

Estrategias comunicativas en instancias intra-áulicas

Estudio de caso acerca de una escuela primaria de la provincia de San Juan

Communicative strategies in classroom

Case study about a primary school in the province of San Juan

Gonzalo Miguel Castillo (Argentina)

Universidad Nacional de San Juan
castillogonzalomig@gmail.com

Fecha de recepción: 15/02/2017

Fecha de aceptación: 13/09/2017

Resumen

El artículo propone una lectura descriptiva acerca de las prácticas comunicativas intra-áulicas realizadas en una escuela primaria de Gestión Estatal, de la ciudad de San Juan. Fueron exploradas y caracterizadas las dinámicas comunicacionales puestas en práctica en clases de primero, tercero y sexto grado, mediante la construcción y aplicación de un sistema de variables y dimensiones con base en las funciones del lenguaje de Jakobson (1984), la estructura básica de Intercambio, Respuesta y *Feedback* (IRF) propuesta por Sinclair y Coulthard (1978) y la Regla de los dos tercios de Flanders (1977).

Se propone como principal objetivo en este trabajo, analizar y comparar las estrategias comunicativas agenciadas en las clases observadas, posicionando el foco analítico las prácticas de interacción entre docentes y estudiantes en instancias intra-áulicas. Algunas de las más destacadas conclusiones a las que se arribaron sostienen que dentro del aula cobra visibilidad un modelo comunicacional con rasgos emergentes de unidireccionalidad, que guarda relación con los posicionamientos tradicionalistas del paradigma de la *communication research*.

Palabras clave: Contextos intra-áulicos, Estrategias de comunicación educativa, Educación primaria, Funciones del lenguaje.

Abstract

This research is a case study of the teaching practices taking place in a publically managed school located in San Juan city, and the communication strategies developed to the 1st, 2nd and 3rd grade of primary education.

In this work, the communicational dynamics corresponding to the teaching practices in the classes that make up the corpus were diagnosed. This diagnosis was achieved through the construction of a system of variables and dimensions based on Jakobson's language functions.

The contents in this paper show a mainly unidirectional and vertical communicational model, similar to the traditional educational position, emphasizing the low level of interaction between teachers and students.

Key Words:

Teaching practice, Classroom communication, Elementary education, Language functions

Palabras iniciales

Concebir la articulación entre Comunicación y Educación como campos del saber implica adentrarse a un espacio en el cual predomina el análisis de las prácticas discursivas que intervienen en la construcción de conocimientos que dan sentido a la existencia de las personas en el seno de la sociedad.

Ambas construcciones epistémicas se entrecruzan en la formación social, compartiendo saberes y experiencias que están atravesados por historias, procesos culturales y estructuras políticas y económicas que obran a modo de molde en la vida de las personas y de los grupos sociales a que pertenecen.

En ambos campos, el de la Comunicación y el de la Educación, ese molde obra estableciendo relaciones de poder que se hace necesario analizar, sobre todo en aquellos espacios donde se entrecruzan y fusionan sus límites.

Así como el solo acceso a la globalización no implica necesariamente la democratización comunicacional, tampoco la multiplicación bibliográfica, la pedagogía tecnificada o la diversidad y flexibilidad curricular implican la formación reflexiva crítica y apropiación del conocimiento producto de la elección libre ante una oferta diversificada.

El modelo comunicacional que emerge hacia el interior del aula presenta características que lo relacionan a las concepciones del paradigma de la *communication research* (Wolf, 1996) conducente con los modelos matemáticos de la comunicación. Los mismos percibían como exitosas las prácticas comunicacionales que mayor caudal de informaciones transmitían hacia el receptor pasivo, en este caso a los estudiantes.

Sin embargo, desde estos posicionamientos no se manifestaba interés por entender o analizar si el receptor podía asimilar, reinterpretar y construir diferentes respuestas hacia este mensaje recibido, es decir, agenciar acciones que no fueran resultado de una supeditación al discurso realizado por el emisor. Lo que significa, convertirse en un agente comunicacional activamente participativo en la co-construcción del discurso. Por lo tanto, la comunicación en el aula se podía percibir como netamente lineal, unidireccional con representaciones de verticalidad.

Los conflictos en torno a la puesta en diálogo llegan a manifestarse como problemáticas educativas al asimilar y construir conocimientos cuando los alumnos ingresan a la Universidad. En este artículo se pretende explicitar cómo las prácticas dialógicas que no focalizan en

competencias comunicativas relacionadas a la construcción reflexiva del discurso áulico emergen desde los primeros años de la educación formal.

Desde una perspectiva comunicacional, es significativo considerar las construcciones dialógicas que son producidas y reproducidas en el aula no como procesos diagramáticos, lineales y verticales, sino entendiendo a los agentes que participan en el hecho pedagógico como *Emirecs*. Esto significa que pueden ser considerados tanto como emisores de mensajes y receptores en simultáneo (Galeano, 1998). En consonancia con estos posicionamientos desde las ciencias de la comunicación, este artículo recoge algunos aspectos destacados del trabajo de Tesis de Grado titulado *La práctica comunicativo/pedagógica en el ámbito áulico: diagnóstico exploratorio de la actualización del proceso comunicacional*¹, el cual consiste en un estudio de caso sobre las estrategias y prácticas comunicativas llevadas a cabo en contextos intra-áulicos en un establecimiento de Gestión Estatal, ubicado en la Ciudad de San Juan.

El trabajo de campo fue realizado entre los meses de julio y noviembre del año 2011 y consistió en observaciones, grabaciones y desgrabaciones de clases de primero, tercero y sexto grado del establecimiento mencionado anteriormente. Paralelamente, fueron construidos perfiles académicos y laborales de los docentes de los cursos explicitados.

Diversa literatura ha sido trabajada en el presente artículo con la premisa de describir dimensiones de los procesos educativos desde las Ciencias de la Comunicación y bajo perspectivas clásicas de la Psicología de la Educación, convertidas en pasajes obligatorios para el abordaje de estos tópicos, como son: McQuail (1985), Prieto Castillo (1999 y 2011) Huergo (2001), Winkin (1987), Halliday (1979) Mercer (1997), Cazden (1991) Green (1983), Flanders (1977), Sinclair y Coulthard (1978), que, posteriormente Palacios, Marchesi y Coll (2014a y 2014b) realizaron relecturas críticas de los mismos, Pozo (1989), Buxarrais (1989), Ageno, (1991), Gilly (1992) y Risjman (1992).

Una de las obras más influyentes que abordó la dimensión comunicacional en los procesos educativos fue *Review of Research in Education*, de Green, publicada en el año 1983. La misma se caracterizó por ser una sistematización,

¹ Tesis de Grado defendida en el Departamento de Ciencias de la Comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan, por el Dpl. Lic. Gonzalo Miguel Castillo en octubre de 2012.

contextualización y revisión del estado del arte de la enseñanza como proceso lingüístico. De su ardua tarea de reconocimiento, recolección y taxonomización de trabajos investigativos realizados entre las décadas de 1960 a 1980, Green logró organizar *una serie de conceptos, principios e ideas clave, agrupados en seis categorías generales, constituyen, a juicio de Green, el armazón teórico compartido de esta nueva disciplina emergente* (Palacios, et al., 2014:389).

Siguiendo a Green (1983) los procesos de comunicación interpersonal que emergen dentro de un aula, se encuentran signados por reglas, que llevan al docente a posicionarse en un rol similar al que ocupa el director de una orquesta. En sus palabras, *while contexts are viewed as constructed, some activities become ritualized and therefore more constrained and more predictable. [...] Erickson (1982b) argues that classroom activities and lessons are somewhere between ritualistic and spontaneous on a continuum* (p. 175). Por lo tanto, al afirmar que las prácticas discursivas de las clases se encuentran en un agenciamiento continuo cuyos límites fluctúan entre formas ritualistas y/o conversaciones espontáneas, la autora también sostiene que el conocimiento emergido de las prácticas educativas en contextos áulicos es co-construcción, con relativas asimetrías.

En sentido conducente, Rijsman (1992), al releer a Moede y Allport, retomó el concepto de intersubjetividad como una de las propiedades básicas del comportamiento social del ser humano. Él afirma que *la tendencia del ser humano a construir su saber en colaboración implícita o explícita con otros sujetos, [por lo tanto] todo conocimiento es, por definición, una construcción social basada en relaciones dialécticas entre sujetos* (Rijsman, 1992:188-189). El mencionado posicionamiento logra clarificar el carácter social del proceso comunicativo puesto en práctica durante el aprendizaje. A partir de estas afirmaciones, el autor sostiene que la utilización de conceptos le otorga el carácter social y dialéctico al conocimiento. En sus palabras,

la identificación conceptual de un objeto constituye esencialmente una referencia simbólica a acciones socialmente coordinadas. [...] Los objetos no tienen significación fuera de los sujetos, y es la actividad compartida, apuntando a expresar simbólicamente una realidad de manera mutuamente comprensible, la que crea la significación del objeto. (1992, 191-192)

De manera similar, desde las teorías de la comunicación, existen construcciones teóricas que dialogan con el concepto de la co-construcción del conocimiento. Diferentes posicionamientos como son las propuestas de Jakobson (1984), Kebrart-Orecchini (1985), Schram (retomado por Galeano, 1998) van a concebir al proceso de comunicación,

y a su vez al proceso de construcción de conocimiento, como acciones intersubjetivas. Sin embargo, la diferencia se constata en la asimetría que los diferentes autores le otorgan a los roles de los agentes comunicacionales.

Desde las posturas inscriptas en el funcionalismo, como los es Jakobson (1894), le otorgan al emisor del mensaje autoridad para definir tanto conceptos como significados y al receptor la obligación de acatar estas definiciones conceptuales. A su vez, Kebrart-Orecchini (1985) propuso concebir a la enunciación y a las prácticas comunicativas como procesos de intercomprensión parcial en el cual no existe una transmisión lineal de significaciones, sino construcciones entre agentes.

Sinclair y Coulthard, (1978) establecieron un modelo de estructura de intercambio social, extrapolable al análisis de las dinámicas comunicativas intra-áulicas. Este modelo denominado por sus autores como Intercambio, Respuesta y *Feedback* (IRF), es retomado por Palacios et al., (2014) quienes conceptualizan a esta estructura analítica de la siguiente manera:

está formada por tres movimientos: el profesor inicia (I) el intercambio, lo cual provoca una respuesta (R) por parte del alumno, a la que sigue una retroalimentación o *feedback* (F) del profesor. Esta estructura básica [...] constituye para los autores la unidad mínima de análisis de la interacción y del discurso en el aula. (p. 396)

Como se puede observar, para sus postuladores, la estructura IRF es el sustento en el cual se apoyan las construcciones cognitivas dentro del aula. Respondiendo de cierta forma a los postulados anteriormente mencionados de asimetría y co-construcción. Sin embargo, connota cierta pasividad en los/as estudiantes, quienes siempre interactuarían a modo de respuestas a un discurso iniciador del intercambio. Aunque este modo de sistematizar la complejidad presente en las tramas comunicativas intra-áulicas ha sido un pilar innegable para la producción científica que aborda este tópico.

Flanders (1977), desde un enfoque cuantitativo propone uno de los aportes más distintivos en relación a estos fenómenos, la denominada *Regla de los Tercios*, que versa principalmente en que *alguien está hablando durante aproximadamente dos tercios del tiempo; de que aproximadamente dos tercios del habla que se produce corresponde al profesor; y de que aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas* (Palacios et al., 2014:396).

Este aporte netamente cuantitativo ofrece otra mirada a la forma de organizar al discurso dentro del aula, que puede encontrar relación con las formas menos dialoguistas de constituir las prácticas comunicativas en las clases, como

describen Palacios et al., *a partir de los últimos cursos de la educación primaria, en la educación secundaria, y sobre todo en la educación superior y universitaria, [...] el discurso educacional tiende con frecuencia a adoptar formas más bien monológica* (2014:401).

A partir de este breve recorrido de las lecturas principales, fueron recorridas a modo panorámico las propuestas teóricas de Sinclair y Coulthard (1978) con su estructura básica de *Intercambio, Respuesta y Feedback* (IRF) con sus variaciones realizadas por Palacios et al. (2014), la *Regla de los dos tercios* y las categorías utilizadas para analizar y describir la interacción definidas por Flanders (1977) y la estructura referente a las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson (1984). Estas lecturas y articulaciones produjeron como resultado una herramienta metodológica que ha posibilitado describir la existencia y modos de uso del lenguaje puesto en práctica en los procesos comunicativos realizados hacia el interior del aula.

Como se ha explicitado anteriormente, en este artículo se ha desarrollado un estudio de caso de tipo exploratorio-descriptivo constituido a partir de un enfoque cuantitativo. El mismo abordó las condiciones objetivas del proceso comunicacional producido en las prácticas áulicas a través de la construcción del perfil socio-demográfico del docente: edad, año de obtención de título docente, formación, cantidad de horas de trabajo. También, construyendo una lectura descriptiva de la cantidad de proposiciones realizadas por los agentes educativos durante el proceso co-

municacional puesto en práctica en las clase observadas. La descripción de las proposiciones actualizadas² durante el proceso comunicacional consistió en caracterizar los siguientes rasgos emergentes:

- ◇ Proposiciones puestas en prácticas por el docente para comunicarse con los alumnos.
- ◇ Proposiciones puestas en prácticas por el alumno para comunicarse con el docente.
- ◇ Proposiciones puestas en prácticas por los alumnos para comunicarse entre sí.

La lectura descriptiva de las mencionadas prácticas comunicativas intra-áulicas fue realizada a partir de un sistema de variables y dimensiones cuyo génesis es tributario de las funciones del lenguaje propuestas Jakobson (1984), y las dinámicas de diálogo que configuran las estructuras de *Intercambio, Respuesta y Feedback* (IRF) de Sinclair y Coulthard (1978) y las categorías para el análisis de la interacción de Flanders (1977), La siguiente tabla muestra de modo sintético la estructura del sistema de variables y dimensiones utilizado para este trabajo:

² El concepto de *actualización* y sus variantes verbalizadas (actualizar, actualiza, actualizado, etc.) refieren en este trabajo al concepto de poner en acto, realizar. De la misma manera, la conceptualización aquí construida también encuentra basamento referencial en el concepto de *Modalidades Actualizantes* propuesto por Blanco y Bueno relacionado con los sintagmas de competencias del poder-hacer y saber-hacer. Ver más en Blanco y Bueno (1980).

Tabla I: Sistema de variables y dimensiones correspondientes a las funciones del lenguaje

| | Variables | Dimensiones |
|---|--|---|
| Proposiciones realizadas por Docentes | 1) Proposiciones que responden a la función referencial del lenguaje | A) Intervenciones dialógicas del docente para brindar información referida o no al currículum B) Lecturas de bibliografías C) Respuestas a preguntas de alumnos referidas y no referidas al currículum D) Dictados |
| | 2) Proposiciones que responden a la función conativa del lenguaje | A) Peticiones a alumnos B) Órdenes a alumnos C) Sanciones disciplinarias a alumnos |
| | 3) Proposiciones que responden a la función fática del lenguaje | A) Preguntas a los educandos referidas o no al currículum B) Pautas protocolares C) Asistencia |
| | 4) Proposiciones que responden a la función metalingüística del lenguaje | A) Paráfrasis de sus discursos B) Paráfrasis de su bibliografía |
| Proposiciones realizadas por Estudiantes | 1) Proposiciones que responden a la función referencial del lenguaje | A) Respuesta a pregunta del docente. B) Aporta información sobre tema de clase (motu proprio) C) Responde preguntas de sus compañeros D) Introduce información no al currículum por motu proprio E) Argumentaciones frente a llamados de atención del docente |
| | 2) Proposiciones que responden a la función conativa del lenguaje | A) Petición a compañeros B) Orden a compañeros C) Petición a docente D) Orden a docente |
| | 3) Proposiciones que responden a la función conativa del lenguaje | A) Preguntas al docente con relación o no al currículum B) Pregunta a compañeros con relación o no al currículum |

Fuente: elaboración propia

Durante el proceso de recolección de datos, fueron observadas y grabadas 51 clases de las asignaturas Ciencias Sociales en primero, tercero y sexto grado del establecimiento educativo toma-

do como caso. El periodo de observación tuvo lugar en los meses de julio, agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2011.

Notas acerca de la contextualización del escenario educativo y sus agentes

La institución educativa tomada como unidad espacial es un Establecimiento de Educación Primaria ubicado en la Ciudad de San Juan. Las actividades curriculares son desarrolladas durante el turno tarde, de 13:30 a 17:30. Esto ocurre debido a que el edificio es compartido con la Escuela Superior Sarmiento, que funciona en el turno mañana.

La escuela, desde primero a quinto grado cuenta con cinco divisiones por curso y cuatro para el sexto grado. De esta distribución de cursos y divisiones se realizó el recorte que se compone por la observación, grabado y desgrabado de asignaturas de Ciencias Sociales de un curso de primer grado, dos cursos de tercer grado y un curso de sexto grado para conformar el corpus de datos.

Cada curso está compuesto por entre 27 y 31 estudiantes, de los cuales el 60% son mujeres y el 40% varones. Paralelamente, son cinco docentes quienes conforman el corpus muestral y todas poseen títulos de Profesorado de Enseñanza Primaria. Cuatro de las docentes son egresadas de la Escuela Normal Sarmiento y una de la Escuela Normal San Martín. Ninguna ha concluido otro estudio formal. Sólo una de las docentes posee un cursado inconcluso de la Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Católica de Cuyo.

Los docentes, en relación a la actualización de su formación, sostienen que realizan un promedio de 3 cursos anuales avalados por el Ministerio de Educación. Sus temáticas son variadas y argumentan que suelen asistir a cursos que puedan serles útiles de una manera pragmática a la hora de realizar su tarea pedagógica. En relación a su extensión temporal, de estos suele ser de 3 a 5 semanas.

Respecto a las edades, tienen un promedio de 40 años, recibieron su título de Profesoras de Enseñanza Primaria cerca de los 25 años e iniciaron sus actividades laborales en instituciones educativas a los 28 años aproximadamente. Su dedicación laboral promedia las 22 horas semanales de dictado de clases en el establecimiento educativo. En el caso de la docente de 6° año, es la misma cantidad de horas pero divididas en tres cursos. Las docentes tienen un promedio de 29 alumnos por curso. Cabe aclarar que la docente de 6° grado está a cargo de 3 cursos.

Durante el año 2004, dos años antes de la entrada en vigencia de la actual Ley Nacional de Educación, desde el Ministerio de Educación co-menzaba a tomar notoriedad la necesidad de la existencia de *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Aspecto que fue plasmado en la resolución N°214/04 de la mencionada cartera. A continuación se detallan aspectos destacados de la misma:

Que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN debe desarrollar acciones a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de heterogeneidades locales, provinciales y regionales.

Que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, [...] propone acciones específicas con el objeto de asegurar la calidad, equidad e igualdad de aprendizajes.

Que estas acciones tienen como ejes la identificación de núcleos de aprendizajes prioritarios que constituyan objetivos ineludibles en el proceso de enseñanza.

De esta forma fue cimentándose la idea de renovar y reconstruir los contenidos necesarios en la instancia de educación formal primaria con el objetivo de reducir las desigualdades pedagógicas vividas en el territorio argentino. Luego de su ideación y construcción, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), presentaron ciertas flexibilidades al interior de sus contenidos con las cuales se lograban articular los saberes homogenizados que presentan todas las instituciones educativas de gestión estatal y contextualizaciones regionales que permiten la construcción del conocimiento sobre lo local para los educandos.

El resultado de esta propuesta consistió en una serie de libros publicados en el año 2006, orientados a cada asignatura de cada grado de la educación formal primaria. Los mismos condensan, por un lado los saberes considerados estructurales para cada asignatura en su correspondiente grado y por otro, diversas estrategias para llevarlos a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en contextos intra-áulicos.

La composición de las dinámicas comunicativas en la práctica áulica

La puesta en práctica de actos comunicativos verbales, estructurados en proposiciones dentro del espacio áulico, responde esencialmente a la transmisión de conocimientos legitimados por la institución escolar. Es así que las instancias dialógicas producidas durante las prácticas áulicas tienen como objetivo articular construcciones simbólicas, informativas, culturales, sociales que poseen los docentes y estudiantes para interactuar entre sí. A su vez, en palabras de Jakobson, *hay que investigar el lenguaje en toda la variedad de sus funciones* (1984:352). Es posible interpretar a las funciones del lenguaje como una sistemática de usos y apropiaciones de un lenguaje determinado. Sin embargo, *la diversidad no está en un monopolio por parte de alguna de*

estas varias funciones, sino en un orden jerárquico diferente (Jakobson, 1984:353).

El análisis de la estructura del proceso comunicacional áulico demostró que las proposiciones enunciadas por las docentes, que brindaban algún tipo de información, componían aproximadamente el 25% del discurso enunciado. A su vez, entre el 13.95% y 39.25% de estas proposiciones estaban conformadas por mensajes orientados a emitir informaciones referentes al tema de la clase (en el cual la docente construye el mensaje únicamente con contenido y objetivos pedagógicos). Las relaciones proporcionales entre proposiciones referenciales y las que transmiten informaciones con relaciones directas a la currícula pueden observarse en la tabla II:

Tabla N° II: Funciones referenciales relacionadas a los temas de clase enunciadas por docentes según tipo de clase

| TIPO DE CLASE | Cantidad promedio de proposiciones de la docente por clase | Proposiciones con funciones referenciales | | Proposiciones con funciones referenciales que transmiten conocimiento curricular | |
|--------------------------------------|--|---|--------|--|--------|
| | | Cantidad | % | Cantidad | % |
| Primer grado C Exposición de tema | 95 | 15.65 | 16,49% | 3,60 | 22,98% |
| Primer grado C Recapitulación | 108,5 | 13.49 | 12,44% | 2,14 | 15,84% |
| Primer grado C Evaluación | 112 | 28.66 | 25,59% | 6,78 | 23,66% |
| Tercer grado C Exposición de tema | 153 | 26.23 | 17,15% | 7,81 | 29,75% |
| Tercer grado C Recapitulación | 93,25 | 18.65 | 20% | 7,32 | 39,25% |
| Tercer grado C Evaluación | 68,5 | 26.49 | 38,68% | 15,98 | 60,33% |
| Tercer grado E Exposición de tema | 126 | 46.49 | 36,90% | 16,89 | 36,32% |
| Tercer grado E Recapitulación | 73 | 17,24 | 23,63% | 5,34 | 30,94% |
| Tercer grado E Evaluación | 43,66 | 15,99 | 36,64% | 2,23 | 13,95% |
| Sexto grado C Exposición de tema | 91,5 | 34,99 | 38,25% | 10,10 | 28,85% |
| Sexto grado C Recapitulación | 74,35 | 21,35 | 28,72% | 8,16 | 38,23% |

Fuente: Elaboración propia

Como la tabla precedente evidencia, en las clases de tipo *Exposición de tema nuevo* pertenecientes al curso 6°C, de las 91.5 proposiciones realizadas por la docente, solamente el 38% son de tipo referencial. Y de ellas, menos de un tercio fueron puestas en diálogo con el objeto de lograr la transmisión conocimientos relacionados intrínsecamente al tema propuesto en la clase.

Si bien, se podría entender que el conjunto de estudiantes también posee un posicionamiento activo en las prácticas comunicativas que convergen en la construcción del mensaje circulante dentro del proceso de comunicación educativo. Esto se afirma al momento de entender que durante las clases de *Recapitulación* o de *Exposición* de temas nuevos, aproximadamente la mitad de las proposiciones enunciadas por los estudiantes tienen como objeto responder a las preguntas que formularon las docentes.

En el caso de los estudiantes, cuando se describen sus proposiciones en relación a la función referencial del lenguaje, es decir enunciadas con el fin de emitir información, se percibe que pueden realizarlas desde dos patrones diferentes. Uno de ellos consiste en responder a una pregunta o completar una frase del docente referida al tema y el subsiguiente se percibe cuando un alumno o alumna aporta información a la cátedra mediante su propia voluntad. La diferencia entre ambos

actos comunicativos radica en que la primera forma de exteriorizar proposiciones es puesta en práctica como una respuesta a determinados estímulos ejecutados por la docente, permitiendo interpretar que se reproduce una estructura de interacción vertical, signando al rol del estudiante un carácter de relativa pasividad. Esta posición del estudiante lo configura como una agente repetidor de constructos cognitivos legitimados, y no un participante del proceso de construcción del conocimiento.

Mientras que en la segunda construyen por voluntad propia sin ser interrogados de ninguna forma por la educadora. Es decir, se conciben como parte activa e integrante de la producción comunicativa dentro del aula, y no como un elemento reproductor de las prácticas discursivas constituidas por la autoridad pedagógica. Las proposiciones que son formuladas por la voluntad del cuerpo estudiantil pueden contener fragmentos explícitos de la literatura escolar (reproduciéndose de forma memorística) o pueden exteriorizar experiencias o aspectos de capitales culturales incorporados que revelan procesos de construcción cognitiva particular y subjetiva. La tabla subsiguiente permite observar en qué proporciones los estudiantes comunicaron proposiciones cuyos contenidos guardaban relación con los temas de la clase.

Tabla N° III: Funciones referenciales relacionadas al tema de clase realizadas por estudiantes según tipo de clase

| | | Cantidad | % | Cantidad | % | Cantidad | % |
|--|-----|----------|--------|----------|--------|----------|-------|
| Primer grado C Exposición de tema | 360 | 329 | 91,38 | 213,42 | 64,87% | 1,31 | 0,40% |
| Primer grado C Recapitulación | 479 | 441 | 92,06% | 240,35 | 54,50% | 0,7 | 0,16% |
| Primer grado C Evaluación | 193 | 160 | 82,90% | 89,95 | 56,22% | 0 | 0,00% |
| Tercer grado C Exposición de tema | 482 | 470 | 97,51% | 274 | 58,30% | 0 | 0,00% |
| Tercer grado C Recapitulación | 306 | 306 | 100% | 168,26 | 54,99% | 0,52 | 0,17% |
| Tercer grado C Evaluación | 63 | 35 | 55,55% | 6,3 | 18,41% | 0 | 0,00% |
| Tercer grado E Exposición de tema | 494 | 474 | 95,95% | 216,85 | 45,75% | 4,17 | 0,88% |
| Tercer grado E Recapitulación | 227 | 189 | 83,25% | 93,27 | 49,33% | 0,64 | 0,34% |
| Tercer grado E Evaluación | 78 | 63 | 80,76% | 16,15 | 25,64% | 0 | 0,00% |
| Sexto grado C Exposición de tema | 279 | 249 | 89,24% | 142,52 | 57,24% | 4,83 | 1,94% |
| Sexto grado C Recapitulación | 635 | 519 | 81,73% | 224,15 | 43,19% | 12,24 | 2,36% |

Fuente: Elaboración propia

A partir de la lectura de los datos presentados en la tabla anterior, se pueden describir dos *performances* comunicacionales distintas de los alumnos en relación a la construcción de mensajes cuyo contenido está relacionado a los temas de las asignaturas. Aproximadamente la mitad de las intervenciones de los diversos grupos de estudiantes están orientadas a responder a las preguntas o frases incompletas de los docentes, sin embargo, las intervenciones en las que los alumnos realizan aportes por su propia voluntad al discurso pedagógico son virtualmente nulas.

Por lo tanto, el hecho de que los estudiantes adquieran un rol de enunciadores se encuentra completamente supeditado a las indicaciones de la docente. Si ella no imparte las directivas para que el cuerpo de estudiantes participe, (con mensajes relacionados al tema de la clase) no hay emisión. Lo anterior deja en manifiesto una instancia de verticalidad comunicativa asumida por los agentes comunicativos. Esta verticalidad puede ampararse en la noción de legitimación del conocimiento.

La perspectiva del estudiante puede entenderse como la de un sujeto negado (Dussel y Caruso, 1999) de conocimiento, el cual tiene la función de recibir el discurso docente que se compone principalmente por fracciones memorísticas de los contenidos del manual. Por lo tanto, el rol

del estudiante en el acto comunicativo puede entenderse como una toma de posición pasiva, encargada de la percepción y memorización fragmentaria de discursos subjetivamente truncados por las autoridades pedagógicas.

En la relación con la configuración del rol del estudiante en el acto dialógico, otra característica descollante en el modelo comunicacional intra-áulico emergente en los diferentes cursos, radica en el escaso nivel de interacción. Teniendo en cuenta un índice promedio entre las preguntas realizadas por docentes durante las clases y las respuestas que el cuerpo estudiantil pone en práctica, se aprecia que los estudiantes enuncian aproximadamente dos respuestas por cada pregunta de la docente. Si se tiene en cuenta que el promedio de asistencia en los distintos cursos es de 25 alumnos, solamente el 7% de ellos participan en las instancias dialógicas que emergen dentro del aula y que se encuentran relacionadas con los temas propuestos por las asignaturas. Es decir, entre uno y dos estudiantes por curso responden a cada pregunta que la docente formula a partir de temas planificados para esa clase y las orienta al auditorio en general. Mediante la tabla N° IV se puede percibir las variaciones existentes entre los índices de interacción docente/estudiante en los tipos y momentos de clases de los cursos estudiados:

Tabla N° IV: Interacción docente/estudiante según tipo y momento de clase

| Tipo de clase | Momento | Preguntas de la docente | Respuestas de estudiantes | Índice |
|--|-----------------|-------------------------|---------------------------|-------------|
| Tercer grado C Exposición de tema nuevo | Inicio | 142 | 219 | 1,54 |
| | Desarrollo | 127 | 187 | 1,47 |
| | Promedio | 134,5 | 203 | 1,51 |
| Tercer grado C Recapitulación | Inicio | 130 | 178 | 1,37 |
| | Desarrollo | 80 | 58 | 0,73 |
| | Promedio | 105 | 118 | 1,05 |
| Tercer grado E Exposición de tema nuevo | Inicio | 168 | 345 | 2,05 |
| | Desarrollo | 15 | 39 | 2,60 |
| | Promedio | 91,5 | 192 | 2,33 |
| Tercer grado E Recapitulación | Inicio | 26 | 48 | 1,85 |
| | Desarrollo | 27 | 84 | 3,11 |
| | Promedio | 26,5 | 66 | 2,48 |
| Sexto grado C Exposición de tema nuevo | Inicio | 87 | 144 | 1,66 |
| | Desarrollo | 46 | 63 | 1,37 |
| | Promedio | 66,5 | 103,5 | 1,51 |
| Sexto Grado C Recapitulación | Inicio | 178 | 190 | 1,07 |
| | Desarrollo | 34 | 87 | 2,56 |
| | Promedio | 106 | 138,5 | 1,81 |

Fuente: Elaboración propia

Las prácticas comunicativas que las docentes desarrollaron en las clases analizadas determinaron la existencia de dos características estructurales constitutivas del proceso comunicacional intra-áulico. La fuente primordial citada y legitimada para la construcción del conocimiento, por lo tanto, de los mensajes pedagógicos es el manual o libro de lectura del curso. Si bien, en clases de primero y tercer grado fueron utilizadas fuentes iconográficas (mapas, láminas, fotografías) fueron escasas y funcionaron como apoyaturas complementarias, lo que significa no explicitaban otro posicionamiento distinto del tema trabajado respecto al manual.

A su vez, en las clases en las cuales fueron utilizados los recursos iconográficos complementarios se prescindió del uso del manual, por lo consiguiente, las docentes no construían sus enunciaciones mediante procesos que integrasen más de una fuente. Siempre el discurso fue construido a partir de una sola percepción, desalentando en la práctica, acciones como constatar, compartir posicionamientos o interpretaciones divergentes acerca de los tópicos de las clases.

La segunda práctica que se evidencia de manera constante durante el uso de fuentes de información, que complementan al discurso de docente, radica en la falta de citación de las mismas. Fotocopias con lecturas alternativas (no aparecieron casos que relaten el mismo tópico con diferentes posicionamientos), imágenes, láminas iconográficas y otros tipos de soportes

complementarios conforman el universo simbólico que funciona como andamiaje del proceso comunicativo escolar. Sin embargo, no se mencionan sus orígenes o los agentes sociales que han participado en sus procesos de ideación, producción, edición o circulación. Por lo tanto, dentro del ámbito áulico se transforman en discursos carentes origen, temporalidad, posicionamientos y de rastros subjetivos que permitan a los estudiantes reconocer que tras ellos existe todo un proceso de producción de significados, actualizado por agentes sociales. Esta escasez de información sobre la producción discursiva puede motivar a alumnos/as a entender a estos textos como productos originados a partir de una generación espontánea; cuya única relación con ellos y ellas es la de ser memorizados y fragmentados con el objeto de sortear instancias de "legitimación del saber".

Por lo tanto, en esta instancia comunicacional se observa un proceso de *mainstream* o de corriente principal (McQuail, 1983), en el cual todos los discursos atraviesan un tamiz de homogenización para adaptarse a los parámetros del discurso del docente, que a su vez responde de manera supeditada a los postulados pedagógicos propuestos en los manuales. De esa forma, no se construye una dialéctica de distintas fuentes discursivas, sino que los textos son recortados y amalgamados a un discurso oficial, cuya fuente autoral es ignota. Solamente se conoce y reconoce al docente como difusor y legítimo representante.

Palabras finales

A través de los datos y lecturas presentadas a lo largo de este artículo es posible interpretar que en las prácticas comunicativas, desarrolladas en el Establecimiento Educativo analizado, emergen trazas discursivas que podrían ser analogadas con los modelos matemáticos de comunicación. Los mismos plantean una estructura comunicativa que persigue como objetivo el acto de inocular mensajes en receptores pasivos que solamente podrán ejecutar alguna clase de feedback si los emisores lo consideran oportuno.

En el caso de las estrategias dialógicas dentro del aula, se puede percibir como la docente de encarga de ritualizar las prácticas enunciativas y el cuerpo de estudiantes presentan comporta-

mientos que dan cuenta de una escisión entre el agente social y el discurso. Reglados por los protocolos interactivos, puestos en práctica mediante proposiciones en las que subyacen las funciones fáticas del lenguaje, los estudiantes esperan autorizaciones o legitimaciones para convertirse en miembros activos de la conversación áulica. De esa forma, los mismos no intervienen en la construcción del discurso pedagógico en sí, sino que recogen fragmentos de enunciados legitimados como "cultura escolar" y los remiten en una especie de acto de simulación comunicativa.

La inexistencia de estrategias comunicacionales como son la reformulación de proposiciones,

la puesta en práctica, actos re-interpretativos del discurso, el ejercicio de la paráfrasis o de la sinonimia invita a pensar que el contexto áulico no considera los alumnos/as como agentes sociales legítimos para afiliarse a los procesos de construcción de conocimiento. Sino que son sujetos negados (Dussel y Caruso, 1999) cuyo rol consiste en la recolección y reproducción de significantes exteriorizados por la autoridad pedagógica.

El discurso que circula dentro del aula se configura de tal forma que se convierte en un monolito simbólico, de forma homogénea e indivisible que suprime las trazas emergentes tanto de subjetividades como de intertextualidades. Este devenir comunicacional convierte a la clase en un bloque sígnico indivisible cuyo difusor del conocimiento legitimado, del cual sus fuentes se desconocen, se convierte en único enunciador. Paralelamente, como se ha mencionado previamente, la participación del cuerpo estudiantil en las prácticas dialógicas es reducida a la reproducción fragmentada del discurso legitimado dentro de las asignaturas.

La comunicación dentro de la institución educativa estudiada pudo llegar a entenderse como un sistema cerrado, y con características que lo

configuran como pre-estructurada. En el cual todas las participaciones deben ser controladas, direccionadas y sesgadas por la autoridad pedagógica. Esto se observa a tal punto que el silencio todavía sigue siendo sinónimo de ordenamiento dentro de las aulas.

Por otro lado las estrategias comunicativas que subyacen a la performance pedagógica eclosionan como vestigios de paradigmas lancasterianos (Dussel y Caruso, 1999). Y es así que tienen como principal objetivo la explicitación verbal del discurso oficial constituido por el tema de clase. Si bien existen estrategias de control sobre lo aprendido, son apenas ejercicios memorísticos que apuntan a la repetición truncada de fragmentos de contenidos, explicitados en el manual, o enunciados por el docente.

Por lo tanto, desde la arista de los estudiantes no se percibe ningún proceso de asimilación de conocimiento para sortear estos controles. Es decir, los actos comunicativos puestos en práctica están fuertemente orientados a transmitir significantes sin reparar en el aprendizaje, interpretación, asimilación o exteriorización del educando. Aunque tampoco aúnan esfuerzos en lograr un extenso y/o intenso acto de repetición del currículo por parte de los estudiantes.

Bibliografía

- Ageno, R. (1991). *La problemática del aprendizaje*. Rosario: UNR.
- Buxarraís, M. (1989). "Análisis de la interacción profesor-alumno como catalizadora del proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, N° 288, pp. 419-428.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el Aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Dussel I. y Caruso M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Galeano, E. (1997). *Modelos de comunicación*. España: Macchi
- Green, J. (1983). "Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, pp. 151-252.
- Halliday, M. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, J. (comp) (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Buenos Aires.
- Jakobson, R. (1984) *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Six Barral.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1986). *La enunciación. La subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- McQuail, D. (1983). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2004) *Resolución 214/04 C.FC y E.*, Buenos Aires, pp: 1 y 2. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/214-04.pdf>
- Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (2014) *Desarrollo psicológico y educación. 1 psicología evolutiva*. Edit. Alianza, Madrid.
- Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (2014) *Desarrollo psicológico y educación. 2 psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Perret Clermont, A. (1992) *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Miño y Dávila
- Prieto Castillo, D. (1999) *El juego del discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas*. Ed. Lumen Hymanitas. Buenos Aires
- - - - - (2011) *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires: La Crujía..
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Winkin, Y. (comp). (1987). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.