

## **PROCESOS DIALÓGICOS INTRA-ÁULICOS EN ESTABLECIMIENTOS PREUNIVERSITARIOS: EL CASO DEL COLEGIO CENTRAL UNIVERSITARIO MARIANO MORENO, SAN JUAN, ARGENTINA**

Dialogical processes inside classrooms of pre-university institutions: the case of “Colegio Central Universitario Mariano Moreno”, in San Juan, Argentina

Gonzalo Miguel Castillo<sup>1</sup>

Una corriente de investigación que se ha consolidado durante las últimas décadas, en torno a las prácticas comunicacionales en instituciones educativas, enfoca su lente analítica en las estrategias dialógicas enunciadas por educadores en el aula. En sintonía, el presente artículo ofrece una caracterización del proceso comunicacional efectuado en encuentros pedagógicos desplegados en uno de los institutos de enseñanza preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina): el Colegio Central Universitario “Dr. Mariano Moreno”. Para el desarrollo del mismo fueron abordadas, específicamente, las diversas proposiciones enunciadas por docentes orientadas a transmitir informaciones sobre las clases impartidas, así como los niveles de participación dialógica del cuerpo estudiantil.

La presente comunicación se sostiene sobre la base de dos enfoques epistemológicos-conceptuales, articulados a modo de andamiaje: el abordaje de la comunicación como interacción en contexto áulico (Green, 1983), en conjunción a contribuciones conceptuales de la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2005). Ello, ha permitido comprender a la comunicación en clase como una práctica de dimensiones sociales regulada y orquestada por docentes. En cuanto al plano metodológico, el trabajo se constituye como un estudio de caso, erigido a partir de

---

<sup>1</sup> Dr. en Ciencias Sociales, UNCuyo Argentina; Dpl. en Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales y Metodologías Cualitativas, FLACSO Argentina; Lic. en Comunicación Social, UNSJ Argentina; Becario Posdoctoral CONICET Argentina; Investigador del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas, FACSU-UNSJ. Correo electrónico: castigonzalo@gmail.com

un acceso de tipo descriptivo en el cual fueron caracterizados los patrones comunicacionales intra-áulicos por medio de observaciones y grabaciones de clases. Dicho estudio, fue desplegado mediante la aplicación de una sistemática de variables diseñada sobre la base de las funciones del lenguaje propuestas por Roman Jakobson (1984), así como por categorías conceptuales de la estructura básica de Intercambio, Respuesta y Feedback (Sinclair y Coulthard, 1978) y la Regla de los Dos Tercios (Flanders, 1977).

Palabras clave: diálogo intra-áulico; estudiantes y docentes preuniversitarios; patrones comunicacionales; educación secundaria; participación en clase.

*A research trend that has been consolidated over the last decades about the communicational practices in educational institutions focuses its analytical lens in the dialogical strategies enunciated by educators in the classroom. In line with this stream of research, the present article offers a characterization of the communicational process carried out in pedagogical encounters deployed in one of the pre-university institutions dependent on the National University of San Juan (UNSJ, Argentina): "Colegio Central Universitario Dr. Mariano Moreno". For the development of such characterization, the various proposals enunciated by teachers oriented to convey information about the classes taught, as well as the levels of dialogical participation of the student body were specifically addressed.*

*The present communication is grounded on the basis of two epistemological-conceptual approaches, articulated as scaffolding: the approach to communication as interaction in classrooms (Green, 1983), in conjunction with the conceptual contributions of the ethnography of communication (Saville-Troike, 2005). This has made it possible to understand in-class communication as a practice of social dimensions regulated and orchestrated by teachers. As regards the methodological framework, the work presents a case study, structured from a descriptive perspective in which the in-class communication patterns were characterized by means of class observations and recordings. This study was deployed through the application of a*

*systematic approach of variables based on the language functions proposed by Roman Jakobson (1984), as well as by conceptual categories of the basic structure of exchange, response and feedback (Sinclair and Coulthard, 1978) and the rule of two thirds (Flanders, 1977).*

*Keywords: classroom dialogue; students and teachers in pre-university institutions; communicational patterns; high school education; class participation.*

## INTRODUCCIÓN

El estudio de las prácticas comunicacionales enunciadas en instituciones educativas se ha ido consolidando, fundamentalmente, sobre la base de dos corrientes de destacada expansión a lo largo de las últimas décadas. Una de ellas, ha centrado su lente analítica en el rol, funciones, usos, así como apropiaciones de los medios de comunicación de masas (tradicionales y Tics) en la escuela y, la segunda, ha profundizado en el análisis de procesos comunicacionales intra-áulicos, generando un andamiaje conceptual con literatura especializada de la Lingüística, así como de la Psicología de la Educación.

Posicionados en la primera corriente, se destacan los trabajos de Tejedor Calvo (2011), Ballano (2010), Checa García y Joyanes Aguilar (2010), los cuales se encuentran principalmente orientados a procesos de investigación-acción, como también al diagramado de estrategias relacionales de usos y apropiaciones de las Tics con los diseños curriculares. Asimismo, los estudios de Lacalle (2013) y Menéndez Hevia (2010) han dado cuenta sobre los modos de ser y hacer educación ciudadana, lógicas de consumo, empoderamientos e intersecciones de las nuevas tecnologías en tanto dispositivos dinamizantes de los procesos de reconversión educativa transcurridos durante las dos décadas del siglo XXI. A razón de ello, el posicionar a los *media* como herramientas estructurantes de disposiciones culturales ha promovido, además, el desarrollo de lecturas críticas sobre ellos; reflejadas en las contribuciones de Valencia Giraldo (2012), Navarro-Beltrá y Martín

Llaguno (2012), Acuña, Godoy y Montenegro (2016), López (2016) y Levatti (2016), entre otros.

En cuanto a la segunda línea de estudios, puede observarse el despliegue de un amplio abanico de perspectivas relativas a la investigación de procesos comunicacionales en experiencias educativas desarrolladas en instituciones escolares. 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), así como Díaz Ordaz Castillejos (2009) los cuales analizan, en líneas generales, prácticas pedagógicas, estrategias didácticas docentes, problemáticas suscitadas en procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la observación y transcripción de encuentros pedagógicos. Asimismo, dialogan con categorías conceptuales propias de disciplinas como la Lingüística, la Psicología de la Educación, las Ciencias de la Educación, entre otras, avanzando sobre el devenir de la comunicación intra-áulica, así como conceptualizando su uso y apropiación en tanto fenómeno social. En sintonía, el artículo aquí presentado procura hacer aportes a dicha corriente de investigación.

En efecto, este trabajo tiene como propósito caracterizar la participación dialógica intra-áulica efectuada por docentes y estudiantes en encuentros pedagógicos desarrollados en uno de los institutos preuniversitarios que integra a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ, Argentina): el Colegio Central Universitario “Dr. Mariano Moreno”. Dichos procesos dialógicos, en líneas generales, se cristalizan a partir de interacciones intermediadas tanto por restricciones del universo discursivo (Kerbrat-Orecchioni, 1986), como por diversos factores históricos, institucionales y sociales.

Los resultados desplegados a lo largo del artículo se desprenden de los hallazgos producidos en la Tesis Doctoral titulada: “Comunicación intra-áulica 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 ante su tribunal de evaluación durante el mes de marzo del año 2019 en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. El mencionado trabajo doctoral, dicho en apretada síntesis, ha enfocado la lente analítica en el impacto del capital cultural acumulado por las familias de los estudiantes en la conformación de patrones comunicacionales y estrategias de participación en los procesos dialógicos desarrollados en diversas clases dictadas en los institutos preuniversitarios dependientes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ-Argentina).

En línea con la tesis arriba mencionada, el estudio se sostiene sobre la base de dos enfoques epistemológicos-conceptuales que han funcionado a modo de andamiaje relacional: el abordaje de la comunicación como interacción en el espacio áulico (Green, 1983) y diversos aportes teóricos producidos desde la etnografía de la comunicación (Saville-Troike, 2005). Dicho posicionamiento ha permitido conceptualizar al diálogo intra-áulico como una práctica de dimensiones sociales regulada, así como orquestada por docentes.

Queda por señalar que el trabajo se organiza en cuatro apartados principales: en el primero son expuestas, de modo panorámico, las categorías conceptuales vinculadas al abordaje de la comunicación en instituciones educativas, como procesos de interacciones intra-áulicas. En el segundo se avanza sobre la estrategia metodológica empleada, dando cuenta de sus instancias, el proceso de selección del corpus muestral, como así también el despliegue de las sistemáticas de variables empleadas en la lectura analítica. Un tercer apartado caracteriza en clave histórico-institucional el devenir del Colegio Central como instituto preuniversitario de la Universidad Nacional de San Juan y su articulación con los procesos históricos más significativos en materia de educación media argentina que tuvieron lugar desde la segunda mitad del siglo XX. Finalmente, un cuarto apartado en el cual se caracterizan las proposiciones efectuadas en encuentros pedagógicos según el sistema de variables desarrollado, principalmente, sobre la base de las funciones

del lenguaje propuestas por Jakobson (1984), así como la categorización de las trazas discursivas recurrentes enunciadas por las docentes durante sus exposiciones curriculares.

## **NOTAS ACERCA DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN INSTANCIAS INTRA-ÁULICAS**

Las Ciencias de la Comunicación, a partir de intersecciones dialógicas con disciplinas tales como la Lingüística y la Psicología de la Educación, han profundizado en la construcción de categorías conceptuales orientadas al análisis del diálogo en contextos escolares, entendiéndolo como un proceso interaccional intra-áulico, desplegado en diversos encuentros pedagógicos. Ahora bien, específicamente el abordaje de las prácticas comunicacionales en su dimensión verbal, conlleva a recurrir a contribuciones propias de la Lingüística.

En este sentido, y en consonancia con los fines de la investigación, ha sido revisitado de manera reflexiva el enfoque teórico-conceptual desarrollado por Roman Jakobson (1984), como así también la propuesta Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986), una de sus relectoras críticas más significativas. Ella, específicamente, contribuye al debate y complejización de diferentes dimensiones de la propuesta jakobsoniana y, en efecto, una de sus primeras críticas está dirigida hacia el carácter homogéneo del código, señalando que “es inexacto, ya lo hemos dicho, que los participantes de la comunicación, aún 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, 1986:20). Para la autora, la perspectiva de una lengua única e invariable, conformada por un código homogéneo circulante entre los interactuante, se vuelve estéril e imposible de aplicar, y sostiene que “se establece un *cierto* consenso sobre las significaciones que hace posible una intercomprensión<sup>2</sup> al menos *parcial* [...] y

---

<sup>2</sup> El concepto de intercomprensión parcial, puede relacionarse con la propuesta semiótica de Charles Sanders Peirce (Marafioti, 2010; Zecchetto, 2005; Carotini y Peraya, 1979) la cual refiere al representamen, como signo que mantiene una relación con un objeto y a su vez, desencadena un interpretante.

que las palabras, tienen en la lengua, un sentido, o más bien sentidos relativamente estables e intersubjetivos” (Kerbrat-Orecchioni, 1986:22).

Otras propuestas de Kerbrat-Orecchioni, orientadas a complementar el modelo de comunicación acuñado por Jakobson han sido las diferentes competencias y determinantes subjetivas influyentes en el agente social al momento de la enunciación. Dichas competencias son: 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, en el proceso comunicacional intervienen las determinantes “Psi”, en tanto aquellas determinaciones psicológicas y psicoanalíticas materializadas en las operaciones de codificación y decodificación (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Ahora bien, Jakobson desarrolló el diseño de una taxonomía constituida por seis funciones del lenguaje, cada una de ellas vinculada a uno de los elementos constituyentes de su modelo de comunicación. Aquellas pueden ser enunciadas en diferentes momentos y con diferentes finalidades dentro del proceso de comunicación. Así, la función Referencial, o denotativa, transmite diversos tipos de información; la Emotiva se orienta a la expresión de actitudes por parte del hablante; la Fática se vincula a la apertura, continuidad de funcionamiento, así como al cierre de canales de diálogo entre los interactores; la Conativa se encuentra focalizada en la enunciación de órdenes o comandos; la Metalingüística materializada cuando el tópico de comunicación es el lenguaje *per-se*; y; sumadas a ellas la Poética, la cual está dirigida a la creación de mensajes de caracteres estético por si mismos (Jakobson, 1984 y Cano, 2000).

Al entender a la comunicación como una práctica interaccional comprendida por diversas funciones del lenguaje, es preciso destacar que en cada contexto de enunciación subyacen características específicas. Respecto al aula, como espacio

de prácticas dialógicas, Judith Green (1983) ha definido a la enseñanza y el aprendizaje como dimensiones constitutivas de un complejo proceso lingüístico señalando que:

La conceptualización de la interacción cara a cara como un fenómeno modelado y gobernado por reglas es 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, y que estas expectativas guían la participación y actúan para restringir las opciones de lo que ocurre o puede ocurrir (Green, 1983:174)<sup>3</sup>.

La referencia de la autora a un proceso de comunicación interpersonal reglado, tiende una línea relacional con las restricciones del universo del discurso propuestas por Kerbrat-Orecchioni (1986), en tanto construcciones culturales interpretables, así como flexibles en su construcción y re-construcción que intermedian la estructura comunicacional intra-áulica. Ahora bien, al interior de los procesos dialógicos que conforman los encuentros pedagógicos, “algunas actividades se ritualizan y así se vuelven más limitadas y más predecibles. [...] Las actividades áulicas y las clases están, de alguna manera, entre lo ritual y lo espontáneo en un continuum” (Green, 1983:175). En este sentido, Palacios, Marchesi y Coll indican que “las actividades e interacciones que tienen lugar en el aula dejan, por lo general, un mayor margen de libertad a los participantes” (2014:389). Por lo tanto, aquellas instancias dialógicas enunciadas en las clases serían atravesadas, en líneas generales, por ejercicios de co-construcción discursiva en permanente interrelación con sus contextos de producción.

En cuanto a la práctica comunicacional intra-áulica, Green explica que se constituye como una estructura desigual, siendo el educador el “responsable de orquestar las acciones y los eventos de la clase. [...] En este proceso juega un rol asimétrico, ya que él o ella es básicamente el responsable de lo que ocurre”

---

<sup>3</sup>La traducción de los fragmentos citados del trabajo de Judith Green titulado: *Research on teaching as a linguistic process: a state of the art*, ha sido realizada por la Esp. Prof. Sandra Belelli, docente-investigadora del Instituto de Investigaciones Socio Económicas (IISE) con asiento en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).



(1983:183-184). No obstante, dicha conceptualización “no se contrapone a los procesos de co-construcción 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, 2017:140).

Así también, 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” (1997:6). En este sentido, una contribución teórica que ilumina a este trabajo en materia de participación dialógica docente-estudiantil consiste en la estructura de intercambio social (IRF) propuesta por Sinclair y Coulthard (1978). La misma se constituye mediante tres interacciones básicas: una interacción 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* del educador.

Queda por señalar que Flanders en sus estudios advierte cómo el grueso de las acciones de participación comunicacional en el aula se regía por una especie de proporcionalidad a la cual denominó Regla de los Tercios: “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). Según el autor, la Regla de los Tercios 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” (Palacios, et al. 2014:401).

## MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo avanza a partir de un estudio de caso, de tipo descriptivo, el cual se erige a partir de una estrategia metodológica mixta (Creswell, 2014). En efecto, para su desarrollo fueron desplegadas dos instancias articuladas y simultáneas tendientes a la recolección, como a la lectura analítica de datos cualitativos y cuantitativos que aportan diferentes dimensiones de información en torno a los procesos de comunicación intra-áulicos en los cuales participan tanto docentes como estudiantes. Dichas instancias se organizan del siguiente modo:

- *Una instancia cuantitativa:* tendiente a identificar y caracterizar las proposiciones enunciadas por docentes y estudiantes en contextos intra-áulicos. Ello fue materializado por medio de la aplicación de una sistemática de variables específica, la cual fue diseñada sobre la base de las funciones del lenguaje de Jakobson (1984), las cuales permiten “caracterizar y organizar los procesos y productos comunicativos en una sociedad” (Saville-Troike, 2005:27); en conjunción con categorías 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).
- *Una instancia cualitativa:* focalizada en examinar y categorizar la emergencia de trazas discursivas recurrentes, enunciadas por las educadoras, en instancias de exposición de informaciones relativas a los temas de clases propuestos en los diferentes encuentros pedagógicos relevados. Para ello se recurrió a contribuciones conceptuales del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Pini, 2009, Wodak y Mayer, 2003 y Fairclough, 1998) que definen al discurso como una pieza de texto, pero a su vez como instancias de prácticas discursivas y sociales.

En cuanto al acceso etnográfico, fue ejecutado por medio de observaciones y grabaciones de clases impartidas en las asignaturas correspondientes a Ciencias Sociales del Ciclo Básico, así como Filosofía del Ciclo Orientado, dictadas en el Colegio Central Universitario Mariano Moreno, dependiente de la UNSJ, durante el

ciclo lectivo 2015. En sintonía con ello, se recurrió al uso del grabador como instrumento de recolección de datos, manifestando explícitamente su existencia, ya que ofició como el recurso primordial para acceder a las prácticas dialógicas; consideradas de carácter imprescindibles tanto en la construcción de datos como en su posterior análisis. Si bien, Guber 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” (2014:8); el uso del grabador para la investigación aquí comunicada fue ineludible por su capacidad de crear un registro fidedigno de los patrones comunicacionales intra-áulicos.

Se recurrió, específicamente, a un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) para el diseño del corpus de datos<sup>4</sup>, el cual fue materializado a partir de dos niveles de intencionalidad en el proceso de selección. El primero, relativo a la identificación de las asignaturas en las cuales fueron instrumentados los procesos de observación y grabación: se escogieron las Ciencias Sociales en el Ciclo Básico y una disciplina perteneciente a dicha Gran Área de Conocimiento para el Ciclo Orientado, como es Filosofía; ya que se han consolidado como espacios del saber que ampliamente reconocen en el diálogo una herramienta crucial para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto al segundo nivel de intencionalidad, está directamente relacionado con situaciones operativas de las instituciones. Los cursos avalados para la recolección de datos fueron seleccionados y acreditados por los equipos de gestión de cada preuniversitario; atravesando un proceso de subjetivaciones de las autoridades institucionales. En suma, el corpus muestral estuvo conformado por 42 clases observadas y grabadas en tres cursos distintos del Colegio Central; como lo ilustra la siguiente tabla:

---

<sup>4</sup> En cuanto al diseño del corpus de datos, cabe mencionar que la totalidad de encuentros pedagógicos que lo conformaron han sido dictados por docentes de género femenino.

*Tabla 1. Clases observadas según año y asignatura. En valores absolutos, año 2015*

Institución	Curso	Espacio curricular	Cantidad de clases observadas
Colegio Central Universitario Mariano Moreno	1°	Ciencias Sociales	15
	3°	Ciencias Sociales	15
	5°	Filosofía	12
TOTAL			42

*Fuente: elaboración propia.*

En sintonía, la unidad de análisis constituida para el estudio de los procesos comunicacionales, desarrollado en el presente artículo, ha sido la proposición: acto comunicacional cuya extensión es una función de interacción, como puede ser una afirmación, una pregunta (Saville-Troike, 2005) o las diferentes oraciones que componen una respuesta.

Con el fin de sistematizar la información recolectada a partir de las observaciones y grabaciones de clases, se recurrió a una re-lectura reflexiva de las categorías conceptuales propuestas por Jakobson (1984) en conjunción con contribuciones teóricas de Flanders (1977), así como de Sinclair y Coulthard (1978). Ello, brindó como resultado el diseño y la aplicación de una sistemática de variables plausible de aprehender como así también de caracterizar el proceso dialógico desarrollado en el aula como una estructura de usos y apropiaciones de un lenguaje determinado, la cual se ilustra en las siguientes tablas:

**Tabla 2. Sistema de variables relativo a las prácticas comunicacionales de docentes**

Variable	Definición	Modalidades
Proposiciones referenciales	Se constituyen como enunciaciones cuyo objetivo consiste en la comunicación de información en el espacio áulico durante el desarrollo de las clases.	A) Información del tema de clase. B) Lecturas bibliográficas. C) Respuestas a preguntas de estudiantes sobre el tema de clase. D) Dictados de actividades o de información bibliográfica. E) Informaciones o respuestas a estudiantes sin relación al tema de la clase.
Proposiciones conativas	Radican en comandos u órdenes que la docente enuncia con el propósito de ser ejecutadas por el grupo clase. Emergen, principalmente, durante momentos de organización del curso o como rituales de disciplinamiento.	A) Peticiones a los estudiantes. B) Órdenes a los estudiantes. C) Sanciones disciplinarias a estudiantes.
Proposiciones fáticas	Su función consiste en demarcar la apertura o cierre de canales de diálogo. Actúan como la materia prima de los procesos dialógicos orquestados por las docentes. Son las encargadas de dinamizar las estructuras interaccionales pre-pautadas.	A) Preguntas cerradas sobre el tema de clase. B) Preguntas abiertas sobre el tema de clase. C) Proposiciones inconclusas. D) Pautas protocolares.
Proposiciones metalingüísticas	Consisten en enunciaciones de la docente cuyo objetivo radica en la re-formulación de anteriores proposiciones. Trabajan sobre el lenguaje en sí puesto en práctica durante las clases.	A) Paráfrasis de bibliografías por voluntad propia. B) Paráfrasis de bibliografías a petición de los estudiantes. C) Paráfrasis de enunciaciones de la misma docente por voluntad propia. D) Paráfrasis de enunciaciones de la misma docente a petición de los estudiantes.

*Fuente: elaboración propia.*

**Tabla 3: Sistema de variables relativo a las prácticas comunicacionales de estudiantes**

Variable	Definición	Modalidades
Proposiciones referenciales	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 <sup>5</sup> . D) Argumentaciones respecto a llamados de atención. E) Enunciaciones sin relación a los temas de clase.
Proposiciones conativas	Radican en solicitudes u órdenes que enuncia los estudiantes con el propósito de ser ejecutadas por el grupo estudiantil.	A) Peticiones a compañeros/as. B) Peticiones a docentes. C) Órdenes a compañeros/as. D) Órdenes a docentes.
Proposiciones fáticas	En el caso de los estudiantes, también cumplen la función de abrir los canales de diálogo. Radican principalmente en la producción de preguntas hacia el resto de los agentes que se encuentran en el espacio áulico.	A) Preguntas orientadas a docentes relacionadas con el tema de clase. B) Preguntas orientadas a docentes relacionadas sin el tema de clase. C) Preguntas a estudiantes con relación a la clase. D) Preguntas orientadas a estudiantes sin relación a temas de clase.
Proposiciones metalingüísticas	Enunciaciones, que como en el caso de la docente tienen como función la reformulación, o petición de reflexión acerca de	A) Consultas a docentes referidas a conceptualizaciones etimológicas. B) Consultas a compañeros por conceptualizaciones etimológicas.

<sup>5</sup> Si bien es entendido que las enunciaciones de los estudiantes remiten a prácticas pedagógicas y didácticas generadas por docentes en durante la clase; estas proposiciones no pautadas refieren a que los estudiantes se incorporan al proceso comunicacional del aula, sin que los educadores enuncien proposiciones fáticas que orienten de manera explícita la apertura de canales de diálogo.

	anteriores proposiciones enunciadas.	
--	---	--

*Fuente: elaboración propia.*

Finalmente, los encuentros pedagógicos que conforman el corpus muestral fueron organizados atendiendo a sus tres dinámicas de mayor significatividad:

- Exposición de un tema nuevo: los estudiantes son interpelados por discursos que introducen conocimientos los cuales no han sido explicitados en instancias previas.
- Recapitulación de temas: representan un proceso de revisión que articula estrategias explicativas y evaluativas de contenidos previamente comunicados, adoptando prácticas como el control de actividades, la cual versa en interacciones direccionadas por las docentes a partir de preguntas.
- Evaluaciones: momentos de control formal de saberes adquiridos por estudiantes.

### **INSTITUCIONALIZACIÓN Y DEVENIR DEL COLEGIO CENTRAL UNIVERSITARIO MARIANO MORENO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN MEDIA ARGENTINA**

Entre las décadas de 1960 y 1970 Argentina se encontró intermediada por tendencias dinamizadoras tanto de la cultura como de la movilización social que generaron diversas repercusiones en el sistema educativo. Particularmente, en la provincia de San Juan, durante el año 1965 fue fundado el Colegio Central Universitario Mariano Moreno, constituyéndose como una “medida eficaz para conjugar el déficit de plazas advertido en el nivel medio de la enseñanza, al tiempo que se receptaban las experiencias más notables del país para mejorar diversificando, la educación secundaria” (UNSJ, 1994:201). Su diseño curricular inaugural sería establecido a partir de un Ciclo Básico de tres años de duración y un Ciclo Orientado conformado por los Bachilleratos en Ciencias, Artes y

Humanidades. En paralelo, su primer Plan de Estudios focalizaría en desplegar tareas pedagógicas orientadas a incorporar gradualmente los adolescentes a la cultura, la construcción y desarrollo de personalidades capaces de desenvolverse en contextos cambiantes, así como la posibilidad de que los diseños curriculares articulen actividades técnicas, artísticas y académicas (UNSJ, 1994).

Hacia 1974 el Colegio Central fue incorporado a la órbita de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ<sup>6</sup>), experimentando con ello un re-diseño de su propuesta curricular, la cual quedó constituida sobre la base de cuatro Bachilleres orientados: Físico-Matemática; Químico-Biológico; Artes Plásticas y Ciencias Sociales. A su vez, entre otras cosas, se implementaron las pruebas integradoras de Unidad como así también las evaluaciones integrativas de asignaturas, características distintivas del concepto de enseñanza piloto.

### **El Colegio Central en contextos de dictadura y recuperación democrática**

La consolidación de la militancia juvenil universitaria y todas las expresiones de participación social en el seno de la UNSJ y sus dependencias fueron abruptamente truncadas con el golpe de Estado cívico-militar del año 1976. Ello cual dio inicio a una feroz etapa de censura y cesanteo de docentes caracterizada tanto por la intolerancia a las ideas como por el armado de "listas negras" (UNSJ, 1994:56).

En cuanto a las políticas del gobierno dictatorial orientadas a la UNSJ, entre otras, consistieron en su intervención de facto, reducción de periodos de tomas de

---

<sup>6</sup> La Universidad Nacional de San Juan fue creada en mayo de 1973, en el marco de la segunda expansión del sistema universitario argentino, efectuada durante la dictadura autodenominada "Revolución Argentina" (1966-1973), siendo tributaria de la segunda etapa del plan de "Creación de Nuevas Universidades Nacionales" elaborado por Alberto Taquini. Dicha casa de estudios se conformaría sobre la base de instituciones pre-existentes tales como la Facultad de Ingeniería, y de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza) con sede en San Juan, el Instituto Nacional del profesorado Secundario de San Juan, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Universidad Provincial "Domingo Faustino Sarmiento". Durante el año 1974 sumaría a su estructura la Escuela Industrial "Domingo Faustino Sarmiento", la Escuela de Comercio "Libertador General San Martín" y, además, el Colegio Central Universitario "Mariano Moreno", establecimientos de educación secundaria que cumplirían funciones como institutos preuniversitarios.



examen, endurecimiento de las condiciones para obtener regularidades y la limitación del ingreso mediante cupos. Sumado a ello, fueron suprimidas cátedras e inutilizadas las bibliotecas por las Fuerzas Armadas, también se produjo el cierre durante un año de la inscripción a la carrera de Sociología, dictada en la Facultad de Ciencias Sociales. En sintonía con ello, el Colegio Central experimentó análogas supresiones de garantías constitucionales, al tiempo que fue contundentemente afectado por abruptos procesos de desinversión.

Ahora bien, a partir del retorno a la democracia por medio de las elecciones del año 1983 que consagraron al Dr. Raúl Alfonsín como presidente, fue motorizado un proceso de reinstitucionalización del funcionamiento de las Universidades Nacionales, el cual alcanzó a la UNSJ y sus establecimientos preuniversitarios, que cristalizó en la sanción de la Ley N° 23.068 en el año 1984. Dicho marco legal, orientaba la designación de autoridades universitarias transitorias, quienes emprenderían la tarea de normalizar la planta de profesores, a partir del llamado y sustanciación de concursos abiertos y de oposición (Suasnábar, 2018).

### **El impacto de marcos normativos educativos nacionales en el Colegio Central: la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional**

La prematura salida de Alfonsín del Ejecutivo Nacional, junto a la llegada de Carlos Menem a la presidencia en el año 1989, marcaron una década de constante desinversión y desmantelamiento del Estado argentino. En cuanto a ello, las legislaciones en materia de educación sancionadas a principios de la década de 1990 impactaron de forma contundente en San Juan. En efecto, la Ley N° 24.195 denominada Ley Federal de Educación, junto a la Ley de Educación Superior (LES), presentaron fuertes obstáculos para el devenir institucional de la UNSJ como también del Colegio Central, ya que ambos proyectos desregulaban a los institutos preuniversitarios. Ahora bien, tras extensas y reiteradas reuniones situadas en la provincia de Buenos Aires, en las cuales participaron referentes de la educación media nacional tales como el Rector de aquel entonces del Colegio Nacional de Buenos Aires (Dr. Horacio Sanguinetti) y la ex directora de la Escuela Industrial

Domingo Faustino Sarmiento (Arq. Graciela Esteybar), lograron incorporar en la LES un inciso específico en el cual reconocían a los establecimientos preuniversitarios instituidos y a aquellos que se fundaran en el futuro también.

Luego de la ardua tarea que significó conseguir la incorporación de dichos establecimientos en el precitado marco normativo, debieron articular un proceso de adecuación doble: si bien se encontraban regulados por la LES, dichos establecimientos debían aplicar, además, ciertas dimensiones normativas referentes a la ley Federal de Educación. Un caso particular cristalizó en el proceso desarrollado por el Colegio Central, el cual preservó la estructura original de su Plan de Estudios, a partir de contar con cuotas de autonomía relativa conferidas por su pertenencia a una Universidad Nacional. En palabras de su actual directora, Prof. Esther Sánchez<sup>7</sup>: “seguimos con nuestro plan, el denominado proyecto Lafourcade. Aunque lo hemos ido complementando, enriqueciendo en la medida que se han dado las dinámicas contextuales. Hemos conservado la sistemática de evaluaciones, acreditaciones y promociones cualitativas, por medios de objetivos”. (comunicación persona, 2018:5) Otra de las modificaciones formales más destacadas consistió en el renombramiento de los trayectos Curriculares, cristalizados bajo un ciclo básico denominado Educación General Básica III (E.G.B III) y tres recorridos Polimodales: en Ciencias Naturales; en Humanidades y Ciencias Sociales; y en Comunicación, Arte y Diseño.

El modelo neoliberal en sus expresiones de ajuste económico, privatización de empresas nacionales y reducción estatal tuvo continuidad en la presidencia de Fernando De La Rúa, iniciada en 1999, que en el plano educativo se caracterizó por la desinversión y una profunda caída del salario docente. Todo ello desencadenó a

---

<sup>7</sup> Obtuvo su título de Maestra Normal Regional de la Escuela Normal Regional San Martín. Egresó como Profesora de Enseñanza Media Superior en Historia en la Universidad Provincial Domingo F. Sarmiento. Durante su trayectoria docente dictó cátedras como profesora de grado en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y la Facultad de Ciencias Sociales, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de San Juan. Mediante la Ordenanza N° 3 de Rectorado del año 1987, en 1988 asumió como Directora del Colegio Central Universitario Mariano Moreno, cargo que desempeña hasta la actualidad.

finés del año 2001 la crisis económica, institucional y social más grande vista en Argentina, que llevó a su renuncia.

Ahora bien, la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia nacional en 2003, se vio acompañada “por una paulatina pero sostenida recuperación de las variables socio-económicas a nivel nacional” (Algañaraz y Castillo, 2017:13-14).

En efecto, durante el año 2006, el Congreso Nacional aprobó la ley N° 26.206, “Ley de Educación Nacional” la cual definía a la educación como un “bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley N° 26.206, 2006:1), garantizando que el Estado debía financiar al Sistema Educativo Nacional destinando una cifra cuyo piso fuese el 6% del PBI. Sumado a ello, durante las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011; 2011-2015) fueron ejecutados una serie de programas orientados a revertir el deterioro estructural de la educación media argentina, focalizando en problemáticas como desgranamiento y deserción escolar. Entre otros, fueron instituidos el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, (2008), junto a diversos programas de becas de movilidad estudiantil.

En cuanto al Colegio Central, específicamente, fue modificada su modalidad de examen de ingreso, la Lic. Myriam Ruiz, actual regente docente del Colegio Central lo explica: “fueron incluidos contenidos que cualquier escuela primaria jurisdiccional brindaba, para terminar con la idea de examen elitista. Además, se propuso divulgar en la web de la Universidad los exámenes de años anteriores, con estas ideas se pretendía democratizar el ingreso” (comunicación personal, 2018:4). En cuanto a la adecuación de su Plan de Estudios a la LEN, fue sostenida sobre su base identitaria, ponderando sus características de experimentación e innovación pedagógica. Dicha propuesta recurre conceptualmente a Edelstein y Coria (1995) entendiendo a la docencia como una práctica social compleja en permanente interacción con una multiplicidad de dimensiones. En efecto, en la actualidad

complementa su malla curricular con proyectos plurilingüísticos, CAS (creando acciones solidarias), talleres de medios y de teatro (Consejo Superior-UNSJ, 2016), estructurando su formación a partir de un Ciclo Básico y tres Ciclos Orientados: Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; y Comunicación, Arte y Diseño.

### **DIALOGAR EN ENCUENTROS PEDAGÓGICOS DEL COLEGIO CENTRAL: CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES INTRA-ÁULICAS**

En sintonía con lo señalado en apartados anteriores, el corpus muestral estuvo constituido por un total de 42 observaciones de encuentros pedagógicos distribuidas en tres cursos: uno perteneciente al 1º año, uno al 3º año y el último al 5º año de la orientación en Comunicación, Arte y Diseño. En tanto, los estudiantes inscriptos por curso fueron 29, 30 y 22 respectivamente, de los cuales asistían regularmente entre un 79% y un 94%. En la siguiente tabla puede observarse la composición de los cursos según sus estudiantes y encuentros observados:

*Tabla 4. Composición del corpus muestral según clases observadas y estudiantes asistentes. Año 2015 en valores absolutos y relativos*

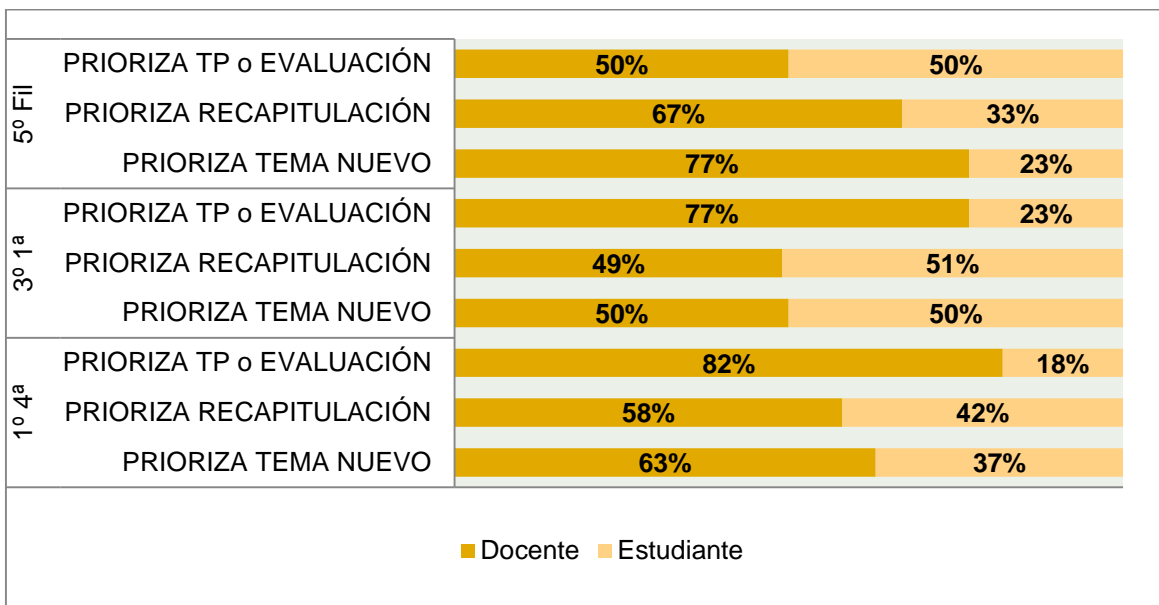
Institución	Año	Asignatura	Clases observadas	Estudiantes inscriptos	Asistencia media a clases	Género de estudiantes en valor relativo
Colegio Central	1º	Ciencias Sociales	15	29	27	32%M y 68%F
	3º	Ciencias Sociales	15	30	27	33%M y 67%F
	5º	Filosofía	12	22	17	33%M y 67%F

*Fuente: elaboración propia.*

La tabla anterior demuestra que las mayores proporciones de asistencia las presentan los primeros años, alcanzando una media del 94% para el primer año y un 79% para el quinto. Paralelamente, el corpus estudiantil se encontraba distribuido en un 67% de género femenino y un 33% en género masculino. Respecto a las asignaturas de Ciencias Sociales, tanto del primer año como del tercero presentaban una carga curricular de cinco horas semanales, mientras que la asignatura Filosofía presentaba era dictada durante tres horas por semana. Por su parte, el dictado de clases, exceptuando al receso invernal, periodos de recuperación y evaluaciones integrales, presentó una extensión de ocho meses.

Se ha mencionado, anteriormente, como las prácticas comunicacionales se conforman a partir de los diferentes usos que el agente social hace del lenguaje. En sintonía, Jakobson señala (1984), que la composición de aquellas proposiciones efectuadas da cuenta de una particular variedad de funciones. Ahora bien, dicho esto, las restricciones del universo discursivo (Kerbrat-Orecchioni, 1986) intermediarían la enunciación, desarrollo y jerarquías de las prácticas comunicacionales intra-áulicas. Esto permite anticipar que una de las funciones más utilizadas durante el intercambio comunicacional intra-áulico sería la función referencial, definida como “el hilo conductor de varios mensajes” (Jakobson, 1984:353), la cual, en las prácticas discursivas “se usa para transmitir informaciones, datos, contenidos de la realidad (Se orienta al referente)” (Cano, 2000:22). En este sentido, la siguiente gráfica ilustra la distribución de proposiciones efectuadas por docentes y estudiantes orientadas a comunicar informaciones relacionadas con los temas de las asignaturas, según la dinámica de clase en las cuales fueron enunciadas:

**Gráfica 1. Proposiciones orientadas al tema de clase enunciadas por docentes y estudiantes. Año 2015 en valores relativos**



*Fuente: Elaboración propia.*

La gráfica precedente permite advertir la conformación del fluir discursivo en las diferentes dinámicas de encuentros áulicos durante el proceso de formación media en el Colegio Central. En el caso del primer año, el diferencial del porcentaje de proposiciones enunciadas por la docente y los estudiantes se destaca durante en las clases evaluativas. Entre otras dimensiones, ello podría vincularse a la reconversión espacial del aula materializada durante la situación de examen, en la cual los estudiantes experimentan un proceso de individuación de modo tal que el diálogo entre pares inviste una potencial sanción y el silencio regla como sinónimo de orden. La docente, en dicho contexto, se posiciona como el enunciante legitimado y su función se consolida ya no como una orquestadora de la interacción, sino como el agente rector del orden y el silencio. En estos encuentros pedagógicos, el contenido de las proposiciones se orienta, en líneas generales, a la explicación y relectura de consignas del examen.

Los estudiantes, por su parte, se caracterizaron por direccionar su discurso hacia prácticas orientadas a respuestas a preguntas del examen por medio de la

oralidad. Es un ejercicio que puede ser interpretado como un desconocimiento de las reglas que componen a las restricciones del universo discursivo. En efecto, la lectura en voz alta de las preguntas por parte de la docente dinamiza las intervenciones estudiantiles que irrumpen las fronteras delimitadas entre las clases de recapitulación y de evaluación.

En cuanto a las clases que priorizan las presentaciones de temas nuevos en el primer año, se observa que el 63% de las proposiciones cuyo contenido implica funciones referenciales son enunciadas por la docente. Dicha participación en el diálogo áulico cristaliza que, por cada 1,67 proposiciones emitidas por la educadora, hay una proposición expresada por algún estudiante. Así, el 37% del flujo comunicacional es producido por el cuerpo estudiantil, presentando una contundente analogía con la Regla de los Dos Tercios (Flanders, 1977). Ahora bien, aunque la estadística relativa al tercio de participación del cuerpo estudiantil en el discurso intra-áulico evidencia una asimetría comunicativa al interior del aula, no necesariamente debe ser considerada como verticalista o autoritaria, sino tributaria de las lógicas de interacción desarrolladas en un contexto escolar (Palacios et al, 2014).

Al focalizar la lente analítica en las proposiciones enunciadas por la docente, se corroboró como sus estrategias comunicacionales trascendían las estructuras monológicas, motorizando en diversas situaciones, a la utilización de múltiples fuentes de información, y a ejercicios de parafraseo, confiriendo un carácter polifónico a sus intervenciones; como se observa en el siguiente fragmento de clases:

[Paráfrasis post-dictado de un párrafo del manual]: (52:00 a 54:00) D: - Lo que hemos escrito y también visto en el mapa, es lo que forma parte de la primera capa interna de la tierra, que dijimos que se extiende hasta los 2900km hacia el interior de la tierra, los materiales se encuentran fundidos, en estado viscoso, la parte superior se denomina *aténósfera*, y de ahí, proviene el magma que da origen a las rocas ígneas que son materiales volcánicos (Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central, observación, 21-05-2015).

Las proposiciones enunciadas por la educadora permiten entender cómo se constituye un patrón comunicacional que, en el desarrollo de esta investigación ha sido categorizado como Paráfrasis Reflexiva, el cual refiere a actos enunciativos actualizados por la docente trascendentes a los soliloquios invariables exteriorizados por medio de prácticas memorísticas, a su vez, incorpora la exteriorización de una construcción cognitiva portadora de cierta significatividad (Coll, 1991). Estos ejercicios de reflexión posteriores al dictado de información (extraída del manual del curso) funcionarían como actos dialógicos que interpelan al estudiante a comprender al conocimiento en tanto construcción polifónica. En una primera instancia la docente no concluiría su exposición a partir de un dictado extraído de una particular fuente legitimada, sino que ella escinde su discurso del manual y lo reconstruye adquiriendo un rol de prosumidor (Urresti, 2008).

En una segunda instancia, tales procesos interpretativos, conllevaría a los estudiantes preuniversitarios a desentramar su potencialidad como participantes activos en el proceso de dialógico intra-áulico. En paralelo, destaca la materialización de otro ejercicio de patrones comunicacionales durante la exposición de temas nuevos, el cual a partir de la lectura analítica ha sido categorizado como Analogías con la Experiencia Compartida; el cual se caracteriza por vincular categorías conceptuales y fenómenos interpelantes en la cotidianidad del grupo de estudiantes; como el siguiente fragmento lo ilustra:

D: -Bien, fíjense, en 6300km, 72km es prácticamente nada. Y en 42000km, 68 es prácticamente nada. Estamos hablando de una distancia que podríamos decir, 68km, ¿conocen todos Caucete?

AxF: -Sí.

AxF: -Sí.

D: -Bueno, sería como ir a y volver a Caucete. Sería un viajecito. Si nosotros lo comparamos en el que significa darle a la vuelta al mundo, ir y volver a Caucete no sería nada. Por eso decíamos este ejemplo de que es poco. Es leve el achatamiento, porque es poca la diferencia que tenemos entre una y otra circunferencia. (Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central, observación, 21-05-2015)



La Analogía con la Experiencia Compartida permitiría al estudiante articular sus esquemas cognitivos precedentes con las nuevas categorías conceptuales provistas en el discurso intra-áulico. El ejercicio de autonomía comunicacional puesto en práctica por la docente, al separarse de los ejemplos bibliográficos pre-establecidos, potenciaría la reconstrucción del discurso mediante la articulación de aportes mediados por el saber legitimado y los conocimientos previos del grupo estudiantil.

Ahora bien, durante los encuentros de primer año que priorizaban la recapitulación de temas se manifestó un alza en la participación dialógica de los estudiantes, alcanzando el 42% de las proposiciones compuestas por funciones referenciales intercambiadas en el aula. Los datos obtenidos demostraron que estos alumnos comunicaron una proposición por cada 1,22 proposiciones realizadas por la docente. Dicho aumento de la participación estudiantil puede estar argumentado por dos estrategias comunicacionales inherentes a las propias dinámicas de estas clases: las recapitulaciones contienen, en líneas generales, revisiones de actividades las cuales el grupo estudiantil desarrolla una significativa participación. En simultáneo, las exposiciones –análogas a las lecciones orales- también se consolidaron como estrategias de control/recapitulación de los temas dados. En suma, los datos analizados, han permitido relacionar aquellos patrones comunicacionales con la estructura IRF propuesta Sinclair y Coulthard (1978); advirtiendo como en la docente subyace la potestad de apertura y cierre de canales dialógicos. A continuación, se despliega fragmento que ilustra la construcción del discurso a partir de procesos de intercambios reglados por la docente:

D: -Cuando comenzó la agricultura. ¿En qué año?

AxM: -En el 10.000.

D: -En el 10.000 aC aproximadamente. ¿Qué cambia en la vida del hombre a partir de la aparición de la agricultura?

AxF: -Se vuelve sedentario.

D: -Se vuelve sedentario, ¿Qué más?

AxM: -Y no depende de la naturaleza.

D: -No depende directamente de la naturaleza.

AxF: -Forma grupos más grandes.

D: -Grupos más numerosos.  
AxM: -Fabrica sus propios alimentos.  
D: -Puede fabricar su propio alimento, o producir su propio alimento.  
AxM: -Como tenía mucho tiempo empieza a fabricar cosas en cerámica.  
D: -Bien, como tenía tiempo necesitaban conservar los alimentos, desarrollan la alfarería y la cerámica. ¿Qué más?  
AxF: -Descubrieron los metales.  
D: - ¿Cómo?  
AxF: -Descubrieron los metales.  
D: -Descubrieron los metales, comienzan a utilizar los metales, ¿qué más?  
AxF: -Desarrollan la ganadería.  
D: -Comienzan a desarrollar la ganadería. ¿Algo más?  
AxF: -No.  
D: Pero parece que esas cabezas no han parado ni un minuto, se acuerdan perfecto.  
AxF: -Comenzaron a desarrollar las herramientas.  
D: -Comenzaron a desarrollar herramientas.  
AxF: -Se dividían las clases sociales.  
D: -Se comenzaron a dividir las clases sociales. Bien.  
AxF: -Se organizaban en aldeas.  
D: -Claro, primero en aldeas, después en pueblos, después en ciudades y terminaron formando grandes imperios. Todo esto entonces, provocan el cambio que nosotros denominamos revolución. Revolución neolítica. Revolución significa cambio. Ese cambio puede ser una revolución negativa como una guerra o una positiva como lo fue en este caso, donde mejora el modo de vida y la calidad de vida de una población a partir de que comienzan a producir sus propios alimentos. Bueno, estos grupos tanto neolíticos como paleolíticos, también se desarrollaron en nuestra provincia (Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central, observación, 29-07-2015).

El fragmento precedente constata como las primeras respuestas esperadas se encontraban acotadas a un estrecho rango de potencialidad discursiva, acentuando la repetición de fechas o nomenclaturas conceptuales. Por su parte, las últimas se orientaban a incentivar la construcción de respuestas de modo colectivo –a partir de la intervención de diversos estudiantes–. Esta segunda estrategia, particularmente, elevó la proporción de enunciaciones del estudiantado complejizando, además, su estructura discursiva.

En cuanto a las evaluaciones desarrolladas durante el tercer año, presentaron una distribución de proposiciones referenciales análoga al primer curso estudiado. Tal es así que la docente concentró el grueso del flujo comunicacional, alcanzando el 77%. Cabe destacar que, durante el periodo en cual se analizó este curso, todas las evaluaciones fueron en pares seleccionados por la docente. Sumado a ello, el silencio adquirió un carácter crucial en la conformación del proceso comunicacional propio de estas dinámicas de encuentros pedagógicos. Ahora bien, la docente permitió e incentivó la producción dialógica entre estudiantes evaluados, siempre que fuese referida al intercambio de informaciones relativas a la realización de las consignas.

En cuanto, al análisis efectuado en los encuentros abocados a las presentaciones de temas nuevos se evidenció una participación discursiva representada por un 50% de proposiciones enunciadas por la docente y el otro 50% por los estudiantes preuniversitarios; diferenciándose sustancialmente del primer año en estudio. Dicho esto, pueden inferirse que las estrategias comunicacionales de la docente han incentivado de un modo significativo el interés del grupo clase por participar en los procesos dialógicos intra-áulicos. Finalmente, queda por señalar que una de las estrategias enunciadas por la docente consistió en dinamizar la articulación de preguntas de tipo “interclases” con interrogaciones prospectivas. Recurrir al mencionado procedimiento relacional coadyuvó a los estudiantes a adquirir un rol –eventualmente– protagónico, como se muestra a continuación:

D: - ¿Entienden?

AxM: - Entiendo

D: -Segundo frente, ¿Si?

AxF: -Que otros son los que determinaron que Paraguay...-

D: -Bien, a ver, contale a los chicos lo que vos has descubierto.

AxF: -Que en Paraguay hay más mujeres que hombres y entonces yo quería preguntar si en esas guerras fueron las que determinaron que toda la población del Paraguay masculina se haya...

D: -Todavía no es, la que va a destruir a Paraguay va a ser después, van a pasar muchos años y cuando este como presidente para mil ochocientos setenta entre el sesenta y cinco y setenta va a estar Mitre primero, ¿Les suena?

AxF: -Sí.

AxM: -Sí.

D: -Bartolomé Mitre, luego, un joven que se llamó Sarmiento ¿les suena?

AxF: -Sí.

AxM: -Sí.

D: -Bueno eran presidentes, va a haber una guerra contra el Paraguay, ¿No te suena? (Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación, 21-05-2015).

Las estrategias interrogativas efectuadas por la docente han generado prácticas tendientes a relativizar las fronteras existentes entre el dictado de clases de recapitulación y de exposición de nuevos temas; motivando a los estudiantes a articular saberes ya explicitados en encuentros anteriores para asimilar nuevos conocimientos. A su vez, el proceso analítico, al ser desplegado en distintos cursos del ciclo básico y orientado de la institución preuniversitaria analizada, visibilizó el modo en que las docentes recurren recursiva y progresivamente a diferentes estrategias comunicacionales. Así, patrones dialógicos caracterizados por materializarse de modo recurrente durante el primer año estudiado, fueron puestas de manifiesto en las prácticas verbales de los estudiantes que asistían al tercer año. Un caso específico consistió en las analogías con la experiencia compartida, el cual es ilustrado en el siguiente extracto:

D: -Bien, fíjense hay una línea comercial que une Buenos Aires.

AxF: -Con el Alto Perú.

D: -Con el Alto Perú. Hay una flecha que indica como los caminos comerciales eran idas y vueltas. Es tan importante esta línea que se fue convirtiendo en un circuito comercial, imagínense un camino por donde iba la carreta que era el único medio de transporte terrestre que llevaban los productos, todos. Acá vamos a relacionar con la unidad uno. Fíjense, alrededor de esos caminos o al costado iban surgiendo las ciudades o los pueblitos primero unos pueblitos que producían diferentes cosas carretas, mulas, o sea distintos productos agrícolas que servían o que se comerciaban a través de este circuito. Estas van a ser las primeras ciudades no indígenas del territorio. Se van a ir transformando posteriormente en ciudades cada vez más importantes llegando a ser ¿Qué? Se las voy a nombrar San Miguel, San Salvador ¿Capitales de qué?

AxM: -Provincias.

AxF: -Provincias.

D: -Me encanta bien, bien entonces alrededor de esta línea chicos no era una cosa que fue un circuito que desapareció y ya está, desde la época colonial fue creando las ciudades que luego van a ser las capitales de las provincias ¿Sí o no?

AxF: -Sí.

AxF: -Sí.

D: -Y que hoy en día son la capital de Jujuy de Salta de Tucumán Santiago del Estero si ustedes miran las capitales están todas siguiendo esta línea, Santiago del Estero, Córdoba y Buenos Aires sigue esta línea que ustedes tienen acá. Entonces ahí conectamos con la actualidad esto me explica porque hoy las capitales están donde están y fueron las ciudades más importantes de regiones que luego fueron las provincias ¿Se entiende? (Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación, 21-05-2015).

En este caso, la docente ha recurrido al conocimiento relativo al sentido común y a las experiencias externas al espacio áulico, propias de los estudiantes, para construir un abordaje en clave histórico-político sobre un tema específico de la asignatura.

En cuanto a las recapitulaciones del tercer año, se evidenció una estructura de participación discursiva congruente con las exposiciones de temas nuevos. La distribución relativa a la participación en el proceso comunicacional se caracterizó por un 49% de proporciones enunciadas por la docente, siendo el 51% restante por el grupo de estudiantes. Como ha sido advertido en el curso anterior, la dinámica propia de dichos encuentros pedagógicos adquiere un carácter polifónico, generando un escenario propicio para la enunciación de estructuras tipo “preguntas-respuestas” sustituyendo a las exposiciones de la docente. A continuación, los fragmentos precedentes ilustran la manifestación paráfrasis reflexivas o preguntas de inter-clases:

AxM: -Los rosistas...

D: -A ver...

AxM: -Que no se resignaban a perder su lugar en la política y restablecimiento por parte de Urquiza, quien originó el alejamiento de sus seguidores en la política.

D: -No, pará, pará, ahí ese me parece que en la relación de eso hay un problema. Hasta ahí lo que yo entiendo es que, lo que pasa es después de la batalla, es que hay como un despiole ¿No? Después de una batalla los soldados tenían que organizar la situación. El primer mandatario, el gobernador de Buenos Aires Rosas ya no está más. Ha sido derrotado, entonces queda en una situación de caos ¿Quién aparece para poner orden?

AxM: -Urquiza.

AxF: -Urquiza.

D: -Urquiza entonces Urquiza llega y aparece de una manera como el jefe natural, no elegido por nadie. Pero sí, es el que acaba de vencer, acaba de salir victorioso de la batalla. Entonces aparece como el jefe natural y empieza a actuar como tal ¿Me siguen hasta acá? (Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación, 01-09-2015).

Finalmente, queda por señalar que las clases de recapitulación del tercer año han evidenciado el mayor índice de participación dialógica de alumnos. Dicha incorporación del grupo estudiantil al proceso comunicacional intra-áulico ha permitido repensar que en la práctica dialógica subyacen tanto las directrices establecidas por la docente, como también diversas pautas de interacción circulantes en la semiósfera de la institución educativas; las cuales son paulatinamente incorporadas durante el tránsito por la formación media.

El último curso analizado fue el quinto año del ciclo Orientado, en la especialidad de Comunicación, Arte y Diseño, cuyos encuentros pedagógicos estudiados correspondieron a la asignatura de Filosofía. En este caso, las evaluaciones estuvieron conformadas por exposiciones orales y grupales en las cuales convergían instancias de diálogo y re-interpretación de lo expuesto por los estudiantes preuniversitarios. Las características dialógicas, adoptadas durante dichos encuentros, permitieron corroborar la existencia de ciclos procesuales de construcción de conocimiento hacia el interior de dicha asignatura. En efecto, el análisis de la participación discursiva demostró como hacia el interior de las clases evaluativas la participación de los estudiantes experimentó un ascenso de hasta el

50%, erigiéndose, así como las instancias áulicas de mayor participación dialógica efectuada por el cuerpo estudiantil. Por su parte, en situaciones específicas, los alumnos se incorporaban al proceso comunicacional generando lecturas de trabajos producidos con anterioridad. Dicho ejercicio se complementaba a partir de dos instancias de interpelación: una revisión conceptual y un posterior debate orientado a constituir interrelaciones entre los ensayos desarrollados por aquellos alumnos.

El estudio desarrollado en este curso, ha permitido constatar que las intervenciones de la docente tendían a regular una interactividad participativa en las instancias de evaluación. No obstante, durante las presentaciones de temas nuevos o recapitulaciones, la incorporación de los estudiantes al proceso dialógico manifestó una tendencia decreciente. En efecto, fue conformada una estructura comunicacional análoga al curso del primer año de la institución analizada. Por otra parte, durante las exposiciones de temas nuevos, los patrones comunicacionales de la docente se caracterizaban por una mayor extensión, en relación con los restantes cursos analizados. El siguiente extracto permite comprender la estructuración de los mismos:

D: -El fin o el bien ¿No? El bien es otra palabra que vamos a ver que se repite. Bien, o sea la Ética a Nicómaco es en definitiva la problematización de eso. Ahí está presentado en el libro primero, del bien y eso a nosotros nos parece muy natural. Muy a la mano y muy lógico, pero no era así para un individuo del siglo III a.C. No hay muchos libros escritos, muchas obras escritas, no hay nada. No hay nada escrito casi nada ¿No? Ni sistematizado. No existe ese objetivo de sistematizar una doctrina sobre el bien. Ya Platón había hablado del bien y un montón de filósofos presocráticos habían avisado o habían notado como un tipo de ausencia mínima de hacer la pregunta ¿No? ¿Qué era el bien?, pero Aristóteles, por eso este libro es tan importante hasta suele decirse que es un libro que junto con la biblia digamos son como...

AxF: -Hitos.

D: -Hitos, emblemas de lo que es la ética ¿No? Bueno, pero parece que hay en los fines, esa palabra tan importante porque esta ética es de fines. Ya aquí vamos a tener un semáforo, digamos para hacer la comparación con Kant es una ética de, ¿Kant dice cuál es el fin al que tenemos que llegar?

AxF: -No, habla de los medios.

D: -Bien ¿Cuál es el medio de Kant? ¿Cuál es y con que asocia? Bueno la voluntad es la que opera en los medios...

AxM: -El Imperativo de...

D: -Muy bien el imperativo categórico.

D: -Bueno, ahí entonces, ya registren lo que acabamos de encontrar mientras en Kant hay una...

AxM: -Ética de medios.

D: -Lo vamos a llamar así por ahora, porque no está oralmente. No está construida así esta comparación, pero lo vamos a hacer por ahora así. Bueno, pero parece que no sirve esta referencia porque uno de ellos son acciones y otro fuera de las acciones son algunas obras. Pero parece que hay en los fines alguna diferencia porque, uno de ellos son acciones y otros fuera de las acciones son algunas obras. Ahí está hablando de las diferencias de praxis y donde los fines son algunas cosas fuera de las acciones. Allí mejores son obras que las mismas acciones, pero, como sean muchas las acciones, las praxis y las ciencias de necesidad han de ser los fines también muchos. O sea, está hablando de multiplicidad. Lo que está rescatando acá Aristóteles, que no hay el bien hay bienes, de acuerdo adonde nos estamos moviendo acá está diferenciándose él de su maestro (Clase del curso 5º CAD del Colegio Central, observación, 07-08-2015).

Como ha venido siendo corroborado a lo largo de este trabajo, la estructura del proceso dialógico intra-áulico ha sido integrada, de modo recurrente, por paráfrasis reflexivas y diversas estrategias polifónicas. En este sentido, la docente del último curso analizado ha procedido a consolidar prácticas de interrelación entre diversos temas y procesos de lecturas bibliográficas parafraseadas. Por otro lado, si bien sus procesos de enunciación comenzaron a estructurarse bajo caracteres monológicos, el grueso de ellos, estuvieron conformados por procesos de polifonía canalizados por intertextualidades.

En suma, la lectura analítica focalizada en la función referencial efectuada por docentes en contextos intra-áulicos, ha permitido el diseño y clasificación de una categoría tripartita de patrones comunicacionales recurrentes en sus enunciaciones. Aquellos, fueron categorizados de la siguiente manera, atendiendo tanto su relación con el conocimiento como con los interactuantes:



- *Paráfrasis Reflexiva*: cristalizado como un modo de puesta en práctica *in praesentia* de estrategias de Transposición Didáctica (Chevallard, 1997). El patrón comunicacional ejercido por la docente sería conformado a partir de procesos de interpretación, inferencia y diálogo de fragmentos bibliográficos enunciados durante la clase. El acto de comunicar la información relativa a los encuentros pedagógicos se conformaría de una articulación entre la transferencia de fragmentos bibliográficos (que pueden enunciarse a través de lecturas o citas textuales) en conjunción con procesos de reflexión guiada por la profesora.
- *Analogías con la Experiencia Compartida*: la construcción de analogías como patrón comunicacional, presenta en su estructura trazas de interacción. El acto de crear ejemplos de modo adaptativo al contexto de enunciación refiere a procesos de intercambios simbólicos previos. Este patrón trasciende al concepto de intercomprensión parcial (Kerbrat-Orecchioni, 1986) en cuanto no refiere a compartir campos de significaciones que hacen posible la comunicación. La noción que debe explicitarse en el encuentro pedagógico, se complementa mediante un proceso de relación de estructura simbólica con otros fenómenos o dimensiones que son compartidas entre el enunciador y su auditorio. Así, el concepto es complementado y re-contextualizado mediante proposiciones que interpelan la asimilación del mismo por parte de los estudiantes, a partir de relaciones con conocimientos previamente aprehendidos.
- *Preguntas inter-clase o Preguntas prospectivas*: Si bien es estudio ha corroborado que las preguntas se constituyen como el principal basamento del proceso de interacción en las situaciones de discurso intra-áulicas, funcionan como de herramientas para constituir una lógica del diálogo complejizante de la linealidad expositiva del paradigma tradicional. La propuesta de incorporación del estudiante al proceso de transmisión de información desencadena, en un primer momento, procesos de co-construcción del conocimiento; y en un segundo momento, la deconstrucción

de una lógica diagramática de emisión de información. Dicha categoría, propia de la exposición docente, remite a diferentes prácticas comunicacionales productoras de procesos de intertextualidades recursivas (al retomar y relacionar informaciones de clases anteriores) o prospectivas (al adelantar informaciones).

## **CONCLUSIONES**

El desarrollo analítico desplegado en los apartados anteriores ha permitido avanzar sobre las diversas modalidades de participación tanto de estudiantes como de docentes en el proceso dialógico intra-áulico efectuado en encuentros pedagógicos dictados en el Colegio Central. A partir de ello, se indagó acerca de cómo las profesoras transmiten conocimientos propios del diseño curricular por medio del lenguaje verbal. Dicho estudio efectuado, entre otras cosas, ha evidenciado la conformación/enunciación de una serie de patrones comunicacionales –desplegados mediante una estructuración regular y recurrente (Green, 1983; Saville-Troike, 2005)– puestos en práctica por las educadoras con el objetivo de brindar conocimientos y entablar procesos de interacción con los estudiantes.

Se corroboró, también, que en aquellas prácticas enunciativas subyacían particularidades inherentes a las situaciones de discurso, las cuales complejizaban el devenir dialógico intra-áulico. A continuación, con el propósito de comprender la relación entre la intensidad de recurrencia de los patrones comunicacionales y el ciclo –básico u orientado– analizado en el mencionado instituto preuniversitario, se presenta la tabla subsiguiente. En cuanto a la conformación de dicha tabla, a modo referencial, se ha optado por recurrir a una codificación específica: el signo (+) demarca una mayor intensidad de recurrencia, así como el signo (-) identifica la emergencia del patrón comunicacional con una baja intensidad manifestada durante las enunciaciones docentes:

**Tabla 5. Recurrencia de enunciación de patrones comunicacionales por docentes, según preuniversitario y ciclo**

<b>Patrones comunicacionales</b>	<b>Colegio Central</b>	
	Ciclo Básico	Ciclo Orientado
<i>Paráfrasis Reflexivas</i>	-	+
<i>Analogías con la Experiencia Compartida</i>	+	-
<i>Preguntas inter-clase o prospectivas</i>	-	+
<i>Intertextualidades con fuentes diversas</i>	-	+

*Fuente: elaboración propia.*

La tabla anterior permite entender como en los encuentros pedagógicos que han sido desplegados en el Colegio Central, específicamente en los cursos correspondientes al Ciclo Básico, las docentes efectúan ejercicios de intertextualidades de múltiples fuentes con una baja intensidad. En efecto, los patrones comunicacionales recurrentes al desarrollo polifónico en estos casos suelen estructurarse por medio de procedimientos de citación del “Manual de la clase”. Ahora bien, dichos procesos de citación no son reductibles a una función sustitutiva/solapante de la voz de las educadoras en el proceso de comunicación intra-áulico. Ellas dialogan con la mencionada fuente bibliográfica enunciando – también con escaso nivel de recurrencia– paráfrasis reflexivas, focalizadas en su explicación, así como en su contextualización. Asimismo, se corroboró que las preguntas inter-clase o de tipo prospectivas presentaban una reducida frecuencia de enunciación, reforzando la tendencia de que las fronteras propias de los encuentros pedagógicos desarrollados en este ciclo solían manifestarse como menos elásticas.

Además, fueron identificados ejercicios comunicacionales que contenían analogías con experiencias compartidas. Este patrón dialógico permitía, la construcción de una noción o concepto, a partir de la interrelación del conocimiento propio de la asignatura –enunciado por la docente– con el devenir cotidiano,

manifestado por el grupo estudiantil. Dicho esto, puede inferirse que el uso de esta práctica comunicacional, generaría una mayor compenetración del vínculo conocimiento-estudiante, dinamizando dimensiones propias de un modelo pedagógico tendiente hacia el constructivismo. En este sentido, si bien las regularidades comunicacionales se orientaban a conformarse mediante una transmisión de saberes desde un polo a otro de la situación de discurso, estas prácticas le otorgan un rol activo al estudiante, a la vez que era vinculado de manera activa con el conocimiento.

En suma, los comportamientos dialógicos estudiados en el Ciclo Básico tendían a segmentar la participación de los estudiantes, orientándolos a responder las preguntas de la docente, principalmente, por medio de nomenclaturas de conceptos. Ahora bien, la actualización de estrategias polifónicas, específicamente en este ciclo, habría trascendido una llana superposición mecánica de voces, sino más bien se constituiría como una compleja instancia de orquestación de interactuantes (docentes, textos bibliográficos, estudiantes) focalizada a conformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al curso estudiado correspondiente al Ciclo Orientado, puede decirse que las paráfrasis reflexivas se manifestaron como las más recurrentes entre los patrones comunicacionales efectuado por la docente; posicionándola como co-constructora del conocimiento impartido en las clases. Aquel ejercicio discursivo, en conjunción con el uso de analogías con experiencias compartidas (que reportaron una escasa recurrencia), funcionarían como estrategias motivadoras de la incorporación del estudiante al proceso dialógico intra-áulico. En sintonía, coadyuvarían a la construcción intersubjetiva tanto del proceso comunicacional como del conocimiento circulante en las aulas. Finalmente, la recurrente enunciación de proposiciones conformadas por intertextualidades – cuyos orígenes provienen de fuentes diversas– fortaleció el carácter del conocimiento como fenómeno socialmente producido, hacia el interior del espacio áulico.

El análisis aquí presentado, entre otras dimensiones, ha coadyuvado a visibilizar los diferenciales presentes en torno a la noción del hacer comunicacional centrado en la construcción del conocimiento entre ambos ciclos. Por un lado, en el ciclo orientado, ha denotado el ejercicio de estrategias discursivas enunciadas por la docente para incentivar la participación y la reflexión de los estudiantes.

Finalmente, un hallazgo significativo concerniente 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 los patrones comunicacionales enunciados por las docentes de este instituto. En este sentido, el tercer año –último del ciclo Básico– se ha identificado como un escenario clivaje respecto a la recurrencia de las prácticas dialógicas arriba explicadas. En efecto, en dicho curso, las enunciaciones intertextuales de diversas fuentes experimentaron una tendencia alcista de recurrencia respecto al primer año, como así también las preguntas inter-clase. Así, el paso de un ciclo a otro de la educación media no presentaría quiebres abruptos en materia de estrategias de participación comunicacional intra-áulica; contribuyendo tanto que los estudiantes motoricen la asimilación de pautas cognitivas en el devenir de los encuentros pedagógicos, en conjunción con la aprehensión de pautas específicas relacionadas a la incorporación y participación en los procesos dialógicos desplegados en los encuentros pedagógicos.

## BIBLIOGRAFÍA:

ALGAÑARAZ, Víctor y CASTILLO, Gonzalo

2017 “El desarrollo reciente de las *research capacities* en la Universidad Nacional de San Juan (2003-2017): entre la expansión y su freno”. *Revista De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* 6(8), p. 11-44. Recuperado el día 16 de junio de 2020 de: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/2368/2084>

ARIAS ACUÑA, Carla; GODOY, Maria y MONTENEGRO, Maria

2016 “Optimizando experiencias de aprendizaje con los Cuestionarios Interactivos”. En *Actas de XX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. San Juan. Recuperado el día 10 de junio de 2020 de: <http://docplayer.es/141271328-Optimizando-experiencias-de-aprendizaje-con-los-cuestionarios-interactivos.html>

BALLANO MACÍAS, Sonia

2010 “El papel de los medios de comunicación y las TIC en la Educación Formal. Aportaciones para la concreción de la noción de alfabetización mediática. Comunicación y desarrollo en la era digital”. En *Actas de Congreso Asociación Española de Investigación de la Comunicación*. Málaga. Recuperado el día 15 de noviembre de 2017 de <http://fama2.us.es/fco/congresoaeic/297.pdf>

CANO, Amira

2000 “Nociones de lengua. Lenguaje y Derecho, como el aire”. Edit. FACSO-UNSJ; San Juan.

CÁRDENAS, Maria y RIVERA, Jose Francisco

2006 “El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión”. *Revista Educere* (32) Mérida, p. 43-48. Recuperado el día 05 de julio de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603207>

CARONTINI, Enrico y PERAYA, Daniel

1979 "Elementos de semiótica general. El proyecto semiótico". Edit. Gustavo Gili;  
Barcelona, Español.

COLL, Cesar

1991 "Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento". Paidós; Barcelona.

CRESWELL, John

2014 "Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches".  
SAGE; California.

CHECA GARCÍA, Fernando y JOYANES AGUILAR, Luis

2010 "Metodologías de alfabetización digital utilizando blogs y redes sociales". En  
*Actas de Congreso Asociación Española de Investigación de la  
Comunicación*. Málaga.

CHEVALLARD, Yves

1997 "La transposición didáctica". Edit. AIQUE; Buenos Aires.

DÍAZ ORDAZ CASTELLEJOZ, Elsa Maria

2009 "Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del  
discurso". *tesis doctoral*. Facultad de Filología, Universidad Santiago de  
Compostela

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela

1995 "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia". Kapelusz; Buenos Aires,  
Argentina.

FAIRCLOUGH, Norman

1998 "Discourse and social change". Edit. UBA; Buenos Aires

FLANDERS, Ned A.

1977 "Análisis de la interacción didáctica". Anaya; Madrid.

GARCÍA PÉREZ, Daniel

2014 “Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria”. *Tesis doctoral*, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid

GARCÍA, Martha, OLVERA, Carmen y FLORES, Julio

2007 “Vínculo de Comunicación Alumno-Maestro en el Aula”. *Razón y Palabra*, n° 54. México, Recuperado el día 10 de abril de 2016 de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n54/vinculos.html>

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm

1967 “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”. Aldine Publishing Company; New York

GONZÁLEZ MORALES, Laura y LÓPEZ, Guilebaldo

2010 “La comunicación educativa en el aula una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la Comunicación”. *Diálogos de la comunicación*, n° 80. México, pp. 1-16. Recuperado el día 10 de abril de 2016 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719737>

GREEN, Judith

1983 “Research on teaching as a linguistic process: a state of the art”. En *Review of Research in Education*, Chicago n°10, 151-252

GUBER, Roxana

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*. FPyC/UNLP-CONICET. Recuperado el día 20 de octubre de 2014 de <http://virtual.flacso.org.ar/>

GUEVARA, Hilda Mabel, CASTILLO, Gonzalo, ALGAÑARAZ, Víctor, MANCHINELLI, María Lucía. y BELELLI, Sandra

2017 “El Rendimiento Académico en estudiantes universitarios como fenómeno multifactorial atravesado por estrategias comunicativas”. *Socio Debate*,



*Revista en Ciencias Sociales*, (6) San Luis, p. 135-157. Recuperado el día 30  
de mayo de 2018 de  
<http://www.feej.org/images/publicaciones/numero6/Guevara.pdf>

JAKOBSON, Roman

1984 "Ensayos de lingüística general". Six Barral: Barcelona.

JIMÉNEZ, María Pilar y DÍAS DE BUSTAMANTE, Joaquín

2003 "Discurso de aula y argumentación en clase de ciencias: cuestiones teóricas  
y metodológicas". En *Enseñanzas de las ciencias revista de investigación y  
experiencias didácticas*, Valencia n° 21, pp. 359–370. Recuperado el día 15  
de septiembre de 2016 de  
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944/21778>

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine

1986 "La enunciación de la subjetividad en el lenguaje". Hachette; Buenos Aires.

LACALLE, Charo (Ed.)

2013 "Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de identidad y transmedialidad".  
Universidad Abierta de Cataluña: Barcelona.

LANGA ROSADA, Delia

2003 "Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de  
estudiantes universitarios según clase social". *Tesis doctoral*, Facultad de  
Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid

LEVATTI, R.

2015 "Cómo enseñar radio hoy y cómo aprovechar su potencial educativo". En  
*Actas de XIX Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. San  
Juan.

LÓPEZ, Adrián

2016 "Estudiantes universitarios y apropiación de Internet. Formas de participación  
en la región novena del Conurbano bonaerense". En *Actas de XX Jornadas  
Nacionales de Investigadores en Comunicación*. San Juan.

MARAFIOTI, Roberto

2010 "El éxtasis de los signos". Biblos: Buenos Aires.

MENÉNDEZ HEVIA, Tania

2010 "La transmisión de valores en las series de ficción juveniles: una aproximación desde la psicología social de la comunicación". En *Jornada 2010 de Televisión y Estilos de Vida Juveniles: Influencias Mutuas*. Madrid.

MERCER, Neil

1997 "La construcción guiada del conocimiento". *El habla de profesores y alumnos*. Paidós: Buenos Aires.

NAVARRO-BELTRÁN, Marián y MARTÍN LLAGUNO, Marta

2012 "Percepción del sexismo publicitario: efectos en la intención de compra y en la imagen de empresa de los estudiantes de publicidad". *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Tenerife

PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro; COLL, Cesar

2014 "Desarrollo psicológico y educación. 1 psicología evolutiva". Alianza: Madrid

PINI, Mónica (Comp.)

2009 "Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico". Edit. UNSAM. Buenos Aires

SAVILLE-TROIKE, Muriel

2005 "Etnografía de la comunicación". Prometeo: Buenos Aires.

SINCLAIR, John & COULTHARD, R. Malcolm

1978 *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press: Londres.

SUASNÁBAR, Claudio

2018 "Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista *Propuesta Educativa*". En *Revista Propuesta Educativa*, (50), p. 39-62. Recuperado el día 10 de junio de 2020 de:

<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa50-dossier-suasnabar.pdf>

TEJEDOR CALVO, Santiago

2010 “Web 2.0 en los ciberdiarios de América Latina, España y Portugal”. En *El profesional de la información*, León nº 6, pp. 610-619. Recuperado el día 15 de septiembre de 2016 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/view/epi.2010.nov.07/21248>

URRESTI, Marcelo (Edit.)

2008 “Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet”. La Crujía: Buenos Aires.

VALENCIA GIRALDO, Víctor

2012 “Juventud, honor y Prensa - Las representaciones mediáticas de los últimos 25 años de violencia social juvenil en Cali, Colombia”. En *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Tenerife

WODAK, Ruth y MEYER, Michael

2003 *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Edit. Gedisa, España

ZECCHETTO, Victorino

2005 “Seis semiólogos en busca del lector”. La Crujía: Buenos Aires.

#### **Fuentes documentales:**

- Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 29-07-2015.
- Clase del curso 1º 4ª del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 21-05-2015.
- Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 01-09-2015.
- Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 25-05-2015.

- Clase del curso 3º 1ª del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 21-05-2015.
- Clase del curso 5º CAD del Colegio Central, observación y grabación realizada por el autor del trabajo durante el día 07-08-2015.
- Consejo Superior UNSJ (2016) Ordenanza N° 008/16-CS: Diseño Curricular del Instituto Preuniversitario Colegio Central Mariano Moreno, San Juan.
- Ley N° 23.068 Ley de Universidades Nacionales. Buenos Aires, septiembre 30 de 1984.
- Ley N° 24.195 Ley Federal de Educación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, abril 29 de 1993.
- Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Buenos Aires, diciembre 27 de 2006.
- UNSJ (1994). La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional. Tomo I. Edit. Fundación Universidad Nacional de San Juan: San Juan.
- UNSJ (1994). La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional. Tomo II. Edit. Fundación Universidad Nacional de San Juan: San Juan.

**Fuentes testimoniales:**

- Entrevista a Lic. Myriam Ruiz [grabación], realizada por Gonzalo Castillo en Ciudad de San Juan en abril de 2018. Registro en formato MP3. Archivo personal del autor de la tesis doctoral.
- Entrevista a Prof. Esther Sánchez [grabación], realizada por Gonzalo Castillo en Ciudad de San Juan en octubre de 2017. Registro en formato MP3. Archivo personal del autor de la tesis doctoral.

Recibido: Enero 2020

Aceptado: Mayo 2020