

de éste. Por último, la dimensión de implicación considera las emociones vinculadas a la situación lingüística particular, así como la relación afectiva entre los participantes.

Estas tres dimensiones caracterizarían el uso de la lengua en la situación, particularmente determinando el factor de formalidad. Dependiendo de lo coloquial o cortés (formal) de la interacción, existe un repertorio léxico, pero también semántico y sintáctico esperable.

Para determinar esto, es necesario establecer el estatus de los participantes involucrados, el que puede poseer un carácter temporal o permanente, así como los roles discursivos adoptados a lo largo de la interacción y el acervo de relaciones sociales significativas que rodean a los intervinientes (Halliday & Hasan, 1985).

La noción de registro tiene un carácter semántico, tratándose de una configuración particular de campo, tenor y modo que se asocia comúnmente con una determinada situación (Halliday & Hasan, 1985, p. 38). En este sentido, el registro configuraría un sistema de posibles combinaciones contextuales, lingüísticas y de significado, una manifestación verbal de un proceso social determinado (Moris & Navarro, 2011).

A partir del registro, Hasan (1996) propone la idea de potencial de estructura genérica. Se trata de una organización del texto en términos de opción y potencial que opera al secuenciar elementos estructurales, los que incluyen atributos semánticos tanto de carácter optativo como obligatorio; esto, realizado en la dimensión léxico-gramatical siguiendo patrones establecidos (Moris & Navarro, 2011, p. 71).

Por otra parte, la noción de género surge de la mano de la escuela de Sydney y, por tanto, de la TVA y de una concepción dialógica de la lengua fuertemente influida por la obra de Bakhtin (1981, 1995). Moris y Navarro (2011, p. 73) explican que:

El desarrollo de esta noción teleológica de género, siguiendo el énfasis de Bajtín en la composición o estructuración de los enunciados, contiene los tres elementos principales que desea incorporar Martin al marco sistémico-funcional: en primer lugar, una definición teleológica de género (goal oriented); en segundo lugar, una estructura textual que organiza los objetivos que gobiernan el género (staged); y, en tercer lugar, una dimensión más amplia que el mero contexto de situación (culture).

La propuesta de Martin (1992) concibe el género discursivo de forma dinámica, opuesta la visión lineal de configuración planteada por la LSF tradicional, proponiendo que las funciones sociales asociadas se llevan a cabo a lo largo de una interacción, dando espacio a una reconfiguración y a la interactividad. En esta línea, distingue ya la noción de registro, visto como un ordenamiento del potencial de significado a nivel de situación, mientras que el género lo sería a un nivel contextual más amplio, por tanto, sujeto a modificaciones y a negociación (Moris & Navarro 2011).

Así, Martin (1992) visualiza el género a través de una estratificación, cada estrato siendo realizado en otro más específico. A la estructura estratal más clásica contemplada en la LSF, el autor añade una dimensión ideológica, más amplia que las demás y que permite el análisis en términos sociales (Martin & Rose, 2007).

2.3. Identidad

El tercer pilar de esta investigación es la noción de identidad y, en particular, las indagaciones previas vinculadas a la identidad docente de profesores de alemán como lengua extranjera. Para esto, se iniciará abordando el concepto de identidad desde distintas perspectivas, para luego reseñar brevemente las investigaciones en el área referentes a docentes de inglés como lengua extranjera por tratarse de los más numerosos y sentar las bases para los

estudios posteriores, y, finalmente, los estudios específicos en identidad de profesores de alemán como lengua extranjera (DaF⁴⁴, por sus siglas en alemán).

2.3.1. Concepto de Identidad

La identidad constituye un fenómeno complejo al que es posible aproximarse desde distintos puntos de partida, y en ella confluyen elementos como la edad, clase social, género, nacionalidad, orientación sexual, religión, entre otros.

Por un lado, Bakhtin (1981) comprende la identidad como una narración, un espacio de negociación constante con los otros en el que se integran los aspectos discursivos y biográficos, conllevando necesariamente un elemento contextual. En este sentido, la negociación ocurriría en y mediante el discurso (Ghanem, 2018).

Al respecto, Holland et al. (1998) conciben la identidad en constante formación, y, a su vez, a las personas como poseedoras de diferentes identidades y autoconcepciones manifestadas en la interacción, específicamente dentro del ámbito de los mundos figurados⁴⁵. Estos mundos refieren a un espacio de agencia, existiendo una relación de mutua influencia y co-configuración entre ellos y las identidades por medio de la práctica social (Daniels, 2007).

Wenger (2001), por otro lado, propone las comunidades de práctica como uno de los puntos de partida posibles. El individuo tendría diferentes niveles de pertenencia, participación e identificación con determinados grupos o

⁴⁴ *Deutsch als Fremdsprache*.

⁴⁵ El concepto original de mundo figurado es acuñado por Leontiev (1978).

comunidades, con un énfasis en acciones concretas dentro de la comunidad y en el aprendizaje dentro de ésta.

La afiliación con un grupo ocurriría en términos de compromiso, imaginación y alineación. El primero hace referencia a la inversión de recursos en la negociación de significados dentro de la comunidad. El segundo supone una proyección amplía del yo en el espacio y tiempo, permitiendo que el individuo visualice y descubra nuevas formas de ser en el mundo. La imaginación se sustentaría, no obstante, en las experiencias y vinculaciones colectivas. Por último, la afiliación por alineación presenta la posibilidad de posicionarse respecto de situaciones con una implicancia mayor en cuanto a los participantes y a sus resultados, por medio de ella “nos convertimos en parte de algo grande porque hacemos lo necesario para desempeñar nuestro papel” (Wenger, 2001, p. 221).

En línea con lo anterior, Ghanem (2018, p. 9) menciona que “la formación de la identidad sucede en interacción con otros, con el ambiente y con distintas comunidades de práctica⁴⁶”.

Por otro lado, Bhatia (2007), sirviéndose de las metáforas teatrales de *front stage* y *back stage*, ilustra dos situaciones comunicativas que ocurren al interior de una comunidad de profesionales, tomando a la comunidad médica como sujeto de estudio. La primera se refiere a las interacciones que ocurren públicamente y que tienden a ser estandarizadas, caracterizándose por un uso de la lengua planificado y una “audiencia”. La segunda se trata de un conjunto de interacciones más privadas y espontáneas, muchas veces con roles diferentes a los que se asume frente al público. En este sentido, los papeles que cada individuo tiene en una comunidad profesional están constantemente sujetos a una negociación de significados, muchas veces superponiéndose.

⁴⁶ Traducción propia.

Bamberg et al. (2011) remarcan el componente discursivo de la identidad en los últimos años, enfocándose en cuatro procesos: indexicalización, *local occasioning*, posicionamiento y dialogismo. El primero hace referencia a la asociación entre, por un lado, elementos lingüísticos (p.ej. un acento en particular, el uso de un modo por sobre otro), léxicos (p.ej. la elección de ciertas expresiones por sobre otras) y simbólicos (p.ej. la realización de ciertas actividades o el uso ciertos objetos), y, por otro, ideas e ideologías. Estas últimas, a su vez, son conectadas socialmente con determinados grupos y comunidades, indicando un grado de pertenencia.

El segundo proceso se vincula con el contexto en cuanto el individuo lo considera al evidenciar su pertenencia a una identidad determinada, al mismo tiempo que influencia dicho contexto. En este sentido, la pertinencia de una identidad o componente identitario en un contexto particular no se corresponde necesariamente con su relevancia en otro.

El tercer y cuarto proceso propuestos por los autores deben ser considerados en consonancia. Los individuos y grupos manifiestan su identidad al declarar su cercanía o lejanía con otras. Esta posición con respecto a multiplicidad identitaria puede ser mapeada en términos de similitud o diferencia, creándose así un espacio dinámico y negociable en el que la identidad transita. En este sentido, el componente dialógico refiere a las acciones tomadas por los individuos para aceptar, rechazar, reforzar y resistir identidades que se les asignan o que ellos mismos proponen. La eficacia de estas estrategias, no obstante, es multifactorial, interviniendo elementos relativos al privilegio y al poder. Las negociaciones de significado son llevadas a cabo mediante actividades lingüísticas entre participantes, pudiendo emerger en contextos de mayor o menor grado de polifonía.

Norton (1997), por su parte, relaciona la identidad con el deseo de pertenencia, reconocimiento y seguridad. Asimismo, y siguiendo a West (1992), señala que la identidad no puede separarse de la materialidad, y que la posibilidad de plantearse interrogantes respecto de la propia identidad depende

de la cobertura de las necesidades físicas y del acceso a recursos. La autora indica también la complementariedad con el capital simbólico planteado por Bourdieu (1977) al afirmar que el valor de una lengua solo puede entenderse considerando a quienes la hablan y el valor que ellos tienen desde la perspectiva de un grupo o comunidad.

Norton (1997) vincula la identidad con la subjetividad, explicitando la naturaleza múltiple y no unitaria del sujeto, quien estando dotado de agencialidad asume distintos roles y ejerce relaciones de poder con los demás. La subjetividad tendría un carácter mutable, dando lugar a un espacio de negociación y pugna.

No obstante, Block (2009) cuestiona los límites entre identidad y subjetividad al evidenciar una tendencia prolongada a evitar definir y delimitar ambos conceptos. Finalmente, basándose en las concepciones de Weedon (2004) y Davies & Harré (1999), el autor (2009, p. 219) presenta la subjetividad como una multiplicidad posibilidades de ser y de posicionamientos del sujeto⁴⁷, efímera, y con límites poco precisos. Estos posicionamientos del sujeto serían procesos discursivos en los cuales los individuos participarían y serían considerados por otros como participantes de una narrativa común. La identidad, por otro lado, podría consistir en puntos de anclaje más o menos estables de la subjetividad.

Respecto a la configuración de la identidad docente, Mockler (2011) enfatiza tres dimensiones, a saber, la experiencia personal, el contexto profesional y el contexto político externo.

La primera dimensión se relacionaría con las experiencias vitales de cada profesor, las nociones de género, raza y clase, así como las relativas al devenir académico, sus vivencias como estudiante y la práctica docente en el aula. La segunda refiere al contexto educativo específico en el que el docente

⁴⁷ Original: *subject positioning*.

se ha desempeñado y que han tenido un impacto en su autopercepción, considerando el tipo de escuela, características de los estudiantes, su desarrollo e historia profesional, incluyendo su formación como docente, pero también la participación en actividades no directamente vinculadas a docencia/aprendizaje, pero que son consideradas como parte de lo que la comunidad hace, como por ejemplo la pertenencia a un sindicato. Por último, la tercera dimensión, comprende los ámbitos discursivos y actitudinales que rodean a la profesión docente, incluyendo las perspectivas presentadas por los medios de comunicación, pero también las políticas gubernamentales y las ideologías detrás de ellas.

Específicamente en el contexto chileno, Figueroa Espíndola et al. (2023) dividen la identidad profesional docente en cuatro dimensiones, a saber, personal, social, académica y profesional. En su estudio, los autores analizaron relatos autobiográficos a diez estudiantes de educación diferencial en la UMCE, encontrando una gran cantidad de factores que influyen en la configuración de la identidad de quienes participaron, con un énfasis en el carácter dinámico del proceso y en las propias reflexiones sobre que significa ser docente.

2.3.2. Identidad Docente - Estudios en Profesores de Inglés y Alemán

Uno de los estudios pioneros en el ámbito de la identidad docente de profesores de lengua extranjera fue llevado a cabo por Duff & Uchida (1997) en Japón. Las autoras analizaron la relación existente entre, por un lado, las identidades socioculturales de los docentes, lengua, cultura, y las prácticas pedagógicas, y, por otro, la mención y discusión explícita de cultura en el aula. Para ello, se analizaron las clases de profesores nativos de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) en un instituto postsecundario japonés. A su vez, varias entrevistas con los profesores fueron grabadas y analizadas. Si bien el estudio apuntaba en una primera instancia a dilucidar el concepto de cultura de los profesores y como éste permeaba su clase, el foco

cambió rápidamente a su propia identidad en términos de a) profesores de EFL nativos y por tanto extranjeros en Japón, b) embajadores o proveedores de la cultura norteamericana, y c) la aceptación o rechazo de estos roles y sus características asociadas.

Los resultados del estudio de Duff y Uchida mostraron una notable negociación de la identidad de los profesores participantes, especialmente en el aula y en consonancia con las expectativas de sus estudiantes. Al analizar sus clases y los materiales que usaban para enseñar, los docentes dejaron ver sus propias (auto)percepciones relativas al quehacer pedagógico, pero también componentes más íntimos, ligados a experiencias personales no sólo vinculadas con el devenir académico y escolar, sino más bien de contacto intercultural (Duff & Uchida, 1997, p. 460).

En otro contexto, Lai (2010) compara las nociones de la LSF y la TVA con el lenguaje evaluativo utilizado por los profesores en el aula. A partir del registro, la autora desglosa el quehacer docente en términos de campo, tenor y modo, con un particular énfasis en la distinción establecida por Martin & Rose (2007) de solidaridad y poder, los que serían dos elementos clave para comprender las dinámicas y negociaciones que ocurren en el aula. Ambas categorías son exploradas únicamente entre profesores y estudiantes, estableciendo claramente un eje jerárquico.

En el ámbito específico de identidad de profesores de alemán como lengua extranjera las investigaciones son más bien reducidas, basándose a su vez en las existentes realizadas en profesores de EFL. Los estudios nacionales en docentes de lengua inglesa abordan el fenómeno desde distintos aspectos, destacando el análisis de los factores que inciden en su configuración (Silva, 2019), la propia percepción que los docentes tienen de sus competencias disciplinares y pedagógicas (Tironi & Ulloa, 2022), y las creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de los profesores en ejercicio, pero también de los docentes en formación (Blázquez & Tagle, 2010).

Los estudios relativos a profesores de alemán en Chile son incipientes, orientándose a los desafíos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua (Cox, 2017, 2021; Cox & Salgado, 2019; Bascuñán, 2008, 2018), análisis de situaciones actuales del gremio (Babel & Castro, 2010; Castro, 2010; Moldenhauer, 2020), estudios específicos sobre ingreso, ausentismo y deserción universitaria (Bascuñán, 2016, 2018; Cox, 2016; Cox et al., 2018), así como análisis curriculares de las carreras de pedagogía en alemán (Cox, 2018). En este sentido, la identidad de los profesores chilenos DaF constituye un área aún inexplorada.

En cuanto a las experiencias internacionales, Ghanem (2015) explora la identidad de profesores DaF estadounidenses, poniendo en tensión las autopercepciones en relación con el ser un hablante nativo o no nativo. Para ello, realizó un seguimiento a ocho ayudantes⁴⁸ de la asignatura de alemán (a diferentes niveles) en una universidad del suroeste de Estados Unidos, incluyendo tanto a ayudantes nuevos como a algunos con más experiencia enseñando.

La autora utilizó distintos métodos para acceder al discurso de los participantes: cuestionarios, notas de campo sobre las clases de cada participante, un *focus group*, diarios reflexivos y, finalmente, entrevistas semiestructuradas en las que cada uno pudo profundizar lo expresado en las instancias anteriores. Para su análisis, Ghanem se basa en el muestreo teórico propuesto por Glaser (1992). Los resultados del estudio revelaron que la autopercepción en términos de hablante nativo vs. no nativo tenía un impacto relevante en la identidad de los profesores y, especialmente, en como construían esta identidad en torno a la L2 y cuál era su disposición al enseñarla. Todos los participantes señalaron la ventaja de los hablantes nativos al “enseñar cultura”, a veces indicando que ésta se debía a su experiencia viviendo en el país asociado a la lengua que enseñaban, construyendo su

⁴⁸ Graduate instructors.

identidad en torno al ser una figura de autoridad cuando se trataba de tópicos considerados culturales. Por otro lado, los profesores no nativos eran percibidos y se auto percibían como más aptos a la hora de resolver dudas de los estudiantes, manifestando un mayor grado de empatía y de conocimiento de primera mano de las dificultades específicas al aprender la L2, especialmente cuando comparten la misma L1 con los estudiantes.

Ghanem (2015, p.15) concluye que su investigación

Sugiere que, además de la falta de entrenamiento, tiempo y lugar del curriculum, y del miedo a los estereotipos, otro factor, a saber, ser un hablante no nativo o nativo de la lengua enseñada, juega un rol significativo al enseñar cultura; un factor que aún no ha sido considerado o estudiado⁴⁹.

Más tarde, la misma autora (Ghanem, 2018) retoma su estudio con los participantes anteriores, profundizando el análisis de cada caso. En esta nueva instancia, la negociación de la identidad en el aula y sus implicancias pedagógicas están en el foco, permitiendo la observación de factores interpersonales e intrapersonales involucrados en el proceso. En relación con los primeros factores, los participantes construían parte de su identidad al negociar constantemente la relación con sus estudiantes, así como al asignarse o rechazar roles, identificándose como mediadores y facilitadores. En cuanto a los factores intrapersonales, el estudio señala que lo más relevante era la autopercepción como profesor de alemán, enfatizando que, aun tratándose de ayudantes de la misma universidad, el repertorio usado para describirse evidenciaba una multiplicidad de experiencias, haciendo que el homogeneizarla fuese imposible. Sumado a estos dos factores, Ghanem indica que no todos los participantes se percibían como miembros de la comunidad⁵⁰ de profesores de

⁴⁹ Traducción propia.

⁵⁰ Comunidad es entendida aquí como una comunidad de práctica, siguiendo los planteamientos de Wenger (2001).

la L2, negociando su pertenencia al grupo, lo que la autora compara con el proceso de utilizar una interlengua al aprender una L2.

Por otro lado, Vovou (2019) llevó a cabo un estudio en Grecia sirviéndose del concepto de competencia simbólica desarrollado en la obra de Claire Kramsch (2006, 2011; Kramsch & Whiteside, 2008). Ésta es caracterizada por los autores como la capacidad de acercarse a la lengua de otro y apropiarse de ella al hacerla parte de uno mismo, movimiento que a su vez influye y determina los límites contextuales de la lengua. En cuanto a la noción de identidad, Vovou (2019, p. 25) señala que ésta “se ha escindido de su valor institucional y nacional, formando un concepto más orientado al sujeto, en el que el individuo es definido por su(s) discurso(s) y dialéctica no sólo para comunicarse efectivamente, si no para sobrevivir⁵¹”.

El estudio apuntó a probar la pertinencia de la competencia simbólica como herramienta pedagógica por parte de profesores DaF al trabajar en contextos interculturales, mostrando finalmente su utilidad al cambiar el foco de la enseñanza de L2 desde la cultura al discurso. Para ello analizó dos textos en alemán destinados a ser leídos por los profesores y futuros profesores para, por medio de una guía con preguntas directrices, desentrañar elementos discursivos, particularmente en referencia al posicionamiento.

⁵¹ Traducción propia.

Capítulo III: Marco Metodológico

El presente estudio asume un paradigma cualitativo de diseño fenomenológico que pretende desentrañar y comprender el sentido de las experiencias personales de los participantes, en este caso basándose en el análisis de su discurso en torno a un tema (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Siguiendo a Ruiz (2007), el proceso de investigación cualitativa se caracteriza por tres fases: la primera referente al campo, constando de la definición del problema y el diseño del estudio (en el caso de esta investigación, el campo lo conforman los profesores de alemán); la segunda, orientada al texto, compuesta por la recogida de datos y el análisis de los mismos (en este caso, las entrevistas transliteradas); y, por último, una fase alineada con el lector, integrada por los procesos de informe y validación de la investigación.

Si bien la investigación se sirve de técnicas y teorías con una sustancial tradición en la lingüística, es importante señalar que la perspectiva interpretativa que caracteriza el análisis de datos puede considerarse como una dificultad metodológica, particularmente por la intervención de la propia subjetividad del investigador. En este sentido, el investigador es quien debe velar por mantener una actitud de ingenuidad frente a la realidad, dando espacio a que emerjan significados, relaciones e interpretaciones desde el propio fenómeno, a fin de atenuar dichas dificultades. Se señala, por motivos de transparencia, que el investigador es profesor de alemán como lengua extranjera y se desempeña actualmente en el sistema educativo chileno, por lo que, además, se encontraría dentro de la comunidad que se pretende estudiar en esta investigación.

3.1. Contextualización de la Investigación

Para contextualizar la investigación se presenta una tabla con el contexto investigativo y los participantes de la instancia.

Tabla 5 – *Contextualización de la Investigación*

Contexto	Participantes
La investigación se desarrolla en el contexto de la enseñanza de alemán como lengua extranjera en la educación formal del sistema chileno. La lengua alemana se enseña en dos grandes ámbitos: educación escolar y educación superior. La primera está dividida en colegios alemanes ^a , colegios Pasch ^b , y colegios que ofrecen la lengua sin pertenecer a uno de estos grupos. La enseñanza en la educación superior obedece a una lógica distinta, ofreciéndose como una carrera (pedagogía en alemán o afín) o como una asignatura optativa o electiva dentro del currículum de una carrera.	Los participantes son seis docentes, profesores(as) de alemán como lengua extranjera chilenos ejerciendo en el sistema educativo nacional, cuya primera lengua es el español. Para abarcar tanto el sistema de educación escolar como superior, participarán cuatro docentes de educación escolar y dos de educación superior. A estos participantes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de analizar discursivamente su identidad y la valoración que hacen de ésta.

Notas: a) se refiere a *Deutsche Auslandsschulen*. b) el programa Pasch (*Partnerschulen*) es descrito en la introducción.

3.2. Muestreo

La muestra seleccionada para esta investigación es intencionada y no estadística, en cuanto el investigador no determinó su composición basándose en el azar u otro método probabilístico (Ruiz, 2007). El criterio elegido es de carácter opinático, pues:

El investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero,...), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista,...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (Muestreo de bola de nieve) (Ruiz, 2007, p. 64).

La selección de los participantes obedece a los siguientes criterios:

- a) Ser profesor(a) de alemán como lengua extranjera, habiendo recibido el título en una universidad chilena.
- b) Ser hablante nativo de español.
- c) No ser hablante nativo de alemán.
- d) Impartir la asignatura de alemán como lengua extranjera o afín en un establecimiento perteneciente al sistema chileno de enseñanza.
- e) Voluntad de participar.

En relación con el cuarto punto, con objeto de abarcar una mayor diversidad de contextos, se determinó seleccionar a cuatro docentes que se desempeñen en educación escolar, dos en una institución supervisada por el *Kultusministerium* alemán, es decir, un colegio alemán en el extranjero, y dos pertenecientes al programa *Pasch*. Esta decisión no es arbitraria, y tiene como objetivo analizar posibles diferencias discursivas al tratarse de profesorado que atiende a estudiantes que proceden de sectores socioeconómicos distintos. Por

último, se determinó que los otros dos docentes se desempeñen en educación superior, tanto para abarcar este tramo del sistema, como por pertenecer a la carrera que estudiaron todos los entrevistados.

3.3. Instrumento de Recolección de Datos

El instrumento de recolección de datos elegido para esta investigación es la entrevista en profundidad, específicamente de carácter semiestructurado, pues permite un abordaje acabado de un fenómeno social, ya que posibilita crear una atmósfera íntima en la que los participantes se sienten cómodos. En línea con lo anterior, Robles (2011) nos indica que

debemos enfatizar que como este tipo de entrevista depende en gran medida de la información que obtengamos del entrevistado, factores tales como la intimidad y la complicidad, permiten ir descubriendo, con más detalle y con mayor profundidad, aspectos que ellos consideren relevantes y trascendentes dentro de su propia experiencia, por lo que es indispensable realizarla no sólo de forma individual, sino también, en espacios donde el entrevistado se sienta cómodo y seguro (pp. 40-41).

Esto es especialmente importante a la hora de realizar un análisis discursivo, pues la naturalidad en la que la conversación se desarrolla, esto es, el contexto, influye también en las opciones lingüísticas del sujeto, lo que el método de la teoría de valoración explora desde una perspectiva semántica-discursiva y léxico-gramatical.

Refiriéndose al carácter semiestructurado de las entrevistas, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) puntualizan que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 449), procedimiento que está en línea con los objetivos planteados para este estudio en cuanto permite, primero, entregar un contexto que el entrevistado, a través

del discurso, puede valorar, y, segundo, entrega suficiente margen para elaborar en los puntos que el participante considere relevantes.

El instrumento de entrevista semiestructurada utilizado en esta investigación consta de preguntas orientadas a conocer el posicionamiento de los entrevistados en torno a la enseñanza de alemán como lengua extranjera en Chile, su vinculación personal con ésta, y su autopercepción como docente. El instrumento aplicado fue creado por el investigador a cargo del estudio, y luego sometido a juicio de expertos, haciendo las adecuaciones sugeridas. El procedimiento en sí consiste en cuatro fases a) planificación, b) encuentro, c) transcripción y d) interpretación de los datos.

En concreto, la batería de preguntas se detalla en la siguiente tabla, considerando en la misma la teorías subyacentes y autores representativos en cada caso:

Tabla 6 – *Preguntas directrices y su propósito*

Propósito	Pregunta
1. Caracterizar las impresiones iniciales sobre el alemán como lengua y cultura (Ghanem, 2018).	1. ¿Cómo fue su primer acercamiento al alemán? ¿qué impresión tuvo?
2. Caracterizar la valoración del participante referente a la formación de profesores de alemán (Ghanem, 2018; White, 2024; Martin & White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2012).	2. ¿Qué percepción tiene de su formación como profesor de alemán? ¿qué elementos considera relevantes?
3. Caracterizar la postura del participante acerca de la enseñanza del alemán desde una visión experiencial e identitaria (Ghanem, 2015; Mockler, 2011).	3. ¿Qué significa para usted ser un profesor de lengua extranjera, específicamente de alemán?
4. Identificar elementos identitarios en	4. ¿Cómo ha sido su experiencia en

la autopercepción del participante (Norton, 1997; Mockler, 2011).	la práctica como profesor de alemán?
5. Caracterizar la percepción del participante sobre otros actores relevantes en la comunidad de habla alemana (Vovou, 2019; Wenger, 2001).	5. Según su experiencia ¿quiénes hablan alemán en Chile? ¿cómo son estas personas?
6. Conocer la percepción del alemán por parte del participante como medio para relacionarse con otros (Ghanem, 2015; Wenger, 2001; Bhatia, 2007).	6. ¿Cómo describiría su relación con otros hablantes de alemán?
7. Comprender la valoración del participante sobre las instituciones que enseñan alemán (Ghanem, 2018; White, 2024; Martin & White, 2005; Oteíza y Pinuer, 2012).	7. ¿Cómo describiría las instituciones en las que se imparte alemán? ¿hay diferencias entre ellas? ¿en qué sentido? ¿quiénes trabajan allí?
8. Conocer la percepción del participante sobre sus estudiantes en relación con el alemán y su propio papel en el aula (Ghanem, 2015, 2018; Lai, 2010).	8. ¿Cómo describiría a sus estudiantes? ¿qué relación tienen ellos con el alemán y con usted?
9. Conocer la conceptualización del participante acerca de la enseñanza de alemán en Chile en la actualidad y su rol como docente (Ghanem, 2015, 2018; Duff & Uchida, 1997).	9. ¿Cómo describiría la situación actual de la enseñanza del alemán en Chile? ¿Qué rol juegan los profesores?
10. Caracterizar la valoración del participante acerca de la enseñanza del alemán en Chile desde una perspectiva interna y una externa	10. Tomando en cuenta su experiencia como docente de alemán en Chile ¿qué importancia cree que tiene la enseñanza de esta lengua en

(White, 2024; Wenger, 2001).	el país? ¿qué importancia tiene para usted?
11. Caracterizar la actitud del participante en torno a la situación actual de la enseñanza del alemán y sus proyecciones (White, 2024; Martin, 2000; Martin & White, 2005).	11. Desde su propia experiencia ¿cómo imagina el futuro de la enseñanza del alemán en Chile?

Elaboración propia.

Se trata en este caso de preguntas directrices, destinadas no a limitar las respuestas, sino más bien a mantener en el foco determinados temas. En este sentido, no están construidas para ser preguntadas necesariamente de forma literal.

El instrumento está diseñado desde dos perspectivas, a saber, un eje cronológico que comienza con experiencias iniciales (pasado), llegando a categorías y elementos de la vida actual del entrevistado (presente) para finalmente dar un espacio de reflexión proyectivo (futuro); y un eje dimensional, orientado a categorías relevantes preestablecidas por el investigador (lengua y cultura, ejercicio profesional, experiencias). La construcción del instrumento se resume en la siguiente tabla:

Tabla 7 – *Ejes del Instrumento de Recolección de Datos*

Cronología	Pregunta	Dimensión
Pasado	1	Lengua y cultura
	2	Experiencias
Presente	3	Ejercicio profesional
	4	Ejercicio profesional
	5	Lengua y cultura
	6	Experiencias
	7	Ejercicio profesional
	8	Experiencias
	9	Ejercicio profesional
	10	Ejercicio profesional
Futuro	11	Experiencias

Elaboración propia.

La dimensión de lengua y cultura dice relación con la comunidad de habla en general, así como nociones relativas a “lo alemán” o “lo chileno”, incluyendo las lenguas y valoraciones sobre ellas. La dimensión de experiencias refiere a las actitudes, vivencias personales, valoraciones y percepciones del participante, independiente de su ordenamiento cronológico. Por último, la dimensión de ejercicio profesional se vincula estrechamente con la labor docente, la identidad profesional, las instituciones de enseñanza y otros actores del mundo educativo-laboral. No obstante, cabe mencionar que estas tres dimensiones están interconectadas y sus límites se encuentran en constante tensión.

Las entrevistas se hicieron vía telemática y grabadas en audio. El audio fue posteriormente transliterado a un texto escrito utilizando la herramienta de transcripción de Microsoft Office, y, finalmente, revisado y corregido de forma manual por el investigador contrastándolo con el audio original.

3.4. Procedimiento de Análisis

Para el análisis de datos se utilizó el modelo de valoración (*appraisal*), perteneciente a la llamada Teoría de Valoración (*Appraisal Theory*). Esta teoría se enmarca dentro de la lingüística sistémico-funcional desarrollada, principalmente, por Halliday (1974, 1975, 1978, 2003; Halliday & Hasan, 1976, 1985; Halliday & Matthiessen 2004), Matthiessen (2009; Matthiessen et al. 2010) y Hasan (1996), y en cuya concepción de la lengua destacan, por un lado, la noción de contexto y, por otro, la conceptualización de la lengua en términos de sistema de opciones y de funciones sociales (Halliday & Matthiessen, 2004).

La expansión presentada por la TVA reconfigura este sistema por medio de dominios semánticos, a saber, ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, los que a su vez se constituyen mediante subsistemas cada vez más específicos (White, 2024). En palabras de Oteíza y Pinuer (2019, p. 213):

El modelo o sistema de valoración se propone entregar una reorganización sistemática y comprehensiva de los recursos lingüísticos empleados para valorar la experiencia social y así acceder a una comprensión más completa de los patrones de significación interpersonal más allá de la manifestación de emocionalidad en el discurso.

Esta investigación utiliza como base los análisis realizados por Oteíza (2009, 2014; Oteíza & Pinuer 2012, 2016a, 2016b), principalmente en torno a la enseñanza de historia reciente en Chile y el discurso asociado a ella. Oteíza y Pinuer (2019) recogen la noción de metaredundancia, a través de la que el estrato semántico-discursivo de la lengua es realizado en el estrato léxico-gramatical, valiéndose para ello de un abanico de recursos gramaticales.

En este sentido, la metodología de trabajo propuesta por esta investigación incluye la exploración de la significación de los participantes en

términos discursivos a través del análisis de recursos léxicos estimados como valorativos. El procedimiento consta de los siguientes pasos:

- 1) División del texto en segmentos
- 2) Codificación preliminar
- 3) Clasificación de recursos
- 4) Interpretación cualitativa de los datos y consolidación teórica

A continuación, se detallan brevemente los elementos y procedimientos esenciales de estas cuatro fases.

3.4.1. División del Texto en Segmentos

En una primera etapa, las entrevistas transcritas fueron divididas en segmentos por el investigador para facilitar su posterior análisis y referencia (Martin & White, 2005). Estos segmentos obedecieron a dos criterios:

- 1) Orientación a la pregunta planteada: la extensión del segmento estará supeditada a la pertinencia y relevancia para la pregunta realizada en la entrevista y sus posibles ramificaciones.
- 2) Continuidad: particularmente para el análisis de elementos cohesivos, se establecerá como parte del segmento sólo fragmentos continuos. En este sentido, es posible que existan varios segmentos que refieran a una misma pregunta.

3.4.2. Codificación preliminar

Ya obtenidos los segmentos a analizar, el investigador realizó una primera lectura del texto para lograr una codificación tridimensional, esto es, en términos de los tres dominios semánticos de la evaluación: ACTITUD,

COMPROMISO y GRADACIÓN. En este sentido, se comenzó por establecer objetos primarios de evaluación (*primary targets of evaluation*) a nivel léxico-gramatical.

En una segunda fase, se identificaron recursos léxico-gramaticales de carácter evaluativo presentes en el texto, siguiendo para esto las categorías que ya han sido utilizadas en estudios anteriores (Martin & White, 2005; Oteíza 2009, 2014; Oteíza & Pinuer, 2012, 2016a, 2016b, 2019; Hood & Martin, 2005).

Durante esta fase se inició el trabajo con el programa UAM Corpustool, un software gratuito desarrollado por Michael O'Donnell, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. El software permite hacer anotaciones en un corpus utilizando niveles lingüísticos definidos por el usuario o integrados en el programa, entre ellos, la red sistémica de valoración. UAM Corpustool permite utilizar la red y su jerarquía interna para el etiquetado manual de elementos textuales, facilitando enormemente el trabajo de codificación de corpus, entre otras funciones (O'Donnell, 2008a, 2008b).

3.4.3. Clasificación de Recursos

La tercera fase del análisis implicó la reorganización de los recursos identificados en la etapa anterior, sirviéndose de los datos obtenidos a partir de la clasificación obtenida con el software. Tomando en cuenta el concepto de metaredundancia, se identificaron y clasificaron de igual forma recursos semántico-discursivos que emergieron durante el análisis y organización.

3.4.4. Interpretación cualitativa de los Datos y Consolidación teórica

Finalmente, se procedió a interpretar de manera cualitativa los datos obtenidos, realizando a su vez una contrastación con las teorías de la LSF y de la TVA, ambas discutidas en el segundo capítulo de esta investigación.

Por medio de UAM Corpustool, fue posible determinar y analizar elementos discursivos y valorativos similares y diferentes en los seis textos, identificando de esta forma rasgos comunes a la categoría de identidad, así como las evaluaciones en torno a los elementos declarados en los objetivos del instrumento de recolección de datos.

Es en esta fase en la que el posicionamiento discursivo y actitudinal de los participantes se explicitó teóricamente, dando como resultado una configuración tanto en términos léxico-gramaticales (recursos) como semántico-discursivos (posicionamiento) de los elementos más prominentes de la identidad de los entrevistados como docentes de alemán, lo que cumpliría con el objetivo planteado para la investigación.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación cumple con los aspectos éticos requeridos por la Universidad de Playa Ancha, en cuanto el instrumento de recolección de datos fue validado por dos expertos, haciendo las adecuaciones necesarias. Adicionalmente, dicho instrumento fue cotejado con investigaciones anteriores y fundamentado en las teorías relevantes al estudio, todas discutidas ya en la investigación. El instrumento fue utilizado en una entrevista piloto con un profesor de alemán en ejercicio de forma previa a las entrevistas utilizadas.

Los participantes de las entrevistas firmaron un consentimiento informado en el que se declaran los riesgos asociados a la investigación, los cuales, en este caso, serían nulos. Asimismo, de forma previa a la realización de las entrevistas, el investigador explicó los objetivos de las entrevistas y de la investigación en general, prescindiendo de tecnicismos para mayor claridad. En esa instancia, se les solicitó autorización para registrar las conversaciones.

Capítulo IV: Análisis y Discusión

A continuación, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas distinguiendo los tres dominios semánticos planteados por la TVA a fin de comprender el posicionamiento discursivo del profesorado de alemán chileno. Para ello se enfatizará tres ámbitos relacionados con los objetivos planteados en esta investigación. En primer lugar, el análisis se estructurará en torno a las dimensiones de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, subdividido en los principales subsistemas. Esto permitirá cumplir con el primer objetivo, a saber, describir los recursos evaluativos usados por los profesores de alemán chilenos. En segundo lugar, durante el análisis se explicitarán los objetos primarios de evaluación, con énfasis en aquellos que se relacionen con la identidad docente, cumpliendo así con el segundo objetivo, esto es, identificar elementos identitarios presentes en el discurso de los profesores de alemán chilenos. Para una referencia más ágil, se ha etiquetado los objetos primarios de evaluación que emerjan del examen recursivo, alineándolos a su vez con las dimensiones planteadas en la metodología, a) lengua y cultura, b) ejercicio profesional y c) experiencias. En tercer lugar, se profundizará y analizará el posicionamiento de los entrevistados al evaluar elementos identitarios, logrando con ello el tercer objetivo, caracterizar el posicionamiento de los profesores de alemán chilenos frente a su rol docente.

Para la utilización de ejemplos (extractos) obtenidos de los textos se empleará la siguiente nomenclatura con el fin de clarificar el análisis llevado a cabo:

Tabla 8 – *Nomenclatura*

Elemento	Uso
Negrita	Expresión valorativa del dominio de actitud.
[corchetes]	1. para marcar el inicio y cierre del desglose. 2. en la discusión, para referir a un subdominio o categoría específica.
<i>Cursiva</i>	Elemento perteneciente al dominio de compromiso, muchas veces superpuesto a otros.
<u>Subrayado</u>	elemento perteneciente al dominio de gradación, muchas veces superpuesto a otros.
Barra	Para separar dos expresiones valorativas aledañas del mismo dominio pero que tienen distinta clasificación.

Elaboración propia.

Nota: en caso de elementos con más de un análisis posible, o de extractos particularmente complejos, se explicarán debidamente eventuales matices.

4.1. Actitud

De los tres dominios planteados por la TVA, la actitud es el utilizado con mayor frecuencia y variedad por los entrevistados. En este nivel se encuentran las evaluaciones en términos emocionales, normativos o estéticos, incluyendo estos últimos apreciaciones de legitimación o deslegitimación de procesos o entidades de relevancia política e ideológica (Oteíza & Pinuer, 2012, 2016a, 2019).

4.1.1. Afecto

La expresión de AFECTO compone la mayoría de las evaluaciones de los participantes. Los recursos utilizados para dicho efecto se agrupan principalmente en la categoría de afecto autorial (71%), mostrando una tendencia a evaluar en términos emotivos desde la propia subjetividad en desmedro de invocar la emocionalidad ajena en el discurso.

Este es el caso de la evaluación del inglés en comparación con el alemán, tanto la carrera de pedagogía como la lengua. Se menciona de forma recurrente utilizando ya sea polaridad positiva o negativa. En la primera entrevista, por ejemplo, se contrapone la situación de aprendizaje de inglés en el colegio y la del alemán, caracterizando la primera como una fuente de temor y dificultad, mientras que el alemán es un escape, algo diferente. Los recursos que permean la evaluación de este objeto son siempre autoriales y comprenden elementos de (in)seguridad e (in)felicidad, contrastando así los posicionamientos frente al inglés y al alemán:

“Y **sentí mucho miedo**, mucha **presión de mí misma** [...] Por eso mismo con el alemán **no sentí ninguna, ningún miedo** [...] Y al haber sido la última lengua que aprendí en el colegio, la sentí más familiar” (Entrevista 1, 2023)
[actitud – afecto – autorial – inseguridad - negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad – negativo/ actitud – afecto – autorial – seguridad - positivo]

También dentro del ámbito de lengua y cultura, encontramos recursos de AFECTO al evaluar la comunidad de habla de alemán en Chile. Existen dos posturas, la primera expresando lejanía y caracterizada precisamente desde el afecto autorial en términos de (des)inclinación, (in)felicidad y (in)seguridad en polaridad negativa; mientras que la segunda se sirve de forma auxiliar del subsistema de JUICIO para establecer lo correcto de una vinculación fuerte con otros hablantes y del uso diario del alemán.

Esta primera postura la encontramos, por ejemplo, en el siguiente extracto que remite una mayor vinculación con estudiantes y una lejanía con la lengua al vivir en Chile:

“Hace tiempo que lo he dejado de lado, pero sí, en el ámbito personal con mis amistades, digamos por whatsapp, o a veces alguna llamada por zoom, y en la parte laboral, principalmente dentro de la sala de clase. **Entre colegas no lo hago mucho, | me cuesta [...] me cuesta hablar en alemán**, como que siento todavía esa sensación que sentía cuando estaba estudiando de estar **fuera del ámbito**, o sea, de **no estar inmersa en la cultura o en el idioma** así como 100%, como sería estando en el país. Entonces por lo general es en el aula donde hablo alemán” (Entrevista 1, 2023) [actitud – afecto – autorial - desinclinación – negativo/ actitud – afecto – autorial - desinclinación – negativo/ actitud – afecto – autorial - inseguridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad – negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad – negativo]

En la segunda perspectiva, se considera al profesorado de alemán como los hablantes que predominan. La pertenencia a la comunidad está también en el conocimiento mutuo, pues para el entrevistado “los profesores de alemán todos nos conocemos con todos” (Entrevista 2, 2023). Además, introduce un discurso en el que caracteriza a los hablantes de alemán como quienes usan la lengua de forma cotidiana, esta vez utilizando recursos que no sólo lo alinean discursivamente, sino que, más aún, lo posicionan como miembro de la comunidad.

“Entonces ahí estoy yo, o sea, **yo soy de los que utilizan el alemán en el día a día** y no sé, a mí **me encanta** el alemán, **me encanta** la cultura, **me encanta** el hecho de palabras que son inexistentes en español, pero que sirven para expresarnos también. *Y me relaciono mucho con ese mismo tipo de gente, o sea, yo creo que muchos de los profesores de alemán son de esa misma manera [...]*” (Entrevista 2, 2023) [actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto –

autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/
compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/
actitud – juicio – sanción social – integridad - positivo]

El afecto es utilizado también al evaluar objetos en el ámbito del ejercicio profesional, particularmente el rol docente, el contexto laboral, las asociaciones con la identidad docente y la percepción que se tiene de los estudiantes.

El rol docente es un objeto evaluativo complejo. Por una parte, es caracterizado por medio de recursos de afecto variados que evidencian perspectivas múltiples desde la emoción, tanto en el polo positivo como en el negativo. La (in)satisfacción se vincula con los logros dentro del ejercicio de la profesión, la (in)seguridad con la relación profesor-estudiante, destacando un rol cercano y estableciéndolo como necesario y relevante. Los recursos de (in)felicidad expresan mayoritariamente una disposición positiva y una valoración personal de la labor del profesorado, casi siempre mediante verbos o adjetivos que evidencian procesos mentales desde la perspectiva de la transitividad (Halliday & Matthiessen, 2004).

Por otra parte, las evaluaciones sobre el rol docente no sólo incluyen expresiones de AFEECTO, sino que, cómo se discutirá más adelante, empujan ampliamente recursos de JUICIO, dotándolas de una mayor carga social, excediendo así el plano emocional.

Otro elemento discursivo que emerge en esta evaluación es, por ejemplo, la idea de que enseñar alemán en colegios es diferente a enseñarlo en otras instancias. El siguiente extracto de la quinta entrevista posee, además, una fuerte carga polifónica, expresando, por medio de un recurso de contradicción, un distanciamiento de este planteamiento, a la vez que señala a idea de que enseñar en colegios es más difícil. El uso de elementos pertenecientes a la GRADACIÓN orientados a difuminar el peso de la evaluación, evidencian también que se trata de una aseveración polémica o de alta complejidad:

“Yo la verdad es que en gran parte **disfruto** ser profesor de alemán. Y lo **disfruto** haciéndolo en colegios que es un poquito más **estresante** y uno va como un poco más **contra la corriente** a ratos que en otros contextos en los que se enseña en la lengua” (Entrevista 5, 2023) [actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – apreciación – impacto – reacción - negativo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad - positivo].

Otro aspecto mencionado es la relación cercana con los estudiantes, señalándola como un factor relevante en el rol docente. El siguiente extracto, como se mencionó previamente, se sirve de recursos de seguridad para posicionarse positivamente, de la mano de expresiones de juicio y el uso de una contracción dialógica que alinea la voz autorial utilizando recursos que expresan la integridad de la cercanía profesor-estudiante; se trata de una verdad conocida y compartida por todos.

“Yo creo que es **importante**, o sea, **sé que es importante** el tener esta **confianza** de alguna forma, o **cercanía**, quizás **cercanía** es la palabra” (Entrevista 1, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – seguridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – seguridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – seguridad - positivo]

Desde la perspectiva de la emoción, y, por tanto, del afecto, los entrevistados evalúan lo que ellos entienden como su contexto laboral desde las categorías de (in)felicidad y (in)seguridad. La primera se relaciona con sentimientos positivos asociados al trabajo y a cómo los profesores se sienten en este espacio, evidenciando así una afinidad personal con la profesión, mientras que la segunda emerge en consonancia con la valoración de la estabilidad laboral.

En línea con lo anterior, el siguiente extracto de la quinta entrevista expresa, por un lado, la cercanía mencionada desde la utilización de recursos de felicidad con carga positiva, y, por otro, introduce elementos valorativos de JUICIO en conjunto con una contracción dialógica, otorgando un valor elevado a dichas voces y alineándose a su vez con ellas:

“Siento que eso es muy **bonito**, eso **me gusta** harto del ejercicio de la docencia, *que quizás te hace tener como cierta **flexibilidad** frente a la vida en general, porque tienes que ser una persona muy **dinámica**, muy **adaptable** y todo eso*, entonces creo que de todas maneras te hace crecer como persona y eso creo que igual es **importante**” (Entrevista 5, 2023) [actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – apreciación – valuación - positivo]

Esta estrategia que triangula recursos de AFECTO y JUICIO al mismo tiempo que configura un contexto polifónico mediante una contracción, tanto en forma de declaración como de contradicción, es un elemento común usado por los participantes al hablar de su contexto laboral, validando y sustentando sus evaluaciones desde una de valoración social, pero presentando su punto de vista como algo compartido por la comunidad.

Al profundizar en la valoración del contexto laboral, se manifiesta una gran incertidumbre respecto al futuro de la profesión. Esto ocurre por medio de la utilización de recursos de (in)seguridad en polaridad negativa. En una primera instancia, se menciona enlazada con una tendencia ya conocida por los profesores de alemán, esto es, un descenso de los titulados anuales y, por tanto, de los profesores que ingresan al sistema educacional. En una segunda instancia, la incerteza se relaciona con el desinterés del estudiantado en la lengua y la asignatura.

La escasez prevista constituye un foco de incertidumbre laboral que se ilustra en el siguiente extracto de la tercera entrevista. Aquí, la polifonía está más presente, dando espacio a la duda y reforzando los recursos valorativos de la categoría de AFECTO [inseguridad]. Es interesante notar que la expresión “seguir armándose” remite, en el contexto chileno, a la idea de las dificultades enfrentadas por el profesorado, incluyendo la percepción de abandono y sobrecarga laboral, así como una desprofesionalización progresiva (Gaete Silva et al., 2017), la responsabilidad individual de formarse y estar a la altura de lo que se les exige:

*“Mientras haya profesores obviamente el alemán va a **seguir armándose**, pero obviamente se van a ver situaciones súper como, va a haber mucha **hostilidad** para muchos profesores, porque muchos se van a ir moviendo y **las facilidades que tenemos** en algunos colegios, por ejemplo, de tener **grupos chicos** en algún futuro **quizás ya no va a ser** así, *el alemán va a ser una asignatura en donde vas a tener **grupos grandes** y no porque el colegio no lo quiera, sino porque **profesores no van a haber***” (Entrevista 3, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – inseguridad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ compromiso – heteroglosia – expansión – consideración media/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad - negativo]*

Esta incertidumbre aparece unida discursivamente con el interés y la motivación (ambas de manera negativa) de los estudiantes, presentándola como una de sus consecuencias. La tercera entrevista, por ejemplo, refiere un afecto de polaridad negativa en la categoría de (des)inclinación y (in)seguridad, y sigue el modelo mencionado anteriormente (afecto-juicio-contracción), sirviéndose para ello de una secuencia de elementos polifónicos al hacer un pronóstico de la situación de la enseñanza de alemán en Chile, empelando

recursos actitudinales tanto en términos de AFECTO como de JUICIO, ambos en una polaridad negativa. Así, y comprendido desde el sistema de TRANSITIVIDAD (Halliday & Matthiessen, 2004), los elementos valorativos iniciales se enmarcan en los procesos mentales, expresando sentimientos y puntos de vista de los actores (no autorial en este caso), presentando luego un viraje hacia la materialidad (“egresar”, “perder terreno”):

*“Se nota, se siente **un declive en el interés** de los estudiantes, | muy pocos papás están **comprometidos** también con esto del idioma [...] también considerando que **muy pocas personas están egresando** de la carrera. Son hartos factores que como que me dan a entender que el idioma alemán de a poco va a ir **perdiendo terreno** en muchos colegios”* (Entrevista 3, 2023)
[compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – reconocimiento/ actitud - afecto – no autorial – desinclinación – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – negación/ actitud – afecto – no autorial – desinclinación – negativo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – afecto – autorial – inseguridad - negativo]

Por último, los participantes acuden a la expresión de afecto cuando valoran a sus estudiantes y a su propia percepción de éstos. El principal hallazgo es la caracterización de dos grupos de estudiantes, tanto en colegio como en educación superior, que se alinean positiva o negativamente con la asignatura y la lengua. Existe, asimismo, una comprensión del estudiantado desde una perspectiva centrada en el docente, o por lo menos influenciada por éste.

Sobre los estudiantes de colegio, las expresiones de AFECTO son de carácter no autorial y configuran los dos grupos mencionados entregándoles una voz propia. Para ello, la tendencia es a valerse de elementos en las categorías de (des)inclinación y (in)felicidad, interpretando las posiciones que el alumnado pudiera tomar con respecto a la asignatura y alineándose tanto a favor como en contra.

“Hay de todo, hay de todo, o sea, hay, **obviamente**, a los que **les carga** el alemán y que **no quieren** saber nada [...]. Pero también hay otros que, aunque quizás lo conocieron tarde o quizás lo conoce desde chicos, **les gusta** mucho y tratan de entusiasmarse” (Entrevista 2, 2023) [actitud – afecto – autorial – seguridad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – infelicidad – negativo/ actitud – afecto – no autorial – desinclinación – negativo/ actitud – afecto – no autorial – felicidad – positivo]

A dicho respecto, y utilizando el mismo repertorio valorativo, en la quinta entrevista se hace uso de una estrategia que consiste en el empleo de polifonía en un primer enunciado y una voz monoglosica en el segundo, valiéndose del primero como respaldo del segundo para configurar así una monoglosia justificada (Guerra Lyons y Herrera Bonilla, 2017):

“Entonces en general son niños los que **es difícil disciplinarlos**. *No, **no les gustan** los desafíos como académicos, por decirlo de alguna manera.* Y creo que por ese lado son niños que **requieren mucha atención**, es decir, **requieren** de un equipo de apoyo pedagógico con psicólogos, mediadores, convivencia, porque si no se hace **muy complejo** el trabajo con ellos” (Entrevista 5, 2023) [actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – negación/ actitud – afecto – no autorial – negativo/ actitud – afecto – no autorial – inclinación – positivo/ actitud – afecto – no autorial – inclinación – positivo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad - negativo]

4.1.2. Juicio

Dentro del dominio de ACTITUD, el subdominio de JUICIO destaca en las evaluaciones que comprometen a los entrevistados en términos de carga social con lo que expresan. Tiende a emerger en compañía de recursos de AFECTO y,

muchas veces, en coocurrencia con elaboraciones del dominio de COMPROMISO que instalan una contracción dialógica.

Dentro del ámbito de sus experiencias personales, los participantes abordan dos tópicos, a saber, su formación como profesores de alemán y su autopercepción como estudiantes en dicho programa.

En el primer ámbito, se destaca una gradualidad en el avance, al mismo tiempo que se señala el uso de la lengua meta como vehículo desde un comienzo; ambas valoraciones en una polaridad positiva desde las categorías de tenacidad y normalidad.

“Sentí que fue como una continuación, pero pensando en el resto o como grupo, **uno parte de la base, de cero, y, iba de a poco.** El, grado de dificultad **fue de a poco**” (Entrevista 1, 2023) [actitud – afecto – autorial – seguridad – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – positivo]

En línea con lo anterior, el currículum es percibido como lineal (Entrevista 3, 2023), claro (Entrevista 3, 2023) y completo (Entrevista 5, 2023) desde la óptica de la APRECIACIÓN [composición], o, desde la APRECIACIÓN [valuación], como íntegro (Entrevista 5, 2023) o una buena formación (Entrevista 4, 2023).

Un segundo tópico abordado al referirse a la formación docente es la calidad de los profesores. Varios entrevistados perciben su formación pedagógica de manera diferente a la idiomática. La primera tiende a vincularse a experiencias negativas en términos de AFECTO y JUICIO, mientras que la segunda se valora positivamente utilizando las mismas categorías. Los siguientes extractos de la sexta y primera entrevista, respectivamente, tienen como objeto primario de evaluación no sólo a los docentes de las universidades, sino que, por extensión a éstas mismas. Adicionalmente, en la sexta entrevista, la palabra “estricto” se utiliza en una primera instancia en un sentido negativo, arguyendo rigidez y falta de empatía, mientras que en la

segunda corresponde a un juicio positivo de carácter evocado, vinculando el rigor académico con la categoría de integridad.

“Si bien tuve profesoras y profesores muy **estrictos**, yo **les agradezco** a ellas, a ellos, lo **estricto** que fueron” (Entrevista 6, 2023) [actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo - evocado⁵²]

“El hecho de que **me hayan enseñado bien** la gramática, cómo funcionaba, para mí **se me hizo fácil** entender el idioma” (Entrevista 1, 2023) [actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad - positivo]

Como se mencionó anteriormente, al evaluar a los profesores de asignaturas de la línea de pedagogía (en contraposición a las líneas de especialidad), se utilizan recursos valorativos similares, aunque en polaridad negativa. En el siguiente extracto de la tercera entrevista, además, se aprecia una expresión de heteroglosia al expresar valoraciones referentes a los docentes, incluyendo la diferencia entre el personal de planta y a honorarios en la universidad.

*“Porque había profesores que **desmotivaban** un poquito, y que no eran los mismos profesores que están generalmente en planta, son profesores como que **venían de vez en cuando**, como que **aparecían** y **no tenían como mucha, cómo decirlo, como mucha experiencia** como trabajando con adolescentes, no sé, como que **tenía esta impresión**”* (Entrevista 3, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo / actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo –

⁵² La palabra “estricto” se utiliza en una primera instancia en un sentido negativo, mientras que en la segunda corresponde a un juicio evocado positivo.

afirmación/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativa/ actitud – afecto – autorial – insatisfacción – negativo]

El segundo aspecto que emerge en el contexto de las experiencias es la caracterización de las capacidades del hablante como estudiante, presentando una tendencia a utilizar recursos que denotan tenacidad, capacidad e integridad en una polaridad positiva:

“Bueno, lo otros profesores con los que tuve competencia⁵³, siento que **avancé súper bien** con el idioma, especialmente también con el tema de la cultura” (Entrevista 3, 2023) [actitud – afecto – autorial – satisfacción - positivo]

“Para mí **se me hizo fácil** entender el idioma” (Entrevista 1, 2023) [actitud – juicio – estima social – capacidad - positivo]

Se plantea la noción de diferencia entre quienes estudian alemán y el resto de las carreras puntualizando la dificultad del idioma, así como la determinación y el arrojo que, en opinión de los participantes, entraña esta actividad. Los recursos de JUICIO que emergen en este punto son, principalmente, los de las categorías de tenacidad e integridad en una polaridad positiva. Un ejemplo lo encontramos en la segunda entrevista, de la mano de recursos del dominio de COMPROMISO que elaboran una polifonía de intra-vocalización (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017):

“Entonces, pues fue un poco, claro, **tirarme a los leones** yo sabiendo decir, hola, chao, y teniendo que uno **manejarse** con estos profesores nativos a punta de mímica, a punta de gestos, porque también si uno les habla en inglés **no era la idea**, que uno está aprendiendo alemán, entonces para hablar en inglés **no tiene sentido**” (Entrevista 2, 2023) [actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positiva/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – juicio –

⁵³ Competencia lingüística es la asignatura central de lengua en la carrera de pedagogía en alemán en la UMCE.

sanción social – integridad – negativo/ actitud – apreciación – valuación - negativo]

En el ámbito de lengua y cultura, el principal objeto primario de evaluación abordado desde la óptica del JUICIO es la comunidad de habla germanoparlante en Chile, existiendo diferentes puntos de vista a la hora de explicar quiénes pertenecen o no a este grupo y por qué motivos.

En la tercera entrevista, se toma como fuente principal de hablantes a los estudiantes de colegio y sus familias, familias *alemanas*. Los recursos de la categoría de normalidad en polaridad positiva son empleados para alinearse con lo poco esperable de la situación planteada, mientras que la valoración se desarrolla de forma eminentemente heteroglósica, tanto en contracción como en expansión:

*“Pasa que muchos colegios son alemanes y muchas familias dejan a, o sea, matriculan a sus hijos ahí, pero no todas las familias lo hacen por eso al final. | Pasa que en mi colegio a veces **la gente no sabe que hay alemán. Y familias alemanas no debe ser más del 3%**, como que **se ve a una hablante nativa por curso, y si es que, porque no es siempre**”* (Entrevista 3, 2023)
[compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – negación/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ - actitud – juicio – estima social - normalidad - negativo]

Así mismo, la idea de que quienes hablan alemán en Chile son un grupo cerrado, una élite, no es controvertida en el texto, lo que podría esperarse al considerar las afirmaciones “pero no es un grupo definido como antes” (Entrevista 3, 2023) y “entonces me cuesta como identificar un grupo de gente que habla alemán en Chile” (Entrevista 3, 2023), no obstante, estas se orientan más bien a la reducción del grupo de hablantes, contribuyendo así al concepto de élite desde otro factor: el desconocimiento y la fragmentación del grupo. La pertenencia al grupo, total o parcial ya no estaría tan clara como antes, tanto

por las prácticas que son aceptadas dentro de la comunidad, como desde su afiliación (Wenger, 2001). Las razones para esta elitización pueden discutirse desde los subsistemas de JUICIO y de la APRECIACIÓN, y ambos presentan una coocurrencia:

*“Y considerando también que **no todos los colegios están preparando alumnos como para que salgan hablando alemán en un 100%.** | Colegios alemanes sí, pero colegios en lo que yo trabajo **no es algo como que sea un ideal o una obligación es solo un medio para acceder a otras cosas, ¿no?**”* (Entrevista 3, 2023) [compromiso – heteroglosia – expansión – consideración alta/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo/ compromiso – heteroglosia – expansión – consideración alta/ actitud – afecto – no autorial – desinclinación – negativo/ actitud – apreciación – valuación – negativo]

En el ámbito del ejercicio profesional, el juicio abarca múltiples objetos evaluativos, tratándose de una categoría amplia y usada frecuentemente en las entrevistas. Los tópicos valorados son i) los profesores de inglés, ii) el rol docente, iii) el contexto laboral, iv) el trabajo en enseñanza básica, v) la noción de identidad docente, y vi) el estudiantado.

En cuanto a los profesores de inglés, éstos son evaluados al tomar una postura en la que se establecen diferencias, delimitando los contornos de la figura del docente de alemán a partir de lo que no es. En el siguiente extracto de la tercera entrevista, la valoración de los profesores de inglés es presentada por medio de la misma fórmula descrita anteriormente (afecto-juicio-contracción), esta vez al invocar una contradicción. Más adelante, en la misma entrevista, se vuelve a usar el adjetivo “abierto”, si bien refiriendo a otra categoría, para valorar a los profesores de alemán:

*“Siempre como que hago un **contraste** con los profes de inglés, *porque los profesores, igual los profesores de inglés generalmente tienen este concepto de ser un poco más de mundo, como más abiertos, como abrir un poco más**

los ojos a las personas [...] | Yo igual considero a los profes de alemán, como en la básica, como personas que son mucho más **abiertas** a otros tipos de metodología” (Entrevista 3, 2023) [actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ compromiso - heteroglosia - contracción - rechazo - contradicción/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad - positivo/ compromiso - heteroglosia - contracción - declaración - pronunciamiento/ actitud – juicio – estima social – tenacidad - positivo]

También se señala que la situación laboral de los profesores de inglés es más positiva que la de los de alemán, esto con relación al contexto y establecimientos en los que se desempeñan, tanto en el acceso a la fuente de trabajo como en los requisitos para ingresar. En este sentido, los entrevistados retoman la estrategia afecto-juicio-contracción a fin de establecer que se trata de una situación conocida y evidente, alineándose con la audiencia y buscando su solidaridad, mientras que emplea elementos de GRADACIÓN para intensificar y cuantificar su postura, reforzando la voz invocada. Un ejemplo claro se encuentra en la cuarta entrevista:

“O sea, si lo comparamos como con los profes de inglés, como que igual **la tenemos súper difícil** los profes de alemán ¿cachay? Porque **hay muchos menos lugares** donde trabajar, los lugares también son como más **quisquillosos** en cuanto al aceptar profesionales” (Entrevista 4, 2023) [compromiso - heteroglosia - contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad - negativo]

Con respecto al rol docente, éste es caracterizado siempre de forma positiva, incluyendo varios ámbitos asociados, como la representación de la cultura meta, el acompañamiento del aprendizaje, la satisfacción de la labor y lo desafiante de la actividad. El lenguaje evaluativo se despliega principalmente en la categoría de tenacidad.

Se caracteriza al profesorado de alemán como un agente transformador en el aula, estableciendo un eje jerárquico en el que el profesor es capaz de generar cambios en los estudiantes. Así, el rol docente se expresa dentro de la categoría de integridad y posiciona esta valoración como elemento central de la identidad:

“Enseñarles el idioma, las costumbres, **maravillarlos** con todo lo que significa alemán y Alemania, como que **abrirles esta posibilidad** es un es como una de esas cosas **impagables** que uno tiene gracias a la profesión” (Entrevista 6, 2023) [actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – felicidad -positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – apreciación – valuación - positivo]

En este sentido, se configura otro aspecto del rol docente a partir de los recursos de tenacidad, y que desencadena una reacción en un otro (los estudiantes), cuya voz es presentada, por ejemplo, en la segunda entrevista, recurriendo a una expansión dialógica de consideración media, susceptible de ser afectada por el docente. Esta segunda voz es caracterizada por medio de elementos de la categoría de AFECTO [in/felicidad], siempre supeditados al quehacer docente, estableciendo con claridad un eje jerárquico que delega la responsabilidad de la motivación en el profesor (Lai, 2010).

“Y muchas veces es difícil también derribar ese muro de ya *que lata alemán a que entretenido alemán, que entretenido quizá aprender otro idioma, que entretenido, y las cosas que uno le vea al idioma que los alumnos no le ven*, entonces eso es difícil” (Entrevista 2, 2023) [actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ compromiso – heteroglosia – expansión – consideración media/ actitud – afecto – no autorial – infelicidad – negativo/ actitud – afecto – no autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – no autorial – satisfacción – positivo/ actitud – afecto – no autorial – insatisfacción – negativo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo]

Se señalan también aspectos poco evidentes que pertenecen al ser profesor de alemán, principalmente el rechazo y desalineamiento con un discurso que evita cuestionar los lugares en los que se enseña alemán y lo inusual de su aprendizaje. A modo de ejemplo, el siguiente extracto de la quinta entrevista, el elemento marcado en comillas simples tiene un significado evocado en términos de tenacidad que solo se entiende contextualmente: se asume comúnmente que el alemán se enseña en colegios alemanes, por profesores de ascendencia alemana, a estudiantes de ascendencia alemana. En este sentido, ser profesor/estudiante de alemán y no pertenecer a este grupo requiere esfuerzo y tenacidad.

“Para mí ser profesor de alemán es un **desafío** en el sentido de que ‘**yo no tengo raíces alemanas y me toca enseñarle alemán a muchos niños que están en el mismo caso**’, entonces, en ese sentido es **una bonita experiencia**, porque siento que **soy un aporte y doy algo diferente** a los equipos de trabajo del colegio” (Entrevista 5, 2023) [actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ actitud – apreciación – valuación - positivo]

Por último, el rol docente y la identidad del profesorado de alemán son evaluados desde los desafíos que se presentan en el día a día y de las cualidades que se requieren para afrontarlos. Nuevamente, los recursos que emergen con más frecuencia son los de tenacidad e integridad, sin embargo, y a propósito de la relevancia social del tópico, esto aparece en coocurrencia con elementos del subdominio de apreciación y de la categoría compleja de (des)legitimación presentada ampliamente en los trabajos de Oteíza y Pinuer (2012, 2016a, 2019). Un ejemplo claro se encuentra en la tercera entrevista:

“Sí teniendo como esta **forma de acercarte, de abrirte, de ser una persona que está dispuesta a también a acoger** a todos los tipos de estudiantes que *tenís*, te da como **un paso más allá**, de poder dar como una clase más, más **cómoda, fuera de lo común, fuera de lo común,| fuera de como este tema**

de jerarquías” (Entrevista 3, 2023) [actitud – juicio – sanción social – integridad - positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad - positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad - positiva/ actitud – apreciación – reacción – impacto – positivo/ actitud – apreciación – reacción – impacto – positivo/ actitud – apreciación – des/legitimación – conflictividad alta - positivo]

Un tercer ámbito evaluado desde el JUICIO es el contexto laboral. En este caso, la arista abordada es la falta actual y futura de profesores de alemán que se integren al sistema y que puedan tomar los puestos disponibles en los colegios. Se pronostica una agudización del problema. El siguiente extracto de la primera entrevista evalúa la escasez docente, principalmente en términos de normalidad, no obstante, tal como en la valoración del rol docente, estos recursos se acoplan a otros del dominio de la APRECIACIÓN y en la categoría de (des)legitimación, posicionándose desde una polaridad negativa al considerar que la situación es fuera de lo común y que no es apropiada. A dicho respecto, la primera entrevista señala que existe un grupo de poder que debería tomar decisiones favorables a la enseñanza del alemán, mas no lo hace. Este objeto de evaluación, al igual que en otros segmentos y entrevistas, se menciona sólo de manera superficial, evitando nombrarlo de manera clara.

“Y, claro, en algún momento va a haber, ya se siente **el déficit de profesores**. O sea, los estudiantes en la carrera **están trabajando, | ya están en colegios trabajando | sin todavía haberse titulado** porque los necesitan. *Entonces mientras **no se vea** a nivel ministerial, estatal, no sé cómo mencionarlo, pero mientras **no se le dé | la importancia que tiene**, va a ser **difícil** cubrir la necesidad en el caso este de los colegios alemanes que requieren profesores de alemán”* (Entrevista 1, 2023) [actitud – juicio – estima social – normalidad - negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – integridad baja – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – integridad media –

negativo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad - negativo]

El cuarto ámbito evaluado es el ejercicio docente en la enseñanza básica. El desempeño en ésta es presentado como desafiante y, más importante, como un paso obligatorio del profesorado, pues el acceso a la enseñanza media es limitado y los requisitos parecen ser altos. Este conflicto es valorado mediante diversos recursos de JUICIO, muchos de los cuales son de carácter evocado, siendo necesario entenderlos en contexto:

“Bueno, nosotros egresamos como profesores para educación media. **Partiendo por eso [...] | Muy poca gente accede a la medida** porque generalmente lo que están en media son los profesores que **ya llevan más tiempo** en esto, en el **trote** de la pedagogía” (Entrevista 3, 2023) [actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo -evocado/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo - evocado/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo – evocado/ actitud – apreciación - legitimación – conflictividad media – positivo - evocado]

Desempeñarse en la enseñanza media es lo correcto desde este punto de vista, no obstante, trabajar en la enseñanza básica, sin mayor preparación, es una realidad para el profesorado que egresa de la UMCE, cuyo currículum apunta a la educación secundaria. En la misma entrevista, la docencia en básica es presentada como una experiencia necesaria dentro de la comunidad de profesores de alemán (Wenger, 2001), expresando una alta carga en el dominio de JUICIO, pero configurando una segunda fórmula evaluativa que consiste en juicio-apreciación-contradicción:

“**Yo no tenía ninguna experiencia en básica, | ningún contacto** con niños que **me diera como la intención** de querer hacerlo, *pero para empezar uno como que tiene que **tomar todos los riesgos***, si no, no, *entonces **no tienes un nombre al final porque es un mundo súper chico***” (Entrevista 3, 2023) [actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo/ actitud – juicio – estima social –

normalidad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inclinación – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – concesión/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad alta - negativo]

En la sexta entrevista, se menciona también la falta de herramientas conceptuales para la labor en educación básica, refiriendo, además, un fuerte alejamiento en ese aspecto. Lo anterior, de la mano de un recurso heteroglósico en la categoría de afirmación, expresando este punto de vista como alineado positivamente con la participante a la vez que, en un movimiento dialógico, se alinea con ello a la audiencia, retomando la primera estrategia de afecto-juicio-contracción:

“Y yo **dije no**, esto **no es para mí**. ¿Por qué? Porque **no tenía las técnicas** ni **tampoco tenía, en cierta forma, la vocación**. Por ese mismo motivo yo estuve muchos años sin... haciendo solamente clases particulares porque no, no me, **no me sentía a gusto** trabajando con niños, *porque yo reconozco que **no tengo paciencia** para estar con un grupo grande de niños*” (Entrevista 6, 2023)
[actitud – afecto – autorial – desinclinación – negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – juicio – sanción social – integridad - negativo]

En torno a la identidad docente, los entrevistados se refieren a dos aspectos, la experiencia en aula y el acompañamiento de otros docentes en ese proceso. La valoración es de carácter positivo, e incluye recursos de integridad y tenacidad. Adicionalmente, se emplean elementos del dominio de apreciación. Así, los entrevistados hacen hincapié en el desarrollo de su identidad de profesor como un proceso de refinamiento de habilidades. Cabe destacar la

fuerte carga valorativa asociada al acompañamiento durante el proceso, tanto en términos de AFECTO [seguridad] como de JUICIO [integridad], como se puede observar en los siguientes dos extractos de las entrevistas cinco y tres, respectivamente:

“Creo que es un oficio, **un arte**, que se va **puliendo con la experiencia**. Y, por lo tanto, es **fundamental** tener hartas horas de clase o planificar unidades, mejorar planificación de unidades como **para poder ir siempre mejorando**” (Entrevista 5, 2023) [actitud – apreciación – composición – complejidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – afecto – autorial – inclinación – positivo]

“Entonces el **acompañamiento** que tuve y la **posibilidad de estar viendo constantemente clases** de mis paralelas, por decirlo así, de español, obviamente me dio como una base para poder trabajar bien con los niños [...] Entonces mi primer año igual fue, fue, **no fue tranquilo**, fueron como tres meses en donde **estuve aprendiendo** mucho y después como que avancé [...] | Nunca he tenido como situaciones complicadas, porque **siempre estamos acompañados**, siempre he estado **trabajando con otros colegas**, he **tenido oportunidad de observar clases** constantemente” (Entrevista 3, 2023) [actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – apreciación – reacción – impacto – negativo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – seguridad – positivo/ actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo]

El último aspecto de la dimensión de ejercicio profesional que se aborda desde el JUICIO son los estudiantes, en este caso, desde una polaridad negativa que enfatiza los desafíos a los que los docentes se enfrentan con determinados grupos de estudiantes y como esto permea su quehacer y, al mismo tiempo, su identidad profesional.

La mayoría de las evaluaciones pertenecen a la categoría de integridad y presentan una configuración discursiva diferente, lo que podría explicarse por la polaridad negativa expresada. La fórmula aplicada en los siguientes dos extractos corresponde a juicio-afecto-expansión, con un énfasis en la integridad, la (des)inclinación y la (in)seguridad.

Aludiendo de forma indirecta a los estudiantes, la primera entrevista problematiza la pertinencia de lo que presenta como una metodología “más activa”, vinculada a profesores alemanes, pero también de prácticas más tradicionales, que, si bien no se encuentran de forma explícita, estarían alineadas con profesores chilenos. La persona entrevistada inicia la secuencia con una expansión dialógica muy clara, referenciando la fuente de la voz invocada como otra profesora de alemán.

*“Ella decía que claro, llegan profesores de Alemania con **estas metodologías nuevas** de que quizá, de que se incluyan más juegos y ella mencionaba que **le molestaba un poco**, porque al final, mientras **no tuviesen la base**, eso como que no funcionaba, eso es lo que entendí”* (Entrevista 1, 2023) [compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – distanciamiento/ actitud – afecto – no autorial – inseguridad – negativo/ actitud – afecto – no autorial – infelicidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo]

La “base”, en este caso, se refiere al conocimiento y capacidades idiomáticas que la docente considera el mínimo aceptable. En el siguiente extracto es posible apreciar distintos recursos de las categorías JUICIO [integridad] y AFECTO [inclinación] que configuran un escenario valorativo del posicionamiento de los estudiantes, pero filtrado por la óptica del entrevistado, quien establece un juicio de reproche sobre el juego, contraponiéndolo a actividades de reflexión.

*“Y muchas veces eso nos pasa o me pasa a mí con *los estudiantes que quieren que todo el rato estén ‘jugando’*. Hoy ellos quieren, **ellos quieren estar todo el rato, así como activo**, | **jugando** en metodologías activas. | Pero*

*creo que tiene que ser una mezcla donde haya un trabajo, quizás **personal de reflexión**, pero también grupal donde se estén moviendo*” (Entrevista 1, 2023) [compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – distanciamiento/ actitud – afecto – no autorial – inclinación – positiva/ ‘actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo’/ actitud – afecto – no autorial – inclinación – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – contradicción/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo]

En línea con lo anterior, la quinta entrevista utiliza la palabra “disciplina” para referirse al mismo fenómeno, y profundiza la evaluación negativa al asignar recursos de normalidad y capacidad a los aprendices de alemán. Asimismo, se plantea que se trata de una situación no exclusiva de la asignatura, sino más bien extendida a todo el sistema, depositando responsabilidad de esto en los estudiantes.

“Creo que está **muy difícil** porque **aprender alemán requiere harta disciplina**, sobre todo para para los chilenos que no, **no tenemos necesariamente mucha riqueza lingüística o no utilizamos bien nuestro idioma** [...] Entonces creo que ese hecho, sumado al tema de **la hiper-digitalización** con esto del tiktok, que los niños están teniendo **problemas de concentración**, porque mantienen la concentración por un minuto, tres minutos máximo, *tiene no sólo a la asignatura en una cierta **crisis**, me da la impresión, sino que a todo el sistema escolar*” (Entrevista 5, 2023) [actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – juicio – estima social - tenacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – negativo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – juicio – estima social – normalidad – negativo]

4.1.3. *Apreciación*

El subsistema de APRECIACIÓN es empleado por los entrevistados al evaluar objetos, procesos e instituciones, principalmente en términos de valuación (muy relacionado con la categoría de integridad del subsistema de JUICIO) y de (des)legitimación. En la dimensión de lengua y cultura, los dos temas que concentran el mayor peso evaluativo son la comunidad de habla germana en Chile y el concepto de lengua alemana.

Uno de los principales elementos discursivos que emerge de las entrevistas es la configuración de una élite dentro de la comunidad, caracterizada con el uso de recursos de la categoría de poder. La fuerza de las valoraciones es compleja, pues intenta dibujar un escenario en el que las pugnas por poder se evidencian, asignando recursos a distintos actores que conforman el contexto (Oteíza & Pinuer, 2012). En el siguiente extracto se aprecian referencias a la categoría de poder, a veces asociado a los hablantes, a veces a quienes no son hablantes. La elitización, en este caso, alude a aspectos intelectuales, como los gustos y áreas de interés, pero también a la situación socioeconómica.

“Bueno, principalmente gente que pertenece a una **élite**. Y también hay muchas personas que por asuntos de conocimiento **se han adentrado** en el idioma para leer sobre la filosofía, sobre la psicología alemana o sobre la arquitectura [...] Creo que no, **no cualquiera puede**, claro, **no cualquiera**, si sigue siendo una **élite**, es decir, es **un grupo de personas que puede acceder a ella**, ya sea por temas económicos o también por temas sociales, es decir, poder acceder a este este conocimiento **no es para cualquiera, | lamentablemente**” (Entrevista 5, 2023) [actitud – apreciación – legitimación – poder alto – positiva/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positiva/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder alto – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder alto – negativo/ actitud – apreciación – legitimación – poder alto –

positivo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder bajo – negativo/ actitud – afecto – autorial – infelicidad - negativo]

Ambas aristas reaparecen en la cuarta entrevista cuando la participante utiliza recursos para valorarse a sí misma y a otros hablantes de la lengua. La expresión ‘origen súper humilde’, si bien forma parte de un elemento valorativo mayor de JUICIO [tenacidad], constituye por sí misma una referencia a la categoría de APRECIACIÓN [poder], reforzando la idea de tenacidad asociada a la persona que aprende alemán en estos términos:

“Yo pienso, bueno, yo aprendí alemán y soy una mujer, así como de ‘origen súper humilde’ [...] igual el alemán es elitista porque, no sé yo como de precios, que sé yo, pero me imagino que igual debe ser más caro que aprender quizás inglés, que es como más masivo, qué sé yo” (Entrevista 4, 2023) [actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ ‘actitud – apreciación – legitimación – poder bajo – positivo’/ actitud – apreciación – des/legitimación – integridad media – negativo/ actitud – apreciación – reacción – calidad – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad - positivo]

En cuanto a la lengua y su enseñanza, los participantes valoran positivamente el conocimiento del alemán y lo asocian con distintos ámbitos. La segunda entrevista, por ejemplo, refiere a estructuras de la lengua alemana y le asigna prestigio por sobre el español (Pfleger et al., 2017), esto por medio de recursos de valuación en polaridad positiva:

“Siento también que el alemán permite expresarse de una manera que no podemos en español, y que tienen bueno, igual que en muchos idiomas, pero que tienen palabras para decir ciertas cosas que nosotros quizás no tenemos” (Entrevista 2, 2023) [actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad - negativo]

El aprendizaje del alemán se asocia con la categoría de poder, desde distintas perspectivas y actores. Un ejemplo interesante lo encontramos en la

quinta entrevista. Se trata de un extracto particularmente complejo, haciendo uso extenso de recursos de GRADACIÓN con el fin de suavizar elementos valorativos con una alta carga negativa, y de polifonía para establecer una diferencia entre grupos de poder. El aprendizaje de una L2 distinta al inglés sería, entonces, una muestra de fuerza y de agencialidad por parte de los aprendices.

Por otro lado, el elemento metafórico “con el dedo”, que desde una óptica de la LSF se encuentra en un nivel de transitividad conductual (Halliday & Matthiessen, 2004), hace referencia a apuntar y tomar decisiones de manera unilateral o, quizás, arbitraria, y puede tener aquí una doble lectura. En un primer análisis, se trata de un recurso de (des)legitimación en la categoría de poder, aludiendo a la capacidad de determinar políticas públicas que tendría el grupo que es objeto de la evaluación. No queda claro si se trata de, por ejemplo, el gobierno, el ministerio, los colegios, u otros. En un segundo nivel de análisis, el recurso emerge dentro de la categoría integridad, también dentro del mismo subdominio, mostrando un reproche moral o ético, de forma evocada, dada la exclusión de otros actores que el entrevistado considera relevantes o legítimos (Oteíza & Pinuer, 2019).

“Creo que es **fundamental** que todas las personas o todos los, al menos, todos los futuros estudiantes en Chile pudieran aprender un idioma o más que el inglés, es decir, encuentro demasiado como, no es **autoritario** la palabra, pero no sé. Digamos que es como demasiado como **con el dedo** decir como “*ya, inglés va a ser la lengua que **tenemos que aprender** todos los chilenos*”, siendo que *hay un montón de idiomas que también podríamos aprender y deberíamos **tener el derecho de elegir** cuál aprender o al menos tener como alguna cierta **variedad***” (Entrevista 5, 2023) [actitud – apreciación – valuación – positivo/ gradación – fuerza – intensificar – grado – arriba/ gradación – foco – suavizar – valor – abajo/ actitud – apreciación – deslegitimación – integridad baja – negativo/ gradación – foco – suavizar – valor – abajo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder alto – negativo/ compromiso –

heteroglosia – expansión – atribución – distanciamiento/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ compromiso – heteroglosia – expansión – consideración alta/ actitud – apreciación – legitimación – poder alto – positivo/ gradación – foco – suavizar – valor – abajo/ actitud – apreciación – composición – balance – positivo]

De forma similar a la quinta entrevista, en la tercera se utilizan recursos de (des)legitimación en las categorías de poder, integridad y conflictividad al referirse a los grupos involucrados en la toma de decisiones, pero también a quienes pueden acceder al idioma. Los sectores socioeconómicos altos son valorados de manera negativa, situación que se repite en otras entrevistas, considerando que se trata de una elitización. Estas valoraciones ocurren nuevamente de la mano de polifonía, evidenciando las divergencias de opinión que pueden existir sobre el tema, sobre todo considerando la pertenencia de los participantes a establecimientos educativos.

De manera más explícita, se señala que las voluntades políticas no están alineadas con la idea del plurilingüismo, estimando que el inglés sería la lengua de prestigio por excelencia.

*“En temas de política tampoco. No, no, no hay, **no hay un fomento**, | **no hay un interés** tampoco de darle como a los idiomas otro, como **otro nivel**, por decirlo así. | Al final el inglés va a ser el idioma que se supone que todos deberíamos dominar. Sólo eso. **Sólo para un grupo económico**, sólo se me queda como esa idea”* (Entrevista 3, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – contradicción/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – no autorial - desinclinación – negativo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – concesión/ actitud – apreciación – deslegitimación – integridad baja - negativo]

En la dimensión experiencial, las evaluaciones de apreciación giran en torno a la formación docente de los entrevistados. Se retoma la diferencia entre

la formación recibida en el área de pedagogía en contraposición con la del área disciplinar, valorando nuevamente la primera de manera negativa y la segunda positiva. En la cuarta entrevista, la cantidad de horas y la constancia de éstas establece un criterio en términos de valuación, apareciendo acompañado de elementos del dominio de GRADACIÓN en las categorías de intensificación (**más** constante) y cuantificación (**muchas más** horas):

“Si comparo, por ejemplo, la formación como del departamento de alemán a la formación pedagógica, creo que es **mejor** la del departamento de alemán ¿Cachay? porque es más **constante**, hay **muchas más horas** de clase en cuanto a los ramos pedagógicos que los tienes **una vez a la semana, no sé, dos horas**” (Entrevista 4, 2023) [actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – apreciación - valuación – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – apreciación – valuación - negativo]

En la dimensión de ejercicio profesional, se abordan dos tópicos, a saber, el rol docente y el contexto laboral.

El rol docente aparece en las entrevistas de forma explícita, muchas veces a través de expresiones de poder, pero también de JUICIO. Elementos clave en esta construcción son la capacidad de adaptación del profesor de alemán, y la de crear un ambiente agradable en el aula, considerado a su vez algo apropiado y necesario.

La siguiente intervención de la tercera entrevista da cuenta de una alta complejidad valorativa, entrelazando elementos de JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN que tienden a una delimitación del rol docente desde varias perspectivas. En una primera instancia, se caracteriza al profesor de alemán en términos de tenacidad e integridad, valorando positivamente ambas categorías. Las características de este profesor, a saber, atreverse al cambio y hacer lo correcto, son reforzadas por medio de la aparición de una segunda postura dialógica, expansiva, pero contraria a la del hablante, desestimada inmediatamente con un recurso de atribución [distanciamiento].

“El hecho de **soltarse**, | **no aceptar** como una figura tan **rígida** como *vengo a enseñar alemán solamente*, sino **darse el tiempo** de cantar, de bailar, de hacer rimas, de un montón de cosas, de juegos como esto de **transformar** la clase ¿no? en algo como **divertido**, como **para pasarla bien**, como que **eso me hizo como quedarme** como en ese ciclo” (Entrevista 3, 2023) [actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – apreciación - composición – balance – negativo/ compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – distanciamiento/ actitud – afecto – autorial - inclinación – positivo/ actitud – apreciación – legitimación – impacto alto – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – apreciación – reacción – calidad - positivo]

El rol docente emerge también a partir de la asignación de responsabilidades frente a los estudiantes, mencionando los desafíos que se presentan, a la vez que se caracteriza a los estudiantes en una polaridad negativa desde el subsistema de afecto, tanto autorial como no autorial, asumiendo un diálogo entre monoglosia y heteroglosia. La entrevista cinco hace referencia adicionalmente a otros actores del contexto educacional (escolar, en este caso), y refuerza su postura mediante una expresión de conflictividad al mencionar la cultura de aula:

“Entonces, por un lado, es como **complejo** | **lidiar** con esa **mixtura de cosas**, porque también se da que los niños no... tampoco ya tienen mucha **cultura de aula**, como se solía tener antiguamente” (Entrevista 5, 2023) [actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – apreciación – composición – complejidad – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad media - negativo]

Un tema que emerge en distintas entrevistas es la concepción del contexto laboral de la enseñanza del alemán como hostil y elitista. Para ello, se empujan recursos de APRECIACIÓN [deslegitimación] con una carga negativa,

esto en términos de integridad, conflictividad y poder, reforzados mediante el empleo de elementos del subdominio de JUICIO:

“Son como **círculos, igual súper cerrados**. No sé si **clasista** o **elitista**, pero creo que sí un poco ¿cachay? pero a lo mejor igual **es un prejuicio**. En el colegio donde yo estoy ahora, que es un colegio alemán, eso no ocurre, pero también este colegio alemán donde yo trabajo es **distinto** al resto de los colegios alemanes po, ¿cachay? es como un **hermano pobre**, una cosa así. Como la **oveja negra**” (Entrevista 4, 2023) [actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad alta – negativo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo – evocado/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo – evocado/ actitud – afecto – autorial – desinclinación – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad alta – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder bajo – negativo/ actitud – juicio – estima social – normalidad - negativo]

Con respecto a los colegios, se afirma que todos tienen singularidades, todos tienen un ‘apellido’ (Entrevista 3, 2023), lo que se vincularía con un grupo de gente que gravita en torno a cada institución. En la tercera entrevista, por ejemplo, esta diferencia es valorada positivamente en términos de APRECIACIÓN [valuación], asignando dicho valor a la institución, no a personas específicas.

“O sea, **de nicho** como lo como lo entiendo yo, porque todos los colegios alemanes tienen **su apellido**, que es el lugar donde están. Y obviamente en donde yo trabajo, es un, también un colegio con **un apellido**, que es católico alemán o alemán católico, no sé cómo decirlo. Como que *están siempre enfocados a un público específico*, en un público **que quiere, que aspira** a que sus hijas, bueno, depende del objetivo del colegio, que sus hijas tengan **buenos puntajes en las pruebas, | que aprueben el B2 o el C1**” (Entrevista 3, 2023) [actitud – juicio – estima social – normalidad – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud –

afecto – no autorial – inclinación – positivo/ actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – juicio – estima social – capacidad - positivo]

La escasez de profesionales mencionada tanto en los apartados de afecto como de juicio se retoma a partir de la apreciación. Por un lado, se aborda desde un plano de conflictividad, con una carga predominantemente negativa, a la vez que se establece la situación como un hecho incuestionable mediante enunciados monoglósicos. Un ejemplo lo encontramos en la sexta entrevista, donde esta coocurrencia de monoglosia y apreciación se configura en torno a un diálogo, previendo, pero descartando de manera inmediata, una posible alineación contraria:

“Hoy en día **faltan** profes de alemán. Sí. Hay una **necesidad** de profesores de alemán, tanto por el hecho de que muchos alemanes **ya no están viniendo** a Chile, como era antiguamente, porque en Alemania también hay **una demanda muy alta**” (Entrevista 6, 2023) [actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad media – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad alta – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad media – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – conflictividad media – negativo]

La primera entrevista, por otro lado, plantea la oferta de empleos como un beneficio, relacionando la enseñanza del alemán con la seguridad laboral y valorándola como algo continuo.

“Como carrera **es importante** porque hay muchos colegios alemanes y necesitan profesores. *Y esos colegios, al ser alemanes, es muy difícil que saquen el alemán, | entonces de por sí es importante*” (Entrevista 1, 2023) [actitud – apreciación – valuación – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – reconocimiento/ actitud – apreciación – valuación – positivo]

La vinculación directa y el trabajo mancomunado entre los profesionales y los colegios que imparten alemán es percibida y valorada como relevante por todos los participantes, relacionándolo a su vez con el lazo entre Chile y Alemania. Esta valoración ocurre por medio de recursos de poder, integridad e impacto, todos en un grado alto:

“Entonces, es **importante** para **mantener estos lazos entre Alemania y Chile**, y también para que se **sigan beneficiando** los mismos alumnos de las **posibilidades** que Alemania tiene con Chile a través de becas, de capacitaciones, por ejemplo” (Entrevista 6, 2023) [actitud – apreciación – valuación – positivo/ actitud – apreciación – legitimación – impacto alto – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – apreciación – legitimación – impacto alto – positivo]

No obstante, la posibilidad de una pérdida de terreno en la enseñanza del alemán y la amenaza que esto representa también es abordada en el discurso de los participantes, asignando valor negativo a en términos de conflictividad, pero recurriendo a elementos de juicio [tenacidad], con el fin de destacar positivamente la continuidad de la asignatura en colegios que tradicionalmente la imparten.

“**No sé** si va a haber un **apagón** del idioma, pero sí que **se va a sostener** en los colegios que están, veo como, como lo que está pasando ahora, o sea, **escasez de profesores**” (Entrevista 3, 2023) [actitud – afecto – autorial – inseguridad – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación - conflictividad alta – negativo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – normalidad - negativo]

4.2. Compromiso

El dominio de COMPROMISO forma parte de distintas estrategias empleadas por los entrevistados para alinear su posición con otras voces y para

ganar solidaridad discursiva. Como fue mencionado anteriormente, se constató el uso de fórmulas estables al evaluar objetos determinados, por ejemplo, afecto-juicio-contracción o juicio-afecto-expansión.

En la dimensión de experiencias, los entrevistados remiten a un distanciamiento entre lo que se aprende teóricamente en la universidad y las situaciones a las que se enfrentan en la vida laboral. Esto es percibido, por un lado, en el plano conceptual, y, por otro, a propósito del desempeño en niveles para los que no se sentían preparados al principio. En la cuarta entrevista, por ejemplo, se utiliza un recurso de contradicción para explicitar aún más esta situación, adjudicando en ella una agencia alta a los docentes universitarios, quienes, al mismo tiempo que sus acciones, aparecen como objeto primario de evaluación en una polaridad negativa:

“Siento que finalmente todo lo que, lo que hago, como en la práctica en sí, como que **lo aprendí haciendo clases** ¿cachay? y siento que, *si bien la Universidad te da como herramientas como conceptos y toda la teoría, como que en la práctica esas cuestiones **no te sirven** mucho [...]* Siempre nos decían los profes, sobre todo los de formación pedagógica, no, es que cuando ustedes se enfrenten a la escuela, estén en el colegio, es otra cosa. Sí, **otra cosa**, pero creo que siempre las palabras y los mensajes que ellos nos entregaban **se quedan cortos** porque de verdad que **la realidad supera totalmente todo, así**” (Entrevista 4, 2023) [actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – contradicción/ actitud – apreciación – valuación – negativo/ actitud – apreciación – composición - complejidad – negativo/ actitud – juicio – sanción social – veracidad – negativo/ actitud – afecto – autorial – inseguridad - negativo]

En la dimensión de lengua y cultura, los entrevistados abordan la enseñanza del alemán desde la polifonía, enfocándose en los cambios que ésta podría experimentar. Los siguientes dos extractos, de la tercera y segunda entrevista respectivamente, ilustran la idea del alemán como una asignatura y una lengua capaz de acoplarse a otras especialidades y situaciones. Ambos

extractos se sirven de voces polifónicas y de dispositivos retóricos de pronunciamiento y contradicción para instalar la necesidad de un cambio. La tercera entrevista, por un lado, valora esta posible articulación por medio de APRECIACIÓN, inserta en un enunciado de alta consideración:

*“Siento que el idioma alemán debería como volver un poco a este tema de trabajarse un poco más desde asignaturas [...] | para mí sería una idea mucho más, más, más **interesante** que el alemán se dé como una asignatura que **implique a otras**”* (Entrevista 3, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ compromiso – heteroglosia – expansión – consideración alta/ actitud – apreciación – reacción – impacto – positivo/ actitud – apreciación – valuación - positivo]

Por otro lado, la segunda entrevista expande la complejidad del dominio de COMPROMISO al alternar enunciados de pronunciamiento y de contradicción, reforzando así su posicionamiento. Recursos valorativos de AFECTO autorial, en conjunción con menciones de integridad, configuran un contexto no sólo favorable a la enseñanza del alemán, sino que, más importante aún, necesario y justificable, empelando nuevamente la fórmula afecto-juicio-contracción:

*“Yo soy, yo soy un poco más **optimista**. | A mí **me gustaría** pensar que, bueno, todo **va hacia arriba**. Pero también **parte por uno**, como te dije, y yo creo que, en el futuro, o sea, no, no creo que cambie mucho tampoco, | **obviamente** van a estar los colegios alemanes cada vez más, **monopolizando** todo, | pero también el alemán **me gustaría** verlo a mí como una lengua más **grande**, que no sea sólo ah, inglés y español”* (Entrevista 2, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – rechazo – contradicción/ actitud – afecto – autorial – inclinación – positivo/ actitud – afecto – autorial – felicidad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – afecto – autorial – seguridad – negativo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder alto – negativo/ compromiso –

heteroglosia – contracción – rechazo – contradicción/ actitud – afecto – autorial – inclinación – positivo/ actitud – apreciación valoración – positivo]

Desde la dimensión de ejercicio profesional, el contexto laboral es valorado matizando dos tipos de colegios, los alemanes, valorados negativamente, y los *Pasch*, valorados de manera positiva. La valoración de los primeros ocurre bajo una CONTRACCIÓN [declaración – acuerdo – afirmación], mientras que la de los segundos se realiza por medio de una estrategia de EXPANSIÓN [consideración media].

Por otro lado, se utiliza una EXPANSIÓN al validar la propia postura presentando voces diferentes a la autorial, tanto positivas como negativas. Un ejemplo lo encontramos en la segunda entrevista al enfatizar utilizando “sí”, asumiendo posibles polifonías alineadas con una evaluación negativa de la clase de alemán. Posteriormente, se contrapone una voz con una evaluación positiva que opera desde la CONTRACCIÓN [declaración – acuerdo – afirmación]. Esta disposición polifónica puede considerarse una forma compleja de la categoría de contradicción (Guerra Lyons & Herrera Bonilla, 2017).

“Es muy **gratificante** el ver que los alumnos aprenden, es muy, es muy **rico** cuando **sí se entusiasman** por algo que uno lleva, algún tema, alguna materia que sí puede ser más **entusiasmante** que otra asignatura, | y que te digan “oooh qué bueno que llegó alemán”. Te hace **cambiar** totalmente” (Entrevista 2, 2023) [actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – reconocimiento/ actitud – afecto – no autorial – positivo/ actitud – apreciación – reacción – impacto – positivo/ compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo]

El último punto abordado de la dimensión de ejercicio profesional son los estudiantes. Se utilizan recursos de expansión al mencionar no sólo la diferencia de posicionamiento, sino que también la pertenencia a ciertos

colegios como un factor que incidiría en la disposición del estudiantado en este aspecto. Se insinúa, además, un interés particular de las familias de ascendencia alemana en que sus hijos aprendan la lengua. En el siguiente extracto, se aprecia una estrategia distinta a las vistas anteriormente, configurando un posicionamiento ajeno por medio del uso de recursos de juicio y afecto negativos, sumados a una expansión dialógica de atribución, es decir, juicio(neg)-afecto(neg)-expansión(atribución):

“Como que mis estudiantes aprenden alemán **porque están en el colegio no más** ¿cachay? **Hay pocos chiquillos que tienen un interés real en el idioma.** [...] No, no es una realidad como en otros colegios alemanes que estos cabros son **hijos y nietos de alemanes** ¿cachay? no, aquí son la mayoría **familias chilenas** ¿cachay? *que piensan que este colegio a donde yo trabajo es como la mejor opción para su hijo, lo ponen ahí y **da lo mismo** con el alemán*” (Entrevista 4, 2023) [actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – no autorial – desinclinación – negativo/ actitud – apreciación – legitimación – poder alto – positivo/ actitud – apreciación – deslegitimación – poder bajo – negativo/ compromiso – heteroglosia – expansión – atribución – reconocimiento/ actitud – afecto – no autorial – desinclinación - negativo]

La segunda entrevista aborda el bajo interés por la lengua, presentando la perspectiva de los estudiantes, pero también introduciendo a los docentes como un posible factor mitigante. El primer extracto utiliza un recurso de COMPROMISO [heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – concesión], alineándose inmediatamente con un relato de desinterés hacia el alemán. Las referencias evaluativas son no autoriales, posicionándose desde el estudiantado:

“*Por un lado, tenemos que, claro, como te digo, el alemán cada vez **se ve menos útil**, si se puede decir. Entonces los alumnos también no le ven **tanto el peso o tanta motivación** como **le ven a otro idioma como el inglés***” (Entrevista 2, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – concesión/ actitud – apreciación – reacción – calidad – negativa/ actitud – afecto

– no autorial – insatisfacción – negativo/ actitud – afecto – no autorial – satisfacción - positivo]

El siguiente extracto se configura a partir de una contracción dialógica que resalta la agencia del profesorado. Este movimiento se logra al introducir recursos de JUICIO [tenacidad] en polaridad positiva, cuyo objeto primario de evaluación son los profesores y su rol, inmediatamente después de uno de JUICIO [integridad] de carácter negativo que no está dirigido a ellos:

*“Entonces siento yo que actualmente en Chile **ha disminuido harto el nivel de alemán, que se le ve menos, menos utilidad, pero también hay que tratar de ir subiéndolo y hay que tratar de ir motivando** cada uno en su clase”* (Entrevista 2, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ actitud – afecto – no autorial – insatisfacción – negativo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo/ actitud – juicio – estima social – tenacidad – positivo]

4.3. Gradación

El dominio de GRADACIÓN es empleado para matizar y opera tanto enfocando como desdibujando los contornos de las evaluaciones y de los objetos evaluados.

En la dimensión de lengua y cultura, la GRADACIÓN es utilizada para delimitar que significa pertenecer a la comunidad de habla, y, en consecuencia, quienes pueden acceder a una pertenencia completa a la comunidad de práctica que conforma el profesorado de alemán en Chile.

Los participantes hacen referencia a una conexión entre hablar alemán y usarlo cotidianamente, con tener objetivos y metas. Esto es marcado de distinta forma en los relatos, predominando, no obstante, recursos de AFECTO y JUICIO, ambos en polaridad positiva para resalta un punto de vista alineado con estas

características, lo que son matizados a través de expresiones tanto de foco como de fuerza.

El uso cotidiano del alemán y su relevancia para la pertenencia al grupo que los entrevistados consideran como gente que “habla alemán” se evidencia en todas las entrevistas, ya sea de forma inscrita o evocada. Emplearemos un extracto de la segunda entrevista para ilustrar este aspecto, pues, adicionalmente, posee una alta complejidad al integrar los tres dominios de la valoración. En primer lugar, una estrategia de contracción dialógica alinea al entrevistado nuevamente con la noción del grupo dentro del grupo. En segundo lugar, el posicionamiento ocurre mediante recursos de la categoría de JUICIO, relacionando la integridad de un hablante de alemán con el uso cotidiano de la lengua, estableciendo esto como la única vía “verdadera” para pertenecer al grupo señalado. Por último, se utilizan recursos de GRADACIÓN que tienden, tanto en términos de agudización como de intensificación, al aumento. Se caracteriza, entonces, a dos grupos de hablantes de alemán. Los primeros, de carácter “verdadero”, constatable por su conocimiento y uso de la lengua, conforman el centro de lo que el entrevistado considera hablantes de alemán. Los segundos, no mencionados de forma explícita, pero sí referenciados por oposición y contraste con los primeros, carecerían de una pertenencia completa al grupo (Wenger, 2001), situación que, en caso de que estos hablantes fueran, a su vez, profesores, los excluiría de participar de la comunidad de práctica de profesores de alemán, o sólo lo permitiría de forma parcial.

*“[...] así como chilenos que hablen alemán son, y **que lo hablen bien**, o sea, sería gente que **en verdad lo utiliza**, a diferencia del inglés [...] | el **que sabe alemán de verdad**, es porque en algún momento **lo utiliza**, en algún momento **lo va a usar**”* (Entrevista 2, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo – afirmación/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo/ gradación – fuerza – intensificar – vigor – arriba/ gradación – foco – agudizar – valor – arriba / actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo / compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – acuerdo –

afirmación/ actitud – juicio – estima social – capacidad – positivo / gradación – foco – agudizar – valor – arriba/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo/ actitud – juicio – sanción social – integridad – positivo]

El segundo aspecto abordado son las oportunidades que los participantes perciben en el aprendizaje y la enseñanza del alemán en el sistema educacional chileno, pero también desde una perspectiva personal. Los recursos del dominio de GRADACIÓN que emergen en dichas evaluaciones tienden más bien a atenuar los recursos de actitud presentes, principalmente utilizando elementos de foco, lo que permite que los entrevistados emitan opiniones complejas desde un punto de vista evaluativo sin arriesgar una pérdida de solidaridad discursiva.

La cuarta entrevista, por ejemplo, utiliza marcadores de GRADACIÓN que apuntan a dotar a las evaluaciones de un carácter de relevancia, no obstante, valora desde el conocimiento de la lengua, personificándola como una fuente de beneficios en términos de APRECIACIÓN, a la vez que lo plantea utilizando elementos que introducen incerteza, esto es, heteroglosia, el uso del verbo de proceso mental “creer” (Halliday & Matthiessen, 2004), del tiempo condicional.

*“Entonces creo que es súper **útil** tenerlo, que de verdad **te abriría muchas puertas**, ya sea si vas a estudiar o a trabajar o a lo que sea que te quieras ir ¿cachay? Es como de verdad como **un aporte** en tu vida personal, también en tu vida profesional”* (Entrevista 4, 2023) [compromiso – heteroglosia – contracción – declaración – pronunciamiento/ actitud – apreciación – reacción – calidad – positivo/ gradación – foco – agudizar – valor – arriba/ gradación – foco – agudizar – valor – arriba/ actitud – apreciación – legitimación – impacto medio – positivo/ actitud – apreciación – valuación - positivo]

La dimensión de ejercicio profesional presenta un hecho interesante en cuanto a la identidad docente desde la perspectiva del dominio de GRADACIÓN. Se señala una diferencia entre las personas que estudian en UTALCA y UMCE, sugiriendo que los primeros tienden a ser más “elitistas” y que están más

vinculados al mundo de la inmigración germanoparlante, mientras que los segundos estarían más cercanos a los chilenos. En ese sentido, lo alemán es visto con cierta reticencia, utilizando elementos de foco [suavizar] al momento de evaluar a las instituciones que son percibidas como parte de éste, aplicando al mismo tiempo estrategias de polifonía, tanto de contracción como de expansión dialógicas. Por otro lado, lo chileno, representado ideacionalmente en la UMCE, se asocia a recursos de intensificación y agudización. Desde este plano ideacional (Halliday y Matthiessen, 2004), existe una elaboración en torno a identidades diferenciadas dependiendo de la universidad de origen:

“A mí me decían harto en el en el otro colegio, porque estaba con pura gente de la UMCE, me decían que parecía un poco más UMCE que LBI, porque los del LBI, para qué vamos a andar con cosas, son como un poco más **estirados** [...] | es cierto que todo lo que es colegio alemán, todo lo que es LBI, a pesar de que **agradezco** mucho al LBI, es muy muy **elitista**, por la gente que llega también” (Entrevista 2, 2023) [gradación – fuerza – intensificar – vigor – arriba/ gradación – foco – agudizar – valor – arriba/ gradación – foco – agudizar – valor – arriba/ gradación – foco – suavizar – valor – arriba/ actitud – juicio – sanción social – integridad – negativo/ gradación – foco – suavizar – valor – arriba/ gradación – foco – suavizar – valor – arriba/ actitud – afecto – autorial – satisfacción – positivo/ gradación – fuerza – intensificar – vigor – arriba/ gradación – fuerza – intensificar – grado – arriba/ actitud – juicio – sanción social – integridad - negativo]

Capítulo V: Conclusiones

La configuración de la identidad docente del profesorado chileno de alemán como lengua extranjera puede ser abordado desde distintas miradas. Esta investigación se propuso una indagación desde el posicionamiento discursivo, tomando como punto de partida la teoría de la valoración y, a través de ella, el análisis de recursos valorativos cuyo objeto primario evaluativo decía relación con categorías vinculadas a la identidad docente y a otras aledañas, teniendo en cuenta lo particular de la composición del grupo y del contexto de enseñanza y de desempeño laboral.

El estudio consideró seis entrevistas semi estructuradas a docentes chilenos de alemán, quienes relataron sobre distintos ámbitos de su experiencia personal y puntos de vista relativos a la realidad del profesorado, la enseñanza del alemán en Chile y sus propias vivencias y percepciones.

Lo expresado en esta investigación permite arribar a las siguientes conclusiones referentes a la configuración discursiva de la identidad del profesorado:

1- El profesorado construye su identidad en oposición a los profesores de inglés.

Los entrevistados refieren diferencias notorias con los docentes de inglés, caracterizándose a ellos mismos y a otros miembros de la comunidad por medio de lo que no son, esto es, son tenaces y han tomado una decisión difícil al elegir estudiar pedagogía en alemán. Para construir el posicionamiento utilizan estrategias en las que predominan los recursos de COMPROMISO y AFECTO. Los primeros son de contracción, en cuanto invocan voces específicas para sostener esta tesis, tanto al proponer ideas afines como para presentar a los profesores de inglés en un eje negativo. Esto ocurre, principalmente, desde una intravocalización en la que el entrevistado presenta puntos de vista propios, pero matizados, con los que el mismo se alinea con diverso grado de

compromiso, permitiendo un margen escaso, pero posible, para diferir con su opinión. Los recursos de AFECTO son diversos, pero, nuevamente, son positivos al referirse al profesorado de alemán y negativos frente a los de inglés. El alemán se valora desde lo nuevo, lo exigente y por tanto el prestigio asociado a la lengua, y, dependiendo del participante, desde una zona de seguridad en la historia personal, o bien, desde el desafío que ha significado su aprendizaje y, de forma evocada, el éxito de dicha empresa.

2- Hacer clases en la enseñanza básica constituye un rito de paso para pertenecer a la comunidad.

Los entrevistados mencionan las dificultades asociadas a enseñar en educación básica y el valor que se le asigna al pasar a enseñanza media. Los profesores nuevos tienen que pasar por esta situación para ganar experiencia y para probarse a sí mismos, aunque en la mayoría de los casos se percibe una carencia en las competencias y conocimientos disciplinares específicos para dicha tarea. Estas aseveraciones ocurren principalmente por medio de valoraciones que consideran la integridad en el marco de la ACTITUD, alineando al profesorado con lo esencial y válido de esta práctica.

Desde una perspectiva de comunidad de práctica, existe una ritualización de este evento, asignándosele un valor notorio por considerarla difícil y desafiante, al mismo tiempo que constituiría una prueba para determinar si el profesor está capacitado para la enseñanza media, considerada por la comunidad como una instancia superior que requeriría experiencia demostrable.

3- El alemán, su nivel de manejo y uso, constituye para el profesorado un elemento identitario clave, creando una división al interior de quienes enseñan alemán.

Para gozar de una pertenencia plena a la comunidad de profesores de alemán no basta con conocer la lengua y haber estudiado la carrera. Los entrevistados señalan que esto ocurre sólo al tener un buen manejo idiomático, una identificación con la cultura meta, y al hacer uso cotidiano de este idioma.

Se utilizan diversos recursos de GRADACIÓN y ACTITUD para matizar que existirían, entonces, un grupo central del profesorado y un grupo de miembros periféricos debido a que no cumplen los requisitos señalados. Estas categorías son delimitadas de manera intencionalmente ambigua, probablemente por la pertenencia de los participantes a instituciones en las que tiene relevancia, pero también puede haberse visto influido por que el entrevistador es, a su vez, profesor de alemán y parte de la comunidad a nivel nacional.

Es relevante señalar que los entrevistados no mencionan en este punto a los hablantes nativos y no los describen en ninguna de estas dos categorías, hecho que difiere de lo reportado en estudios anteriores en los que la identidad de nativos versus no nativos ocupaba un lugar destacado.

La identidad estaría condicionada por esa pertenencia al grupo central o al periférico. No obstante, existen quienes consideran que no están en una categoría definida, ya que, si bien tienen un nivel idiomático comprobable, no hacen uso diario de la lengua en contextos no laborales. Sin embargo, la implicancia de esta identificación, tanto auto percibida como reportada por los demás miembros de la comunidad, no es abordada en las entrevistas.

4- El alemán constituye una lengua de prestigio, lo que es valorado de manera diversa dentro de la comunidad.

Todos los entrevistados consideran el conocimiento del alemán como un beneficio personal y social, aunque en diferentes términos. Por un lado, el manejo de la lengua es deseable y lo vinculan con oportunidades futuras en distintos ámbitos, tanto para ellos como para sus estudiantes. Por otro, hay una referencia a la elitización de su enseñanza y aprendizaje, valorado de manera negativa en las categorías de integridad, poder y conflictividad, configurando una situación tensa en la que el docente se encuentra inserto.

Los entrevistados hacen referencia a grupos de poder desde polaridad negativa, deslegitimando, quizás, la posición de privilegio que estas personas tendrían. No obstante, estas alusiones van de la mano de recursos de

GRADACIÓN que apuntan a la suavización y difuminan tanto el vínculo de los docentes con esos grupos, como los límites que permitirían identificar con exactitud, de quienes se trata. Tomando las palabras de uno de los entrevistados, *no cualquiera aprende alemán; no es para todos*, pues existe un acceso limitado a su enseñanza por motivos socioeconómicos.

5- Existe una predominante sensación de incerteza laboral.

Los entrevistados refieren inseguridad cuando hablan de la continuidad de la enseñanza de alemán en Chile, pero también al hablar del presente y los desafíos que conlleva ser docente en el sistema educacional. Esta incerteza, expresada principalmente mediante recursos de AFECTO en la categoría de inseguridad, es enlazada con tres grupos o actores.

El primero lo constituyen los mismos profesores, sus prácticas en aula, su motivación y la agencia con la que puedan contar. La identidad docente de los profesores de alemán está atravesada de manera clara por lo que hacen en clases y cómo son capaces, desde sus distintas realidades, de enfrentar las dificultades que el sistema les impone.

El segundo son los estudiantes, la cercanía o lejanía que sienten con la asignatura y sus metas personales, abordado de manera eminentemente polifónica, intentando muchas veces ponerse en el lugar del otro. Los docentes perciben como relevante el vínculo con sus estudiantes y consideran que esto influirá en un corto o mediano plazo a que la asignatura permanezca o decaiga.

El tercero aparece de forma difusa, pero es caracterizado con recursos valorativos de DESLEGITIMACIÓN en toda su gama, tratándose de un colectivo que posee considerable poder y recursos para tomar decisiones respecto de la enseñanza del alemán en el país, pero, o bien no lo hacen, o sus directrices van en contra de los intereses del profesorado.

En resumen, la identidad docente del profesorado chileno de alemán es compleja y, discursivamente, se configura desde cinco frentes: 1) su diferencia con los docentes de inglés, 2) el paso obligado por la docencia en enseñanza

básica como evento que permite la enseñanza en otros niveles, 3) el correcto uso del alemán en el día a día, 4) la consideración del alemán y sus hablantes como una élite, y 5) una sensación de inseguridad laboral constante.

No obstante, esta investigación es de carácter acotado, pudiendo existir múltiples elementos que, por alcance o metodología, no han sido aún considerados. En este aspecto serían un gran aporte, por ejemplo, su abordaje multidisciplinar para abarcar nuevos ámbitos de la identidad, así como su contrastación con análisis que consideren textos escritos por los participantes, pudiendo, de esta forma, ampliar el universo o el alcance del estudio en el tiempo. Estas medidas permitirían, desde la lingüística, aportar a la innovación de las mallas curriculares de pedagogía en alemán, fortaleciendo elementos identitarios ya presentes en ellas.

Referencias

- Almurashi, W. (2016). An Introduction to Halliday's Systemic Functional Linguistics. *Journal for the Study of English Linguistics*. 4 (1), 70-80. <https://doi.org/10.5296/jsel.v4i1.9423>
- Árva, V., y Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355–372. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8)
- Babel, R., y Castro, G. (2010). Stand und Perspektiven der Germanistik in Chile. En Middeke, A. (Ed.), *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezeichnung* (pp. 83-90). Universitätsverlag.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson y M. Holquist, Trad.). University of Texas Press. (trabajo original publicado en 1975)
- Bakhtin, M. (1995). *El problema de los géneros discursivos*. En M. Bakhtin, *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI. (trabajo original publicado en 1975)
- Bamberg, M., De Fina, A. y Schiffrin, D. (2011). Discourse and Identity Construction. En Schwartz, S., Luyckx, K., y Vignoles, V. (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_8
- Bascuñán, A. (2008). La enseñanza de lenguas extranjeras en el St. Ursula Gymnasium. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 19, 231-236.
- Bascuñán, A. (2016). Aprendizaje de alemán como lengua extranjera: estudiantes UMCE, primer semestre 2013. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 36, 63-86.

- Bascuñán, A. (2018). Competencias lingüísticas de entrada: estudiantes de primer semestre de pedagogía en alemán de la Umce. Cohortes 2013 y 2017. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 39.
- Bhatia, V. (2007). Discursive Practices in Disciplinary and Professional Contexts. *Linguistics and The Human Sciences*. 2(1). 10.1558/lhs.v2i1.5.
- Caffarel, A., Martin, J.R. y Matthiessen, C. (2004). Introduction: Systemic functional typology. En Caffarel, A., Martin J.R., y Matthiessen, C. (Eds.), *Language Typology: A Functional Perspective* (pp.1-76). John Benjamins.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(4), pp. 1-12.
- Castro, G. (2010). Deutsch in Chile. En: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Eds.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung)* (pp. 1632-1636). De Gruyter.
- Celedón, R (2016). La importancia judicial de los archivos de la represión de Colonia Dignidad. En Asociación por la Memoria y los Derechos Humanos Colonia Dignidad/Heinrich-Böll-Stiftung (Eds.), *II Seminario Internacional Colonia Dignidad, 10 y 11 de diciembre de 2015. Desafíos frente a un archivo de la represión y la construcción de un sitio de memoria.* elDesconcierto.cl.
- Chafe, W., y J. Nichols (eds), (1986). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood. Ablex. (Advances in Discourse Processes XX).
- Congreso Nacional. Leyes Promulgadas en Chile. 1810-1901. Ley sobre Colonias de Naturales i Extranjeros: Se autoriza al Presidente de la República para establecerlas en seis mil cuerdas de terrenos baldíos. Boletín, Libro XIII. 18 de noviembre de 1845. p. 183

- Cortés Gianelli, S. (2023). Análisis valorativo de los discursos de cierre de campaña presidencial de Gabriel Boric y José Antonio Kast. *Actas del IV Congreso Latinoamericano de Teoría Social*.
- Cox, L. (2016). Absentismo en las aulas universitarias. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 35, 69-80.
- Cox, L. (2017). Enseñanza del léxico alemán a chilenos hispanohablantes. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 13-26.
- Cox, L. (2018). El portafolio digital como estrategia pedagógica: Carrera licenciatura en educación con mención en alemán y pedagogía en alemán. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 41.
- Cox, L. (2021). Motivos que inciden en el correcto manejo de la declinación en el uso escrito de la lengua alemana. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, 49 (4).
- Cox, L., y Salgado, A. (2019). La formación de los profesores de alemán para el siglo XXI cambio curricular en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 18, 49-61.
- Cox, L., Salgado, A., Álvarez, M., y Fonfach, J. (2018). Razones y factores que determinan el absentismo y la asistencia a las actividades curriculares presenciales de estudiantes de las carreras Licenciatura en Educación con mención en Alemán, Francés e Inglés y Pedagogía en Alemán, Francés e Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en las cohortes de ingreso 2012 a 2016. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 17, 109-128.
- Daniels, H. (2007). Discourse and identity in Cultural–Historical Activity Theory: A response. *International Journal of Educational Research*, 46, 94-99.

Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*.

Edinburgh University Press.

Davies, B. y Harré, R. (1999). Positioning and personhood. En R. Harré and L. van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory*. (pp. 32–52). Sage.

Decreto N° 40 de 1996 [Ministerio de Educación Pública]. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 24 de febrero de 1996.

Dictamen N° 43184 de 2014 [Contraloría General de la República]. 13 de junio de 2014.

Duff, P. A., y Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31, 451-486.

Egins, S. (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. (Segunda edición). Continuum.

Egins, S., y Slade D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell.

Figuerola Espíndola, A., Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M., y Arancibia Zeballos, J. (2023). La Configuración De La Identidad Profesional Docente De Estudiantes De Educación Diferencial, A Través De Relatos Autobiográficos. *Revista enfoques educacionales*, 20(2), 67-84. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73277>

Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

García Merino, I. (1997). Native English-speaking teachers versus non-native English-speaking teachers. *Revista alicantina de estudios ingleses*. 10, 69- 79.

- Ghanem, C. (2015). Teaching in the Foreign Language Classroom: How Being a Native or Non-native Speaker of German Influences Culture Teaching. *Language Teaching Research*, 19, 1-18.
- Ghanem, C. (2018). An Investigation of the Role of Identities in Foreign Language Teaching: The Case of Graduate Instructors. *NECTFL Review*, 82, 7-30.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- Guerra Lyons, J. D., Herrera Bonilla, M. (2017). El compromiso en la teoría de la valoración: conceptos y aplicaciones pedagógicas. *Forma y Función*, 30(2), 51-69.
- Gutiérrez, R. M. (2007). *Realización lexicogramatical del sistema semántico de la modulación: Una aproximación a la descripción sistémico funcional del español* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso].
- Gutiérrez, R. M. (2011). Descripción sistémico-funcional y gramática multi-registro. *Estudios Filológicos*, 47, 59-82.
- Gutiérrez, R. M. (2015). Transitividad en el español de Chile: Exploración desde la perspectiva sistémico-funcional. *Revista signos*, 48(88), 223-249. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000200004>
- Halliday, M. (1974). The Place of Functional Sentence Perspective in the System of Linguistic Description. En František Daneš (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective* (pp. 43-53). Mouton.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean*. Edward Arnold.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. (1992). The notion of 'context' in language education. En Le, T., McCausland, M. (Eds.), *Interaction and development: proceedings of the*

international conference, Vietnam, 30 March–1 April 1992. Language Education.

Halliday, M. (2003). *On language and linguistics. (Collected works of M.A.K. Halliday)*. Continuum.

Halliday, M. (2017). *Obras esenciales de M. A. K. Halliday* (Ghio, E. Navarro F. y Lukin, A. comps. y trans.). Eudeba, Ediciones Universidad Nacional del Litoral. (trabajos originales publicados en distintos años).

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. (primera edición 1985 y segunda edición 1994 sin Matthiessen). Edward Arnold

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. y Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University Press.

Hasan, R. (1996). What's going on: a dynamic view of context in language. En Cloran, C., Butt, D., y Williams, G. (Eds.), *Ways of Saying: Ways of Meaning*. (pp. 37–50). Cassell.

Hasan, R. (2009). The Place of Context in a Systemic Functional Model. En Webster, J. y Halliday, M. (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 166-189). Continuum.

Hein, K. (2006). *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. Transcript.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Holland, D., Lachiotte, L., Skinner, D., y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.

- Hood, S., y Martin, J.R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kovacs, K. (2009). *Deutsch in Chile und in Argentinien- eine aktuelle Bestandsaufnahme der Verwendung der deutschen Sprache in Chile und in Argentinien* [Tesis de magister, Universidad de Viena].
- Kramsch, C. (2006). From communicative to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. <https://dx.doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramsch, C., y Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645- 671. <https://dx.doi.org/10.1093/applin/amn022>
- Kunz, H. (1890). *Chile und die deutschen Colonien*. Commissions-Verlag Julius Klinkhardt.
- Lai, J. (2010). Interpersonal Functions of EFL Teachers' Evaluative Discourse. *International Education Studies*. 3. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v3n2p167>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Ley N° 20.903 de 2016 [Ministerio de Educación]. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 4 de marzo de 2016.
- Martin, J.R. (1992). *English text, system and structure*. John Benjamins
- Martin, J.R. (1995). Interpersonal Meaning, Persuasion, and Public Discourse: Packing Semiotic Punch. *Australian Journal of Linguistics*, 15, 3-67.

- Martin J.R. (1997). Analyzing genre: Functional parameters. En Christie F. y Martin J.R (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp.3–39). Cassell.
- Martin, J.R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. En Hunston, S. y Thompson, G. (Eds.), *Evaluation in Text* (pp. 142-175). Oxford University Press.
- Martin, J.R. y White, P.R.R., (2005). *The Language of Evaluation, Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Continuum.
- Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Matthiessen, C., Teruya, K., y Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. Continuum.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuss-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K., Rothweiler, M., y Steinbach, M. (2002). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-02789-4> .
- Metzbauer, L. (2012). *Herkunftsstolz und Nationalbewusstsein der DeutschChilenInnen – eine sozialanthropologische Untersuchung*. [Tesis de magister, Universidad de Viena].
- Moldenhauer, S. (2020). Zur Situation der DaF-Lehrkräfteaus- und -fortbildung in Valparaíso, Chile. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(5), 467- 474. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0092>
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528.

- Moris, J., y Navarro, F. (2011). Registro y género: cómo entiende la Lingüística Sistémico-Funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10, 67-86. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i11.2899> .
- Navarro, F. (2016). GRADACIÓN y COMPROMISO en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 60, 9-33. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.60.1>
- Norambuena, C., y Bravo, G. A. (1990). Política y legislación migratoria en Chile, 1830-1930. *Revista de Historia de América* 109, 69-128.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31, 409-429.
- O'Donnell, M. (2008a). Demonstration of the UAM CorpusTool for text and image annotation. En Lin, J. (Ed.) *Proceedings of the ACL-08. Demo Sessions* (pp.13-16). Association for Computational Linguistics.
- O'Donnell, M. (2008b). The UAM CorpusTool: Software for corpus annotation and exploration. En Bretones Callejas, C. M. et al. (Eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada Hoy: Comprendiendo el Lenguaje y la Mente* (pp. 1433-1447). Universidad de Almería.
- Oteíza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos* 42(70), 219-244.
- Oteíza, T. (2014). Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad*, 109-136.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6(2), 418-446.

- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2016a). Appraisal framework and critical discourse studies: A joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies* 10(2). 5-32.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2016b). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 54 (1), 51-77.
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos* 29(2), 207-229. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2918>
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. Cambridge University Press.
- Philippi, B. E. (1851). *Nachrichten über die Provinz Valdivia*. Kassel.
- Pfleger, S., Tiburcio, J. & Garciadiego, R. (2017). Identidad y Segundas Lenguas. En Viviana Oropeza et. al. (Eds.) *Enseñanza y aprendizaje de lenguas. Nuevos escenarios* (pp. 235-263). UNAM/ENALLT.
- Quiroz, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: Una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31, 261-301. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>
- Rose, D. (2006). A Systemic Functional Approach to Language Evolution. *Cambridge Archaeological Journal*. 16. 73 - 96. <https://dx.doi.org/10.1017/S0959774306000059>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Metzler.
- Rösler, D., y Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. En *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43 (5), 483-493. <https://dx.doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502>

- Rothery, J. (1990). *Story writing in primary school: Assessing narrative type genres* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Sydney].
- Rothery, J., y Stenglin, M. (2000). Interpreting literature: The role of APPRAISAL. En Unsworth, L. (Ed.), *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives* (pp. 222-244). Cassell.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Silva, R. (2019). La Identidad docente en Profesores de Inglés en Formación durante la Práctica profesional: Estudio de Casos exploratorio en el Contexto educativo de Chile [Tesis de doctorado, Universidad de Almería].
- Tajeddin, Z., y Adeh, A. (2016). Native and Nonnative English Teachers' Perceptions of Their Professional Identity: Convergent or Divergent?. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 37-54. <https://dx.doi.org/10.30466/ijltr.2016.20353>
- Tironi, A., y Ulloa, F. (2022). "Pero la práctica dice otra cosa": valoración de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial docente entre profesores de inglés en ejercicio en Chile 2016-2019. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 9-23. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052022000300009>
- Tritini, E. (2011). *Aktueller Zustand des DaF-Unterrichts in Chile*. <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Tritini-Edgardo.pdf> (12.07.2021).
- Vovou, E. (2019). Narrative and identity in the foreign language classroom: Reflections on symbolic competence. *Training, Language and Culture*, 3(2), 22-39. <https://dx.doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.2>
- Watson Todd, R. y Pojanapunya, P. (2009). Implicit attitudes towards native and non-native speaker teachers. *System* (37), 23-33.

- Weedon, C. (2004), *Identity and Culture: Narratives of Difference and Belonging*. Open University Press.
- West, C. (1992). *A matter of life and death*. *October*, 61, 20–23.
<https://doi.org/10.7916/D82Z1GBZ>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Apendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- White, P.R.R. (2000). Dialogue and Inter-Subjectivity: Reinterpreting the Semantics of Modality and Hedging. En Coulthard, M., Cotterill, J. y Rock, F. (Eds.), *Working with Dialog* (pp. 67-80). Max Niemeyer Verlag.
- White, P.R.R. (2011). Appraisal. En Zienkowsky, J., Östman, J., Verschuren, J., (Eds.), *Discursive Pragmatics, Handbook of Pragmatics Highlights* (pp.14- 36). John Benjamins Publishing.
- White, P.R.R. (2024). *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*.
<http://www.grammatics.com/appraisal/index.html>
- Young, G. F. W. (1971). Bernardo Philippi, Initiator of German Colonization in Chile. *Hispanic American Historical Review*, 51(3), 478–496.
<https://doi.org/10.1215/00182168-51.3.478>
- Young, G.F.W. (1974). *The Germans in Chile: immigration and colonization, 1849-1914*. Center for Migration Studies New York.

Anexos

Evaluación de juicio de expertos

Entrevista como instrumento para la recolección de datos

Validación del instrumento N°1

Por medio de la presente declaración, yo, Luz Cox, RUT 5440530-8, valido el instrumento preparado y utilizado por el candidato para recoger información referida al alemán en Chile, particularmente en su enseñanza y formación de profesores de esa lengua.

A este respecto, estimo lo siguiente:

1. Las preguntas, en cuanto a su cantidad, me parecen suficientes para recoger la información pretendida. A través de las mismas, es posible recolectar suficientes datos que lleven a dar cuenta del objetivo central del trabajo.
2. En función del objetivo central y de los secundarios, sugiero precisar las preguntas N° 3 y 4, con el fin de obtener más y mejor información que apoye en el logro del objetivo central propuesto. Asimismo, sugiero cerrar el cuestionario con las preguntas N° 5, 6 y 7, por cuanto son de carácter más general y se alejan de los objetivos planteados, especialmente en aquello que dice relación con la autopercepción de los profesores de alemán.
3. Con el propósito de lograr una adecuada comprensión de las preguntas, sugiero hacer pequeños ajustes en la redacción de las mismas, específicamente en las preguntas N° 2, 3 y 4, precisando. Precisamente, por tratarse de preguntas abiertas, se hace necesario formular de tal modo que la misma formulación invite a explayarse en la respuesta.

Objetivo general

Caracterizar discursivamente la autopercepción de los profesores de alemán chilenos en relación con su identidad docente.

Objetivos específicos

- 1) Describir los recursos evaluativos usados por los profesores de alemán chilenos.
- 2) Caracterizar el posicionamiento de los profesores de alemán chilenos frente a su rol docente.
- 3) Identificar elementos identitarios presentes en el discurso de los profesores de alemán chilenos

a) Formulación y N° de preguntas: Las preguntas presentadas van acorde a la temática presentada desde el título, no obstante, en función de ellas deberían reestructurarse los objetivos específicos de la investigación. Sugiero como infinitivos: describir, identificar y comparar (relacionar). Es necesario precisar bien los objetivos de investigación en función de las preguntas presentadas.

b) Redacción de las preguntas: Las preguntas se encuentren bien redactadas y concisas en función de lo que se solicita al entrevistado.

c) Sugerencias teórico-metodológicas:

- Mejorar vinculación entre los objetivos de investigación y el instrumento para la

recolección de datos del estudio.

- Precisar características del instrumento, a saber, entrevista semiestructurada. Desde la presentación, se debe matizar porque pareciera que en sí el instrumento no fuera tan relevante. El asunto es que, por lo mismo, lleva el prefijo semi.

- Cuidado en el establecimiento de las categorías de análisis y matizar por sobre aseverar.

Validación del instrumento N°2

Por medio de la presente declaración, yo, Javier Guerra, RUT 17.236.961-8, valido el instrumento preparado y utilizado por el candidato para recoger información referida al alemán en Chile, particularmente en su enseñanza y formación de profesores de esa lengua.

A este respecto, estimo lo siguiente:

1. En general, las preguntas me parecen pertinentes, y suficientes, con respecto a los objetivos general y específicos que guían la investigación. Concretamente, a través del instrumento es posible dar cuenta de los patrones identitarios que caracterizan al profesorado de alemán en Chile.
2. A mi juicio, para dar mayor validez al instrumento y con ello dar cuenta de sus objetivos, es importante precisar las preguntas N° 1 y 2 considerando más elementos contextuales para guiar al entrevistado; si bien es cierto que la metodología empleada para la recolección de datos implica un carácter emergente, resulta relevante orientar las preguntas hacia el factor identitario que se pesquisa (por ejemplo: “¿cómo fue su primer acercamiento al alemán?, ¿qué elementos de la cultura alemana despertaron su atención en este acercamiento?, ¿existe alguna figura, proveniente de la cultura alemana, que haya llamado su atención?).

En el caso de la pregunta N° 4, se sugiere la misma orientación: entregar más elementos contextuales al entrevistado para dar cuenta del objetivo general (por ejemplo: ¿cómo ha sido su experiencia en la práctica como profesor de alemán?, “a su juicio, ¿cuáles son los principales desafíos que le ha tocado enfrentar en la enseñanza del idioma?, ¿de qué manera su experiencia y conocimientos permean la enseñanza del idioma?).

Asimismo, se sugiere precisar la redacción de las preguntas N° 9 y N° 10, puesto que la redacción de las mismas es relativamente similar, y con ello se pierde la oportunidad de obtener mayores datos por parte del entrevistado.

Con respecto a los objetivos, sugiero lo siguiente:

Objetivo general

Caracterizar discursivamente la autopercepción de los profesores de alemán chilenos en relación con su identidad docente.

Objetivos específicos

- 1) Describir los recursos evaluativos usados por los profesores de alemán chilenos.
- 2) Caracterizar el posicionamiento de los profesores de alemán chilenos frente a su rol docente.
- 3) Identificar elementos identitarios presentes en el discurso de los profesores de alemán chilenos

Tanto el objetivo general, como los específicos, dan cuenta del propósito global de la investigación que es caracterizar discursivamente la identidad del profesorado de alemán en Chile.

a) Formulación y N° de preguntas: En general, el número de preguntas me parece adecuado, pertinente y suficiente, pero es necesario considerar las sugerencias técnicas para obtener información precisa por parte de los entrevistados.

b) Redacción de las preguntas: Las preguntas dan cuenta de los objetivos, pero es necesario precisarlas para obtener más información por parte de los entrevistados.

c) Sugerencias teórico-metodológicas:

- Considerar siempre que la metodología de la investigación implica un fuerte carácter emergente, por lo que no es posible asumir con antelación ciertas categorías de análisis discursivo; estas, más bien, deben construirse a partir de la información entregada por los entrevistados. Por este motivo, se sugiere que

las aproximaciones al discurso de los docentes sean más tentativas que taxativas.

Consentimiento informado



Dirección de Investigación
Comité Ético-Científico
CEC-UPLA
Email: cecupla@upla.cl

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Bárbara Cáceres Riquelme, Rut 15.959.512-9 he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informada y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada “configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno”. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Bárbara Cáceres Riquelme

Firma

Nombre

Fecha 12 de febrero 2023

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Benjamín Recabarren, Rut. 19.668.943-1, he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada "configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno". Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Firma

Fecha: 10 de marzo 2023

nombre

Benjamín Recabarren

Yo, César Andrés Jerez Rodríguez, Rut. 17.741.220-4, he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

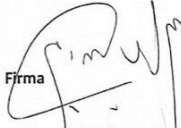
Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada "configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno". Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.


Firma
Fecha: 10 de febrero 2023

César Andrés Jerez Rodríguez
Nombre

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Judith Naturama Cabrera, Rut. 16.521.594-K, he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada "configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno". Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

Judith N.
Firma

Judith Naturama Cabrera
Nombre

Fecha: 5 de marzo 2023

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Luis Díaz Rosales, Rut 16743420-7, he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada "configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno". Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.


Luis Díaz R.
FirmaNombre

Fecha: 1 de marzo 2023

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Yo, Marcela Beatriz Robles Bravo, Rut 12.882.470-7, he leído y discutido la información anterior con el investigador responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas adecuadamente. Se me ha aclarado, además, que puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

Se me ha informado el objetivo del estudio, los procedimientos y actividades que implica este estudio, y los posibles riesgos y beneficios (en caso de haberlos).

Se me ha informado, además, que mi participación es voluntaria y que podré renunciar a participar en el estudio en cualquier momento, sin causa y sin consecuencia alguna.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informada y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio puedo contactarme con el Investigador Responsable Sebastián Cortés Gianelli al correo scortesgianelli@gmail.com.

Declaro estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Acepto participar en la investigación titulada “configuración discursiva de la identidad del profesor de alemán chileno”. Recibiré una copia firmada y fechada de este consentimiento.

**Marcela Robles Bravo****Firma****Nombre****Fecha: 1 de marzo 2023**

Transcripción de entrevistas

Entrevista 1 BC

SC: me gustaría que me contaras entonces para partir, cómo fue tu primer acercamiento con el alemán como lengua, ¿qué impresión te causó? ¿cómo fue? ¿dónde fue?

BC: Yo tuve en el colegio los dos últimos años, tercero y cuarto medio, alemán. Pero fue justamente porque como no quería hacer inglés, tenía la opción en el colegio o en el liceo, de primero a cuarto medio, de elegir, por ejemplo, o francés o inglés, entonces en primero y segundo medio elegí francés y después en tercero y cuarto no tenía la posibilidad de seguir con francés, entonces era o alemán o inglés, y seguir con alemán.

SC: ¿Y qué te pareció? ¿por qué seguiste con alemán después?

BC: Mi problema con el inglés era que cuando yo llegué a un colegio, ese colegio ya llevaba inglés desde quinto básico, yo llegué en séptimo. Entonces, para mí fue muy grande en shock, no tuve un acompañamiento de parte del colegio o quizás preparación por parte de la familia. Y traté de incorporarme sola. Y sentí mucho miedo, mucha presión de mí misma, porque como que me iba bien en el colegio en general, entonces no quería que me fuera mal ahí sin saber nada. Y fue, yo creo que fue bien traumático, entonces por eso fue que no seguir con el inglés o siempre lo quise dejar de lado. Y fue distinto con el francés, distinto con el alemán. Entonces por eso mismo con el alemán no sentí ninguna, ningún miedo porque lo aprendí de un principio. Y al haber sido la última lengua que aprendí en el colegio, la sentí más familiar. Entonces, esa fue como la opción que tuve de elegir y seguir con la carrera de pedagogía en alemán, porque estaba entre francés y alemán. Y claro, entre medio por ahí conocí a una profesora de francés y me decía que no había, que los colegios tenían cada vez menos en el idioma. Tampoco tenía mucha idea de qué pasaba en el mundo laboral con el alemán no sabía realmente que *habían* tantos

colegios en Chile con alemán, pero me fui por el lado de que fue la última que conocí, a la que tenía más fresca y por eso seguí con alemán.

SC: Bueno y seguiste con alemán entonces en la carrera ¿cómo fue estudiar alemán? ¿Cómo fue la formación?

BC: Bueno, de nuevo, o sea, sobre la especialidad sobre el idioma, una parte de base, o sea, el haber yo tenido alemana en el colegio fue de ayuda, o sea, sentí que fue como una continuación, pero pensando en el resto o como grupo, una parte de la base, de cero, y, iba de a poco. El grado de dificultad fue de a poco. Me gustó, no tuve problemas, por ejemplo, con la fonética de un principio. Como que se fue dando todo, obviamente sentía inseguridades de saber si me estaba comunicando bien o no, porque una cosa es estar en el país, donde en realidad no vamos a usar el idioma en cualquier momento, entonces no estaba segura, pero al momento de ir a Alemania por una beca me puede desenvolver bien. Hoy en día, claro, hoy en día, académicamente hablando, siento que todavía tengo falencias, que no tengo, quizás, un nivel que me gustaría tener. Pero claro, en cuanto a profundidad, pero eso.

SC: durante esta formación, ¿qué elementos consideras que fueron relevantes, así como clave para ti como profesora de alemán? En ese periodo.

BC: Qué fue clave a ver. En la época en que yo estudié, se le daba harto énfasis a la gramática. Y es algo que me gusta. O sea, me gusta la gramática del español también. Entonces, por ese lado, por entender bien, o sea, el hecho de que me hayan enseñado bien la gramática, cómo funcionaba, para mí se me hizo fácil entender el idioma y creo que también es una de alguna forma es una base para poder yo seguir enseñándolo.

SC: Y en torno al ser profesor de lengua extranjera y al ser profesora de alemán. ¿qué significa para ti?

BC: Bueno, con el transcurso del tiempo en cuanto a mí, al ámbito laboral ha cambiado, yo creo. Creo que no hay que saber solamente el idioma en este caso, como lo comentaba, solamente saber la gramática, por ejemplo, cómo funciona el idioma. Creo que también es importante saber cómo están aprendiendo, por ejemplo, hoy en día, en el caso de nosotros, al grupo que le

enseño, a los jóvenes, jóvenes adultos. O adultos jóvenes. Y ha cambiado bastante, o sea, tampoco es que he estado tanto tiempo trabajando como profesora de alemán llevo, ¿a ver? 7 años, casi 8 años, pero el cambio ha sido bastante, o sea, de una generación a otra hubo como un salto, y a mí me ha costado, por ejemplo, actualizarme en eso, creo que la parte, como ha estado bien en boga, quizá después de la pandemia, el hecho de la parte emocional de las personas, eh, me ha costado, me cuesta todavía enganchar, personalmente soy una persona que necesita tiempo para entrar en confianza y esa parte de la emocionalidad para mí tiene que ver con confianza, entonces no podría llegar y acercarme a alguien y, no sé, hablar más de esta parte personal sin antes sentirme en confianza con ella, o sea, eso me ha costado mucho en la parte profesional todavía, pero, pero sí es un todo, no, o sea, hay que saber cómo enseñarlo tomando en cuenta el cómo aprenden las personas hoy en día, o los adultos jóvenes. Y, claro, en ese sentido, conocer metodologías distintas para poder aplicarlas, y saber sobre la especialidad, y las personas.

SC: Y en ese mismo sentido, ¿cómo ha sido para ti en la práctica ser profesora de alemán?

BC: Eh pensando en hoy en día. Sí, yo creo que es difícil, o sea, se me ha hecho difícil. Por ejemplo, el hecho de no poder enganchar muchas veces con un grupo me ha dificultado cómo enseñarles el idioma. Yo creo que es importante, o sea, sé que es importante el tener esta confianza de alguna forma, o cercanía, quizás cercanía es la palabra, para que ellos también tengan la confianza de decir, profe sabe que esta parte no la entiendo, explíquemela de otra forma, o sabe que no me gustó como nos enseñó tal cosa porque no lo volvemos a repetir y lo vemos de otra forma. Entonces, eso se me ha hecho difícil hoy en día.

SC: Y, volviendo al tema de los estudiantes, pero no solo estudiantes, sino que en general, quienes hablan alemán en Chile. ¿quién aprende también alemán en Chile? ¿Quién es este grupo de gente?

BC: ¿Pensando en el grupo que yo tengo o en general?

SC: En general en Chile.

BC: Sobre lo que yo sé, claro, al haber llegado a una colonia bien importante de alemanes al sur de Chile. Ahí hay como un foco, ¿no? De hecho, a partir de ellos se formaron los colegios alemanes en Chile para formar a estos hijos que venían de migrantes. Y claro, o sea, está este grupo de personas que son chilenos-alemanes, que ya tienen una formación más como lengua materna. Y también están estos grupos, quizás tienen que ver con el alemán, parientes y todo, de un estatus mayor económicamente hablando, y creo que ellos son los principales, ¿no? Es gente de una clase alta, podríamos decir, por lo mismo, los colegios son principalmente privados. En y ellos son quienes están aprendiendo alemán muchos con el objetivo de tener estudios universitarios en Alemania. Y Por otro lado están las personas que han estado en colegios, quizás particular subvencionado o en municipales, como fue mi caso y como ha sido el caso de otros estudiantes que he tenido que han tenido alemán, o sea, han tenido contacto con el idioma en los colegios, les ha gustado, les ha llamado la atención y han querido seguir con una carrera universitaria.

SC: Y tus estudiantes específicamente, así como en general, ¿quiénes son las personas que entran a estudiar alemán?

BC: Es gente que a lo mejor ha tenido algún contacto con el idioma o en general le gustan los idiomas y quieren aprender otro nuevo. En el caso de la, quizá hablando como Universidad, pero quizás específicamente de la carrera, son estudiantes, si pensamos en el nivel socioeconómico, un nivel socioeconómico medio medio y quizás también medio bajo. ¿Qué otras características tienen? La mayoría son jóvenes o han salido directamente del colegio a estudiar la carrera o han estudiado otra carrera uno o dos años y luego se incorporan acá. Eso es más o menos, las características que conozco.

SC: Bueno y ¿en Chile se puede estudiar alemán en varias partes? como varias instituciones. ¿Cuáles son estas? ¿Hay diferencias entre ellas?

BC: Bueno está en la universidad donde se enseña alemán, donde trabajó, ahí esa es una universidad estatal. Y claro, se enseña el alemán para ser profesor de alemán. Pedagogía en alemán. Pero también está, por ejemplo, el Goethe Institut que es una institución alemana en donde se enseña el alemán con un

enfoque comunicativo. También están otros, claro, otros institutos privados de idioma con el mismo enfoque, este del Goethe Institut, por ejemplo, en instituto chileno suizo y otros institutos más que aparte de alemán tienen otras lenguas extranjeras, siempre con un enfoque comunicativo. Está la Universidad de Chile también, otra Universidad Estatal, creo que la Universidad católica que claro dónde es una, es una especie de alemán académico, por decirlo, no sé si académico, porque eso sería como un nivel muy elevado, pero es una línea donde se enseña como ciertos conceptos que tienen que ver con la Universidad. Creo que es así. Y bueno, por otro lado, también está el LBI que era anteriormente y se ha funcionado, como se unió a la Universidad de Talca. Entonces ellos también enseñan la pedagogía en el idioma.

SC: Ok y la gente que trabaja en esos lugares ¿cómo la percibes tú? ¿es la misma gente o es distinta?

BC: Creo que todos, quizás hay similitudes, pero tienen que tener un perfil distinto, ¿no? porque cada institución tiene, como que tiene su fuerte. Por ejemplo, en el LBI me imagino que es más gente que, que hay profesores que son alemanes o que son descendientes de alemanes de estos grupos de colonos alemanes que llegaron, porque está muy ligado a este mundo, ¿no? este mundo de inmigrantes alemanes en su momento. Creo que las universidades estatales en sí tienen un parecido. Y claro, el Goethe Institut es una mezcla. Yo creo que ahí es gente que se ha formado en una Universidad Estatal, en una en una institución quizás como el LBI cuando era antiguamente más enfocada a esta parte más bien alemana, y también me imagino que llega gente de Alemania, quizás a hacer la práctica y se queda trabajando.

SC: Volviendo sobre los estudiantes ¿hay algo más que pudieses decirme sobre ellos para describirlos?, no sólo de cómo llegan, sino que cómo son o cómo se desarrollan. ¿Hay algo que te llame la atención o algo que tengan en común?

BC: Bueno son... es que quizás tiene que ver con lo que les mostramos de la carrera. Como carrera se trata de que ellos sepan que es una carrera pequeña en donde deberían tener la confianza de decir lo que les parece bien lo que les

parece mal. Que haya harta comunicación, entonces son estudiantes en general bien cercanos a la mayoría del cuerpo académico. Por otro lado, en cuanto a su aprendizaje, creo que son generaciones que hoy en día se quedan con lo que aprenden en la universidad, o sea en las clases. Cuesta mucho que hagan trabajo autónomo, entonces es difícil como retomar o profundizar ciertos temas. ¿Qué más? Eso sí, son... normalmente son estudiantes que se apoyan entre sí, o sea, creo que tienen, ellos tienen como bien marcado esto de la confianza entre ellos, de apoyar al otro, de ser empático, entonces por lo general prefieren trabajar en grupos, prefieren, no les gusta trabajar mucho individualmente. ¿Y qué más? a ver si me olvida algo. Creo que eso en general.

SC: ¿Cómo calzas tu ahí en ese panorama como profesora? ¿Cómo te ves?

BC: trato, por lo general trato de hacer trabajo no tan individual, o sea, durante las clases trato de que sean trabajos en pareja o en grupo. Como son grupos muy pequeños, por lo general trato de que trabajen de a dos. Y si no, claro que sea un trabajo entre todos, ir a la pizarra, por ejemplo, opiniones en general, que ojalá puedan, ojalá, pero muchas veces me cuesta, que discutan entre ellos en alemán, para que luego salga un resultado en pleno y se pueda hablar sobre eso, pero como te digo en clases cuesta que hablen, hablen alemán entre ellos, entonces, claro, o vas a hacer un trabajo escrito en alemán, pero la comunicación oral normalmente en español entre ellos.

SC: Y tú ¿cuándo hablas en alemán, con quién hablas en alemán? En general.

BC: Hace tiempo que lo he dejado de lado, pero sí, en el ámbito personal con mis amistades, digamos por whatsapp, o a veces alguna llamada por zoom, y en la parte laboral, principalmente dentro de la sala de clase. Entre colegas no lo hago mucho, me cuesta. Me cuesta hablar en alemán, como que siento todavía esa sensación que sentía cuando estaba estudiando de estar fuera del ámbito, o sea, de no estar inmersa en la cultura o en el idioma así como 100%, como sería estando en el país. Entonces por lo general es en el aula donde hablo alemán.

SC: ¿Qué importancia crees que tiene el enseñar alemán actualmente en Chile? Bueno para ti o para el país, o para los estudiantes ¿qué relevancia tiene?

BC: Como carrera es importante porque hay muchos colegios alemanes y necesitan profesores. Y esos colegios, al ser alemanes, es muy difícil que saquen el alemán, entonces de por sí es importante. Por otro lado, pensando en eso, en que serían estos profesores de alemán un apoyo para estos estudiantes que están en estos colegios alemanes que en algún momento van a salir y por lo general van a estudiar una carrera universitaria, creo que es importante para el país porque se van a formar en un país que es reconocido por exportar cabezas ¿no? cerebros. O sea, eso es como lo importante de Alemania, de la enseñanza en este caso, y pensar en que van a volver expertos formados desde ese país a trabajar a Chile. Eso sí, creo que eso es algo que ver.

SC: También me gustaría saber un poco sobre tu visión de la enseñanza de alemán actualmente en Chile. ¿En qué crees que está? ¿Cuál es la situación?

BC: ¿Como se enseña el alemán? ¿en ese sentido?

SC: En general, sí.

BC: A ver. Es que tengo como un pensamiento de una colega en un colegio que me comentó una vez que estuve acompañando a unos practicantes. Principalmente en la metodología en los colegios, o sea, ella... no es que esté de acuerdo, pero quisiera mencionarlo. Ella decía que, claro, llegan profesores de Alemania con estas metodologías nuevas de que quizá, de que se incluyan más juegos y ella mencionaba que le molestaba un poco, porque al final, mientras no tuviesen la base, eso como que no funcionaba, eso es lo que entendí. Entonces, como decía al principio, no es que esté de acuerdo, pero no es que no estoy, no estoy 100% de acuerdo, pero entiendo. O sea, creo que hay que hacer una mezcla, ¿no? Y muchas veces eso nos pasa o me pasa a mí con los estudiantes que quieren que todo el rato estén jugando. Hoy ellos quieren, ellos quieren estar todo el rato, así como activo, jugando en metodologías activas. Pero creo que tiene que ser una mezcla donde haya un trabajo, quizás personal de reflexión, pero también grupal donde se estén

moviendo, entonces a veces va a haber una clase en que van a estar escuchando un audio y tienen que escribir o mencionar la respuesta. Y quizás al final puede haber una dinámica especial sobre ese audio, más activa. En otro momento podrán empezar con una dinámica activa, pero después ya hay que concentrarse y leer, comprender un texto escrito. Luego, ojalá, no sé, hablar mucho en un momento, opinar, entonces creo eso, que la metodología, o sea, no hay que concentrarse solamente en una. Creo que todo lo que hemos conocido en cuanto a teoría es importante y lo mejor, lo ideal es tratar de mezclar lo más posible a todo eso.

SC: Por último, me gustaría, también basado en tu experiencia, saber cómo te imaginas el futuro del alemán en Chile, hacia dónde va, hacia donde no va, cuáles son los desafíos quizás.

BC: Perdón, se me cortó un poquito, pero ¿era como en Chile?

SC: Si en Chile, desde tu propia experiencia, ¿cómo te imaginas el futuro de la enseñanza del alemán?

BC: Pensando en la carrera, están llegando muy pocos estudiantes a estudiar y creo que es una situación crítica, pero creo que no es solamente, o sea, para el alemán siempre ha sido como un algo especial, porque la gente no sabe que existe esa carrera. Entonces, por lo general, ha sido así, que no llegan muchos estudiantes. Entonces creo que es crítico, pero no solamente para la carrera, sino en general para las pedagogías. Y, claro, en algún momento va a haber, ya se siente el déficit de profesores. O sea, los estudiantes en la carrera están trabajando, ya están en colegios trabajando sin todavía haberse titulado porque los necesitan. Entonces mientras no se vea a nivel ministerial, estatal, no sé cómo mencionarlo, pero mientras no se le dé la importancia que tiene, va a ser difícil cubrir la necesidad en el caso este de los colegios alemanes que requieren profesores de alemán, pero, como digo, no es una situación como alemán creo, sino que en general para muchas especialidades en los colegios, porque están faltando profesores para muchas especialidades.

SC: *da por terminada la entrevista*

Entrevista 2 BR

SC: vamos a comenzar entonces la entrevista, y en primer lugar me gustaría saber cómo fue tu acercamiento con el alemán, ¿qué impresión tuviste? ¿Dónde fue?

BR: El alemán bueno, yo lo comencé en el colegio, en el colegio teníamos alemán, pero muy, muy, muy básico. Sabíamos si bien saludar, cosas así que, también cosas que veíamos en el currículum, pero a nivel comunicacional no, no me manejaba. Y fue justo, también pasó un período en que yo también está buscando qué estudiar y tenía la idea de pedagogía en inglés, tenía, la pedagogía, me gustaba en general. Y, si bien pedagogía en inglés era muy llamativo para mí, me sucedió que hay muchos profesores de inglés y es fácil ser profesor de inglés dentro de todo, ya siendo un, un, alguien que habla inglés hasta nativo, no necesitan mucho mucho tema para ser profesor de inglés, a diferencia de la pedagogía en alemán, o por lo menos en esos tiempos que, bueno todavía que aunque seas nativo alemán te piden título de profesor para poder impartirlo. Y me llamo hartito la atención y como que en las mismas fechas que yo estaba pensando todo esto, el LBI, que bueno, ahora creo que se llama escuela de pedagogías en alemán, hizo un día de puertas abiertas y yo tenía una profesora que había ido al LBI, entonces hizo ella un contacto por ahí y fuimos como colegio, fuimos varios, unos diez del del curso, fuimos al LBI a conocerlo, a ver cómo eran las clases, todo eso. Y ahí fue que me llamó más la atención y ahí que ya me acerqué más de lleno. Yo sabiendo del LBI, ponte tú de la UMCE, yo en ese momento no tenía ningún conocimiento, nada, además que el LBI me llamó por el tema de las becas y todo eso. Y ese fue como mi primer acercamiento ya de fondo al por qué estudiar alemán, y por qué alemán, en general porque claro, yo ya lo conocía un poco del colegio.

SC: y pensando en cuando estudiaste pedagogía en alemán, ¿cómo fue tu formación como profesor? ¿Qué elementos consideras que fueron relevantes? ¿Qué te pareció interesante? ¿Qué destacarías?

BR: ¿En aspectos de pedagogía o del idioma?

SC: En general.

BR: A mí me gustó mucho que en general todos mis profesores, bueno, todos de hecho, excepto la profesora de psicología, eran nativos alemanes. Y no sé si es bueno o malo, pero para mí fue bueno que no hablan español. Entonces, pues fue un poco, claro, tirarme a los leones yo sabiendo decir, hola, chao. Y teniendo que uno manejarse con estos profesores nativos a punta de mímica, a punta de gestos, porque también si uno les habla en inglés no era la idea, que uno está aprendiendo alemán, entonces para hablar en inglés no tiene sentido. Y fue así que también fui desarrollando mi idioma, y que ya después el segundo año nos mandaron a Alemania, y ahí también ya cada uno por su cuenta. No es como el intercambio de los colegios, que hay alguien a cargo ni mucho menos, sino que cada uno por su cuenta, cada uno ve cómo va a llegar de tal lado al lado, cada uno ve cómo se consigue tal cosa, etc. Etc. Pero y en la Universidad te piden esto, pero que cada uno se vea cómo va a hacer eso. Entonces en cuanto a idioma, eso me sirvió, el hecho de que se me tiró al tiro a un ambiente que hablaba alemán y fue mejorando mi idioma. En cuanto a la pedagogía, bueno, en el LBI partíamos con prácticas al tiro. Ya en el segundo semestre teníamos las primeras prácticas, si bien eran en conjunto, como que había uno que se encargaba de la obra, había otros que se encarga de la instrucción, otro que se encarga de, no sé, *classroom management* y cosas así. Pero igual partimos al tiro con prácticas y viendo cursos, y ya después en tercer semestre para adelante, todos los semestres son alguna práctica en la que uno tiene que hacer sus propias clases, entonces ahí me sirvió bastante.

SC: Me gustaría también saber qué significa para ti personalmente ser profesor de alemán.

BR: Me gusta, me gusta. Hay algo que, bueno, siempre lo comento, el hecho de que es una sensación muy buena, no sé, tomar un curso que quizás no sabe mucho alemán y a final de año que hay algo que uno les enseñó, hay algo que te pueden decir distinto a como fue a primer año y uno lo nota, quizás los alumnos no lo notan muchas veces porque, claro, para ellos llega a ser un poco

implícito, pero uno se da cuenta de esas cosas y es una sensación, siento yo, gratificante.

SC: Pensando también en tu práctica como profesor de alemán, lo que hace en el día a día, ¿qué me contarías de eso? ¿cómo ha sido ser profesor de alemán?

BR: Bueno es complicado, profesor de alemán. Alemán siento yo que es una materia, fuera del colegio, del colegio alemán, siento que es una materia que, no sé, siempre los alumnos ven como “ay, no qué lata alemán”, porque es algo difícil, o sea, para que vamos a andar con cosas, es difícil aprender, aprender alemán. Y muchas veces es difícil también derribar ese muro de ya que lata alemán a que entretenido alemán, que entretenido quizá aprender otro idioma, que entretenido, y las cosas que uno le vea el idioma que los alumnos no le ven, entonces eso es difícil, pero también como dije antes, igual es muy gratificante el ver que los alumnos aprenden, es muy, es muy rico cuando sí se entusiasman por algo que uno lleva, algún tema, alguna materia que sí puede ser más entusiasmante que otra asignatura, y que te digan “oooh qué bueno que llegó alemán”. Te hace cambiar totalmente.

SC: Pensando en las personas que hablan alemán en Chile como grupo, ¿quiénes son? ¿quién, qué personas hablan o estudian alemán en Chile?

BR: ¿Que son chilenos?

SC: En general.

BR: Es que bueno, yo siempre pienso en la comunidad esta típica del sur que, por qué vamos a andar con cosas, que se escaparon de Alemania, y claro, ahí está como la parte fuerte de los que hablan alemán y que tienen hasta como su medio dialecto ¿Cómo es que le decían? ¿La *Lescherei*? y una cosa, así como a donde venden leche. Bueno en toda esa zona del sur y fuera de eso siento yo que, así como chilenos que hablen alemán son, y que lo hablen bien, o sea, sería gente que en verdad lo utiliza, a diferencia del inglés, que el inglés siendo que están todos lados, como que uno lo aprende, aunque no lo esté utilizando, el alemán, como el que sabe alemán de verdad, es porque en algún momento

lo utiliza, en algún momento lo va a usar. No sé, ya sea porque va a ir a Alemania en las vacaciones y sabe algo de alemán para eso, o porque le encanta algo de la cultura alemana, entonces siempre busca cosas de la cultura alemana en el idioma o algo así, pero como que el alemán no es sabido sin utilizarse siempre.

SC: Y dentro, como de ese espectro de gente, ¿cómo te relacionas tú con ellos? o ¿dónde calzas tú allí?

BR: Bueno, pasa que qué siento yo que los profesores de alemán, todos nos conocemos entre todos. Entonces ahí estoy yo, o sea, yo soy de los que utilizan el alemán en el día a día y no sé, a mí me encanta el alemán, me encanta la cultura, me encanta el hecho de palabras que son inexistentes en español, pero que sirven para expresarnos también. Y me relaciono mucho con ese mismo tipo de gente, o sea, yo creo que muchos de los profesores de alemán son de esa misma manera y que se les salen palabras en alemán cuando están conversando con alguien que incluso no habla alemán. Y sucede mucho. Entonces yo creo que, claro, estoy en el grupo de las personas que utilizan el idioma en el día a día, que para decir sí dicen más *ja* que sí. Y cuando, no sé, hay algo que claro dicen *doch*, cosas que en verdad se salen, ciertas muletillas que nos sirven para expresarnos mejor.

SC: Pensando ahora en las instituciones un poco, ¿dónde se puede estudiar alemán en Chile? ¿Cómo son estas instituciones? ¿Son todas iguales? ¿hay diferencias?

BR: alemán, bueno, como en tema de pedagogía, yo conozco la UMCE y el LBI, no sé si hay otro más, tengo entendido que, bueno, tenemos todos los demás para estudiar a Alemania como como querer saber alemán, está el Goethe, creo que está el Instituto Chileno Suizo, si no me equivoco. Bueno, y como instituciones, obviamente tenemos todo lo que son los colegios, los colegios alemanes y los colegios *Pasch*, *Fit*, y etcétera, etc.

SC: Y ¿son iguales? ¿diferentes? ¿En qué se diferencian entre sí?

BR: No sé, yo siento que, a ver, a mí me decían hartito en el en el otro colegio, porque estaba con pura gente de la UMCE, me decían que parecía un poco

más UMCE que LBI, porque los del LBI, para qué vamos a andar con cosas, son como un poco más estirados.

[la reunión telemática falla y se retoma a los minutos]

SC: Entonces estábamos en las instituciones y las diferencias.

BR: Sí, bueno, es cierto que todo lo que es colegio alemán, todo lo que es LBI, a pesar de que agradezco mucho al LBI, es muy muy elitista, por la gente que llega también. No sé, una de las cosas por las que a mí no me gustaría en un futuro trabajar en el alemán, o sea, uno nunca sabe las vueltas de la vida, pero es por eso, por eso mismo, el tema de esas distinciones entre profesores chilenos, profesores alemanes, y todo eso. Siento que en los colegios *Pasch* no se ve tan así, y no sé, toda la comunidad *Pasch* un poco más amable con el alemán y se busca, no sé, formas de entretenerse con el alemán y que sea un medio de esa forma, más que, más que algo para la excelencia.

SC: Y pensando en tus estudiantes, ¿cómo los describirías? ¿Qué relación tienen ellos con el alemán?

BR: Hay de todo, hay de todo, o sea, hay, obviamente, a los que les carga el alemán y que no quieren saber nada porque, no sé, están en tercero medio y ellos llegaron en segundo medio, entonces les falta todo lo que es base de alemán, y obviamente se les va a hacer más difícil. Pero también hay otros que, aunque quizás lo conocieron tarde o quizás lo conoce desde chicos, les gusta mucho y tratan de entusiasmarse y que, no sé, fueron de intercambio o que quieren ir de intercambio en un futuro, entonces les gusta el alemán y que tratan de aprenderlo más, y que saben que es algo bueno y que les puede servir en el día a día.

SC: ahora pensando en algo un poco más macro, ¿cómo describirías la situación actual de la enseñanza de alemán en Chile? Y en eso mismo. ¿Qué rol tienen los profesores de alemán?

BR: Yo creo que, o sea, actualmente en Chile pasan varias cosas. Por un lado, tenemos que, claro, como te digo, el alemán cada vez se ve menos útil si se

puede decir. Entonces los alumnos también no le ven tanto el peso o tanta motivación como le ven a otro idioma como el inglés. Pasa también que tuvimos dos años, algunos colegios tres años, pandemia. Que nos disminuyeron mucho el nivel de alemán en general en Chile, porque obviamente una clase de alemán en pandemia, no sé, sobre todos los ciclos, en el ciclo mayor de media pasó que puro traductor y listo, y allá vamos. Pasa también que, claro, o sea, la situación europea no, no, no acompaña y también por lo mismo, los fondos que destinan a Alemania para motivar, para incentivar, son menos, son menos y son más escasos que otros años. Entonces siento yo que actualmente en Chile ha disminuido hartito el nivel de alemán, que se le ve menos, menos utilidad, pero también hay que tratar de ir subiéndolo y hay que tratar de ir motivando cada uno en su clase.

SC: y pensando ahora en tu experiencia como docente, ¿qué importancia crees que tiene la enseñanza del alemán acá? ¿O qué importancia tiene para ti, también?

BR: Lo que, bueno, yo siempre les comenté a los alumnos, que para mí el alemán es más que sólo el idioma, también van a muchas cosas de la cultura, o sea, temas tan simples como temas de autonomía, temas de respeto que van en la cultura y también la mejor manera de uno arraigarse a una cultura es con el idioma de esta misma. Siento también que el alemán permite expresarse de una manera que no podemos en español, y que tienen bueno, igual que en muchos idiomas, pero que tienen palabras para decir ciertas cosas que nosotros quizás no tenemos. Siento también que el alemán al ser una lengua más antigua hay un conocimiento sobre cosas que, no sé, que en Latinoamérica al menos no las hay. Entonces, esa es la importancia que yo le doy, el que le pueda servir a alguien para el futuro más que para ah no, quiero ir a Alemania a lo que sea, sino que en verdad para el día a día, si alguien que, no sé, por ejemplo, quiere estudiar psicología, sería bacán que estudiar alemán porque hay muchos libros relacionados a psicología que están en alemán. Lo mismo pasa con la filosofía. La otra vez incluso relacionamos con el profesor de filosofía del colegio que le hablaba de en Alemania le hablan a la filosofía como

una ciencia. Por lo mismo, porque está todo el tema de todo lo que es *Wissenschaft*, y *Wissenschaft* está en muchos, muchos, muchos ámbitos, entonces va más allá que ah no, la filosofía no es una ciencia, es un pensamiento, entonces va por eso, va por el lado de que te puede abrir una, te puede abrir la mente y te puede hacer una mejor persona o más que una mejor persona, una persona mejor construida también.

SC: Y también desde tu propia experiencia, ¿cómo te imaginas el futuro de la enseñanza de alemán en Chile?

BR: Yo soy, yo soy un poco más optimista. A mí me gustaría pensar que, bueno, todo va hacia arriba. Pero también parte por uno, como te dije, y yo creo que, en el futuro, o sea, no, no creo que cambie mucho tampoco, obviamente van a estar los colegios alemanes cada vez más, monopolizando todo, pero también el alemán me gustaría verlo a mí como una lengua más grande, que no sea sólo ah, inglés y español, o para nosotros al menos, sino que también el alemán esté metido en ciertas cosas, que uno pueda quizás, no sé, ir a algún lado y pillarse quizá un letrero, algo en alemán sería bonito.

SC: *da por terminada la entrevista*

Entrevista 3 CJ

SC: vamos a comenzar la entrevista, entonces quiero que partamos con que me cuentes cómo fue tu primer acercamiento con el alemán, ¿dónde fue? ¿cómo fue? ¿cómo te sentiste? ¿qué impresión tuviste?

CJ: Bueno, mi primer acercamiento con el idioma fue cuando descubrí que había una carrera de idioma alemán en la Universidad. No tenía ningún contacto como atrás, ni familiar, ni de amigos con el tema del idioma alemán. Siempre como que he tenido motivación e interés por los idiomas, y al momento de ver las posibilidades de carrera encontré alemán y la puse en la primera opción, como pensando en aprender alemán, más que, más que la pedagogía. Entonces en la universidad tuve el primer contacto con el idioma y afortunadamente yo creo que tuve una muy buena experiencia con los profesores. No sé si fue inmersivo, pero sí te ponían una condición súper clara en donde tenía que estar abierto a hablar alemán y no tener miedo a cometer errores, y yo que era súper inseguro en general con el idioma, siento que igual logré encontrar como un punto como de interés en donde dije, sí este idioma es difícil, pero puedo aprenderlo. O sea, mi acercamiento fue netamente por el idioma, no fue por la pedagogía.

SC: y si elaboramos un poco más sobre, tu formación, ¿cómo fue estudiar pedagogía en alemán?

CJ: Mira, depende mucho de desde donde uno lo quiera ver, porque nosotros en la universidad obviamente tenemos pedagógicos y ramos en donde teníamos solamente alemán. Mi proceso siento que fue un proceso como súper lineal, lo sentí como muy claro, sentí como que iba avanzando, pero a veces teníamos como cambios de profesores y había profesores que obviamente te hacían como bajar un poco el interés en el idioma. Entonces en esas épocas en donde estuve aprendiendo como que no me interesó como continuar un poco con profundizar en el idioma, al final fue como quedarme en lo que estaba, porque había profesores que desmotivaban un poquito, y que no eran los mismos profesores que están generalmente en planta, son profesores como

que venían de vez en cuando, como que parecían y no tenían como mucha, cómo decirlo, como mucha experiencia como trabajando con adolescentes, no sé, como que tenía esta impresión, como venían del colegio y pasaban a la Universidad, entonces había como un cambio brusco. Bueno, lo otros profesores con los que tuve competencia, siento que avancé súper bien con el idioma, especialmente también con el tema de la cultura, porque obviamente en como estaban concebidas, como los, cómo decirle, los libros con los que trabajamos de alguna u otra manera, si nos metían un poco el contacto y el interés por conocer a Alemania, no solo por conocer el idioma alemán. Y así mismo con los Ramos pedagógicos que tuvimos, también como que partían por unidades que fueran también en alemán, pero había cosas en donde muchos estudiantes como que no estábamos de acuerdo con los temas de planificación, o de cómo llevar la clase y después uno se va dando cuenta que todo lo que uno aprendió de alguna otra manera sí lo necesitabas, porque necesitabas como esta estructura como para poder ir, para llegar al tema de las clases. Y tengo que también como agregar este tema de que salí con un nivel súper bueno de idioma alemán de la universidad, o sea, tuvimos muy pocas instancias en donde se podía hablar en español también, y los profesores no generaban como este miedo de acercarse y hablar en alemán con ellos, entonces nunca, nunca, como que hubo un rechazo a continuar como con este proceso y sabiendo que al final iba a ser un profesor de alemán, siento como que en un momento como que se rompió ese límite que yo tenía con la pedagogía, que no me veía haciendo clase. Y afortunadamente, al observar a los profesores haciendo clases, como que me generó una, como una inspiración, como pa darle a seguir enseñando el idioma alemán.

SC: Y bueno de eso te quería preguntar también, ¿cómo ha sido tu experiencia de ser profesor de alemán en la práctica? ¿Qué estás haciendo? ¿Cómo te has sentido?

CJ: Bueno, nosotros egresamos como profesores para educación media. Partiendo por eso. Y el campo laboral, por lo que he visto como todo este tiempo que he estado trabajando es que la media siempre está ocupada, muy

poca gente acceda a la medida porque generalmente lo que están en media son los profesores que ya llevan más tiempo en esto, en el trote de la pedagogía. Entonces, puede pasar que alguien que egresa tiene que partir en un colegio que queda en región sí o sí. Yo empecé en Los Ángeles y a mí me ofrecieron básica. Yo no tenía ninguna experiencia en básica, ningún contacto con niños que me diera como la intención de querer hacerlo, pero para empezar uno como que tiene que tomar todos los riesgos, si no, no, entonces no tienes un nombre al final porque es un mundo súper chico. Y empecé en tercero básico, segundo y... segundo, tercero y cuarto, tuve 3 cursos. Y en Los Ángeles, trabajábamos con un sistema medio tándem, era como que teníamos, se llamaba multidisciplinario en donde estaba la profesora jefe y estábamos los de alemán, entonces era mitad hora en español, mitad hora en alemán. Y además de eso, teníamos que manejar ciertas asignaturas bilingües, como las ciencias naturales, matemáticas y orientación. Entonces el acompañamiento que tuve y la posibilidad de estar viendo constantemente clases de mis paralelas, por decirlo así, de español, obviamente me dio como una base para poder trabajar bien con los niños, especialmente por el trato porque uno piensa que es solo enseñar alemán, pero no es solamente eso, tal como todo muy vinculado a lo emocional, al contacto, como a todas esas cosas que hay que conectar como con la mente un niño antes de entregar como una información. Entonces mi primer año igual fue, fue, no fue tranquilo, fueron como tres meses en donde estuve aprendiendo mucho y después como que avancé y ya empecé como uno empieza como a buscar cosas para sí mismo, como relacionado su personalidad como darlo con los niños, como darse más fácil en hacer como divertida la entrega del idioma. Y después ya los años que vinieron, como que se me empezó a dar como súper fácil. El hecho de soltarse, no aceptar como una figura tan rígida como vengo a enseñar alemán solamente, sino darse el tiempo de cantar, de bailar, de hacer rimas, de un montón de cosas, de juegos como esto de transformar la clase ¿no? en algo como divertido, como para pasarla bien, como que eso me hizo como quedarme como en ese ciclo. Y siempre estuve en esos niveles y nunca tuve, pucha, nunca he tenido como

situaciones complicadas, porque siempre estamos acompañados, siempre he estado trabajando con otros colegas, he tenido oportunidad de observar clases constantemente. Y después, ya cuando volví a Santiago, tomé el riesgo de hacer prebásica, o sea, preescolar. Y ahí empecé con prekinder y kínder, y obviamente estaba como muy dado para esos niveles, porque igual mi enfoque por lo que aprendí como en todo este *Laufbahn*, es como que te quedas mucho en lo divertido como no en la gramática, sino como en hablar, en hacer ruido como en esas cosas, entonces ¿viste? Todo mi enfoque está como en lo hablado, más que en lo escrito, entonces obviamente cuando llegué a la prebásica se dio súper, se dio súper cómodo para todos, para las educadoras para todos, entonces trabajamos súper bien, súper bien. Ha sido una buena experiencia hasta ahora. Hasta ahora, mientras tenga energía con la edad que tengo.

SC: tomando esto, lo que has visto, lo que has hecho, ¿qué crees que es ser un profesor de alemán, ¿cómo definirías ser profesor de alemán?

CJ: Siempre como que hago un contraste con los profes de inglés, porque los profesores, igual los profesores de inglés generalmente tienen este concepto de ser un poco más de mundo, como más abiertos, como abrir un poco más los ojos a las personas. Lo voy a concebir un poquito como desde el ciclo en donde yo trabajo ¿ah? igual, yo puedo mirar a mis otros colegas, puedo tener una visión general y es lo que te decía como estoy con los profesores de idioma inglés que es como más apertura al mundo, como que conocen más, como que se salen un poco, o sea, el idioma es un medio para el destino, que sería Alemania, Austria, Suiza. Yo igual considero a los profes de alemán, como en la básica como personas que son mucho más abiertas a otros tipos de metodología, como no enfocarse solamente en trabajar en el pizarrón y escribir y cuaderno y esas cosas, sino como que una persona que varía mucho en la forma social en las que se trabaja, en la forma de contacto afectivo que tiene con los estudiantes para generar un interés por el idioma, porque al final, siempre he pensado que los idiomas están muy relacionados al interés, no es como una obligación como matemáticas, como lenguaje, como ciencia.

¿Siempre está como basado en el interés, o sea, no *vaí* a tener un 100% del curso contigo, pero si teniendo como esta forma de acercarte, de abrirte, de ser una persona que está dispuesta a también a acoger a todos los tipos de estudiantes que *tenís*, te da como un paso más allá, de poder dar como una clase más, más cómoda, fuera de lo común, fuera de lo común, fuera de como este tema de jerarquías, no, como que todo está a su nivel, como que todo se mantiene en un ciclo en donde podemos trabajar todos súper bien y además generar una motivación en el estudiante como para que pueda ser capaz de aprender y utilizarlo con su familia, con sus propias compañeras, como por ese lado.

SC: Ahora, pasando a otro tema ¿quiénes consideras tú que hablan alemán en Chile? ¿quién habla alemán? ¿quién es ese grupo de personas?

CJ: Es súper difícil esa pregunta, como ¿te referís como a alguien que yo tenga una persona conocida?

SC: en general, lo que has visto. Hay un grupo de personas que habla alemán en el país.

CJ: Pero no es un grupo definido como antes. Pasa que muchos colegios son alemanes y muchas familias dejan a, o sea, matriculan a sus hijos ahí, pero no todas las familias lo hacen por eso al final. Pasa que en mi colegio a veces la gente no sabe que hay alemán. Y familias alemanas no debe ser más del 3%, como que se ve a una hablante nativa por curso, y si es que, porque no es siempre. Entonces me cuesta como identificar un grupo de gente que habla alemán en Chile. O sea, sé que en el sur pueden haber grupos que estén consolidados, pero con el avance de los tiempos, como que ya se difuminó esa idea de quién habla alemana acá en Chile.

Y considerando también que no todos los colegios están preparando alumnos como para que salgan hablando alemán en un 100%. Colegios alemanes sí, pero colegios en lo que yo trabajo no es algo como que sea un ideal o una obligación es solo un medio para acceder a otras cosas, ¿no?

SC: Ahora hablando de las instituciones, por ejemplo, el colegio, ¿dónde se puede aprender alemán en Chile? ¿cómo son estas instituciones? ¿hay diferencias? ¿Es igual en todos lados?

CJ: O sea, de nicho como lo como lo entiendo yo, porque todos los colegios alemanes tienen su apellido, que es el lugar donde están. Y obviamente en donde yo trabajo, es un, también un colegio con un apellido, que es católico alemán o alemán católico, no sé cómo decirlo. Como que están siempre enfocados a un público específico, en un público que quiere, que aspira a que sus hijas, bueno, depende del objetivo del colegio, que sus hijas tengan buenos puntajes en las pruebas, que aprueben el B2 o el C1, pero no te podría como identificar colegios más, no sé, depende mucho. Por ejemplo, los colegios públicos o colegios que son relativamente nuevos con el idioma alemán, como que están basados para mí netamente en algo como de interés de un estudiante al que le gusten los idiomas. No así, no es una obligación al final, como en otros colegios que al final siempre es obligación del alemán, y se concibe la idea del alemán como para obtener resultados y obtener también un apoyo del Gobierno alemán. Como que va por esa línea, como que así lo identificó yo, como instituciones. Obviamente hay institutos, pero eso ya, eso ya es 100% interés de la persona y uno puede elegir ahí, que es distinto, que es distinto, no conozco otro lugar donde uno puede aprender alemán.

SC: Y de la gente que trabaja en estos colegios ¿hay algún perfil? ¿Son distintos los perfiles en distintos colegios según lo que has visto?

CJ: Uuuy que difícil. Igual, creo que es que hay un perfil definido como para los profesores de alemán, por ejemplo. Es algo como que uno concibe por departamento, como que el departamento tal se identifica con algo como que siempre al departamento de alemán, como que se le considera un como un Olimpo, como que me da esa sensación como que ustedes vienen del Olimpo a hacer clases, como son tan pocos, este mundo del alemán es tan chico como que qué suerte que estén usted acá po. La puntualidad, por ejemplo, se valora mucho, el apoyo del departamento entre nosotros, porque yo siento que, a ver, las nuevas generaciones que salen como con esto del alemán obviamente son

generaciones que vienen de, que no son generaciones que vienen específicamente de colegios alemanes o que vienen de una situación socioeconómica buena. Generalmente ahora la gente que está egresando como de la carrera de alemán son personas que necesitan la pega, partiendo por eso, y les gusta su pega. Entonces, si pudiera hacer como una definición, así como en general, de cómo lo he visto en los otros colegios, considero que es un departamento muy variado, como que no es, no es como un tipo específico de personas, como que vienen de muchos lugares, entonces eso genera también que el contacto sea muy distinto y se generen mejores vínculos, porque todos vienen de distintos lugares y todos tienen su historia. No es como una historia plana, igual y semejante. Como que cada uno llegó al lugar que está por esfuerzo, por ganas, como así lo veo yo ahora.

SC: Y en cuanto a la situación actual de la enseñanza de alemán en Chile, ¿cómo consideras que está?

CJ: Se nota, se siente un declive en el interés de los estudiantes, muy pocos papás están comprometidos también con esto del idioma. Entonces me da la sensación de que, bueno, también considerando que muy pocas personas están egresando de la carrera. Son hartos factores que como que me dan a entender que el idioma alemán de a poco va a ir perdiendo terreno en muchos colegios por falta de personal, por falta de interés de los de la directiva, me da esa impresión, mientras haya profesores, obviamente el alemán va a seguir armándose, pero obviamente se van a ver situaciones súper como, va a haber mucha hostilidad para muchos profesores, porque muchos se van a ir moviendo y las facilidades que tenemos en algunos colegios, por ejemplo, de tener grupos chicos, en algún futuro quizás ya no va a ser así, el alemán va a ser una asignatura en donde vas a tener grupos grandes y no porque el colegio no lo quiera, sino porque profesores no van a haber.

SC: y ¿qué rol crees que juega el profesor ahí, en esa realidad?

CJ: Necesito explicación ahí. ¿Como que rol en el...?

SC: ¿qué rol tienen los profesores de alemán ...

CJ: ¿En el declive que te estoy diciendo?

SC: ... en la situación actual.

CJ: Pucha, a mí me da la impresión de que muy pocos profesores como que están comprometidos con generar vínculo con Alemania, muy pocos están como dado este paso de ir más allá de solamente enseñar el alemán y claro, todo bien bonito el colegio, pero como generar este vínculo con Alemania. Y eso, y eso como que me da la impresión de que los profesores pueden estar súper comprometidos con lo que hacen en Chile, pero que no generan como redes de contacto hacia afuera como que puedan incentivar un poco más el interés de los alumnos. Teniendo super, un montón de oportunidades, de poder tener contactos, de conocer gente de Alemania como que creo que en los tiempos igual implica que estemos todos muy apurados como para andar buscando más, más, más realidades o más opción. Y siento que el rol del profesor es relevante porque el mismo profesor además puede pedir cosas, puedes solicitar cosas y aunque quizás no todas funcionen, muchas podrían, muchas podrían salir y podrían funcionar sin necesidad de financiamiento del colegio o externo. Pero aun así siento que el profesor es súper importante, pero todo depende al final de cuentas del lugar en donde uno trabaje y la disposición que tengan las personas de poder llevar a cabo más proyectos. También los directores, los jefes de departamento, cuál es su motivación, en que parada están en el momento, si están formando familias, si están preocupados por un tema de profesional. Como que me quedo muy en eso, como en una nube donde no me queda mucha claridad de en qué medida el profesor puede ser más relevante, poder darle como un, como decía antes, como un terreno como para el idioma alemán, como para que el alemán continúe, o llegue a otros, a otros, a otros aspectos, por ejemplo. O sea, yo te lo cuento de mi experiencia que acá donde trabajó trató de generar mucho contacto con matemáticas y con ciencias como para ver la posibilidad de que el alemán sea relevante para los estudiantes, que aprendan algo de ciencias en alemán siento que igual es importante po, que puede generar como un... Se pueden encender luces de cómo uno puede ir conectando otras cosas con el idioma, porque igual los temas de alemán sí están relacionados al entorno, pero hay que darles como

otro, un enfoque mayor como que digan “oye, estamos aprendiendo matemática en alemán” y eso ya genera otro tipo de nexo con el idioma. Entonces siento que depende mucho de los profesores que generan este contacto con otras asignaturas dentro del colegio. En este caso.

SC: Y en cuanto al alemán, como a nivel nacional, ¿cuál consideras tú que es la relevancia que tiene? O sea, ¿es importante enseñar alemán en Chile?

CJ: Para los colegios en los que trabajamos es importante, pero siento que para el tema como esto que se había propuesto en algún momento con el que Chile fuera un país multilingüe y que hubiera muchas, no sé po, más de dos idiomas en los colegios sí lo encuentro como válido, pero siento que no es la, no es el camino que al que se puede optar. Porque no hay profesores que van a cubrir todo, muchos idiomas en colegio, y siento que el alemán es relevante solo para algunos grupos no más, no para todos, y generalmente estos grupos son grupos económicos que son, no sé po, clase alta. Cuyos padres estén dispuestos a pagar una colegiatura y que sepan que su hija va a estar, va a tener siete horas de alemán a la semana, por un año completo. Entonces, relevancia del idioma alemán lo veo un poco difícil en la zona en la que estamos, quizá en el sur de Chile puede tener una relevancia por la gente que pueda vivir allá, pero acá en Santiago no, no hay, no le veo mucho valor, porque así como que el valor que yo le agrego al idioma alemán es esto, como que te saca un poco de la típica clase. En temas de política tampoco. No, no, no hay, no hay un fomento, no hay un interés tampoco de darle como a los idiomas otro, como otro nivel, por decirlo así. Al final el inglés va a ser el idioma que se supone que todos deberíamos dominar. Sólo eso. Sólo para un grupo económico, sólo se me queda como esa idea.

SC: Y en cuanto al futuro, según tu experiencia, en lo que han visto, ¿cómo te imaginas el futuro del alemán enseñando alemán acá en Chile?

CJ: A ver yo siempre he pensado que el alemán como que tiene muchos medios, mucha tecnología y puede cómo dar un... puede dar un vuelco hacia ese lado, como pizarras, como pizarras digitales, como el trabajar con este tipo de cosas que se ofrecen a muchos colegios. Y creo que ese va a ser como el

medio que, bueno, la educación en general tiene que ir avanzando como para ese lado. Siento que el idioma alemán debería como volver un poco a este tema de trabajarse un poco más desde asignaturas. Porque en el futuro, sí, vamos a estar enseñando alemán en situaciones muy específicas de la vida. En primaria siempre vamos a ver como conceptos del entorno y esas cosas, pero no le da una validez real, desde mi punto de vista, solamente enseñar alemán. Si es que en el futuro se logra algo, o sea, lo veo muy difícil, que haya como un equipo capaz de poder cubrir todas estas cosas. Para mí sería una idea mucho más, más más interesante que el alemán se dé como una asignatura que implique a otras. Ahora, si lo veo desde el punto de vista como más frío, como más con números, me cuesta ver un futuro como muy brillante para el idioma alemán, porque hay gente, hay muy poca gente que está dispuesta a trabajar en ciertos niveles y hay mucha deserción también en las carreras, hay como mucha mucho, es muy difícil como mantener alumnos que quieran también ser profesores de alemán, porque tampoco hay mucha información. No, no puedes, no accedes como a la información necesaria para saber quizás qué tan buena, qué tan mala pueda ser la carrera. Entonces, en el tema de números no veo un futuro muy, muy, muy bueno para el idioma alemán, o sea, puedo ver que se reduzcan horas en algunos colegios, que los grupos sean más grandes y no asegure una clase ideal. No sé si va a haber un apagón del idioma, pero sí que se va a sostener en los colegios que están, veo como, como lo que está pasando ahora, o sea, escasez de profesores. Y eso implica dificultades para poder cubrir, ciertos puestos de trabajo.

SC: *da por terminada la entrevista*

Entrevista 4 JM

SC: vamos a empezar con la entrevista y en una primera instancia te quería preguntar, cómo fue tu primer acercamiento con en alemán y qué impresión te dio. Quizá hablar un poco de ese primer momento.

JM: Como que previo a entrar a la carrera, sinceramente no tuve ningún acercamiento al alemán, como que al estar ahí ya como mechona el primer día fue como “esto es” ¿cachay, no? Antes nada. Así que como que todo fue en la universidad, y los profes que tuve el primer semestre, bueno todo el primer año en verdad, fueron bien agradables, entonces como que esta relación como tan incipiente fue como agradable porque eran, son profes, porque todavía trabaja en allá, son profes y como bacanes, entonces como que además de enseñarte, acercarte y como demostrarte que finalmente esta cuestión del alemán no era tan difícil. Ellos también eran muy agradables en las clases, po ¿cachay? ahí entonces, como que lo hacían, ameno y todo.

SC: Súper de eso también te quería preguntar, ¿cómo fue tu formación como profesora? ¿Qué cosas consideras relevantes de ese proceso?

JM: En general creo que, si comparo, por ejemplo, la formación como del departamento de alemán a la formación pedagógica, creo que es mejor la del departamento de alemán ¿Cachay? porque es más constante, hay muchas más horas de clase en cuanto a los ramos pedagógicos que los tienes una vez a la semana, no sé, dos horas. Y eso lo primero, creo que nos formamos mejor como profesores de alemán que las herramientas que quizás no entregan en cuanto a la pedagogía propiamente tal, y en general, creo que fue una buena formación, obviamente siempre puede ser mejor, quizá. No sé. No en cuanto a los profesores que tuve tanto del departamento de alemán como de los ramos pedagógico, sino quizás como en sí en la Universidad, como la infraestructura que tiene, las herramientas que pueda tener ¿cachay?, o sea, la sala de computación de la U es ínfima para todos los estudiantes que hay. Entonces, quizás esas cosas se podrían mejorar porque creo que los profesores, hay buenos profesores ¿cachay?, pero a lo mejor tampoco tienen las herramientas

ellos mismos para que sus clases quizás también sean mejores. Entonces creo que eso es lo que está como un poco al debe. En cuanto a la formación.

SC: También me gustaría saber qué piensas sobre ser profesora de alemán, que es para ti ser profesora de alemán, o de una lengua extranjera también.

JM: ¿Eh, en cuál? O sea, si lo comparamos como con los profes de inglés, como que igual la tenemos súper difícil los profes de alemán ¿cachay? Porque hay muchos menos lugares donde trabajar, los lugares también son como más quisquillosos en cuanto al aceptar profesionales. O sea, yo me acuerdo cuando recién termine la U habían varios avisos de trabajo en colegios alemanes fuera de Santiago, porque en Santiago como que además igual cuesta mucho encontrar en los que hay. O por lo menos esa fue mi experiencia cuando estaba buscando en ese entonces al terminar la Universidad. Y era como, ya, necesitamos profesor de alemán que tuviese como cuatro años de experiencia, que idealmente haya vivido en Alemania ¿cachay? Entonces te ponen un montón de trabas que no sé si los profes a lo mejor de inglés saliendo de la Universidad, como en ese caso estaba yo, se encuentran con las mismas situaciones, pues son como círculos, igual súper cerrado. No sé si clasista o elitista, pero creo que sí un poco ¿cachay? pero a lo mejor igual es un prejuicio. En el colegio donde yo estoy ahora, que es un colegio alemán, eso no ocurre, pero también este colegio alemán donde yo trabajo es distinto al resto de los colegios alemanes po, ¿cachay? es como un hermano pobre, una cosa así. Como la oveja negra. Pero es difícil por esa situación de que hay, porque los profes en la Universidad siempre nos decían, no sí hay harto trabajo, harto trabajo. Sí, a lo mejor hay un montón de trabajo fuera de la ciudad donde nosotros estamos, de Santiago, pero tampoco te la ponen fácil los colegios porque, eso, te piden un montón de experiencia. Ya ahora yo llevo un tiempo que salí de la Universidad, tengo experiencia y todo, pero en ese entonces también me hubiese gustado haber tenido la oportunidad, po ¿cachay? y funciona mucho, también lo del pituto de que si *tenís* algún compañero en el colegio o algo de U, qué sé yo. Entonces, bueno, eso debe ser como transversal en muchas carreras, no solamente la nuestra ¿cachay? Pero yo

personalmente no lo tuve fácil. ¿Cachay? al salir. Para mí sí fue muy difícil. Me pensé también en como decir, ya sabes que ella como esta cuestión no funciona, no encuentro pega, voy a hacer otra cosa y justo apareció este trabajo donde estoy ahora ¿cachay?

SC: ¿Cómo dirías que ha sido ser profesora de alemán en la práctica? tomando este tema.

JM: O sea, ha sido como... siento que finalmente todo lo que, lo que hago, como en la práctica en sí, como que lo aprendí haciendo clases ¿cachay? y siento que, si bien la Universidad te da como herramientas como conceptos y toda la teoría, como que en la práctica esas cuestiones no te sirven mucho. En una escuela al menos ¿cachay? Porque yo he trabajado siempre en la escuela. Eh siento, obviamente sí, ahí hay cosas en la planificación y todo, pero el cómo desenvolverte, cómo hacer realmente tu clase y todas las cuestiones a lo que te enfrentas en un colegio que todos los días son distintos, aunque hay una rutina todos los días pueden pasar cosas distintas, pasan cosas distintas, como que solo nomás te vaí armando, po ¿cachay? y a mí me ha gustado mucho, a mí me gusta mucho ser profesora. Y, pero siento como que la Universidad te prepara porque te siempre te nos decían los profes, sobre todo los de formación pedagógica. No, es que cuando ustedes se enfrenten a la escuela, estén en el colegio es otra cosa. Sí, otra cosa, pero creo que siempre las palabras y los mensajes que ellos nos entregaban se quedan cortos porque de verdad que la realidad supera totalmente todo, así. Pero bueno, a mí el tiempo que llevo trabajando de profesora ha sido una experiencia agradable. Ha sido difícil, ha tenido buenos y malos momentos ¿cachay?, pero me siento a gusto. Actualmente estoy como en un trabajo en que estoy tranquila, no tengo problemas de ningún tipo. Los estudiantes, sí, hay cabros flojos pero esas cuestiones dan lo mismo ¿cachay?, pero puedo hacer clases sin dificultad, si necesito material lo puedo tener. Entonces, como que me siento muy a gusto y trabajo tranquila ¿cachay? que eso igual es súper importante.

SC: Me gustaría también saber un poco sobre la gente que habla alemán en Chile, o que aprende alemán. ¿Quiénes son estas personas? ¿Quién aprende alemán en Chile o quién habla alemán en Chile?

JM: Yo pienso ... bueno, yo aprendí alemán y soy una mujer, así como de origen súper humilde, ¿cachay? y yo soy de Santiago, Quilicura. Y creo que quizás mis compañeros, quienes estudiaron conmigo, es como una realidad común ¿cachay? Pero, ya, no sé si eso será fortuito, qué sé yo, pero en como en la mayoría, no sé, quizá esto es ... igual el alemán es elitista porque, no sé yo como de precios, que sé yo, pero me imagino que igual debe ser más caro que aprender quizás inglés, que es como más masivo, qué sé yo. Siento que igual es como... no sé, no sé, no. Uy, no. Nunca había pensado algo al respecto de lo que me preguntaste. Eh ya. Dejando eso como quizá, el estatus social, creo que quizás gente adulta más que jóvenes, porque ven en Alemania como, o algún país que hable alemán, como un sitio, un destino como para hacer quizás un perfeccionamiento luego del pregrado o para alguna beca ¿cachay?, como que he conocido varia gente adulta ya profesional que aprende alemán por ese fin ¿Cachay? eso quizás es una respuesta mejor de las otras cosas que no dije nada. Creo que quizá eso puede servirte más.

SC: Tomando este este grupo de gente que habla o aprende alemán, ¿cómo de describirías tu relación con ellos?

JM: HUUU, no sé si finalmente he tenido relación, como que ha sido gente que he conocido fortuitamente, no sé, no, no, en mi círculo cercano no hay nadie. Por ejemplo, sí, tengo compañeros del Colegio, profes que estudian alemán, pero porque el colegio ofrece eso ¿cachay? Pero ninguno tiene así como el interés de irse para allá próximamente a hacer otra cosa y de las otras personas que te comento, las he conocido así, como porque son amigos de un amigo, pero ninguna relación, así como para yo decirte algo, que tengamos algún tipo de interacción ¿cachay? como conocido del conocido del conocido, una cosa así.

SC: Yéndonos a la parte como más de lugares e instituciones ¿dónde se enseña alemán en Chile? o ¿dónde se puede aprender?

JM: De lo que yo conozco, aparte de la Universidad, donde nosotros estudiamos en la Universidad de Talca, ahora creo que tiene un programa, hace no mucho. En el LBI también, en el Goethe, pero ahí es distinto a la otra, a los otros lugares, porque es como para aprender alemán. En cambio, en los otros es como que te forman para, obviamente para aprender alemán, pero es como para el contexto profesional. En el Instituto Chileno-Suizo. Yo trabajé ahí, trabajé un par de meses me acuerdo, cuando terminé la Universidad, y no sé a dónde más, sinceramente.

SC: Bien. Y ¿hay diferencias entre estos lugares o es lo mismo?

JM: yo creo que sí hay diferencias. Por ejemplo...

SC: O en la gente que trabaja allí también, o en la gente que va a estudiar.

JM: Por ejemplo, en cuanto a los institutos yo conozco así como un poco el Instituto Goethe y en el otro trabajé ¿cachay? como que son enfoques súper distintos ya por la infraestructura del lugar. Como que el Chileno Suizo es una casa, así como muy chiquita en segundo piso y es como como que te llama poco como al aprendizaje ¿cachay?, entonces como oooh bien fome. En cambio, vaí al otro instituto que tampoco es de una construcción tremenda, pero es como más moderna ¿cachay? la arquitectura, esa cuestión de que se vean los cables, por lo menos la última vez que yo fui era así, no sé cómo estará en la actualidad, con las salas con vidrio que se puede ver lo que está pasando adentro entonces es como algo más interesante po, como más atractivo visualmente ¿cachay? Y no sé, yo creo que eso, por ejemplo, a un estudiante, a alguien que va a preguntar como que ya le llama la atención po, puede ser un gancho. Creo, no sé.

SC: Ahora, volviendo a las personas, pero a tus estudiantes. ¿Quiénes son tus estudiantes? ¿Cómo lo describirías? ¿Qué relación tienen con el alemán?

JM: Uuuuh. Como que mis estudiantes aprenden alemán porque están en el colegio no más ¿cachay? Hay pocos chiquillos que tienen un interés real en el idioma. Y yo creo que esto se basa también, bueno, parte puede ser por los profes y por la historia que ellos pueden haber tenido con la asignatura, pero porque no hay mucho conocimiento al respecto. No, no es una realidad como

en otros colegios alemanes que estos cabros son hijos y nietos de alemanes ¿cachay? no, aquí son la mayoría, familias chilenas ¿cachay? que piensan que este colegio a donde yo trabajo es como la mejor opción para su hijo, lo ponen ahí y da lo mismo con el alemán. De hecho, como que se da mucho en los niños que dicen no es que en verdad el alemán me da lo mismo Frau, y mi mamá no le importa si me va mal porque ella tampoco me puede ayudar aprendiéndolo, entonces como que el alemán está no más, es como un relleno. ¿Cachay? No ... se esfuerzan lo que pueden reforzarse para sacarse una mediana nota, son cabros agradables, pero. ¿Eh? ¿Conexión o mayor interés por la asignatura? Como que enganchan porque a lo mejor tú les puedes caer bien y les gustan tus clases, pero en sí que el idioma les cautive, hay muy, muy pocos niños con esa realidad.

SC: Ahora, pensando más macro, ¿cómo describirías tú la enseñanza del alemán en Chile? ¿Como es la situación actual? O la situación de los profesores también de alemán en Chile.

JM: Uy, ¿cómo lo describiría? Como que siento que finalmente está como un poco abandonado el asunto ¿cachay? Tampoco es que conozca mucho, en realidad, yo tengo pocos amigos que son pocos profes alemanes, o sea, con los compañeros que con los que estudié, pero de esos que, bueno de la gente que yo estudié como uno o dos son amigos reales, ¿cachay? Entonces tampoco tengo como mucho conocimiento de la situación, pero basándome igual en parte mi experiencia, y que dudo que haya cambiado mucho en cinco años, es como desconocimiento, como que la gente, mucha gente, no sabe qué se enseña alemán ¿cachay?, es como, pero loca, hay colegios alemanes ¿qué crees que enseñan ahí? es como duuuuh ¿Cachay? entonces, desconocimiento, un poco de abandono. La misma Universidad el tiempo que yo fui estudiante como que tampoco masificaba mucho la carrera. Desconozco si eso ha cambiado, no puedo ser así, decir no eso sigue así, no lo sé, pero en el tiempo que yo fui estudiante en la universidad habían compañeros que estudiaban en el campus, así como central, y tampoco cachaban que existía afuera, así como por una rejita, el Departamento de Alemán. Entonces, como que eso que vives

en la Universidad como estudiante, como que ya siendo profesional igual es una realidad po ¿cachay? es difícil. *Tenís* que tener mucho contacto para poder llegar a un lugar. Y pero ya, así en la realidad, cuando sí *llegaí* a un sitio pensando en uno de estos colegios que son particulares, que sé yo, igual como que la realidad tampoco es tan adversa al trabajar quizás en el sistema municipal, por supuesto. ¿Eh? No sé, no sé si de verdad. Ay, me cuesta como pensar algo como con claridad porque mucho más allá de mi realidad y de alguna amiga que tenga trabajando, no, no conozco, ¿sabes?

SC: Y tomando en cuenta esta misma experiencia tuya como profesora de alemán, ¿qué importancia crees que tiene esta lengua en este país? ¿O qué importancia tiene para ti en este país?

JM: Creo que en lo globalizado que está el mundo, en las opciones que ahora tiene la gente, quizá pensando, no sé en 20 años atrás, de moverse, poder ir a estudiar a otro lugar, a vivir a otros lugares. Creo que es súper como aprovechable tener otra lengua más que el inglés solamente, que también obviamente es bueno, pero no sé, al tener el alemán tienes también un montón de otras cosas que puedes ganar en la realidad, quizás, que Alemania para vivir es distinta a, no sé comparándolo con Estados Unidos ¿cachay? tampoco es que conozca mucho de ambos países, pero siento que la calidad de vida, por ejemplo, en Alemania va a ser mucho mejor que si te vas y no sé po, a una beca, por ejemplo, en Estados Unidos, no sé. Entonces creo que es súper útil tenerlo, que de verdad te abriría muchas puertas, ya sea si vas a estudiar o a trabajar o a lo que sea que te quieras ir ¿cachay? Es como de verdad como un aporte en tu vida personal, también en tu vida profesional.

SC: para ti, ¿cómo ha sido?

JM: Para mí ¿cómo ha sido?, ha sido difícil, como de mucha frustración en un comienzo como te contaba hace un rato. Pero claro, porque también uno espera o piensa que va a salir de la Universidad, uuuh y enseguida te va a llegar el trabajo soñado ¿cachay? que *vaí* a ganar lucas y que *vaí* a estar tranquilo, pero no, o a lo mejor hay gente que sí le pasa y súper, a mí no, a mí no me pasó ¿cachay? Entonces tuve que esperar como tres años después que

había terminado la universidad como para, para como encontrar un lugar donde, que es en donde estoy ahora, finalmente, en el que me siento a gusto, que he aprendido un montón porque antes siempre había trabajado sola, en cambio acá como como ocho o diez profes en el departamento ¿cachay? entonces hay profesores que llevan la vida enseñando, entonces uno aprende también un montón de ellos. Ha sido difícil, pero siempre aprendiendo, siempre aprendiendo y ahora en la actualidad es como que en verdad lo disfruto mucho. ¿Eh?, me hace feliz, ¿sabes? Me gusta mi trabajo, no sé si voy a hacer toda la vida profesora, pero lo que estoy viviendo en la actualidad me hace muy feliz, me agrada mucho.

SC: Moviéndonos un poco entonces hacia el futuro, y también, según tu experiencia, ¿cómo ves el futuro? ¿Cómo te lo imaginas? ¿El futuro de la enseñanza de alemán en Chile?

JM: chuta.

SC: ¿O hacia dónde crees que va?, ¿qué va a pasar?

JM: No sé. No sé, por ejemplo, en la universidad, por ejemplo, en nuestra Universidad, yo ... es que yo desconozco muchos datos, entonces no sé si estoy hablando como desde la especulación. Mi realidad fue hace un montón de años atrás, entonces tampoco sé si han cambiado las cosas, pero creo que si las matrículas, por ejemplo, siguen siendo bajas, que tampoco sé si es la realidad, no creo que dure mucho tampoco la carrera en sí, como pedagogía en alemán ¿cachay? Pienso, pero desconozco de cómo es la actualidad entonces no sé si lo que estoy diciendo tiene fundamento o no. ¿Eh? Y eso sería súper fome, obviamente, pero creo que eso es, como es obvio que va a pasar en esa carrera o en cualquier otra que no tenga estudiantes po ¿cachay?

SC: Y desde tu colegio. ¿Como ves, el futuro del ramo?

JM: En mi colegio también igual se ve como un poco difícil ¿sabes? Porque, por ejemplo, para mantener la categoría de colegio que rinde el *Sprachdiplom* se necesita un porcentaje de aprobación en estas pruebas. ¿Ya? entonces como que nosotros estamos como en el, justo, así justo justo justo. Entonces, la idea es que estos años o este año en particular esos resultados se mantengan,

idealmente aumenten el porcentaje de niños que aprueban, porque o si no está el riesgo de perder la categoría po, ¿cachay? Si bien nosotros, en teoría, como que, bueno obviamente es fome perder el que los niños no tengan la opción de hacer estos exámenes, porque en realidad a nosotros no nos dan bono por la escuela, el Colegio no recibe dinero, entonces como que, en la realidad financiera, por ejemplo, por decirlo de una forma, no cambiaría, ni de los profesores ni de la escuela, pero sí igual pierdes algo súper importante que es la preparación de los estudiantes po ¿cachay? No sé a qué eso podría llegar a la larga, quizás que se acorten las horas de alemán, ¿qué significaría eso? que quizás haya despidos, entonces igual sería algo complicado.

SC: *da por terminada la entrevista*

Entrevista 5 LD

SC: Bueno, vamos a comenzar la entrevista y en una primera instancia me gustaría saber cómo fue tu primer acercamiento con el alemán y qué impresión tuviste.

LD: Bueno, mi primer acercamiento con el idioma alemán fue el, puta *sorry*. ¿Me puedes repetir la pregunta?

SC: Sí sí, la pregunta es ¿cómo fue tu primer acercamiento con la lengua alemana? ¿qué impresión te dio al principio?

LD: Claro, bueno, mi primer acercamiento con la cultura alemana viene como de la música, no escuchaba música alemana, pero si había bandas anglo que usaban palabras o frases en alemán. Entonces ese fue como en realidad mi primer contacto con el idioma más allá de lo cultural, que tiene que ver con lo histórico, con el tema migrante en Chile y todo eso. Pero ya realmente mi contacto como para aprender el idioma y adentrarme en ese mundo fue en la Universidad y quizás se fue muy bonito en un principio, venía de haber estudiado un par de años inglés, y en cuanto, por ejemplo, a lo que es la fonética o el origen de las palabras o cómo eran las palabras o cómo usaban el idioma me llamó mucho la atención y eso fue muy bonito descubrir. Pero a la vez también fue difícil, ya que quizás tenía una expectativa de que se me iba a hacer más fácil aprender alemán debido a que sabía inglés y como que no fue necesariamente así. Entonces ahí está como el cara y sello de mi primer contacto con el idioma.

SC: Y luego ya en la Universidad ¿cómo describirías la formación? ¿Cómo fue estudiar alemán?

LD: Creo que la formación que nos dan en la carrera es muy completa. Es un currículum, o al menos el que yo hice, es un currículum muy completo en cuanto a lo que tiene que ver con lingüística, en lo que tiene que ver con la cultura alemana, el trabajo con la fonética, las prácticas pedagógicas de los mismos docentes del departamento de alemán, ya con experiencia en el colegio

lo rescató mucho y me doy, y me doy cuenta de que realmente la formación es en gran parte muy íntegra.

SC: Y pensando en la figura del profesor de alemán, ¿cómo la definirías tú? ¿Qué es ser profesor de alemán para ti?

LD: Bueno, para mí ser profesor de alemán es un desafío en el sentido de que yo no tengo raíces alemanas y me toca enseñarle alemán a muchos niños que están en el mismo caso, entonces, en ese sentido es una bonita experiencia, porque siento que soy un aporte y doy algo diferente a los equipos de trabajo del colegio. Realmente es primordial que los estudiantes tengan contacto con hablantes nativos y por supuesto que el trabajo de esos profesores también es esencial. Pero creo que, como lo comentaba anteriormente, la formación que se nos dio en el en la carrera de pedagogía en alemán en la UMCE creo que nos permite a los profesores que egresamos de la Universidad disponer de variadas herramientas para adaptarnos a diferentes contextos y en ese sentido es una bonita labor. Yo la verdad es que en gran parte disfruto ser profesor de alemán. Y lo disfruto haciéndolo en colegios que es un poquito más estresante y uno va como un poco más contra la corriente a ratos que en otros contextos en los que se enseña en la lengua.

SC: y en cuanto al ser profesor en la práctica, ¿cómo lo describirías? ¿Cómo es ser profesor de alemán?

LD: En la práctica. Creo que es un oficio, un arte, que se va puliendo con la experiencia. Y, por lo tanto, es fundamental tener hartas horas de clase o planificar unidades, mejorar planificación de unidades como para poder ir siempre mejorando. Creo que ser profesor en sí, es un desafío porque la persona tiene que estar reinventándose constantemente y actualizándose en cuanto a lo que es los contenidos y lo que es también el trato con los estudiantes que es fundamental como para poder hacer viable la enseñanza del idioma en el aula. Es decir, tiene que existir una buena convivencia y luego de la... quizás nunca ha sido tan fácil el tema de convivencia en los colegios, pero luego de la de la pandemia se agudizó un poco. Entonces esa es la visión que tengo como de mi rol y bueno. No sé si eso contesta la pregunta, perdón.

SC: Sí, sí, sí, y ¿cómo te has sentido haciendo clases de alemán?, ¿siendo profesor de alemán en colegio?

LD: Motivado, siempre lo he tomado de buena manera, siempre me he motivado por conocer mejor a mis estudiantes, por mejorar mis propias competencias y conocimientos específicos, adquirir nuevas estrategias, aprender de los demás. Siento que eso es muy bonito, eso me gusta mucho del ejercicio de la docencia, que quizás te hace tener como cierta flexibilidad frente a la vida en general, porque tienes que ser una persona muy dinámica, muy adaptable y todo eso, entonces creo que de todas maneras te hace crecer como persona y eso creo que igual es importante.

SC: Pensando en el grupo de personas que habla alemán en Chile, como a los hablantes de alemán, ¿quiénes son? ¿Quiénes consideras tú que hablas en alemán en Chile? O ¿quiénes conforman este grupo?

LD: Bueno, principalmente gente que pertenece a una élite. Y también hay muchas personas que por asuntos de conocimiento se han adentrado en el idioma para leer sobre la filosofía, sobre la psicología alemana o sobre la arquitectura, es decir, Alemania es muy ... su historia es muy rica, su cultura es muy rica, entonces creo que también..., creo que no, no cualquiera puede, claro, no cualquiera, si sigue siendo una élite, es decir, es un grupo de personas que puede acceder a ella, ya sea por temas económicos o también por temas sociales, es decir, poder acceder a este conocimiento no es para cualquiera, lamentablemente.

SC: Y ¿cómo describirías tu relación con esta otra gente que habla alemán?

LD: La describiría como, como una buena relación, siento que en general las personas de origen alemán son personas en general respetuosas, dialogantes, creo que en ese sentido es una buena relación con la cultura de esas personas y, no sé, siento que ellos también son tolerantes y de repente ahí uno descubre que hay ciertas similitudes, por ejemplo, en cuanto a, qué sé yo, el humor, las bromas o cosas como más triviales de la vida y uno descubre que tenemos mucho en común realmente, si no que son otras cosas las que marcan la diferencia culturalmente.

SC: Pensando en los lugares donde se puede estudiar alemán, donde se aprende alemán o se enseña alemán. ¿Cómo son estos lugares? ¿Hay diferencias, son similares?

LD: ¿Tú te refieres como a todo el espectro de lugares donde tú podrías acceder a aprender este idioma?

SC: sí, sí.

LD: Bueno, actualmente existe una gran variedad de cursos online, profesores particulares. Pero en cuanto a lo que se refiere a instituciones. Creo que hay cierta variedad, siento que hay institutos que están orientados para personas que sólo pueden en la tarde por trabajo, o personas que sólo pueden los fines de semana y siento que hay como también un acceso a relativamente asequible en algunos institutos a poder estudiar, para poder estudiar alemán. Pero en general creo que es muy caro estudiar alemán. Es como algo a lo que pocas personas podrían acceder, por ejemplo, a lo largo de un año, dos semestres o cuatro semestres, es decir, no es sostenible económicamente para cualquier familia, para cualquier persona. Y creo que en ese sentido es uno de los motivos por los cuales la cultura alemana no entra con tanta fuerza en nuestro país.

SC: Te quería preguntar también sobre tus estudiantes. ¿Cómo son tus estudiantes?, ¿quiénes son tus estudiantes?

LD: Mis estudiantes son niños que generalmente vienen de familias bien acomodadas, pero que a la vez también suele existir como cierto dejo familiar en cuanto a la presencia del papá, de la mamá. Entonces, por un lado, es como complejo lidiar con esa mixtura de cosas, porque también se da que los niños no... tampoco ya tienen mucha cultura de aula, como se solía tener antiguamente. Entonces en general son niños a los que es difícil disciplinar. No, no les gustan los desafíos como académicos, por decirlo de alguna manera. Y creo que por ese lado son niños que requieren mucha atención, es decir, requieren de un equipo de apoyo pedagógico con psicólogos, mediadores, convivencia, porque si no se hace muy complejo el trabajo con ellos. Y esa es la base para que ellos puedan como estar en un entorno adecuado para poder

aprender el idioma. Y de repente a los niños les cuesta aprender el idioma por esto mismo. Creo que es una de las de las razones por las cuales a los niños les cuesta aprender el idioma. Pero también de repente tiene que ver con el colegio. A veces los colegios son comprometidos con la enseñanza del idioma alemán y existe un gran apoyo hacia la asignatura. En otros colegios no es así. Entonces claramente el perfil de niño en esas dos realidades va variando. Pero siempre hay un gran porcentaje de niños que les interesa aprender el idioma, que les gusta el idioma y que tiene mucho talento para para para poder desenvolverse con el mismo. Entonces creo que eso es más o menos lo que describe mi perfil de estudiante.

SC: Y pensando en algo como un poco más macro, ¿cómo describirías tú la situación actual de la enseñanza de alemán en Chile?

LD: Creo que está muy difícil porque aprender alemán requiere harta disciplina, sobre todo para para los chilenos que no, no tenemos necesariamente mucha riqueza lingüística o no utilizamos bien nuestro idioma, y eso quizás no está mal, pero el problema es que la enseñanza del idioma alemán en Chile está normado por un marco de referencia europeo que hace que, básicamente, para que se nos hiciera un poco más fácil aprender alemán, deberíamos hablar como hablan en España. Entonces creo que ese hecho, sumado al tema de la hiper-digitalización con esto del tiktok que los niños están teniendo problemas de concentración porque mantiene la situación por un minuto, tres minutos máximo, tiene no sólo a la asignatura en una cierta crisis, me da la impresión, sino que a todo el sistema escolar.

SC: Pensando en esto mismo, me gustaría saber qué importancia crees tú que tiene la enseñanza de alemán en Chile o qué importancia tiene para ti, también.

LD: Eh bueno, creo que el idioma alemán es un idioma muy lindo, la cultura alemana es una cultura para mí aún por descubrir, por seguir descubriendo. En ese sentido para mí seguir en contacto con el idioma es fundamental porque me llama mucho la atención la cultura. Y en cuanto a lo que significaría para para Chile o para la sociedad chilena, creo que sería... creo que es fundamental que

todas las personas o todos los, al menos, todos los futuros estudiantes en Chile pudieran aprender un idioma o más que el inglés, es decir, encuentro demasiado como, no es autoritario de palabra, pero no sé. Digamos que es como demasiado como con el dedo decir como “ya, inglés va a ser la lengua que tenemos que aprender todos los chilenos”, siendo que hay un montón de idiomas que también podríamos aprender y deberíamos tener el derecho de elegir cuál aprender o al menos tener como alguna cierta variedad. Y alemán es un idioma, creo que interesante, obviamente, es decir, que chileno no habla de... relaciona Alemania sólo con Hitler. Y creo que de repente Alemania tiene cosas también rescatables y que sería interesante que la cultura chilena también la sopesara de otra manera. Que no fuera tan estigmatizado.

SC: y pensando a futuro ¿Cómo crees que va a ser la enseñanza del alemán en Chile? ¿Cómo te lo imaginas más adelante?

LD: No sé, no creo que, no creo que varíe mucho. Seguramente va a variar mucho. Pero no lo sé, no lo sé, es como incierto. Es difícil de contestar a la pregunta, pero creo que tiene o que puede tener una buena perspectiva o quizás como, siendo, pensando positivo, creo que hay formas de poder enseñar el idioma, creo que hay quizás canales como que permiten que actualmente se pueda aprender el idioma más libremente, por ejemplo, por las redes sociales o por aplicaciones que existen actualmente. Y creo que se le debería, en algún momento, encontrar la vuelta a la digitalización respecto a cómo puede aportar a la enseñanza del idioma alemán. Creo que eso va a ocurrir y va a hacer un poco más accesible el idioma para nuestra cultura.

SC: *da por terminada la entrevista*

Entrevista 6 MR

SC: Buenos días, vamos a comenzar con esta entrevista y en primera instancia me gustaría preguntarte cómo fue tu acercamiento con alemán. ¿cómo fue el primer acercamiento y cuál fue tu impresión sobre el idioma, la cultura?

MR: Ya. Mi primer acercamiento con el idioma fue en el colegio. Estuve... yo estudié en Antofagasta. En ese tiempo estaba allá. El colegio era de unas monjitas que eran de una congregación alemana. En ese tiempo todavía estaba esto de que los colegios decidían o francés o alemán, además del inglés. Entonces como el colegio tenía esta tradición alemana, ellas ofrecían alemán para todas las alumnas, porque un colegio solamente de mujeres, para las alumnas que venían inscritas desde siempre, por llamarlo de alguna forma, y a las que se matriculaban desde séptimo y octavo en adelante les ofrecían francés. Porque en ese tiempo se usaba, o sea, estamos hablando del año 87-88, más o menos, y en ese tiempo se usaba que los colegios ofrecieran incluso en mayor parte francés que alemán. Luego me, nos mudamos a Santiago y el colegio acá volvía, era de la misma congregación, y también ofrecía alemán. Pero ahí mis compañeras, las que venían desde antes con el alemán, a ellas les permitieron seguir con el idioma y a las que nos integramos en primero medio no era obligación, quedaba como opción y ese fue mi primer acercamiento al alemán, séptimo y octavo, y luego ya en la Universidad cuando entré a estudiar pedagogía.

SC: Y con respecto a eso, a tu formación como profesora y ¿cómo la describirías? ¿Cómo fue? ¿qué consideras que fue relevante?

MR: ¿Qué fue relevante? a mí me impactó mucho el primer semestre, porque personalmente no traía hábitos de estudio. Y, además, era, fue fuerte porque desde el primer día nos enseñaba todo, pero absolutamente todo en alemán. No había ninguna palabra en español, entonces era o aprender o aprender, no quedaba otra, no había otra alternativa y lo otro que me impactó también fue que ya el cuatro no era con 60% como en el colegio, sino que era con el 70%. Entonces era doble motivación en cierta forma, o sea, motivación muy entre

comillas, como para estudiar y para realmente comprometerse con la carrera. Porque, bueno, en ese entonces, cuando yo ingresé en el 93, uuuuy hace treinta años, nosotros éramos 23, creo que fueron los que ingresaron y al segundo semestre pasamos 8. ¿Por qué? Porque no venían muchos, no venían con hábitos de estudio, igual que yo. Y muchos se habían matriculado porque no les había quedado en otra, otra opción para matricular como que querían hacer una carrera, pero no sabían qué, entonces, ah está la carrera de alemán, me matriculé, no importa, me matriculo casi por matricularme. Entonces eso fue lo que me impactó de cierta forma. Sin embargo, si bien fue un poco fuerte la experiencia del primer semestre, yo agradezco que haya sido así porque mi base es muy buena. Si bien tuve profesoras y profesores muy estrictos, yo les agradezco a ellas, a ellos, lo estricto que fueron, porque eso en el futuro y hoy en día ejerciendo como profesora, yo me doy cuenta que valió la pena. ¿qué más decía la pregunta?

SC: ¿Cómo? ¿perdón?

MR: ¿Qué más decía la pregunta?

SC: Cómo fue tu formación, básicamente saber cómo fue el estudiar alemán.

MR: Sí, no, fue básicamente eso, un choque muy grande al principio, muy fuerte, pero con el tiempo lo logre asimilar y nada po, terminé la carrera en el tiempo que correspondía, no reprobé ninguna asignatura y siempre tuvimos el apoyo de los profesores para cualquier duda que uno tuviera, ya fuera dentro de la sala de clases en el momento mismo, o fuera de la sala de clases con ayuda o con ayudantía.

SC: Me gustaría también saber qué significa para ti ser profesora de alemán.

MR: ¿Qué significa para mí ser profesora? Significa llevar en cierta forma una parte de Alemania hacia el mundo. Ser como una representante de todo lo que es Alemania, incluidas costumbres, idioma obviamente, tradiciones, la cultura del país y poder transmitirla al resto del mundo, o sea, a mis alumnos o a mis colegas o conocidos y familiares.

SC: Y ya pensando como en ti como profesora, ¿cómo ha sido tu experiencia en la práctica?

MR: En la práctica. Al principio, bueno, cuando yo estaba en el último año pude trabajar en un colegio todo ese último año, y me tocó trabajar con niños pequeños, o sea, estamos hablando de niños de diez años, de diez años hacia abajo. Como este, como todo lo que es la básica, primer nivel de educación básica. Y yo dije no, esto no es para mí. ¿Por qué? Porque no tenía las técnicas ni tampoco tenía, en cierta forma, la vocación. Por ese mismo motivo yo estuve muchos años sin... haciendo solamente clases particulares porque no, no me no me sentía a gusto trabajando con niños, porque yo reconozco que no tengo paciencia para estar con un grupo grande de niños. Sin embargo, con el tiempo pude hacerles clases a adultos, o sea adultos entre comillas, o sea, de 18 años en adelante. Todo lo que es educación profesional, podríamos llamarle, o universitario. Y es una experiencia totalmente distinta y ahí me pude re-amistar, volverme amiga, en cierta forma, de esta parte que yo había dicho un no tajante. Sí la verdad es que hoy en día yo me estoy encantada con la profesión, le encontré un sentido totalmente distinto al que tenía cuando estaba estudiando, y me gusta mucho hacer clases, me siento muy realizada haciendo clase. Pero claro, yo estoy enseñando a grupos de adultos, entonces ahí viene la diferencia, aun cuando de repente pareciera que fueran quintos medios, aun así, me gusta hacerles clase. Enseñarles el idioma, las costumbres, maravillarlos con todo lo que significa alemán y Alemania, como que abrirles esta posibilidad es un es como una de esas cosas impagables que uno tiene gracias a la profesión.

SC: Pensando en este grupo de gente, pero no solo a quienes tú les haces clases, ¿quiénes consideras que aprenden alemán en Chile?, ¿quiénes hablan alemán en general en Chile? ¿Quiénes son estos grupos de personas?

MR: Es un grupo reducido, diría yo, a gran diferencia del inglés, que se les enseña en los colegios y que uno prende la tele o que pone la radio y sale música instantáneamente en inglés, alemán no es tan así. Está dirigido en cierta forma a personas que tienen interés en los idiomas. En general, no solamente específicamente alemán, sino que generalmente en los idiomas o gente que va a estudiar, a hacer posgrados en Alemania, o gente que se va a

trabajar en Alemania, sobre todo ahora con este programa de la working Holiday y todo ese tipo de programas que existen hoy en día, que les permite estar allá trabajando y aprendiendo el idioma. Entonces, en ese sentido, es un grupo reducido, pero con una meta fija, podríamos decir. No lo estudian por estudiarlo, si no que, porque quieren saber el idioma o porque lo quieren aprender para sus profesiones, por ejemplo, los traductores, los intérpretes, que trabajan, o sea, el idioma viene a ser una herramienta de trabajo más que un hobby, podríamos decirlo. Y eso. básicamente es eso.

SC: Y ¿cómo describirías tu relación personal con este grupo de gente que habla alemán?

¿Cuál es tu rol ahí? ¿Cómo calzas dentro de ese grupo?

MR: Claro, básicamente enseñarles el idioma. De ahí en adelante. De repente se encuentra uno con personas que están más dispuestas o menos dispuesta y por lo general con la gente que está más dispuesta, al final no hemos terminado volviendo amigos, entonces, en cierta forma es como un ¿Cómo se llama? Un medio, en cierta forma, mi rol en ese sentido con el idioma, soy como una mediadora, podríamos decir.

SC: Pensando ya no tanto en las personas, sino que las instituciones ¿dónde se puede aprender o dónde se aprende alemán en Chile? ¿son iguales las instituciones? ¿son muy distintas?

MR: Es que depende para lo que uno va a aprender el idioma. Porque no es lo mismo aprender el idioma por gusto que aprender el idioma para usarlo como herramienta de trabajo. Y en ese sentido, por gusto uno podría pensar inmediatamente en el Goethe Institut o en el Instituto Chileno Suizo, que dan clases de alemán, ellos dos principalmente, que utilizan una pedagogía muy distinta a la que se utiliza, por ejemplo, en la UMCE. Si bien es el mismo idioma, pero son distintas metas y están también enfocadas a distintos sectores. Lo mismo pasa en EATRI, claro, y en la Católica también son distintos. No hay una forma única, podríamos decir, porque siempre va a depender del objetivo que tenga la persona que quiere aprender el idioma.

SC: Y la gente que trabaja ahí ¿es distinta también?

MR: No sabría decir si son más o menos distintos, porque son colegas. O sea, son colegas de distintas especialidades. Entonces en ese sentido, los que trabajan impartiendo clases de alemán y yo diría que podríamos tener más menos un perfil parecido, pero tampoco me arriesgaría tanto a aseverarlo en un 100%.

SC: Volviendo a los estudiantes. Me gustaría saber cómo son tus estudiantes, cómo lo describirías, qué relación tienen ellos con el alemán, qué relación tienen contigo también.

MR: De mis estudiantes podría decir que tengo de todo un poco. Tengo a estudiante que son muy brillantes. Tengo otros estudiantes que les cuesta mucho, pero que ponen todo de sí para que les vaya bien. Tengo estudiantes que están haciendo algo, entonces por eso entraron a estudiar, y tengo estudiantes también son flojísimos, muy flojos. Sobre todo los primeros semestres. Ya en los últimos semestres, una vez pasado este coladero que se le llama cierto al primer año, que pasa en todas las carreras, puedo decir que mis estudiantes son todos, como que le agarraron el ¿Como se llama? Como que le encontraba en el sentido a aprender lo que estaba aprendiendo, entonces ya tienen una mentalidad totalmente distinta. No es lo mismo comparar un estudiante, por ejemplo, de primer semestre, y compararlo con uno de tercero. ¿Por qué? Porque son diferentes, son diferentes mentes. De tercer semestre en adelante y ya se nota más preocupación por el idioma. Se nota un estudio a diario. Se nota que ... uno ya sabe quién va a terminar, quién no va a terminar la carrera solamente mirándolos, como observando incluso el comportamiento en clase. Y la relación que yo tengo con ellos siempre ha sido cercana. No, yo no logro tener una relación distante con ellos, primero, porque nos vamos a ver siempre, nos vamos a estar siempre mirando. Y si bien soy la profesora y tengo que tener como una actitud más de, como El Cuco que se llama cierto, más autoritaria, la autoridad la pongo cuando corresponde. No clase a clase. ¿Por qué? Porque en cierta forma el idioma ya es complicado. Eso yo creo que eso no se puede negar. El idioma sí es diferente, sí se escucha menos. Si yo quiero escuchar algo, tengo que buscar específicamente en

alemán, entonces en cierta forma como para quebrar esa brecha de la dificultad yo soy más bien cercana a los estudiantes, también buscando de cierta manera que ellos cuando tengan dudas, sobre todo en la parte de gramática, se acerquen a mí sin drama, o sea, sin “Ah y esto ¿a quién le voy a preguntar? ¿por qué le voy a preguntar a la profe? Si de nuevo...”. Yo prefiero que me pregunten, y por ese mismo sentido soy más cercana, a ser más parca y crear esta distancia. Y por lo que he visto al parecer me ha resultado bien.

SC: Pensando en una situación un poco, en algo un poco más macro, ¿cómo describirías la situación actual de la enseñanza de alemán acá en Chile?

MR: Hoy en día faltan profes de alemán. Sí. Hay una necesidad de profesores de alemán, tanto por el hecho de que muchos alemanes ya no están viniendo a Chile, como era antiguamente, porque en Alemania también hay una demanda muy alta. Todo debido a la guerra que hay en ¿Cómo se llama? Entre Rusia y Ucrania. Hay muchos ucranianos en Alemania, entonces hay mucho ucraniano aprendiendo alemán. Y por ese motivo, los profesores de alemán que antes nos visitaban ahora ya no están viniendo. Y, por ese motivo también, están tan escasos los profesores. Entonces, si tú me preguntas hoy en día, sí, se necesitan. Ahora de que hubo un tiempo en que había una sobrepoblación de profesores de alemán, también es cierto, pero eso fue en el pasado, ya fue. Hoy en día sí se necesitan profes, de hecho, por lo mismo pienso yo que hace como cerca de diez años que la Universidad de Talca también abrió la carrera de profesores en alemán, entonces sí está la necesidad.

SC: Tomando en cuenta tu experiencia como profesora de alemán ¿qué importancia crees que tiene la enseñanza de la lengua acá en Chile? o ¿qué importancia tiene para ti la enseñanza de alemán en Chile?

MR: ¿Qué Importancia? Básicamente podríamos decir que se da en el ámbito de la política, de poder mantener las relaciones con Alemania y que esto no se quiebre, porque si no hay gente hablando alemán, solamente se quedan los nativos. Igual, bueno, como todo alemán, aprenden el español y todo lo demás, pero no es lo mismo. También la importancia que genera, se genera trabajo, sobre todos los colegios que son de habla alemana, entonces eso también

ayuda en cierta forma a todo lo que es el desarrollo del país, a que eso no se pierda. Si estos profesores no existieran, muchos de esos colegios habrían sacado el alemán rotundamente. Estamos hablando del Mariano, por ejemplo, del Thomas Morus, de la Deutsche Schule, qué se sabe que siempre su clase ha sido 100% en alemán. Entonces, es importante para mantener estos lazos entre Alemania y Chile, y también para que se sigan beneficiando los mismos alumnos de las posibilidades que Alemania tiene con Chile a través de becas, de capacitaciones, por ejemplo, de los colegios que son técnicos, esta *Dual Bildung*, educación dual ¿cierto? Que es totalmente diferente a lo que se hace aquí en Chile, a como está ideado en Alemania. Es otra cosa. Entonces, por ahí veo yo la necesidad de que se mantenga, que se sigan haciendo profesores de alemán.

SC: Proyectando un poco, pero también desde tu experiencia ¿Cómo te imaginas el futuro de la enseñanza de alemán en Chile o el futuro de los profesores de alemán en Chile?

MR: Pienso que es un tema un poquito delicado y complejo debido a cómo está la situación mundial. Con esta guerra que nos está acechando ahí en las sombras ¿cierto? Sin embargo, el alemán como idioma en Chile tiene tradición, es cosa de ver los colegios que hay en el sur, de Temuco hacia arriba hacia ¿cierto? Y en ese sentido, por ahí yo lo encuentro, que el futuro se mantiene tan bueno como está el presente. Eso sí.

SC: *da por terminada la entrevista*