

La pregunta como estrategia de participación intraáulica en institutos preuniversitarios de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Gonzalo Miguel Castillo

castigonzalo@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Instituto de Investigaciones Socio Económicas (IISE)

Recibido: 30 septiembre de 2018.

Aceptado: 10 de mayo de 2019.

Resumen

El presente artículo se focaliza en la conformación de las trazas enunciativas orientadas a incentivar el diálogo intraáulico que desarrollan las docentes de los tres institutos preuniversitarios dependientes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina). Para ello, la lente analítica ha sido posicionada en la práctica de diversas modalidades de pregunta orientadas a estudiantes y las ha entendido como herramientas desplegadas para el desarrollo de la participación preautada. En este sentido, el trabajo aquí presentado se erige a partir de dos enfoques conceptuales que han funcionado como un andamiaje relacional: el abordaje de la comunicación como interacción en el espacio áulico (Green, 1983) y las contribuciones conceptuales de la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2005). Tal posicionamiento ha permitido comprender el diálogo intraáulico como una práctica social regulada por las docentes.

Esta comunicación se sustenta sobre la base de un estudio de caso, estructurado a partir de una estrategia metodológica de doble acceso: en primer lugar, se propuso una instancia descriptiva, a través de la cual se caracterizaron las prácticas comunicacionales intraáulicas a partir de la construcción de un sistema de variables que sienta sus bases en las funciones del lenguaje de Jakobson (1984); en la estructura básica de Intercambio, Respuesta y Feedback (IRF) de Sinclair y Coulthard (1978) y en la Regla de los Dos Tercios de Flanders (1977). En segundo lugar, otra instancia comprensiva se centró en el análisis de las estrategias enunciadas por las docentes, orientadas a incentivar el diálogo. Entre los hallazgos, se destaca el desarrollo de una tipología de estrategias de apertura dialógica en el contexto áulico, que permitió constatar una tendencia a la complejización en la participación del estudiantado, vinculada con su tiempo de tránsito por la institución.

Palabras clave: prácticas comunicacionales, diálogo intraáulico, tipos de preguntas, participación estudiantil, educación media, institutos preuniversitarios.

Asking questions as a classroom participation strategy in pre-university institutions at the National University of San Juan, Argentina

Abstract

This paper looks at the formulation of enunciative traces that encourage classroom dialogue, developed by teachers at three pre-university institutions within the National University of San Juan (UNSJ, Argentina). To this end, our analytical lens focuses on the diverse types of questions posed to students, understanding these as tools for the development of predefined participation. In this sense, we worked with two conceptual pillars, which function as a relational framework: communication as interaction within the space of the classroom (Green, 1983) and the conceptual contributions of the ethnography of communication (Saville-Troike, 2005). These pillars have allowed us to understand classroom dialogue as a social practice regulated by teachers.

Our work consists of a case study, structured via a two-pronged strategic methodology. First, we proposed a descriptive instance, in which we defined classroom communication practices following the creation of a system of variables based on Jakobson's language functions (1984); the basic structure of Initiation, Response, and Feedback (IRF) as set out by Sinclair and Coulthard (1978); and Flanders' rule of two-thirds (1977). In a second instance, we centered on the analysis of strategies articulated by teachers and aimed at incentivizing dialogue. Among our findings, we highlight the development of a typology of dialogue-starting strategies in the context of the classroom, which allowed us to identify a tendency towards increasing complexity in student participation, depending on how much time the student has spent in the institution.

Keywords: communicational practices, classroom dialogue, question modalities, students' participation, high school education, pre-university institutions.

A pergunta como estratégia de participação dentro da aula em institutos pré-universitários da Universidade Nacional de San Juan-Argentina

Resumo

O presente artigo avança sobre a conformação das traças enunciativas orientadas a incentivar o diálogo dentro da aula desenvolvido pelos docentes dos três institutos pré-universitários dependentes da Universidade Nacional de San Juan (UNSJ-Argentina). Por isso, a lente analítica tem sido posicionada na prática de diversas modalidades de pergunta orientadas a estudantes, entendendo-as como ferramentas realizadas para o desenvolvimento da participação definida com antecipação. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado surge a partir de dois enfoques conceituais que têm funcionado como uma estrutura relacional: a abordagem da comunicação como interação no espaço áulico (Green, 1983) e a etnografia da comunicação (Saville-Troike, 2005). Este posicionamento tem permitido compreender o diálogo dentro da aula como uma prática sociais regulada por docentes.

O plano metodológico sobre o qual se tem sustentado esta comunicação, tem consistido em um estudo de casos, estruturado a partir de um duplo acesso: um momento descritivo pelo qual se caracterizaram as práticas comunicacionais dentro da aula a partir da construção de um sistema de variáveis que estabeleça suas bases nas funções da linguagem de Roman Jakobson (1984); a estrutura básica de Intercâmbio, Resposta e Feedback (IRF) de Sinclair e Coulthard (1978) assim como a Regra dos Dois Terços de Flanders (1977). E outra instância abrangente focada na análise das estratégias enunciadas pelos professores, com foco no incentivo ao diálogo. Entre as

descobertas se destaca o desenvolvimento de uma tipologia de estratégias de interrogação em contexto áulico, a qual permitiu constatar uma tendência de complexidade na participação dos estudantes, vinculada ao seu tempo de trânsito pela instituição.

Palavras chave: práticas comunicacionais, diálogo dentro da aula, tipos de perguntas, participação estudantil, educação média, institutos pré-universitários.

Introducción¹

El estudio de las prácticas comunicacionales desarrolladas en instituciones educativas se ha ido consolidando durante los últimos años, en líneas generales, a partir de dos corrientes principales. Una de ellas ha centrado su lente analítica en el rol, las funciones, los usos y las apropiaciones de los medios de comunicación de masas (tradicionales y TIC) en la escuela. La segunda se ha orientado al análisis de los procesos comunicacionales intraáulicos y ha recurrido principalmente a un diálogo productivo con literatura especializada de la Lingüística y la Psicología de la Educación.

Respecto a la primera corriente, se destacan los trabajos de Tejedor Calvo (2010), Ballano Macías (2010), y Checa García y Joyanes Aguilar (2010), que focalizan en los procesos de investigación-acción y proponen estrategias al docente para articular usos y apropiaciones de las TIC con los diseños curriculares. En sintonía, investigaciones como las de Lacalle (2013) y Menéndez Hevia (2010) han dado cuenta de los modos de ser y hacer educación ciudadana, lógicas de consumo, empoderamientos e intersecciones de las nuevas tecnologías como instituciones nucleares de los procesos de reconversión educativa durante las dos décadas del siglo XXI. A razón de esto, el posicionamiento de los medios como herramientas estructurantes de disposiciones culturales ha promovido desarrollos de lecturas analíticas y críticas sobre aquellos, reflejadas en las contribuciones de Valencia Giraldo (2012); Navarro-Beltrán y Martín Llaguno (2012); Arias Acuña, Godoy y Montenegro (2016); López (2016) y Levatti (2015), entre otros.

En cuanto a la segunda corriente, puede observarse el despliegue de un amplio abanico de perspectivas relativas a la investigación de experiencias educativas como procesos comunicacionales efectuados en la escuela. Se destacan los trabajos de González Morales y López (2009); García, Olvera y Flores (2007); Cárdenas y Rivera (2006); Jiménez y Díaz Bustamante (2003); García Pérez (2014); Langa Rosada (2003); y Díaz Ordaz Castillejos (2009), los cuales analizan, en líneas generales, prácticas pedagógicas, estrategias didácticas docentes y problemáticas suscitadas en procesos de

¹ Los resultados de este trabajo se desprenden de la tesis doctoral titulada *Comunicación intraáulica vinculada al Capital Cultural en los Institutos Preuniversitarios de la Universidad Nacional de San Juan: análisis de procesos dialógicos entre docentes y estudiantes (2015-2018)*, defendida por el autor en marzo de 2019 en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). En la tesis, entre otras dimensiones, se ha analizado el peso del capital cultural acumulado por las familias de los estudiantes preuniversitarios en la conformación de patrones comunicacionales y estrategias de participación en procesos dialógicos intraáulicos desarrollados en diversos encuentros pedagógicos.

enseñanza y aprendizaje, mediante la observación y transcripción de encuentros pedagógicos. Todos ellos dialogan, además, con categorías conceptuales propias de los posicionamientos teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Neil Mercer y Courtney Cazden, entre otros, y caracterizan el devenir de la comunicación intraáulica conceptualizando su uso y apropiación como un fenómeno social. En sintonía, el presente artículo procura contribuir a esta línea de investigaciones.

El propósito general del trabajo consiste en comprender la conformación de las trazas enunciativas orientadas a incentivar el diálogo intraáulico, desarrolladas por docentes de los tres institutos preuniversitarios que integran la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina): el Colegio Central Universitario Mariano Moreno, la Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento y la Escuela de Comercio Libertador General San Martín. Para ello, el foco ha sido puesto en la práctica y recurrencia de diversas modalidades de pregunta, entendiéndolas como herramientas desplegadas para el desarrollo de ejercicios de participación preautada.

Los tres establecimientos forman parte de la estructura de la UNSJ desde su institucionalización como universidad nacional. En tal sentido, entre sus objetivos más significativos se encuentra el de apuntalar a su cuerpo estudiantil para conseguir el ingreso y la posterior consolidación en el sistema universitario. Ello ha coadyuvado a que el grueso de la comunidad provincial les otorgue una imagen positiva basada en la calidad de su formación, que se destaca por ser integral, así como directamente relacionada con los requerimientos específicos de los estudios de nivel superior (UNSJ, 2011). Tal prestigio históricamente acumulado, entre otras dimensiones, los posiciona como escenarios destacados para emprender el estudio de la conformación y la enunciación de prácticas comunicacionales intraáulicas orientadas a incentivar la participación dialógica, herramientas significativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo aquí presentado se erige a partir de dos enfoques conceptuales que han funcionado a modo de andamiaje relacional: el abordaje de la comunicación como interacción en el espacio áulico (Green, 1983), en conjunción con aportes específicos de la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2005). Tal posicionamiento ha permitido comprender el diálogo intraáulico como una práctica de dimensiones sociales, regulada, como también orquestada, por docentes. El estudio propuesto en este trabajo, además, ha tenido en cuenta contribuciones teóricas propias del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Específicamente, se retomó de forma reflexiva el concepto de *discurso*, en su característica tridimensionalidad, propuesta por Fairclough (1998), así como la relectura teórica desarrollada por Wodak y Mayer (2003).

La presente contribución se estructura en tres apartados. En el primero se explicitan las perspectivas teóricas que han orientado la propuesta. En el segundo se despliega el acceso metodológico sobre el cual se sustenta el trabajo. Finalmente, en el

tercer apartado se desarrollan las lecturas analíticas en torno a los diferentes modos de generar instancias de diálogo comunicadas por docentes de los tres institutos preuniversitarios en estudio.

Notas acerca del abordaje de la comunicación como interacción en instancias intraáulicas

El interés por indagar las prácticas sociales desarrolladas en contextos educativos se ha ubicado históricamente en una posición privilegiada dentro de los estudios de las ciencias de la comunicación. En efecto, entre otras, se pueden identificar líneas focalizadas en la incidencia de las tecnologías sobre la educación (mediación tecnológica, alfabetización digital, pedagogías transmedia) (Huertas Montes y Pantoja Vallejo, 2016; Renó, 2012), en la vinculación del binomio epistemológico *comunicación/educación* (Oliveira Soares, 2000), y en la institucionalización y el desarrollo del llamado *campo de la comunicación-educación* (Amador y Muñoz González, 2018). En efecto, como señalan Catino, Torres y Gelly Genoud (2018), desde “hace varios años, la comunicación, como campo de saberes, atraviesa una zona de debate y reflexiones epistemológicas que la obligó a ampliar su objeto más allá de los medios de comunicación” (p. 4).

Específicamente, en relación con el denominado *campo de la comunicación-educación*, Amador y Muñoz González (2018) reconstruyen sus instancias de conformación, consolidación y desarrollo actual, y señalan tres procesos históricos:

- a) Emergencia en la década de 1920: durante el período de entreguerras, varias experiencias de educación popular, mediadas por imprentas en el aula y la correspondencia postal escolar, y desarrolladas por Celestine Freinet, comenzaron a ganar notoriedad en el escenario educativo francés. Fueron retomadas de modo reflexivo por Paulo Freire en la década de 1960, por medio del desarrollo de una pedagogía dialógica en respuesta a los modelos educativos hegemónicos originados durante la Revolución Industrial.
- b) Consolidación en la década de 1980: estudios basados en la articulación entre la producción teórica de Paulo Freire y diversas investigaciones desarrolladas en centros académicos españoles comenzaron a analizar la relación entre la escuela y los medios de comunicación, tanto analógicos como digitales. Aquellos trabajos construyeron las bases de un debate epistemológico y metodológico en torno al objeto de estudio propio del campo de la comunicación-educación. De allí que tal espacio del saber comenzara a configurarse como interdiscursivo y transdisciplinario, e incentivara la vinculación de “instrumentos interpretativos para la investigación y las prácticas comunicativas y/o educativas; [...] con referencias teóricas y metodológicas que proceden de ciertas disciplinas y campos

preexistentes, pero que también se construyen de manera autónoma” (Amador y Muñoz González, 2018, p. 49).

- c) Desarrollo y especificación a inicios del siglo XXI: en conjunción con el fortalecimiento de diversos movimientos populares con asiento en Latinoamérica, el campo de la comunicación-educación comenzó a concentrarse en la multiplicidad –en ciertos sentidos, conflictiva– de saberes, prácticas, sentidos y estilos de construir lo colectivo. Del mismo modo, focalizó en la llamada *comunicación popular* o *comunitaria*, así como en la educación popular, siempre atendiendo a la dimensión comunicacional (Amador y Muñoz González, 2018; Mora y Muñoz, 2016).

En sintonía con la precedente caracterización histórica del campo de la comunicación-educación, Crovi Druetta (2018) señala que la comunicación educativa puede verse desde “dos vertientes: como línea de investigación; y como materia de estudio que forma parte de la vida de los investigadores y de sus instituciones, ya que en ella se discuten los cambios que experimenta su quehacer profesional” (p. 142). De modo específico, el presente trabajo se ubica en torno al primer posicionamiento y recupera de forma reflexiva algunas nociones conceptuales, tales como la de *diálogo* propuesta por Kaplún (2018), quien lo entiende como una práctica orientada a generar “eslabones que permitan construir nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen” (p. 53).

Asimismo, se ha recuperado el concepto de *emirec* (categoría teórica constituida a partir de *emisor* y *receptor*), desarrollado por Cloutier (1973) y trabajado ampliamente por diversos autores latinoamericanos, entre otros, Aparici y García Marín (2018), Vacas (2010), Martín-Barbero (2004) y Kaplún (1998). Esta noción permite caracterizar a quienes participan en procesos dialógicos intraáulicos como agentes complejos que actúan como emisores y receptores en simultáneo, trascendiendo a la visión lineal del sujeto *enclaustrado* en un diagrama comunicativo. Todo ello se conjuga con la categoría de interdiscursividad (Oliveira Soares, 2000), la cual conlleva a un ejercicio de apertura polifónica con otras disciplinas.

Así, para estudiar las prácticas comunicacionales enunciadas por docentes y orientadas a incentivar la participación estudiantil en encuentros pedagógicos se recurrió a intersecciones con la Lingüística y la Psicología de la Educación. Eso ha consolidado la construcción de categorías conceptuales que han permitido desplegar una lectura analítica del diálogo en instancias escolares, entendido como un proceso interaccional intraáulico. Este posicionamiento también coadyuvó a comprender la comunicación como una práctica de dimensiones sociales (Fairclough, 1998; Wodak y Mayer, 2003).

En este sentido, fueron revisados de manera reflexiva tanto el enfoque teórico-conceptual desarrollado por Roman Jakobson (1984), como también la propuesta de una de sus relectoras críticas más significativas: Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986). Esta

línea de pensamiento ha conceptualizado el lenguaje como una facultad humana para comunicar, conformada por un código –conjunto de signos y reglas determinantes de su interrelación– y compuesta por tres dimensiones principales: “a) Expresión: exteriorizar una interioridad. b) Significación o representación: señalar o representar la realidad. c) Comunicación: interactuar con alguien de quien se espera una respuesta” (Cano, 2000, p. 10).

A la vez, la lingüista francesa debate y complejiza en diferentes dimensiones de la propuesta jakobsoniana. En efecto, señala sobre el carácter homogéneo del código: “Es inexacto, ya lo hemos dicho, que los participantes de la comunicación, aun si pertenecen a la misma ‘lengua’, hablen exactamente la misma ‘lengua’, y que su competencia se identifique con ‘el archiespañol’ de un ‘archilocutor-alocutario” (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p. 20). En tal sentido, retomando a Pierre Bourdieu, explica cómo la formulación teórica de una lengua única y común refiere a diferentes prácticas políticas encargadas de soslayar objetivas luchas sociales:

Bourdieu (1975) estima, [...] que el empleo de ese artificio teórico que es la noción de “lengua única” desempeña un papel ideológico bien preciso: sirve para enmascarar bajo la apariencia euforizante de una armonía imaginaria la existencia de tensiones, enfrentamientos y de opresiones muy reales (Kerbrat-Orecchioni, 1986, pp. 21-22).

Frente a la homogeneidad del código, Kerbrat-Orecchioni (1986) propone el concepto de *intercomprensión parcial*² y afirma que “se establece un *cierto* consenso sobre las significaciones que hace posible una intercomprensión al menos *parcial* [...] y que las palabras tienen en la lengua, un sentido, o más bien sentidos relativamente estables e intersubjetivos” (p. 22, cursivas en el original). Si bien la lengua posee un conjunto de elementos relativamente invariables, los ejercicios de interpretación desarrollados en procesos comunicacionales serían reconvertidos en posibilidades actanciales de los agentes interactuantes.

A su vez, Kerbrat-Orecchioni ha caracterizado las diversas competencias, así como también los determinantes *Psi* propios del agente social que intervienen en el proceso de comunicación. En efecto, la autora ha propuesto la existencia de competencias: a) lingüísticas, referentes al cúmulo de conocimientos relativos a la lengua utilizada por el interlocutor; b) culturales, caracterizadas por los conocimientos implícitos que el agente ha acumulado en su devenir; c) ideológicas, entendidas como las estructuras de interpretación y evaluación de lo enunciable, y d) paralingüísticas, como las mímicas y los gestos. A su vez, intervienen las determinantes *Psi*, que pueden definirse como

² El concepto de intercomprensión parcial puede relacionarse con diversas perspectivas, como la propuesta semiótica de Peirce (Carontini y Peraya, 1979; Marafioti, 2010; Zecchetto, 2005), referente al representamen, en tanto signo que mantiene una relación con un objeto y, a su vez, desencadena un interpretante.

las determinaciones psicológicas y psicoanalíticas manifestadas en las operaciones de codificación y decodificación (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Ahora bien, si se retoma la propuesta de Jakobson (1984), el lenguaje puede estructurarse a partir de diferentes funciones en el proceso comunicacional. Por lo tanto, “hay que investigar el lenguaje en toda la variedad de sus funciones” (p. 352). A partir de ello, el lingüista soviético construye una taxonomía constituida por seis funciones del lenguaje, cada una de ellas vinculada con uno de los elementos constituyentes de su modelo de comunicación. Según el autor, son factibles de ser enunciadas en diversas situaciones discursivas y desempeñan diferentes finalidades dentro del proceso de comunicación. Ellas son: la función referencial, o denotativa, que prima cuando se transmiten diversos tipos de información; la emotiva, orientada a la expresión de actitudes por parte del hablante; la fática, encargada principalmente de abrir, mantener abiertos y cerrar canales de diálogo entre los interactores; la conativa, focalizada en la enunciación de órdenes o comandos; la metalingüística, puesta en práctica cuando el tópico de comunicación es el lenguaje como objeto y, finalmente, la poética, destinada a la creación de mensajes de caracteres estético *per se* (Jakobson, 1984; Cano, 2000).

Al entender la comunicación como una práctica interaccional comprendida por diversas funciones del lenguaje, es preciso puntualizar que cada contexto de enunciación aportará características específicas. Respecto al aula, como espacio de prácticas dialógicas, Judith Green (1983) ha definido la enseñanza y el aprendizaje como aspectos constitutivos de un complejo proceso lingüístico y ha señalado la conceptualización de la interacción cara a cara como un fenómeno modelado y gobernado por reglas, central para la comprensión de la naturaleza de la enseñanza como un proceso lingüístico. *Gobernado por reglas*, en esta instancia, significa que las expectativas de desempeño existentes están culturalmente determinadas, guían la participación y actúan para restringir las opciones de lo que ocurre o puede ocurrir (Green, 1983, p. 174).

La referencia de la autora a un proceso de comunicación interpersonal reglado se relaciona con las restricciones del universo del discurso propuestas por Kerbrat-Orecchioni (1986), en tanto construcciones culturales interpretables, así como flexibles en su construcción y reconstrucción, que intermedian la estructura comunicacional intraáulica. Ahora bien, en el interior de los procesos dialógicos que conforman los encuentros pedagógicos, algunas actividades se ritualizan y así se vuelven más limitadas y predecibles. Las actividades áulicas y los encuentros pedagógicos transitan, de alguna manera, entre lo ritual y lo espontáneo en un *continuum* (Green, 1983, p. 175). Por lo tanto, aquellas instancias dialógicas enunciadas en las clases serían atravesadas, en líneas generales, por ejercicios de coconstrucción discursiva en permanente interrelación con sus contextos de producción.

En cuanto a la práctica comunicacional intraáulica, Green (1983) explica que se constituye como una estructura desigual, pues el educador es el responsable de orquestrar las acciones, así como también de los eventos de la clase, y desempeña además un rol asimétrico (pp. 183-184). No obstante, tal conceptualización “no se contrapone a los procesos de coconstrucción del conocimiento. Esto se debe a que la asimetría no refleja una anulación del otro como ser cargado de subjetividades y productor de significaciones” (Guevara, Castillo, Algañaraz, Manchinelli y Belelli, 2017, p. 140).

A su vez, la comunicación en el aula se encuentra conformada sobre la base de patrones recurrentes y estructuras específicas que, en palabras de Mercer, “no pueden ser evaluadas fuera de contexto o sin tener en cuenta de qué se está hablando. Las conversaciones de las aulas tienen historias y futuros e implican a personas que tienen relaciones con otras personas y distintos niveles culturales” (1997, p. 6). En este sentido, una contribución teórica que ilumina este trabajo en materia de participación dialógica docente-estudiantil consiste en la estructura de Intercambio, Respuesta y *Feedback* (IRF), propuesta por Sinclair y Coulthard (1978), que se constituye a partir de tres interacciones básicas: una inicial generada por el docente (I) que, eventualmente, generará una respuesta (R) del grupo estudiantil, que será seguida por un ejercicio de retroalimentación o *feedback* (F) del educador. Así, queda presentado un esquema general acerca de los patrones comunicacionales enunciados dentro del aula.

De manera similar, Flanders (1977) propone que las estrategias de participación en el aula, la mayor parte de las veces, se rigen por la Regla de los Dos Tercios: “Aproximadamente dos tercios del habla que se produce corresponde al profesor; y [...] aproximadamente dos tercios del habla del profesor consiste en explicaciones o preguntas” (Palacios, Marchesi y Coll, 2014, p. 396). Esta regla comienza a experimentar un proceso de intensificación “en la educación secundaria, y sobre todo en la educación superior y universitaria, [...] el discurso educacional tiende con frecuencia a adoptar formas más bien monológicas” (p. 401).

Finalmente, el ejercicio de la pregunta en la instancia intraáulica puede fluctuar en un espectro cuyos límites se reconocen, por un lado, en un nivel netamente retórico, que no pretende una interacción con los estudiantes y, por otro, en preguntas orientadas a la reflexión. En palabras de Mercer (1997), “las preguntas de los profesores a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión del aula [...]. Al pedir respuestas cortas y factuales, [...] los profesores pueden realmente inhibir la actividad intelectual de los alumnos” (p. 8). En marcada sintonía, Cazden (1991) sostiene que diversas preguntas enunciadas de modo abierto pueden emerger como cerradas “porque el maestro posee criterios claros sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de la expresión, a los que se atiene al evaluar las respuestas” (p. 16).

Materiales y métodos

El presente trabajo avanza a partir de un estudio de casos, que se ha basado en una estrategia metodológica de acceso doble, comprendida por una instancia descriptiva, enfocada en caracterizar los patrones comunicacionales desplegados en el interior del aula, y otra comprensiva, orientada al análisis de las estrategias comunicativas efectuadas por docentes para iniciar instancias dialógicas en los encuentros pedagógicos. Ambos modos de conocimiento se han encontrado en permanente vinculación.

En cuanto a la instancia objetiva/descriptiva, fueron caracterizados los procesos comunicacionales efectuados entre docentes y estudiantes en instancias intraáulicas por medio del diseño y la aplicación de un sistema de variables construido sobre la base de las categorías conceptuales referentes a las funciones del lenguaje de Jakobson (1984), las cuales, en palabras Saville-Troike, permiten “caracterizar y organizar los procesos y productos comunicativos en una sociedad” (2005, p. 27). Por su parte, también se recurrió a contribuciones conceptuales propias de la estructura básica de Intercambio, Respuesta y *Feedback* (IRF) de Sinclair y Coulthard (1978), y la Regla de los Dos Tercios de Flanders (1977).

De modo complementario, la instancia subjetiva/comprensiva estuvo focalizada en comprender la emergencia de trazas discursivas enunciadas por docentes orientadas a incentivar el diálogo y la participación estudiantil en el aula. Para ello, se ha recurrido a contribuciones conceptuales del Análisis Crítico del Discurso (ACD)³ (Fairclough, 1998; Pini, 2009; Wodak y Mayer, 2003); específicamente, a la conceptualización del discurso como una pieza de texto pero, a su vez, como instancia de prácticas discursivas y sociales. En efecto, fueron analizadas las estrategias comunicacionales destinadas a abrir canales de diálogo y articuladas con los momentos constituyentes de las diversas dinámicas de las clases dictadas.

Respecto al acceso etnográfico, fue llevado a cabo durante el 2015 por medio de observaciones y grabaciones de encuentros pedagógicos de las asignaturas Ciencias Sociales e Historia en el ciclo básico, y Cultura y Comunicación, Filosofía y Psicología Social en el ciclo orientado, dictadas en los tres institutos preuniversitarios dependientes de la UNSJ: Colegio Central Universitario Mariano Moreno, Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento y Escuela de Comercio Libertador General San Martín. Como instrumento de recolección de datos, se recurrió al uso del grabador. Se manifestó explícitamente su existencia a los sujetos observados, ya que ofició como el

³ Durante la última década se ha desarrollado un amplio espectro de trabajos de investigación en materia de comunicación y educación desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. Entre ellos, se destacan los estudios enfocados en evaluar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, que indagan cómo se conforma el estilo del docente y su concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas investigaciones articulan el análisis de discurso como una técnica de investigación científica y, a su vez, como una herramienta del docente para reflexionar acerca de su actividad y acudir a ejercicios de vigilancia epistemológica.

recurso primordial para acceder a las prácticas dialógicas. Estas, para el desarrollo del presente trabajo, han sido consideradas de carácter imprescindible tanto en la construcción de datos como en su posterior análisis. Si bien Guber (2014) afirma que la recolección de datos en el aula suele realizarse por medio de un cuaderno de notas, ya que permite además “incorporar la conducta de los alumnos, la disposición del maestro y lo que se escribe en las pizarras” (p. 8), el uso del grabador para esta investigación fue ineludible por su capacidad de crear un registro fidedigno de los patrones comunicacionales intraáulicos.

Se acudió a un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) para el diseño del corpus de datos,⁴ que estuvo conformado por 42 clases observadas y grabadas en tres cursos distintos del Colegio Central; también 42 encuentros pedagógicos desarrollados en tres cursos diferentes de la Escuela Industrial y finalmente 28 clases distribuidas en dos cursos en la Escuela de Comercio, como se ilustra a continuación (Tabla 1).

Tabla 1. Clases observadas y grabadas en 2015 según institución, curso y espacio curricular, expresadas en valores absolutos.⁵

Institución	Curso	Espacio curricular	Cantidad de clases observadas
Colegio Central Universitario Mariano Moreno	1º	Ciencias Sociales	15
	3º	Ciencias Sociales	15
	5º	Filosofía	12
Escuela Industrial Domingo Faustino Sarmiento	1º	Historia	13
	3º	Historia	13
	6º	Cultura y Comunicación	16
Escuela de Comercio Libertador General San Martín	3º	Historia	14
	6º	Psicología Social	14
Total			112

La unidad de análisis constituida para el estudio de los procesos comunicacionales ha sido la proposición, definida como un acto comunicacional cuya extensión es una función de interacción, como es el caso de una afirmación, una pregunta (Saville-Troike, 2005) o cada una de las diferentes oraciones que componen una respuesta.

Con el propósito de caracterizar las estrategias comunicacionales efectuadas por docentes para incorporar a los estudiantes en el diálogo efectuado en los encuentros

⁴ Los encuentros pedagógicos que conformaron el corpus de trabajo han sido dictados en su totalidad por docentes de género femenino.

⁵ Se entiende que las enunciaciones de los estudiantes remiten a prácticas pedagógicas y didácticas generadas por docentes en durante la clase. Sin embargo, las proposiciones no pautadas refieren a que los estudiantes se incorporan en el proceso comunicacional del aula sin que los educadores emitan proposiciones fácticas que orienten de manera explícita la apertura de canales de diálogo.

pedagógicos, se recurrió a una relectura reflexiva de las categorías conceptuales propuestas por Jakobson (1984) en conjunción con contribuciones teóricas de Flanders (1977) y de Sinclair y Coulthard (1978). Eso dio como resultado el diseño y la aplicación de una sistemática de variables capaz de aprehender y describir el proceso dialógico desarrollado en el aula como una estructura de usos y apropiaciones de un lenguaje determinado. A los fines particulares del trabajo aquí presentado, se muestran en la siguiente tabla (Tabla 2) las modalidades de la variable “Proposiciones fáticas” enunciadas por docentes, y también las de la denominada “Proposiciones referenciales” comunicadas por estudiantes, las cuales se desprenden de la mencionada sistemática de variables.

Tabla 2. Variables relativas a las prácticas comunicacionales de docentes y estudiantes.

Variable	Definición	Modalidades
Proposiciones fáticas (enunciadas por docentes)	Su función consiste en demarcar la apertura o el cierre de canales de diálogo. Actúan como la materia prima de los procesos dialógicos orquestados por docentes. Son las encargadas de dinamizar las estructuras interaccionales prepautadas.	A) Preguntas cerradas sobre el tema de clase. B) Preguntas abiertas sobre el tema de clase. C) Proposiciones inconclusas. D) Pautas protocolares.
Proposiciones referenciales (enunciadas por estudiantes)	Son enunciaciones que tienen como objetivo la transmisión de algún tipo de información en el espacio áulico durante el tiempo de clases.	A) Respuestas a preguntas de docentes. B) Respuestas a preguntas de estudiantes. C) Enunciaciones no pautadas para incorporar información de la clase ⁶ . D) Argumentaciones respecto a llamados de atención. E) Enunciaciones sin relación con los temas de clase.

Finalmente, los encuentros pedagógicos que han conformado el corpus de datos fueron organizados atendiendo a sus tres dinámicas de mayor significatividad:

- a) Exposición de un tema nuevo: los estudiantes son interpelados por discursos que introducen nuevos conocimientos, lo que presupone que no han sido explicitados en instancias previas.
- b) Recapitulación de temas: representan un proceso de revisión que articula estrategias explicativas y evaluativas de contenidos previamente tratados, en el que se adoptan prácticas como el control de actividades, que versa sobre interacciones direccionadas por las docentes a partir de preguntas.
- c) Evaluaciones: momentos de control formal de saberes adquiridos por los estudiantes.

Estrategias comunicacionales para incentivar el diálogo: la pregunta en el contexto intraáulico

Las prácticas educativas, como señala Prieto Castillo (2011), son inescindibles de la dimensión comunicacional, ya que se constituyen, en parte, por medio del intercambio de significados, saberes, puntos de vista, así como también mediante interjuegos dialógicos. De modo específico, el ejercicio de preguntar en el aula, enunciado a través de la función fática del lenguaje, contendría en sí un entramado de potencialidades vinculadas con la producción y reflexión de respuestas esperadas. En ese sentido, Mercer (1997) ha señalado que las preguntas tenderían a direccionar el diálogo intraáulico, inhibiendo la actividad estudiantil. Así, el autor trasciende la interpretación de la apertura de diálogo en sí y centra su interés analítico en la significatividad de “ofrecer oportunidades a los niños para exploraciones abiertas y discusiones y, por otra [parte], cumplir con la responsabilidad de llegar a las metas establecidas por el currículum” (p. 9). Ahora bien, tales procedimientos dialógicos –planificados y, en líneas generales, con respuestas previamente pautadas– son mediados por diversas dimensiones sociales que atraviesan la situación de comunicación.

El estudio aquí presentado ha permitido caracterizar un conjunto de patrones discursivos que fluctúan entre dos vertientes dicotómicas, cuyos extremos corresponden, por un lado, a prácticas ritualistas y, por otro, a enunciaciones espontáneas o reflexivas (Green, 1983). En este sentido, si el proceso de interacción adquiría un carácter ritualista, podía ser interpretado como tributario de pautas orientadas a la generación de un aprendizaje memorístico (Coll, 1991). Mediante ellas, la docente procuraba respuestas acotadas, de bajo impacto interpretativo y centradas en la repetición de nomenclaturas conceptuales. En cierto modo, tales proposiciones esperadas se relacionan con el concepto de *destiempo* propuesto por Martín-Barbero (1996), en tanto pautas comunicacionales homologables a un modelo lineal, sucesivo, de lecturas pasivas, cuasimecánicas. A su vez, si la intervención de la educadora procuraba respuestas intermediadas por la reflexión del concepto trabajado, el grupo clase o corpus estudiantil precisaba tanto un conocimiento contundente sobre la temática como una toma de posición sobre ella. Así, para lograr incorporarse en el discurso intraáulico contestando aquellas preguntas, los estudiantes debían previamente asimilar una significatividad tanto lógica como psicológica (Coll, 1991) de la temática interpelada.

En efecto, sobre la base de los hallazgos desarrollados en los siguientes subapartados, se ha logrado diseñar y construir una tipología de categorías comunicacionales focalizadas en dinamizar la participación del grupo estudiantil. Ellas dan cuenta de las pautas dialógicas desplegadas por las educadoras, vinculadas con los contenidos curriculares que la planificación de la asignatura consignaba, específicamente, para cada encuentro pedagógico. La presente categorización ofrece una taxonomía de las

estrategias de apertura del diálogo que con mayor frecuencia efectuaron las docentes a lo largo de las clases comprendidas en el corpus muestral. La Tabla 3 ilustra la composición de la mencionada clasificación:

Tabla 3. Categorías comunicacionales orientadas a la apertura dialógica intraáulica enunciadas por docentes preuniversitarias.

Categorías	Tipo de interacción	
Preguntas que pretenden respuestas cerradas	Preguntas binómicas	Las preguntas contienen en sí su respuesta y el grupo clase debe optar entre una posibilidad diádica. Se manifiestan frecuentemente durante los encuentros pedagógicos orientados a la recapitulación de temas abordados en clases anteriores. Poseen como auditorio el curso en general. Las respuestas son acotadas, tendientes solo a la repetición de un concepto. Suelen ser contestadas por una significativa cantidad de estudiantes.
	Nomenclatura conceptual	La respuesta esperada es el nombre de un concepto, una fecha específica o un sustantivo propio. Son utilizadas tanto en las recapitulaciones como en las exposiciones de temas nuevos con análoga frecuencia, aunque siempre remiten a temas de encuentros pedagógicos anteriores. Su auditorio es el grupo clase en general. Las respuestas son acotadas y carecen de ejercicios de contextualización. Presentan la mayor cantidad de estudiantes en condiciones de responder.
	Controles mediados por lecturas bibliográficas	Procuran respuestas constituidas por una síntesis previa de materiales bibliográficos leídos por estudiantes. Durante su enunciación el alumno no genera instancias de reflexión o reconstrucción de lo leído. Aparecen de manera frecuente en clases de recapitulación y están dirigidas a estudiantes en particular. La docente designa ex profeso a sus interactores.
	Proposiciones incompletas	Su enunciación demanda al interlocutor la complementación del acto comunicacional de la docente por medio de conceptos o grupos conceptuales. No se perciben procesos de reflexión o reinterpretación durante su ejecución. Son frecuentes en clases de recapitulación y tienen como destinatario al curso en general. Cuentan con una significativa cantidad de auditorio responsivo, aunque la cantidad es inversamente proporcional a la complejidad de la proposición incompleta.
Preguntas que pretenden respuestas abiertas	Construcción de cadenas lógicas a partir de series de preguntas	Se presentan como preguntas abiertas de carácter deductivo. En este caso, es posible cartografiar el discurso de la docente como una pirámide invertida. Las primeras preguntas de la cadena presentan mayor apertura, mientras que las últimas tienden a ser específicas y demandar una respuesta particular. Son recurrentes durante las exposiciones de temas nuevos y se destinan al curso en general. La participación de los estudiantes en las respuestas aumenta a medida que las preguntas adquieren un carácter específico.
	Preguntas abiertas reguladas	Procuran como respuesta la enunciación y complementación de diversos elementos constituyentes de una categoría conceptual delimitada. Procuran como respuesta esperada la definición de un concepto mediante la comunicación y relación de sus componentes característicos. Se presentan principalmente en las clases de recapitulación de temas y se dirigen al auditorio en general.
	Preguntas reflexivas	Procuran generar en las respuestas procesos de interpretación o reflexión en torno a un concepto determinado. Son realizadas tanto en clases de exposición de temas nuevos como en las de recapitulaciones. Se orientan al auditorio en general, aunque una minoría de estudiantes tiende a responderlas. Las interacciones prepauidadas y exteriorizadas por el grupo clase presentan una compleja estructura proposicional.

La pregunta docente en el Colegio Central: una articulación complejizante entre estrategias abiertas y cerradas

Con el propósito de caracterizar la relación existente entre las preguntas enunciadas por la docente y las repuestas generadas por estudiantes, fue diseñado e implementado el índice de interacción prepausada. Este fue construido a modo de herramienta analítica focalizada en vincular las proposiciones fáticas efectuadas por una educadora en particular con la cantidad de respuestas comunicadas por el grupo estudiantil. El dispositivo fue replicado en el análisis de los tres institutos preuniversitarios abordados. El siguiente gráfico (Figura 1) da cuenta de cómo el índice de interacción prepausada señala, de modo comparado, la relación existente entre preguntas y respuestas en los diferentes encuentros pedagógicos dictados en los tres cursos estudiados del Colegio Central.

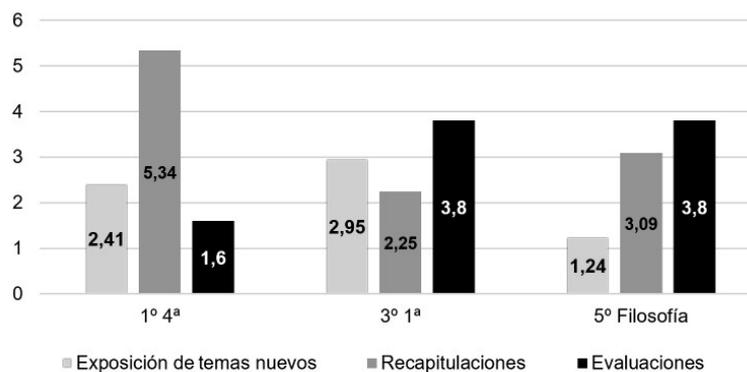


Figura 1. Índice de interacción prepausada en el Colegio Central en 2015, según dimensiones de los encuentros pedagógicos, expresado en valores absolutos.

Los estudiantes de este establecimiento han generado dos prácticas comunicacionales específicas en sus modos de responder a las preguntas enunciadas por docentes: por un lado, presentaban un mayor índice de respuestas, en líneas generales, durante las recapitulaciones de temas; por otro, cuanto más tiempo hubieran transitado por el instituto preuniversitario, su participación prepausada tendía a aumentar. En relación con las preguntas efectuadas por docentes, Cazden (1991) ha explicado que una gran cantidad de ellas se suponen cerradas “porque el maestro posee criterios claros sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de la expresión, a los que se atiene al evaluar las respuestas” (p. 16); no obstante, según el contexto de enunciación, las estrategias y los modos habituales de respuesta del grupo estudiantil pueden afectar esas preguntas convirtiéndolas en abiertas.

El análisis efectuado ha puesto en evidencia que tanto la reflexividad como la complejidad inherentes a las respuestas enunciadas por estudiantes son tributarias, entre otros, de tres factores principales: a) los patrones comunicacionales propios de la institución, b) las cuotas y los modos de capital cultural (Bourdieu, 1987) acumulados por los participantes del acto comunicacional, c) la articulación de ambos factores con las categorías comunicacionales que procuran la apertura dialógica intraáulica, enunciadas por las docentes durante los encuentros pedagógicos. De manera particular, en el Colegio Central, pudo advertirse cómo las trazas discursivas orientadas a la apertura del diálogo –enunciadas por las docentes– presentaban una estructura de complementación recursiva que atravesó ambos ciclos de la educación preuniversitaria (básico y orientado). En los primeros años, las preguntas pretendían respuestas de carácter memorístico, análogas a la enunciación de nomenclaturas. Ahora bien, en los años superiores eran progresivamente complejizadas y demandaban respuestas producidas a partir de ejercicios de reflexión. Sin embargo, ni en el tercer año ni en el quinto fue abandonado el uso de preguntas que procuraban respuestas cerradas, sino que ambas modalidades de aperturas dialógicas eran articuladas durante el proceso comunicacional intraáulico. Específicamente, en el primer año, durante las exposiciones de temas nuevos y las recapitulaciones, las trazas discursivas enunciadas por la docente con el objetivo de abrir canales de diálogo se caracterizaron por ser preguntas cerradas y adquirían principalmente dos modalidades: binómicas –la enunciación contenía dos respuestas y los estudiantes debían optar por la correcta– y de nomenclaturas conceptuales –para las cuales la respuesta esperada era el nombre de un concepto determinado–. Los siguientes fragmentos (1 y 2) dan cuenta de la conformación de estas estructuras dialogales:

(1) D: La latitud, la latitud, estamos en latitudes medias. Nosotros habíamos visto cómo la latitud influye en que hay zonas en que los rayos caen perpendicular todo el año y, por lo tanto, ¿qué pasa con las diferencias térmicas? ¿Hay o no hay?

AxM1: No, no hay.

[...]

D: Frío, muy bien, está frío. Si está frío, ¿se producen precipitaciones o no?

AxF1: Sí.

AxF2: Sí.

AxF3: Sí.

(Clase del curso 1° 4° del Colegio Central. Observación efectuada el 2 de septiembre de 2015).

El extracto (1) evidencia cómo la respuesta esperada integra la pregunta enunciada por la docente. Así también, la estructura de las proposiciones actualizadas por los estudiantes es acotada y reducida a un acto de elección entre proposiciones previamente manifestadas por la educadora. Esta práctica comunicacional conduciría al estudiante a construir discursos fragmentados, en los cuales la toma de posición sobre una elección se convierte en el dispositivo para la legitimación de la posesión de conocimiento.

A su vez, la segunda categoría cuya recurrencia durante el discurso intraáulico pudo ser constatada consistió en la formulación de preguntas cerradas que pretendían respuestas constituidas por nomenclaturas conceptuales. Esta traza discursiva fue enunciada en equivalente proporción tanto en encuentros pedagógicos en los que eran expuestos temas nuevos como en las recapitulaciones de contenido, el destinatario era el auditorio en general y generaban la mayor cantidad de respuestas por parte de los estudiantes. El fragmento (2) ilustra la dinámica dialógica efectuada a partir de estos patrones comunicacionales:

(2) D: Bien, si los materiales lo permiten, puede provocar que esos materiales asciendan a través de un plegamiento ¿Y si los materiales son rocas ígneas, muy duras?

AxM1: Fallamiento.

AxF1: Fallamiento.

AxM2: Fallamiento.

AxF2: Fallamiento.

D: Fallamiento. Va a provocar la fractura. Era la fractura o quiebre. Y esto puede generar movimientos epirogénicos, que es cuando hablamos del ascenso o descenso de una de esas placas, o puede provocar el deslizamiento horizontal, y ahí hablamos de fallamiento. (Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central. Observación efectuada el 17 de junio de 2015).

Las preguntas cerradas, en su modalidad de nomenclatura conceptual, han incentivado el grueso de las respuestas por parte del grupo clase. Pero, recurrentemente, las estructuras de aquellas proposiciones han sido acotadas, pues se reducían a la práctica denominativa de una categoría conceptual específica. Por lo tanto, el añadido de una respuesta en la misma pauta comunicacional enunciada por la docente convertiría esa instancia de diálogo en una sucesión de patrones cuasiritualistas. Esto reconvierte el “rol del estudiante en el acto comunicativo [...] como una toma de posición pasiva, encargada de la percepción y memorización fragmentaria de discursos” (Castillo, 2017, p. 59). Consecuentemente, la mencionada estrategia de incorporación en el proceso de comunicación intraáulico ha generado un complejo interjuego entre el número de comunicadores participantes y su estructura enunciativa. Se ha constatado así que una mayor cantidad de estudiantes tiende a participar en el diálogo propio de la asignatura dada cuando la docente enuncia preguntas de nomenclatura conceptual.

En el curso de tercer año, se verificó que la docente también efectuaba –con menor frecuencia que su colega del primer año– enunciaciones de preguntas cerradas, en sus modalidades binómica y de nomenclatura conceptual. No obstante, durante el dictado de los encuentros pedagógicos, sus estrategias comunicacionales más recurrentes para abrir el diálogo fueron: controles de actividades mediados por lecturas bibliográficas y preguntas abiertas reguladas –que pretendían como respuesta la enunciación y complementación de los diversos elementos constituyentes de una categoría conceptual específica–. Los estudiantes, al ser interpelados por peticiones de lecturas bibliográfi-

cas, respondían, en líneas generales, enunciando fragmentos textuales que denotaban procedimientos de complementación polifónica –respuestas construidas a partir de diversas fuentes bibliográficas mediadas por ejercicios de selección, síntesis o elipsis, en las cuales subyacían procesos de asimilación y reconstrucción del conocimiento–. El extracto (3) muestra cómo aquellos actos comunicacionales eran enunciados:

(3) D: Dale, bien fuerte, C., porque no te escucho desde acá.

AxF1: “Las yungas son reservorios de especie vegetales y animales. Se les llama *selva de altura o montaña*. Se dividen en selva de montaña, que alcanza los cuatrocientos mil metros; selva de montaña, de quinientos a mil quinientos, y bosque de montaña, donde se aprecia el aprovechamiento de la tierra. Si no existieran yungas, se desencadenaría la pérdida de la biodiversidad. No habría recolección hídrica. La deforestación no sustentable produce la degradación y pérdida”.

D: Bien, ¿sigue?

[Interviene otro estudiante] AxM1: No, nada más.

(Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central. Observación efectuada el 16 de junio de 2015).

El fragmento anterior revela cómo las respuestas efectuadas por los estudiantes han excedido la lectura de párrafos delimitados de una bibliografía específica y que su construcción es el resultado de diversos procesos de selección, síntesis y reelaboración de la información contenida en diferentes documentos textuales. Así, el grupo clase ha construido y enunciado patrones comunicacionales que lo posicionan como productor de estrategias coconstructivas del conocimiento. Por otra parte, las respuestas ofrecidas a las preguntas abiertas manifestaron una fuerte dependencia de las pautas comunicacionales producidas por la docente; sin embargo, en determinadas ocasiones, los alumnos han logrado obtener ciertas cuotas de autonomía para responder. A continuación, se brinda un fragmento ilustrativo (4) sobre cómo los estudiantes respondieron las preguntas abiertas reguladas:

(4) D: Bien, y es la población más importante de la provincia. ¿Quién va a estar en esta zona?

AxM1: Los hospitales.

AxF1: Las ciudades.

AxF2: Las capitales.

AxF3: ¿Lo de la Puna ya no?

D: Miren: ¿qué se encuentra acá? ¿Qué son estas?

AxF2: Las capitales.

AxM1: Las capitales.

AxM2: Las capitales.

D: Las capitales de las provincias. En los valles están las capitales de las provincias, por eso son importantes los valles, porque es el único lugar dentro de ese ambiente montañoso. Y fíjense una planicie seguida de montaña de seis mil metros, seguida de tierras de dos mil quinientos. ¿Dónde puede asentarse la población?

AxF1: En la planicie.

AxF2: En los valles.

D: Y... en los valles

(Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central. Observación efectuada el 16 de junio de 2015).

En cuanto a las clases de Filosofía en el quinto año, el estudio puso al descubierto cómo la docente enunciaba, las más de las veces, preguntas que pretendían respuestas abiertas; entre ellas, se destacaban las de modalidad reflexiva y, en menor medida, las reguladas. A continuación, el fragmento (5) es representativo de las categorías mencionadas:

(5) D: Claro, ¿y basándose en el imperativo categórico?
 AxM1: El imperativo categórico son [sic] las leyes que nos rigen, que las creamos nosotros y que nos rigen, que pueden convertirse en universales.
 AxF1: Vos cuando hacés una tarea, no la hacés para sentirte bien vos misma. O sea, Kant dice que eso está mal, que si vos...
 D: Si lo haces por un interés, que no sea moral.
 AxF2: Sería un interés propio si lo hace sentir bien. En cambio, que vos lo tenés que hacer para...
 AxF1: Acá habla de una obligación moral.
 D: Sí. ¿Y en qué consiste esa obligación?
 AxF1: Para que la acción, que tal acción tenga valor moral, la acción tendría que llevarse a cabo a causa de que es un valor, un deber al preservar la vida, es decir, que tal acción debe hacerse por obligación moral.
 (Clase del curso 5º Comunicación, Arte y Diseño del Colegio Central. Observación efectuada el 26 de mayo de 2015).

El análisis de todo lo expuesto hasta acá ha permitido reconstruir las lógicas dialógicas que conformaron el proceso de comunicación intraáulico de los encuentros pedagógicos desarrollados en el Colegio Central. Las categorías comunicacionales efectuadas por las docentes, orientadas bien a la transmisión de información, bien a la apertura de canales de diálogo, junto con las estrategias de respuestas emitidas por los estudiantes, evidenciaron un modo de participación dialógica de carácter recursivo y, a la vez, complejizante. En este sentido, ha sido definido como *recursivo* debido a que las pautas de incorporación de estudiantes en el discurso intraáulico regularmente utilizadas durante el primer año se constataron también en el tercero y quinto, pero con menor intensidad. Al transitar por los cursos superiores, las preguntas abiertas paulatinamente fueron adquiriendo mayor relevancia en las enunciaciones de las educadoras, quienes optaron por nuevas pautas de apertura dialógica y les otorgaron a los estudiantes mayores posibilidades de producir reinterpretaciones y reconstrucciones del contenido abordado.

La pregunta docente en la Escuela Industrial: la lectura bibliográfica como estrategia dialógica

En cuanto a la Escuela Industrial, el tránsito desde el ciclo básico hacia el orientado reveló una reconversión intermediada por un paulatino proceso de integración de preguntas reflexivas en las pautas comunicacionales enunciadas por las docentes.

En el transcurso del primer año, la educadora se concentraba en proposiciones fáticas cerradas e incentivaba a los estudiantes a incorporarse en el discurso intraáulico por medio de nomenclaturas conceptuales o complementaciones de proposiciones inconclusas. Así, las respuestas generadas se constituían, en líneas generales, a partir de dos dimensiones: a) un marco comunicacional restrictivo que reducía la potencialidad reflexiva de la respuesta en sí misma y b) una participación del estudiante preuniversitario directamente subordinada a la estructura discursiva conformada por la pregunta enunciada.

Ahora bien, durante el tercer y el sexto año, las preguntas enunciadas por las docentes procuraban que los estudiantes incorporasen reflexiones acerca del contenido al construir la respuesta. Si bien las educadoras también formulaban preguntas cerradas en los cursos superiores, especialmente de modalidad de nomenclaturas conceptuales, progresivamente fueron complementadas con otra estrategia pedagógica: los controles de tareas a partir de lecturas bibliográficas. Así, la participación estudiantil en las recapitulaciones de contenidos comenzó a conformarse mayoritariamente a partir de lecturas de síntesis de documentos bibliográficos.

Aquellos modos de interacción entre docentes y estudiantes, así como el proceso de preguntas y respuestas, eran complementados y complejizados al transitar por la educación media de la Escuela Industrial. No obstante, en este preuniversitario, tanto durante los encuentros pedagógicos de exposición de temas nuevos como en los de recapitulación de contenidos, los índices de respuestas a las preguntas docentes decrecieron a medida que se avanzaba en la formación media. El siguiente gráfico (Figura 2) muestra la constitución de la participación preautada de los estudiantes de la Escuela Industrial.

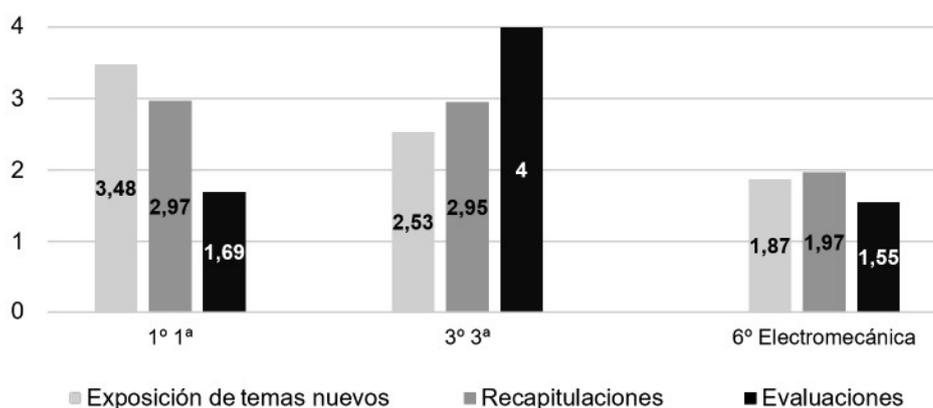


Figura 2. Índice de interacción preautada en la Escuela Industrial en 2015, según dimensiones de los encuentros pedagógicos, expresado en valores absolutos.

En el primer curso comprendido por el corpus de la Escuela Industrial, la docente constantemente enunciaba preguntas cerradas, en sus modalidades de nomenclaturas conceptuales y proposiciones incompletas, para incorporar a los estudiantes en el diálogo intraáulico. La última estrategia, como ha sido detallada anteriormente, puede entenderse como el acto interaccional más restrictivo en relación con la participación estudiantil. Esto se debe a que su estructura no permite al estudiante preuniversitario generar proposiciones para incorporarse en el diálogo intraáulico, sino que lo condiciona a acoplarse a la estructura proposicional efectuada por la profesora. Sin embargo, se ha constatado que esa estrategia producida por la educadora ha propiciado el mayor nivel de participación preautada de los estudiantes del curso analizado.

El foco en los encuentros pedagógicos orientados a la exposición de temas nuevos y las recapitulaciones ha permitido demostrar cómo la estrategia docente de enunciar una proposición inacabada para ser completada por el estudiante ha sido un ejercicio recurrente durante el ciclo básico. El fragmento (6) muestra las mencionadas preguntas cerradas efectuadas por las profesoras:

(6) D: Bien, hay una de estas instituciones que se va a mantener durante todos estos períodos, que es el Senado. Antes que pasemos a otras preguntas. Ustedes en la guía tienen los períodos históricos. Primero fueron una monarquía. ¿Después?

AxF1: Una república.

AxF2: Una república.

AxM1: Una república.

D: Una república y después un imperio. Va a pasar por esas tres etapas. Lo que acaban de leer son las instituciones que van a gobernar durante la monarquía. ¿Quién gobierna en una monarquía?

AxF2: El rey.

AxM1: El rey.

AxF3: El rey.

(Clase del curso 1º 1ª de la Escuela Industrial. Observación efectuada el 19 de octubre de 2015).

Así también, las proposiciones incompletas son ilustradas a continuación (7):

(7) D: *Mare Nostrum*, Mar Nuestro, porque estaba rodeado de territorios romanos. Mediterráneo quiere decir que está rodeado de...

AxM1: Tierra.

AxM2: Tierra.

AxM3: Tierra.

(Clase del curso 1º 1ª de la Escuela Industrial. Observación efectuada el 5 de octubre de 2015).

El estudio llevado a cabo en las clases del tercer año da cuenta de cómo las profesoras efectuaron, eventualmente, preguntas abiertas de modalidad regulada –cuya respuesta esperada consiste en manifestar las diferentes categorías constitutivas de un concepto específico– e incentivaron a los estudiantes a enunciar proposiciones de

mayor complejidad. Esa estrategia potenció en los alumnos la participación colectiva, entendida como una “conversación exploratoria” en la cual abordaron “de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás, [ofrecieron] afirmaciones y sugerencias para poder considerarlas conjuntamente y las [justificaron] de manera explícita en la discusión explorando posibles hipótesis alternativas” (Colomina y Onrubia, 2014, p. 425).

Los controles mediados por lecturas bibliográficas consistieron, por su parte, en un recurso recurrente de la docente para incorporar al grupo clase en el proceso comunicacional intraáulico. Aunque la lectura de una respuesta construida con anterioridad podría interpretarse como un acto enunciativo carente de reflexión, en él subyace la cristalización de un proceso de asimilación cognitiva, síntesis y reconstrucción discursiva, cuya complejidad excede las nomenclaturas de un concepto determinado. En sí, el estudiante debió producir y reproducir procesos de lecturas interpretativas de la bibliografía para construir una respuesta con posibilidad de ser comunicada en la clase, como lo muestra el fragmento (8):

(8) D: Siga.

AxM: “La razón de la afluencia masiva de inmigrantes al territorio argentino fue comercializar el desarrollo de las actividades agrícolas y agropecuarias, las cuales fueron respondían [sic] a las demandas de comercios internacionales”.

(Clase del curso 3º 3ª de la Escuela Industrial. Observación efectuada el 8 de septiembre de 2015).

En sexto año de la Escuela Industrial, la asignatura analizada fue Cultura y Comunicación. En los encuentros pedagógicos, la docente enunciaba preguntas abiertas, en sus modos de construcciones de cadenas lógicas y reflexivas, con el objeto de incentivar la incorporación del cuerpo estudiantil en el proceso comunicacional intraáulico. Ahora bien, el análisis desplegado ha corroborado que los estudiantes efectuaron el menor nivel de participación dialógica: enunciaron un promedio de dos proposiciones por cada pregunta realizada por la educadora. La estrategia de participación del grupo clase consistía, en líneas generales, en que un grupo reducido –aproximadamente tres alumnos de un total de veinte–, respondieran escueta e intermitentemente a las intervenciones de la docente. En el extracto (9) pueden observarse las preguntas reflexivas formuladas por la docente para iniciar procesos de interacción y las respectivas respuestas actualizadas por el grupo estudiantil:

(9) D: La película, ¿está dedicada a quiénes?

AxM1: A los viejos.

D: A los viejos, el papel de Gassalla es fundamental, Mamá Cora. ¿Qué sensaciones produce Mamá Cora? ¿Qué sensaciones les produjo? ¿La conocemos? Los que somos más grandes la conocemos porque Gassalla la interpreta en otras partes, pero en la pantalla grande fue puntual.

AxM2: A mí me produce inocencia, porque hace las cosas sin mala intención, quiere hacer el bien, pero le sale todo mal.

D: ¿Qué hace?
AxM2: Por ejemplo, cuando cree que la mayonesa era para hacer bizcochitos.
D: Pero, ¿por qué le pasa eso?
AxM3: Es grande.
AxM1: Es grande.
D: Está enferma, tiene demencia senil. Claro, no es una viejita sana, empezando que [sic] ella no puede caminar, ella no razona de una manera, o sea, con salud. ¿Te produce qué me dijiste?
AxM2: Inocencia.
D: Inocencia te produce a vos. ¿Qué te produce a vos?
AxM2: No sé, tristeza.
D: A uno le puede dar risa Mamá Cora, pero llega un punto en que le da pena.
(Clase del curso 6º Electromecánica de la Escuela Industrial. Observación efectuada el 12 de junio de 2015).

Las preguntas abiertas en su modalidad de construcción de cadenas lógicas son ilustradas por el ejemplo (10):

(10) D: ¿No se considera cultura también a los artistas o grupos que aunque... [discurso interrumpido]?
AxM1: Son subculturas, tienen ciertas comunicaciones, o sea, comparten algunas cosas, pero no todas. Pero ahí nombraste otro elemento fundamental de la cultura: la música. Es fundamental. Ojo, no tiene que ver con lo que a nosotros nos identifica como pueblo histórico.
D: Que sería el folclore.
AxM2: El tango.
D: El tango, que es una importación... ¿Qué otro, qué otro elemento musical? Elemento... ¿Qué otro estilo musical?
AxM2: El tango.
AxM3: La cumbia.
D: ¿Qué es la música?
AxM3: Oooh...
AxM2: Son notas...
AxM1: Está compuesta por música.
D: ¿Qué es la música?
AxM2: Es arte.
AxM1: Una forma de arte
D: ¿Una forma de qué? Una forma de expresión.
AxM3: Oooh...
D: Uno se expresa mediante la música. Entonces, es una forma de expresión, una manera de expresarse con notas, con instrumento, con cantidad de elementos que generan un idioma, porque termina siendo un idioma, que yo lo comparto, lo sé, no lo sé, me gusta, no me gusta, puedo usarlo o no, que no es lo mismo que la lengua oficial, ¿no es cierto? Me puede gustar o no gustar el folclore, me puede gustar o no gustar el tango, pero pertenecen a mi cultura.
(Clase del curso 6º Electromecánica de la Escuela Industrial. Observación efectuada el 24 de abril de 2015).

La pregunta docente en la Escuela de Comercio: una participación heterogénea en los ciclos de formación

El análisis desplegado en los cursos de la Escuela de Comercio demostró una tendencia decreciente en materia de respuestas enunciadas por estudiantes que transitaban por el ciclo orientado. Además, durante los encuentros pedagógicos focalizados en exposiciones de temas nuevos y recapitulaciones, los alumnos que cursaban el tercer año fueron más activos en cuanto al diálogo intraáulico que sus compañeros de sexto. La variante fue corroborada en las evaluaciones, ya que su estructura en el ciclo orientado estuvo compuesta, en líneas generales, por coloquios orales. La Figura 3 ilustra los modos de participación preautada enunciados por los grupos estudiantiles asistentes a este instituto preuniversitario.

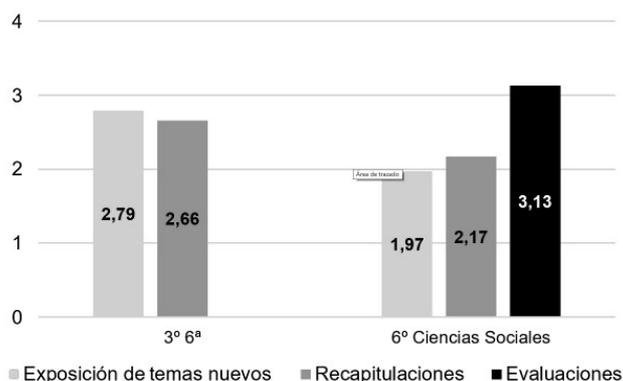


Figura 3. Índice de interacción preautada en la Escuela de Comercio en 2015, según dimensiones de los encuentros pedagógicos, expresado en valores absolutos.

En tercer año, las estrategias más esgrimidas por la educadora para incorporar al grupo estudiantil en el proceso comunicacional consistieron en:

- Preguntas cerradas de modalidad de nomenclaturas conceptuales, como refleja el fragmento (11):

(11) D: Bien, la Ley de Presidencia. Esta Ley de Presidencia era para que nosotros fuéramos un Estado y pudiéramos... Un Estado conformado, digamos así, y poder luchar contra Brasil. ¿Quién está de presidente?

AxF1: Rivadavia.

AxF2: Rivadavia.

AxF3: Rivadavia.

D: Rivadavia, en ese momento asume Rivadavia. ¿Fue electo por toda la República?

AxF1: No.

AxF2: No.

AxF3: No.

(Clase del curso 3º 6º de la Escuela de Comercio. Observación efectuada el 13 de agosto de 2015).

b) Controles de actividades mediados por lecturas bibliográficas enunciadas por estudiantes preuniversitarios, como se muestra en (12):

(12) D: Ustedes léanlo y yo los voy escribiendo.
AxM1: “Impulsaron las leyes que disolvieron derechos de la comunidad argentina”.
D: ¿Qué más?
AxM2: “Impulsaron las leyes que disolvieron derechos de la comunidad argentina”.
D: ¿Algo más?
AxM1: “Los nuevos dirigentes colocaron...”
D: ¿Van copiando?
AxM1: “Pusieron en práctica el cese de libertades civiles, cierre de sindicatos, administraron el poder de la Iglesia Católica”.
D: ¿Qué más?
AxM3: “Administraron el poder de la Iglesia Católica e iniciaron misiones al exterior. El gobierno se centraba en el Ejecutivo Nacional y la figura del presidente. El objetivo era limitar autonomías provinciales y el debate parlamentario”.
(Clase del curso 3º 6ª de la Escuela de Comercio. Observación efectuada el 17 de septiembre de 2015).

Por su parte, la profesora encargada de sexto año de la Escuela de Comercio se caracterizó por presentar, mayoritariamente, preguntas abiertas de modalidad regulada. Ahora bien, el proceso de análisis evidenció el uso preguntas reflexivas, como puede observarse en el fragmento (13):

(13) D: Pero una vez que un hombre pega a una mujer, ¿qué lo justifica para que le pegue?
AxM1: Puede haber sido por brusco, o el estrés, o bronca que tenga de antes.
D: Péguete a la pared, rompa un almohadón, no sé, rompa la chaqueta, péguete al auto.
AxF1: Que se pegue él. ¿Por qué no se da la cabeza contra la pared?
D: ¿Por qué no le pega al auto? A ver, empecemos por ahí...
AxM1: También puede pasar el caso de que la mujer provoque antes.
AT [Alumnos en su totalidad]: ¡Uuuuh!
D: ¿Y por eso le va a pegar?
AxM1: No, tal vez llegó en un mal momento, nada más.
D: No, nada justifica ese impulso.
AxM1: Profe, yo estoy diciendo lo que puede llegar a pasar.
D: Es perfecto y me parece bueno que lo estés hablando, pero nada justifica la violencia. Nada, vos estás enojado por algo o con alguien, te agarrás con la pared, te agarrás con el auto. A ver, chicos, ¿hay algún hombre que se haya enojado con su esposa y le haya pegado al auto?
AxF1: No.
AxF2: Sí.
AxF3: No.
D: Muy pocos, la mayoría le pega a la mujer, no le pega al auto. Si el auto es de tu propiedad, no le querés hacer daño. ¿Cómo a una mujer que se supone que la querés y que la has elegido le hacés daño? Eso de la emoción violenta, del impulso, no es tan impulso porque, si no, se manifestaría en otros momentos y lo haría con cosas, por ejemplo.
(Clase del curso 6º Ciencias Sociales de la Escuela de Comercio. Observación efectuada el 3 de junio de 2015).

Conclusiones

A lo largo de este artículo fueron estudiadas las diferentes estrategias comunicacionales practicadas por docentes preuniversitarias en procura de incentivar a sus estudiantes a incorporarse en el proceso dialógico intraáulico. En efecto, entre otras dimensiones, se constató cómo las estrategias de apertura dialógica fluctúan en un complejo espectro cuyos extremos están comprendidos por preguntas cerradas o abiertas.

El análisis aquí desarrollado permitió, entre otras cosas, el diseño de una tipología explicativa de aquellas estrategias comunicacionales enunciadas por docentes con el fin de promover las instancias dialógicas intraáulicas en los establecimientos preuniversitarios de la UNSJ. La taxonomía se fue constituyendo tanto por preguntas cerradas, en sus modalidades de nomenclaturas de conceptos, binómicas o proposiciones inconclusas, fuertemente arraigadas en un aprendizaje memorístico, como por interpelaciones orientadas a la reflexión, que mostraron una necesaria generación de significatividad en el aprendizaje por parte de los estudiantes (Coll, 1991). En este sentido, se ha procurado comprender la complejidad inherente a la práctica de generar instancias dialógicas en espacios áulicos, los cuales frecuentemente han sido definidos por el sentido común como *lugares ritualísticos*.

La herramienta analítica explicitada posibilitó dimensionar cómo se pretendía que durante los primeros años de educación media el estudiante se incorporara en las instancias de diálogo intraáulico mediante la enunciación de nomenclaturas conceptuales y ejercicios memorísticos. Aquellas estrategias comunicacionales, durante el tercer año, paulatinamente tendieron a que los alumnos generasen conversaciones exploratorias, complejizando las menciones conceptuales. Asimismo, al transitar el ciclo orientado, las docentes comenzaron a enunciar preguntas dirigidas tanto a la interpretación como a la reflexión de las temáticas abordadas; en situaciones determinadas, los alumnos lograban responder del modo esperado por aquellas. En ese aspecto, cabe destacar que algunas proposiciones reflexivas de los grupos de estudiantes comenzaron a trascender las estrategias de participación preautadas enunciadas por las educadoras.

Ahora bien, una dimensión significativa inherente a las prácticas comunicacionales analizadas a lo largo de este artículo ha consistido en la identificación de una estructura de recursividad complementaria en el devenir de las proposiciones fáticas enunciadas por las docentes del Colegio Central. En este sentido, la investigación corroboró que el tercer año –último del ciclo básico– se posiciona como un escenario de clivaje tanto en los modos de preguntar como en la generación de respuestas. En efecto, la docente en cuestión articulaba preguntas cerradas y abiertas en proporciones análogas. Por su parte, las educadoras que dictaban clases en el año análogo para los restantes preuniversitarios, se decantaban por controles de lecturas bibliográficas, así como también

por preguntas binómicas, y procuraban una participación estudiantil conformada por incorporaciones acotadas, enunciadas mediante ejercicios memorísticos.

A su vez, en el ciclo orientado de los tres preuniversitarios pudo advertirse cómo las docentes desplegaban estrategias de incorporación en el proceso comunicacional que precisaban de un estudiantado homologable a la noción de *emirec*. Esto se cristalizaba en la enunciación recurrente de preguntas abiertas, que requerían respuestas constituidas por complejos interjuegos comunicacionales, comprendidos por paráfrasis de contenidos, interpretaciones e intertextualidades de diversas fuentes. Tal práctica dialógicas construía un proceso comunicacional multidireccional, que trascendía el destiempo propio de las pautas ritualísticas que, en determinadas circunstancias, pueden conformar el diálogo intraáulico.

En efecto, las construcciones de cadenas lógicas estaban compuestas por una serie de preguntas abiertas que, por medio de una lógica deductiva, conducía a una explicación desde lo contextual hacia lo estructural de un concepto determinado. Por su parte, la categoría abierta regulada establecía las bases dialógicas para generar conversaciones exploratorias en torno a las diferentes características constituyentes del fenómeno estudiado. Finalmente, las preguntas reflexivas se orientaban a generar procesos de interpretación a partir de una toma de posición del estudiante, que se vehiculizaba por medio de la exteriorización de cuotas tanto de sus competencias culturales como de sus competencias ideológicas, lo que generaba constantes procesos de intercomprensión parcial entre los interactuantes.

Si bien el trabajo de investigación aquí presentado no supone un estudio de trayectorias, ha permitido identificar cómo la elección de pautas focalizadas en la apertura del diálogo intraáulico, en conjunción con otros factores, intermedia los modos de incorporarse en tal proceso comunicacional, tanto por parte de los estudiantes que transitaban el ciclo básico como de quienes ya se encontraban en el ciclo orientado. Así, en las instancias de intercambio comunicacional correspondientes a los encuentros pedagógicos, los grupos de estudiantes no solo asimilaban pautas cognitivas, sino también aprehendían estrategias específicas sobre cómo responder e incorporarse en el diálogo intraáulico. En ese sentido, esta investigación ha corroborado que las preguntas abiertas tienden a generar un mayor impacto en la participación estudiantil si son paulatinamente agregadas durante el tránsito de la educación media y que ocurre lo inverso si solamente son efectuadas al final del trayecto orientado. Finalmente, los diversos procesos dialógicos analizados en los institutos preuniversitarios, en conjunto con la heterogeneidad de los agentes interactuantes (docentes y estudiantes), han ofrecido un abanico de alternativas para proseguir indagando las dimensiones que subyacen a estas expresiones comunicacionales y sus sentidos.

Referencias

- Amador, J. C. y Muñoz González, G. (2018). Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nómadas*, 49, 47-67. Obtenido de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_49/49-3-comunicacion-educacion.pdf.
- Aparici, R. y García Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55, 71-79. Obtenido de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=55&articulo=55-2018-07>.
- Arias Acuña, C., Godoy, M. y Montenegro, M. (2016, noviembre). *Optimizando experiencias de aprendizaje con los Cuestionarios Interactivos*. Ponencia presentada en XX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Ballano Macías, S. (2010, febrero). *El papel de los medios de comunicación y las TIC en la Educación Formal. Aportaciones para la concreción de la noción de alfabetización mediática*. Ponencia presentada en congreso Comunicación y Desarrollo en la Era Digital. Congreso Internacional Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Obtenido de <http://fama2.us.es/fco/congresoaeic/297.pdf>.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17. Obtenido de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>.
- Cano, A. (2000). *Nociones de lengua. Lenguaje y Derecho, como el aire*. San Juan: FACSO-UNSJ.
- Cárdenas, M. y Rivera, J. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(32), 43-48. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603207>.
- Carontini, E. y Peraya, D. (1979). *Elementos de semiótica general. El proyecto semiótico*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Castillo, G. (2017). Estrategias comunicativas en instancias intra-áulicas. Estudio de caso acerca de una escuela primaria de la provincia de San Juan. *REVIISE*, 10, 51-62. Obtenido de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/151/pdf>.
- Catino, M.; Torres, M. E. y Gelly Genoud, M. (2018). Comunicación/Educación: escenarios de la definición del campo. *Question*, 59. Obtenido de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4690/3922>.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Checa García, F. y Joyanes Aguilar, L. (2010, febrero). *Metodologías de alfabetización digital utilizando blogs y redes sociales*. Ponencia presentada en Congreso Asociación Española de Investigación de la Comunicación, Málaga, España.

- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self média*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2014). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-436). Madrid: Alianza.
- Crovi Druetta, D. (2018). Comunicación, interacción y diálogo. Contribuciones desde América Latina a la educomunicación. *Perspectivas de la comunicación*, 2, 137-175. Obtenido de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/1167/1745>.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* [tesis doctoral]. Universidad Santiago de Compostela, La Coruña, España.
- Fairclough, N. (1998). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- García, M., Olvera, C. y Flores, J. (2007). Vínculo de comunicación alumno-maestro en el aula. *Razón y Palabra*, 54. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n54/vinculos.html>.
- García Pérez, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria* [tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- González Morales, L. y López, G. (2009). La comunicación educativa en el aula: una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 80, 1-16. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719737>.
- Green, J. (1983). Research on teaching as a linguistic process: a state of the art. *Review of Research in Education*, 10, 151-252.
- Guber, R. (2014). El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. En *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea* [material de cátedra inédito]. La Plata: FPyC/UNLP-CONICET.
- Guevara, M., Castillo, G., Algañaraz, V., Manchinelli, L. y Belelli, S. (2017). El rendimiento académico en estudiantes universitarios como fenómeno multifactorial atravesado por estrategias comunicativas. *Socio Debate. Revista en Ciencias Sociales*, 6, 135-157. Obtenido de <http://www.feej.org/images/publicaciones/numero6/Guevara.pdf>.
- Huertas Monjes, A. y Pantoja Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo

- basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250. Obtenido de <https://search.proquest.com/openview/a33aa12eb79fbee7c863e9c29d4635af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596379>.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jiménez, M. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanzas de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21, 359-370. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944/21778>.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Kaplún, G. (2016). Pedagogías móviles. Itinerarios y tensiones de la comunicación y la educación en América Latina. En Sierra Caballero, F. y Facaro Garrossini, D. (coords.). *Comunicación, tecnología y educación. Perspectivas iberoamericanas* (pp. 43-74). Quito: CIESPAL.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Lacalle, C. (ed.) (2013). *Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.
- Langa Rosada, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Levatti, R. (2015, octubre). Cómo enseñar radio hoy y cómo aprovechar su potencial educativo. Ponencia presentada en XIX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Corrientes, Argentina.
- López, A. (2016, noviembre). *Estudiantes universitarios y apropiación de Internet. Formas de participación en la región novena del conurbano bonaerense*. Ponencia presentada en XX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Marafioti, R. (2010). *El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro: pensando la educación desde la comunicación. *Nómadas*, 5, 17-36. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237022416_Heredando_el_futuro_Pensar_la_educacion_desde_la_comunicacion.
- Martín-Barbero, J. (2004). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Menéndez Hevia, T. (2010, diciembre). *La transmisión de valores en las series de ficción juveniles: una aproximación desde la psicología social de la comunicación*. Ponencia presentada en Jornada Televisión y estilos de vida juveniles: influencias mutuas, Madrid, España.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mora, A. y Muñoz González, G. (2016). ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en América Latina? Propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural. En Muñoz González, G. (ed.). *Comunicación-Educación en la Cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones* (pp. 11-81). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Navarro-Beltrán, M. y Martín Llaguno, M. (2012, diciembre). *Percepción del sexismo publicitario: efectos en la intención de compra y en la imagen de empresa de los estudiantes de publicidad*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Tenerife, España.
- Oliveira Soares, I. (2000). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En Valderrama, C. (dir.). *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 27-47). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Pini, M. (comp.) (2009). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Prieto Castillo, D. (2011). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudio de caso. En Campalans, C., Renó, D. y Gosciola, V. (eds.). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas* (pp. 199-212). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Saville-Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. M. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Tejedor Calvo, S. (2010). Web 2.0 en los ciberdiarios de América Latina, España y Portugal. *El profesional de la información*, 19(6), 610-619. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es//index.php/EPI/article/view/epi.2010.nov.07/21248>.
- Universidad Nacional de San Juan (2011). *Informe de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de San Juan*. Obtenido de <http://www.unsj.edu.ar/descargas/InformeFinalAuto.pdf>.
- Vacas, F. (2010). *La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho*. Buenos Aires: La Crujía.
- Valencia Giraldo, V. (2012). Juventud, honor y prensa. Las representaciones mediáticas de los últimos 25 años de violencia social juvenil en Cali, Colombia. En Mateos Martín, C., Hernández, C., Herrero, J., Toledano Buendía, S. y Ardèvol Abreu, A. (coords). *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social* (1-15). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Wodak R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
Zecchetto, V. (2005). *Seis semiólogos en busca del lector*. Buenos Aires: La Crujía.

Fuentes documentales

- Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 2 de septiembre de 2015.
- Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 17 de junio de 2015.
- Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 16 de junio de 2015.
- Clase del curso 5º Comunicación, Arte y Diseño del Colegio Central. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 26 de mayo de 2015.
- Clase del curso 1º 1ª de la Escuela Industrial. Observación y grabación realizada por el autor del trabajo, 5 de octubre de 2015.
- Clase del curso 1º 1ª de la Escuela Industrial. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 19 de octubre de 2015.
- Clase del curso 3º 3ª de la Escuela Industrial. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 8 de septiembre de 2015.
- Clase del curso 6º Electromecánica de la Escuela Industrial. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 24 de abril de 2015.
- Clase del curso 6º Electromecánica de la Escuela Industrial. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 12 de junio de 2015.
- Clase del curso 3º 3ª de la Escuela de Comercio. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 13 de agosto de 2015.
- Clase del curso 3º 3ª de la Escuela de Comercio. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 17 de septiembre de 2015.
- Clase del curso 6º 3ª de la Escuela de Comercio. Observación y grabación realizadas por el autor del trabajo, 3 de junio de 2015.