

COMUNICACIÓN Y ESCUELA, DINÁMICAS DIALÓGICAS INTRA-ÁULICAS

Autor:

Gonzalo Miguel Castillo

Correo electrónico: castigonza@gmail.com

Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de ciencias de la Comunicación

RESUMEN

La investigación consiste en un estudio de caso de las prácticas pedagógicas realizadas en un establecimiento escolar de Gestión Estatal provincial de la ciudad de San Juan. En ella misma, fueron diagnosticadas las dinámicas comunicacionales existentes dentro de la práctica pedagógica en los cursos de Primero, Tercero y Sexto grado, con el objeto de entender los modelos de comunicación existentes en el aula. Este trabajo tiene el objetivo de diagnosticar los procesos comunicativos existentes en las prácticas áulicas de los primeros años de la educación formal. Pretende abrir un camino a tener en cuenta al momento de analizar el origen de los problemas comunicacionales y de aprendizaje que los educandos atraviesan en las etapas iniciales de educación y que se proyectan en los niveles superiores de la educación formal. Los contenidos presentados en la siguiente ponencia comprenden algunos capítulos de la Tesis denominada “La práctica docente en el ámbito áulico: diagnóstico de la actualización del proceso comunicacional” con la cual su autor, Gonzalo M. Castillo obtuvo el grado de Licenciado en Comunicación Social en la Facultad de Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan.

Palabras claves: modelos de comunicación pedagógica – funciones del lenguaje - Análisis de prácticas comunicativas y pedagógicas

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La presente investigación está anclada en una triangulación entre la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy), los aportes al funcionalismo desde la lingüística propuestos por R. Jakobson y las propuestas constructivas sobre el aprendizaje significativo de D. Ausubel. La noción de sistema propuesta por Bertalanffy lo definía como un “complejo de elementos en interacción, interacciones cuya naturaleza no es aleatoria” (Winkin, 1987, p.15). Gracias a estos conceptos es que se puede entender a la comunicación como un conjunto ordenado y reglado de agentes sociales que interactúan entre sí, enviando y recibiendo mensajes, muchas veces en simultáneo, y que, cada uno de esos mensajes, va a reestructurar a este conjunto ordenado.

La tecnología social puesta en práctica para actualizar los procesos comunicativos es el lenguaje que, según Cassirer, (Cano, 2000) tiene tres dimensiones: de expresión, de significación y de comunicación.

A su vez, el lingüista ruso Roman Jakobson, (Cano, 2000) sostenía que el lenguaje va a poseer diferentes funciones en el acto comunicativo. Ellas son: Referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística y poética. Es importante tener en cuenta que no siempre van a ser utilizadas todas las funciones del lenguaje en un solo acto comunicacional, sino que diversos segmentos del mensaje cumplirán con algunas de ellas, dando la pauta del porqué y el para qué se ha realizado la interacción comunicativa.

Sin embargo, la construcción de las prácticas comunicativas pedagógicas no sólo responde a una lógica endógena de codificación, el contexto en el cual se producen tiene un alto nivel de importancia al momento de configurarlas. En palabras de Foucault (1996) “Nadie entrará en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciantes) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable.” (p. 32,33) Paralelamente, el discurso posee una serie de restricciones (Foucault, 1996) que operan como regulaciones y prohibiciones en los procesos de construcción y circulación de los discursos.

En la institución educativa, la mayoría de las prácticas comunicativas estaría orientadas al proceso de enseñanza aprendizaje, en palabras de Carli (2003) “la educación pública debe ser abordada como un territorio clave en los procesos de transmisión intergeneracional de la cultura [...]” (p. 17). De esta forma, es posible considerar que las intervenciones de los agentes educativos en el contexto intra-áulico estarán orientadas a construir un sistema de aprendizajes. Siguiendo a Ausubel, (Coll, 1991) los diferentes extremos en las formas de aprendizajes que pueden ocurrirse en la educación formal son: aprendizaje significativo y aprendizaje mediante el uso de la memoria. Esto implica que la inyección de significantes en las estructuras cognitivas de los educandos no es la única forma de aprender, sino que también se logra construyendo conocimientos y utilizando instrumentos como los signos y símbolos, conceptualizados bajo la terminología vygotskiana (Pozo, 1989).

OBJETIVO GENERAL

Analizar los modelos comunicacionales existentes dentro de las aulas de escuelas de gestión estatal primarias.

OBJETIVOS PARTICULARES

- * Describir la actuación comunicativa del docente en la práctica áulica.
- * Describir la actuación comunicativa del alumno en la práctica áulica.
- * Construir un mapa comunicacional en base a las actuaciones comunicativas del docente y el alumno analizadas en la comunicación actualizada en la práctica áulica.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica está centrada en un estudio de caso. Justifica esta decisión el hecho de poder observar y comprender cómo se desarrolla la dinámica del proceso comunicacional en la práctica áulica en los tiempos previstos para el presente proyecto de investigación.

Para el logro de los objetivos previstos se observó la práctica educativa del espacio curricular de Ciencias Sociales en Primero, Tercero y Sexto grado en una escuela de la Capital de San Juan de educación primaria, pública, a la que asisten alumnos provenientes de las distintas

zonas del Gran San Juan. La observación fue puesta en práctica desde agosto hasta noviembre de 2011. En total fueron observadas 61 clases y 46 de ellas fueron utilizadas en el análisis

El estudio comprende desde una perspectiva metodológica dos instancias:

A.-una instancia cuantitativa que abordó las condiciones objetivas del proceso comunicacional producido en las prácticas áulicas, a través del análisis de:

- Perfil socio-demográfico del docente: edad, año de obtención de título docente, formación, cantidad de horas de trabajo.
- Cantidad de intervenciones de los agentes educativos en el proceso comunicacional actualizado en las prácticas áulicas.

La descripción del proceso comunicacional incluye los siguientes items:

*Cantidad de intervenciones puestas en prácticas por el Docente para comunicarse con los Alumnos.

*Cantidad de intervenciones puestas en prácticas por el Alumno para comunicarse con el Docente.

*Cantidad de intervenciones puestas en prácticas por los Alumnos para comunicarse entre sí.

* La cantidad y tipos de soportes utilizados para apoyar los discursos pedagógicos realizados por la docente en los distintos **momentos de la clase**.

B.- una instancia cualitativa cuyo objetivo fue en una primera instancia analizar e interpretar los usos y funciones del proceso comunicacional dentro de las prácticas áulicas.

La interpretación se efectuó a partir de la implementación de las funciones del lenguaje de R. Jakobson como variables para abordar el proceso de comunicación en las prácticas áulicas. La siguiente tabla presenta la construcción de las variables y sus dimensiones:

Conceptos	Preguntas	Hipótesis	Dimensiones	Variables	Objetivos específicos
Lenguaje/Funciones del lenguaje	<p>*¿Qué tipos de prácticas comunicativas verbales actualizan los docentes dentro del proceso de comunicación/educación? ¿Qué tipos de prácticas comunicativas verbales actualizan los alumnos dentro del proceso de comunicación/educación? *¿Qué dinámica comunicativa prevalece en las prácticas áulicas pertenecientes educación secundaria, que permita la participación activa del alumno?</p>	<p>Dentro del aula, la comunicación puede caracterizarse como simulada debido a que los interactuantes se auto-conciben como externos a la producción discursiva cuya única tarea es la repetición memorística y truncada del discurso pedagógico.</p>	<p>*Intervenciones dialógicas del docente para brindar información referida o NO al currículum. *Lecturas de bibliografías. *Respuestas a preguntas de alumnos referidas y NO referidas al currículum. *Dictados.</p>	<p>*Prácticas comunicativas del docente que responden a la función referencial del lenguaje.</p>	<p>* Describir la actuación comunicativa del docente en la práctica áulica. * Describir la actuación comunicativa del alumno en la práctica áulica. *Construir un mapa comunicacional en base a las actuaciones comunicativas del docente y el alumno analizadas en la comunicación actualizada en la práctica áulica.</p>
			<p>*Peticiones a alumnos. *Órdenes a alumnos. *Sanciones disciplinarias a alumnos.</p>	<p>*Prácticas comunicativas del docente que responden a la función conativa del lenguaje.</p>	
			<p>*Preguntas a los educandos referidas o NO al currículum. *Pautas protocolares. *Asistencia.</p>	<p>*Prácticas comunicativas del docente que responden a la función fática del lenguaje.</p>	
			<p>*Paráfrasis de sus discursos. *Paráfrasis de su bibliografía.</p>	<p>*Prácticas comunicativas del docente que responden a la función metalingüística del lenguaje.</p>	
			<p>*Respuesta a pregunta del docente. *Responde preguntas de sus compañeros. *Introduce información referida o NO al currículum por motu proprio. *Argumentaciones frente a llamados de atención del docente.</p>	<p>*Prácticas comunicativas realizadas por el educando que responden a la función referencial del lenguaje.</p>	
			<p>*Petición a compañeros. *Orden a Compañeros. *Petición a docente. *Orden a docente.</p>	<p>*Prácticas comunicativas realizadas por el educando que responden a la función conativa del lenguaje.</p>	
			<p>*Preguntas al docente con relación o NO al currículum. *Pregunta a compañeros con relación o NO al currículum.</p>	<p>*Prácticas comunicativas realizadas por el educando que responden a la función conativa del lenguaje.</p>	
			<p>*Consulta a docentes por conceptualizaciones etimológicas. *Consulta a compañeros por conceptualizaciones etimológicas.</p>	<p>*Prácticas comunicativas realizadas por el educando que responden a la función metalingüística del lenguaje.</p>	

La dinámica comunicacional

Con el objetivo de diagnosticar los modelos comunicacionales del proceso pedagógico se utilizaron, como variables, las cinco funciones del lenguaje propuestas por Roman Jakobson. A su vez, de cada una de ellas se consideraron dimensiones que describen las prácticas comunicativas tanto de alumnos como sus docentes.

Cabe aclarar que al momento de realizar la lectura y análisis de datos se optó por descartar las categorías que correspondían a **funciones emotivas** y **funciones metalingüísticas** debido a que alumnos y docentes las ponían tan escasamente en práctica que se convirtieron en valores despreciables.

El análisis cuantitativo describe la cantidad y **tipos de** intervenciones puestas en práctica por docentes y alumnos en cada clase. Las **intervenciones, tanto de alumnos como docentes** constituyen el acto comunicativo mínimo del diálogo existente en el proceso comunicacional de las prácticas pedagógicas áulicas. Representan la menor fracción de unidad de análisis/observación de esta investigación. Cada una de estas intervenciones puede ser puesta en práctica tanto por docentes como por alumnos y tienen un objetivo particular. La categorización de las mismas se procede a efectuar a partir del objetivo que tiene el emisor al momento de realizarlas.

Por un lado, se contabilizan las intervenciones realizadas por clase, se clasifican en cada variable o función del lenguaje jakobsoniana; y por otro, se muestran que porcentaje de estas representan a cada una de sus dimensiones, diagramando de esta manera un modelo comunicacional de las prácticas áulicas, en el que participan docentes y alumnos.

Las clases fueron divididas en tres tipos y momentos según el objetivo y finalidad de la misma: **Exposición de tema nuevo:** el objetivo de las prácticas pedagógicas y de las estrategias comunicativas es transmitir un bagaje conceptual que no había sido tratado con anterioridad., **Recapitulación de tema:** el objetivo es retomar conocimientos y conceptos brindados con anterioridad y fijarlos a partir de distintas estrategias comunicacionales actualizadas en las prácticas áulicas. Y **Evaluativas:** en las cuales se pone en práctica un proceso de validación y control del aprendizaje del educando.

El continuum de las cátedras fue segmentado en **momentos** con el objetivo de efectivizar la operacionalización. En cada uno de ellos se observan prácticas pedagógicas recurrentes e identificables, que permiten construir patrones de estrategias comunicativas que ponen en prácticas distintas funciones del lenguaje.

La variación de las clases dentro de un curso y entre cursos ha demostrado que los momentos no tienen un tiempo constante, sin embargo se han utilizado distribuciones de frecuencias con el objeto de diagramar el modelo comunicacional según el grado y el tipo de clase.

Luego de las observaciones y ordenamiento de datos se ha determinado la existencia de cuatro **momentos** estándar para las clases:

Ordenamiento de curso: en el cual el objetivo de la docente es el de predisponer al grupo clase para la práctica pedagógica. Se encarga de ordenar tanto a los alumnos como el mobiliario del aula. La docente lo realiza ella *per-se* o por medio de directivas hacia los alumnos.

Inicio de la clase: la docente realiza una introducción al tema del día o los temas a revisar mediante preguntas orales o da las directivas preliminares de cómo será la evaluación.

Desarrollo de clase: se realizan distintas actividades acordes al tipo de clase. Pueden ser orales, escritas u orales y escritas.

Conclusión de la clase: síntesis y cierre del tema de clase. En algunas ocasiones se ha utilizado la conclusión para presentar temas distintos al original de la clase. Durante la lectura de datos se ha determinado que menos de un 10% de las clases llegan a tener un momento de conclusión.

Es necesario aclarar que no siempre las clases responden a tipos puros. Según el grado (año) y los temas de las cátedras, los tipos han sufrido hibridaciones entre ellos. Se han llegado a identificar casos en los cuales los tres tipos de clases se han desarrollado en una sola clase. Por lo tanto esta taxonomía no ha podido quedar estática a la hora de producir la lectura analítica.

Los casos de 3º grado C y 3º grado E

Para el presente trabajo se optó por realizar un recorte de la exposición de los datos construidos a través de la investigación, debido a la amplitud de los mismos, que condicionarían

tiempos y espacios de exposición. A continuación son presentados los resultados del análisis de las actualizaciones comunicativas de las prácticas áulicas pertenecientes a 3° grado de divisiones C y E.

El curso Tercero C cuenta con un total de 29 alumnos inscriptos y un promedio de asistencia de 24.

Sus alumnos reciben un promedio de 9 llamados de atención diarias. Los límites superior e inferior han sido de 17 y 3 respectivamente. La mayor cantidad de llamados de atención han ocurrido en las clases evaluativas, mientras que las clases en las que se realizan recapitulaciones han tenido las menores cantidades. Se ha calculado que hay 1 llamado de atención cada 7.39 minutos y cada 2.6 alumnos.

El promedio de duración de las clases es de 68 minutos, teniendo como límite superior 80 minutos y límite inferior 30 minutos. La clase que responde al límite inferior fue interrumpida a causa de una función teatral dentro del establecimiento educativo.

Durante la lectura de datos, este curso presentó los tres tipos de clases: a) Exposición de temas, b) Recapitulación y revisión y c) Evaluativas. Es importante destacar que las clases evaluativas no fueron de Ciencias Sociales, sino de Ciencias Naturales y Lengua.

Por su parte, el curso Tercero E cuenta con un total de 29 alumnos inscriptos y un promedio de asistencia de 23.

Sus alumnos reciben un promedio de 10 llamados de atención diarias. Los límites superior e inferior han sido de 16 y 4 respectivamente. La mayor cantidad de llamados de atención han ocurrido en las clases de repaso, mientras que las clases evaluativas han tenido las menores cantidades. Se ha calculado que hay 1 llamado de atención cada 6.36 minutos y cada 2.75 alumnos.

El promedio de duración de las clases es de 63 minutos, teniendo como límite superior 78 minutos y límite inferior 28 minutos. Las clases de menor duración son evaluativas. Esto sucede ya que luego de terminar la evaluación la docente dicta contenidos de otras materias distintas a ciencias sociales.

Se decidió trabajar las observaciones de clases ambos cursos de manera unificada debido a que la estructura del sistema comunicacional de los mismos es análoga.

Tabla 1: Cursos: 3° CyE- Tipo de clase: Exposición de tema nuevo- Momento: Orden de curso

		Docente	
Cantidad de clases	8	Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
Cantidad de intervenciones:		Explicación de información del tema de la cátedra.	10%
Docente		Respuesta a pregunta de un alumno NO referida al tema.	20%
Referenciales: 10	Prom: 1.25	Da información no referida al tema de la cátedra.	60%
Conativas: 50	Prom: 6.25	Respuesta a pregunta de un alumno referida al tema.	10%
		Sub-categorías de Función conativa	Porcentaje del total de las funciones
Alumnos		Orden a un alumno.	22%
Referenciales: 8	Prom: 1	Orden a todos los alumnos.	66%
Fáticas: 6	Prom: 0.75	Reto a todos los alumnos.	8%
		Alumnos	
		Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
		Comentario sin relación al tema de cátedra.	100%
		Sub-categorías de Función fática	Porcentaje del total de las funciones
		Pregunta al docente con relación al tema.	33.33%
		Pregunta al docente sin relación al tema de la clase.	50%
		Pregunta a un compañero sin relación al tema.	16.66%

El momento de orden de curso en estos grados se caracteriza, desde las **docentes** por construir un mensaje, que responde a las funciones referencial y conativa. Las intervenciones **referenciales de las docentes** se sub-categorizan en mensajes que no brindan información referida a la clase. Mientras que las intervenciones **conativas** se sub-categorizan el 22% en órdenes a un alumno; el 66% a órdenes a todos los alumnos y el 8% restante, en llamados de atención a alumnos en particular. Se puede percibir que en 3° grado los porcentajes para las órdenes grupales son mayores y aparecen por primera vez los llamados de atención. Esto ocurre principalmente ya que las instancias de ordenamiento en los cursos de 3° tienen mayores grados de formalidad y protocolaridad.

En el caso de los alumnos existen intervenciones referenciales que no tienen relación con el tema de clase y mensajes constituidos por la función **fática** que tienen como objetivo principal preguntarle a la docente sobre asuntos que no tienen relación con el tema (50%). Cabe aclarar también que el 33.33% de las intervenciones fáticas orientadas a la docente estuvieron relacionadas con algún tema de la clase.

Tabla 2: Cursos: 3° C y E - Tipo de clase: Exposición de tema nuevo - Momento: Inicio de clase

		Docente	
Cantidad de clases	8	Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
Cantidad de intervenciones:		Explicación de información del tema de la cátedra.	50.60%
		Lectura bibliográfica.	14.45%
		Paráfrasis de respuestas de alumnos	24.09%
		Sub-categorías de Función conativa	Porcentaje del total de las funciones
Referenciales: 166	Prom: 20.75	Orden a un alumno.	36.50%
Conativas: 63	Prom: 7.85	Orden a todos los alumnos.	28.57%
Fáticas: 322	Prom: 40.25	Reto a todos los alumnos.	20.63%
		Sub-categorías de Función fática	Porcentaje del total de las funciones
		Preguntas cerradas al curso en general orientadas al tema	68.32%
		Repreguntas	10.24%
		Frases incompletas al curso en general orientadas al tema	17.70%
		Alumnos	
		Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
Referenciales: 608	Prom: 76	Respuesta a una pregunta o completa una frase del docente referida al tema.	92.92%
Fáticas: 10	Prom: 1.25	Aporte de información a la cátedra (motu proprio).	1.64%
		Comentario sin relación al tema de cátedra.	4.11%
		Sub-categorías de Función fática	Porcentaje del total de las funciones
		Pregunta al docente con relación al tema.	40%
		Pregunta al docente sin relación al tema de la clase.	60%

En el **inicio de clase** las prácticas comunicativas de las **docentes**, se caracterizan por la construcción de mensajes a partir de funciones referenciales, conativas y fáticas. El mayor porcentaje de las intervenciones **referenciales** corresponde a explicaciones de información referida al tema de la clase, (50.60%). A su vez, las lecturas bibliográficas, llegan al 14.45%, han sido también parte de los mensajes construidos por las docentes con el objetivo de transmitir información hacia los educandos. El tercer tipo de intervenciones referenciales fue la paráfrasis de las respuestas (24.09%), que cumple las mismas funciones que han sido explicadas en los cursos anteriores.

En el caso de las intervenciones **conativas** se observa que la mayoría fueron órdenes orientadas a alumnos en particular (36.50%), seguidas por órdenes al curso en general (28.57%) y llamados de atención al curso en general (20.63%). Si estos tres porcentajes se comparan con el momento **de ordenamiento de curso** (tabla 1) se visualiza que existen percentiles similares. A su vez se destaca que los llamados de atención se duplicaron en relación al **momento de ordenamiento de curso** (tabla 1) y que llegaron al porcentaje más alto visto en comparación con los cursos anteriores. Las intervenciones **fáticas** presentan la siguiente distribución: el (68.32%) son preguntas cerradas orientadas al curso en general con relación al tema, el 17.70% son frases incompletas y el 10.24% son repreguntas, de esta forma también se advierte en este tipo de mensajes que la mayoría se encuentran dirigidos hacia el curso en general. Los **alumnos** estructuran su mensaje de una manera similar a **los inicios de clase** de otros cursos, sin embargo cabe destacar en las intervenciones **referenciales** hay un mayor porcentaje de comentarios sin relación al tema de clase, llegando al 4.11%, si bien no es un valor significativo, es el más alto observado hasta el momento. Y aparecen los aportes a la cátedra realizados por los educandos, que llegan a ser el 1.64% de las intervenciones referenciales.

Tabla 3: Cursos: 3° C y E- Tipo de clase: Exposición de tema nuevo - Momento: Desarrollo de clase

		Docente	
Cantidad de clases	8	Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
Cantidad de intervenciones:		Explicación de información del tema de la cátedra.	40%
Docente		Lectura bibliográfica.	8.69%
Referenciales: 115	Prom: 16.35	Da información no referida al tema de la cátedra.	14.78%
Conativas: 117	Prom: 14.62	Sub-categorías de Función conativa	Porcentaje del total de las funciones
Fáticas: 161	Prom: 20.12	Orden a un alumno.	51.28%
Alumnos		Orden a todos los alumnos.	33.33%
Referenciales: 328	Prom: 41	Reto a todos los alumnos.	8.54%
Fáticas: 16	Prom: 2	Sub-categorías de Función fática	Porcentaje del total de las funciones
		Preguntas cerradas al curso en general orientadas al tema	76.39%
		Frases incompletas al curso en general orientadas al tema	6.83%
		Preguntas al curso en general sin relación al tema	12.42%
		Alumnos	

Sub-categorías de Función referencial	Porcentaje del total de las funciones
Respuesta a una pregunta o completa una frase del docente referida al tema.	69.81%
Comentario sin relación al tema de cátedra.	20.42%
Sub-categorías de Función fática	Porcentaje del total de las funciones
Pregunta al docente con relación al tema.	75%

Durante el **desarrollo de clase** la construcción de mensajes de las **docentes se caracteriza** por tener grandes rasgos de similitud con el **momento de inicio de clase** (tabla 2). En el caso de las intervenciones **referenciales** la similitud con el momento anterior es casi total, solamente las explicaciones de información relacionada al tema varía aproximadamente un 10%. Las intervenciones **conativas** han diferido un poco más en los niveles cuantitativos, pero las relaciones proporcionales entre ellas siguen igual, sólo se destaca que los llamados de atención descendieron hasta llegar al 8.54%. Las intervenciones **fáticas** también presentan una estructura similar a las del momento anterior, sólo que el 12.42% son preguntas al curso en general sin relación al tema. Esto sucede ya que al finalizar las horas del cursado las docentes instalan tópicos ajenos a las cátedras en el proceso de comunicación.

Por esa misma razón se observa que los **alumnos** al momento de construir sus mensajes utilizan la función **referencial** en comentarios sin relación a los temas de clase llegando al 20.42%. Este alto nivel por parte de los alumnos no se ha visto fuera de momentos de **orden de curso**. Es decir, cuando el dictado del tema ha comenzado en la clase, nunca los educando habían presentado una sistemática comunicacional con tópicos tan alejados a los académicos. Esto no significa que lo hayan realizado por voluntad propia, sino que se percibe que la misma docente ha incentivado con sus preguntas a que los alumnos configuren su discurso de esta forma.

Gráfico N°1: Sub categorías de la función referencial de las Intervenciones de las docentes en la modalidad de clase exposición de tema nuevo de Tercer grado C y E (Porcentajes)

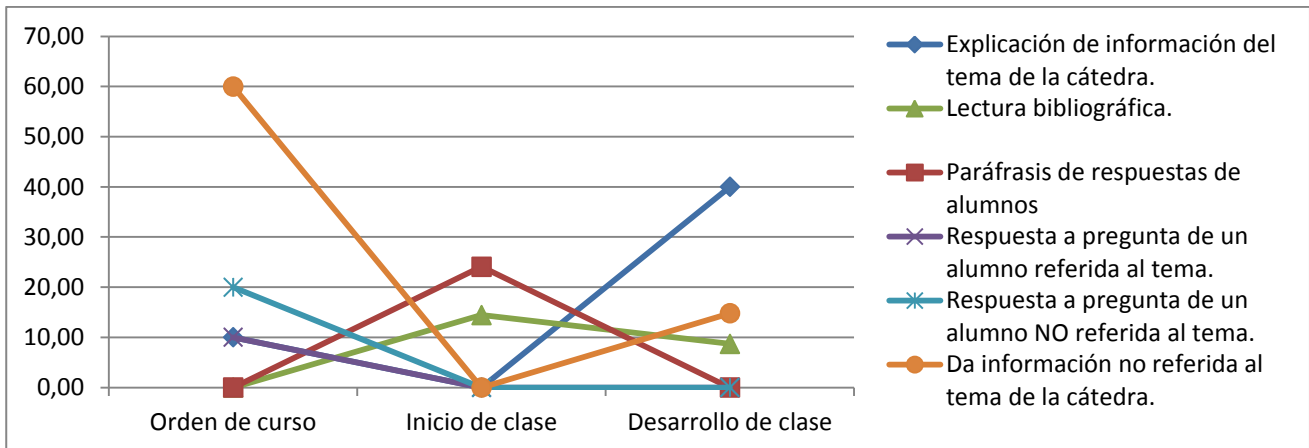


Gráfico N°2: Sub categorías de la función referencial de las Intervenciones del grupo clase en la modalidad de clase exposición de tema nuevo de Tercer grado C y E (Porcentajes)

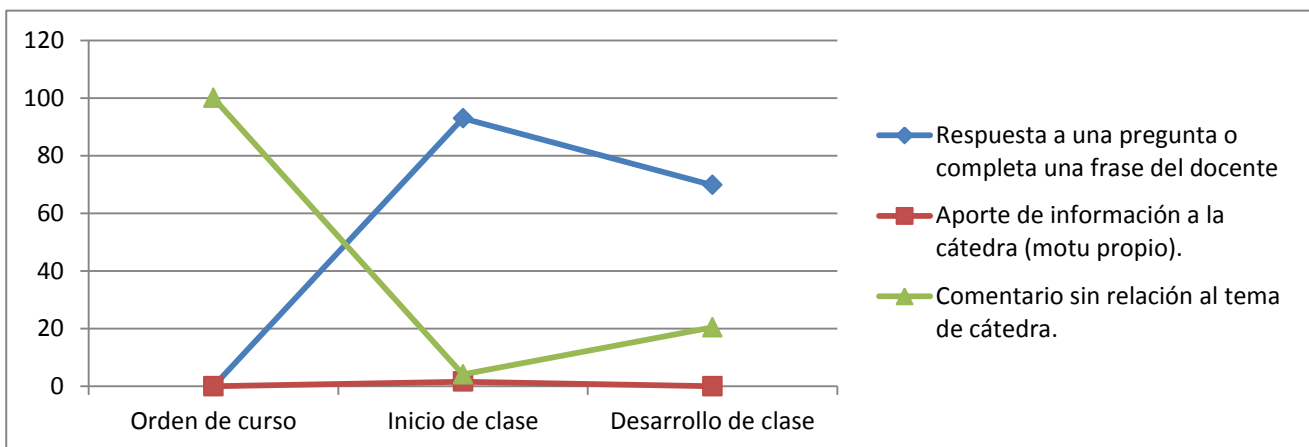


Gráfico N°3: Sub categorías de la función conativa de las Intervenciones de las docentes en la modalidad de clase exposición de tema nuevo de Tercer grado C y E (Porcentajes)

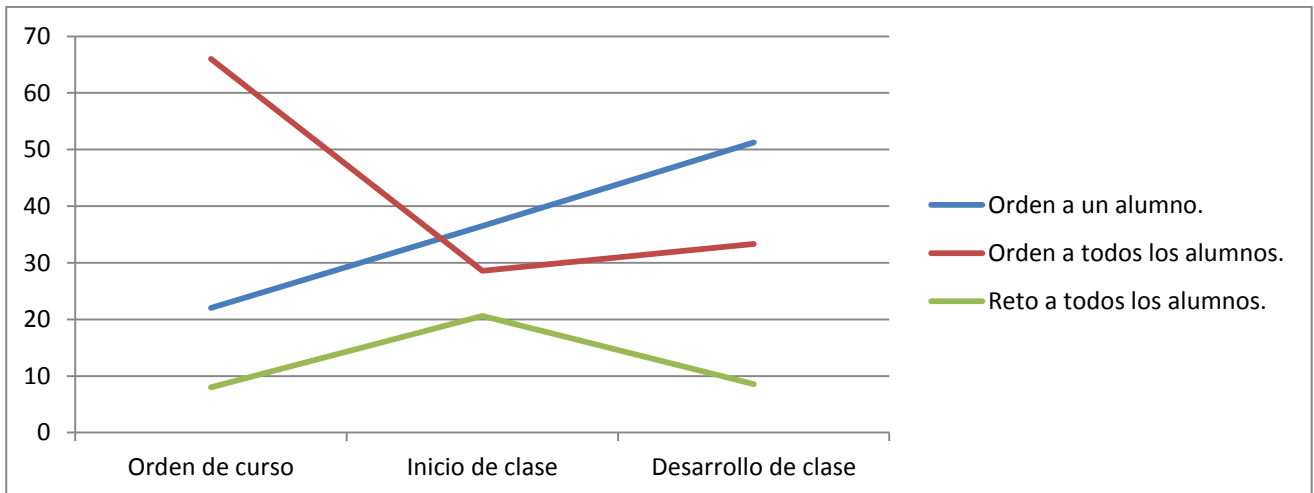


Gráfico N°4: Sub categorías de la función fáctica de las Intervenciones de las docentes en la modalidad de clase exposición de tema nuevo de Tercer grado C y E (Porcentajes)

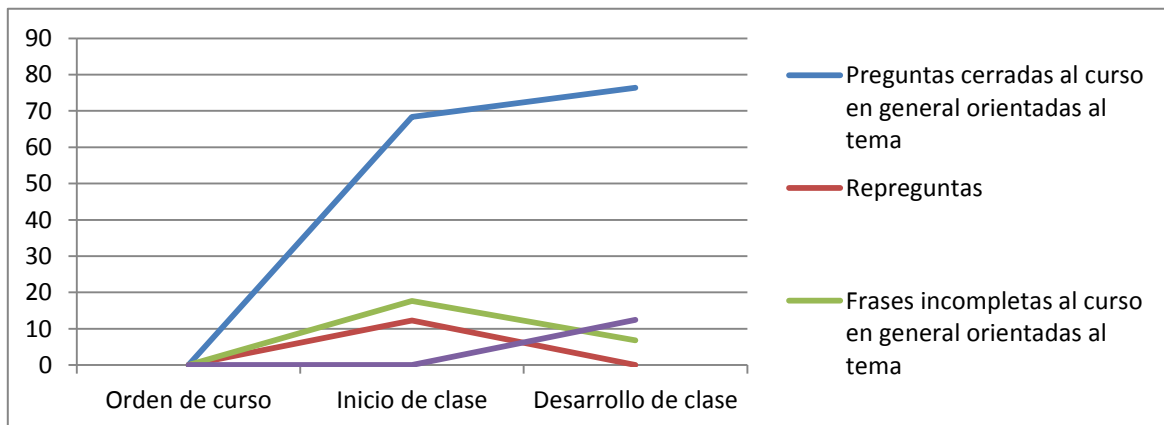
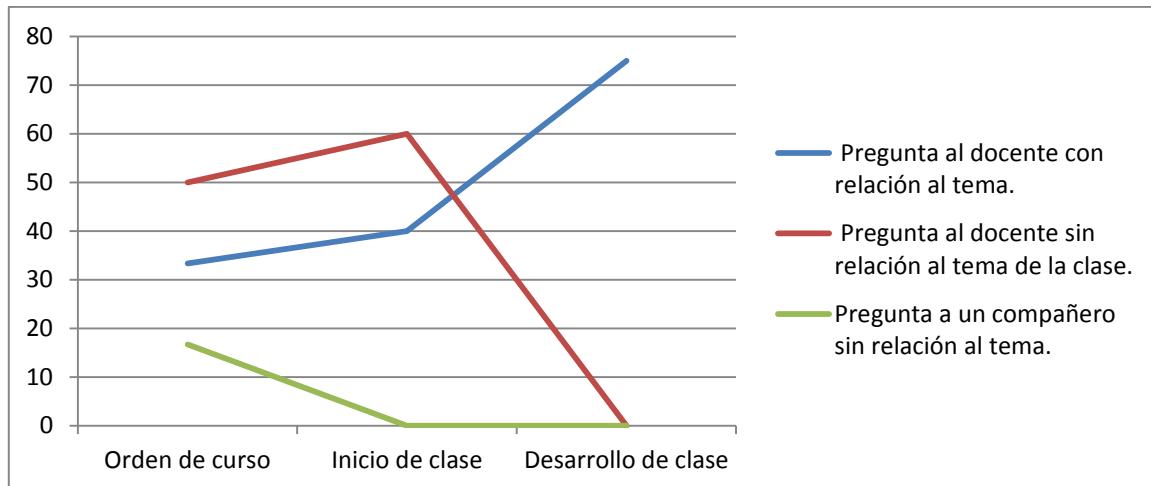


Gráfico N°5: Sub categorías de la función fáctica de las Intervenciones del grupo clase en la modalidad de clase exposición de tema nuevo de Tercer grado C y E (Porcentajes)



El mensaje, su construcción y relación con el docente emisor

Un rasgo distintivo de la performance comunicacional puesta en práctica por la docente a la hora de emitir sus mensajes es **la verticalidad**. No sólo se observa en la cantidad de tiempo y espacio ocupado por el docente en las instancias de participación en el proceso comunicacional-pedagógico. También aparece, en las prácticas realizadas por los educadores que consisten en determinar el cuándo y el cómo de las participaciones de los alumnos en la comunicación áulica. A su vez, en la **supeditación al manual**. Este rasgo se repite en todos los docentes observados a la hora de construir el mensaje pedagógico.

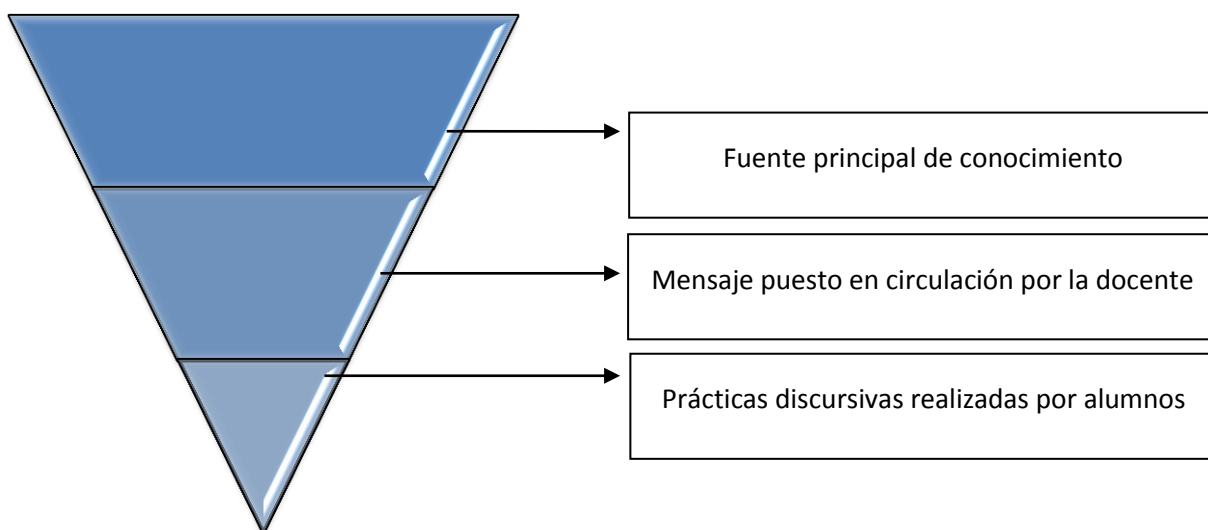
Los discursos docentes presentan mensajes en los cuales la fuente principal y prácticamente única es el manual. Tampoco existen procesos de interpretación o re-contextualización. Es decir, el proceso de comunicación pedagógico se nutre a partir de un solo discurso y se transmite de manera memorística entre los agentes pedagógicos-comunicativos.

Mientras que las docentes repiten el mensaje de la fuente de una manera cuasi textual en sus discursos, constituyendo de esa forma el mensaje oral que pone en práctica la función educativa, los alumnos al momento de integrar el proceso comunicacional articulan la misma estrategia pero con una reducida cantidad de contenidos.

El mensaje que constituye todo el contexto áulico, al momento de ponerse en práctica adquiere una forma de pirámide invertida en la cual su **base** está integrada por la fuente principal de

conocimiento (el manual del curso); su **cuerpo medio**, por el mensaje puesto en circulación por la docente y su **punta** por las prácticas discursivas que realizan los alumnos.

Morfología del mensaje en los procesos comunicacionales de las prácticas áulicas



El discurso que constituye la fuente original y prácticamente única es reproducido y truncado de tal forma que lo único que explicitan los alumnos durante todo el proceso comunicacional (dentro de las intervenciones relacionadas a los temas de cátedra) son pequeños fragmentos descontextualizados y aislados unos de otros.

Es así que no se pueden encontrar otras competencias comunicativas en el grupo clase que no sea la repetición fragmentaria de conceptos. No se observan procesos de asimilación, resignificación, o rastros de un aprendizaje significativo sino procesos típicos encontrados en los modelos matemáticos de comunicación.

Esta performance de construcción y puesta en circulación del mensaje imposibilita dos actualizaciones lingüístico-comunicacionales. Por un lado la inexistencia de la explicitación de las **relaciones paradigmáticas** por los alumnos. Por otro, la concepción del texto, el discurso y el mensaje como algo finito, atomizado desde las instancias de producción realizadas por la docente.

En palabras de Ferdinand de Saussure “fuera del discurso, las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones

muy diversas. [...]Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo. Las llamaremos relaciones asociativas.” (1945, p. 147 y 148) En el marco del presente trabajo este concepto tiene importancia al destacar que si bien las relaciones **asociativas** o **paradigmáticas** son construidas en la mente, existe un proceso de comunicación en el cual sólo se repiten ciertos fragmentos de códigos reducidos, y no se incentiva a la ampliación del mismo, se reduce en todo momento la creación de este tipo de relaciones.

Esto no sólo ocurre porque hay escasa puesta en práctica de recursos comunicativos como la argumentación, la interpretación o la sinonimia, sino también por el hecho de que con estas prácticas se entiende al código como un objeto externo e inmutable, en el cual no se perciben las relaciones existentes entre los dos planos de sus elementos constitutivos, es decir, la biplanidad del signo. Esta situación comunicacional lleva a una puesta en práctica de la comunicación en la cual el mensaje es un mero conjunto de significantes vacíos que no representan ningún fenómeno en sí. Por lo tanto se puede entender que el mensaje del sistema de comunicación pedagógico sólo es un bagaje de significantes auto-referenciados o tautológicos.

La segunda imposibilidad que se presenta al momento de configurar el mensaje en esta forma consiste en concebir tanto al mismo y a cualquier texto como un elemento cultural cerrado, inmutable y por lo tanto sin poder ser asimilado y aprehendido.

Michel Foucault sostiene que:

[...] las márgenes de un libro no están jamás cortadas: más allá del título, las primeras líneas, y el punto final, más allá de su configuración interna y la forma que lo autonomiza, está envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un mundo en red. Y este juego de citas y envíos no es homólogo, ya se trate de un tratado de matemáticas [...] o de un episodio en un ciclo novelesco; en uno y en otro lugar la humanidad del libro, incluso entendido como un haz de relaciones, no puede ser considerada idéntica. Por más que el libro se dé como un objeto que se tiene bajo la mano, por más que se abarquille en ese pequeño paralelepípedo que lo encierra, su unidad es

variable y relativa. No bien se la interroga, pierde su evidencia; no se indica a sí misma, no se construye sino a partir de un campo complejo de discursos. (1985, pág. 37)

Las relaciones intertextuales que conforman el mensaje establecido en el proceso comunicacional dentro del aula se manifiestan de manera trunca. Al tal punto que las fuentes discursivas (manuales, textos bibliográficos, artículos periodísticos, etc.) quedan invisibles y sólo se percibe el discurso de la docente, que no es mediado, sino fragmentado, y vaciado de significaciones.

Por lo tanto, luego de las etapas de producción previas al acto comunicativo pedagógico, el discurso, el mensaje educacional sufre un proceso de fragmentación arbitraria, desaparición de su origen, descontextualización, vaciamiento de significaciones e imposibilidad de construir relaciones o lazos con otros mensajes. Teniendo en cuenta que su circulación es diagramada de una forma totalmente vertical, y condicionada por el rol del docente.

Interacción pre-pautada entre docente y alumnos

Una de las características principales que atraviesa al modelo comunicacional pedagógico analizado es el bajo nivel de interacción entre docentes y alumnos. Teniendo en cuenta el índice promedio entre la cantidad de preguntas realizadas por los docentes durante las clases y la cantidad de respuestas del cuerpo estudiantil se tiene un resultado de 1.78. Este valor significa que por cada pregunta que la docente realiza, hay 1.78 respuestas del cuerpo estudiantil.

El promedio de alumnos asistentes en los distintos cursos varía de 23 a 27, de estos, el 2.51% y el 10.72% de los alumnos participan en la clase cuando hay interacciones relacionadas al tema de las cátedras.

A su vez, el modelo comunicacional de las prácticas pedagógicas presenta dos fenómenos comunicacionales destacables en relación a la inserción del cuerpo estudiantil al mismo.

Pre estructuración de la interacción: la participación del alumno se encuentra completamente sujeta a las pautas comunicacionales del docente. Esto se observa desde las concesiones o permisos para la integración del discurso pedagógico hasta el tipo, modo y cantidad

de contenido que poseían las intervenciones del cuerpo estudiantil en el modelo comunicacional. Este patrón se ha presentado durante todas las clases de los cursos analizados.

La docente es quien abre el discurso mediante el uso de estrategias comunicacionales fáticas. Las pautas utilizadas han sido: **preguntas cerradas** (Representando más de un 80%), **preguntas abiertas** (menos de un 3%) y **frases incompletas** (Entre un 15 y 18%). Es decir, paralelamente nunca fueron utilizadas estrategias comunicativas que incentiven la participación total del curso o, de los alumnos que nunca participaron.

Por lo tanto, existe un contrato tácito entre el alumnado y la docente en el cual se habilita a la participación discursiva de los educandos en el momento en el cual la educadora pregunta. Si no aparece este patrón comunicacional, el cuerpo estudiantil no percibe como factible su inserción activa en el proceso de comunicación. Lo que deriva en un total control de las posibilidades de interacción.

La **Pre-estructuración** relacionada con el contenido de las intervenciones del grupo clase, se suman a la verticalidad y asimetría en las pautas de participación dialógica. Durante el análisis de las clases se fue diagramando la forma de construir preguntas por la docente y la forma modelo de respuestas esperadas. Se concluyó que las preguntas eran diseñadas de una manera cerrada en las cuales se **pre-establecían** las respuestas posibles. En esos momentos el proceso de comunicación consistía en la repetición de mínimos fragmentos del discurso bibliográfico o del contenido del tema por parte de los interactuantes.

Entendiendo a la comunicación y sus procesos de interacción y relación tanto verbales como no verbales, entre los agentes sociales, como el vehículo principal para la transmisión de conocimientos, no hay muestras explícitas, en el proceso comunicacional de las prácticas pedagógicas observadas, de procesos de asimilación, re-estructuración, argumentación o resignificación de los contenidos por parte del cuerpo estudiantil a la hora de participar en el discurso pedagógico.

El modelo comunicacional existente dentro de las clases es puesto en práctica recurriendo a mecanismos memorísticos y de repetición mediante estímulos y respuestas. Lo que es interesante a

destacar en este punto es que los estímulos producidos por la docente para generar las respuestas de los educandos son dos:

- a) La variación en las pautas comunicacionales que indican que ese fragmento del discurso pertenece a una pregunta: es decir algunos patrones para-verbales como el aumento del volumen, entonación y la gestualidad, son los indicadores que reciben los alumnos para entender que comienzan los momentos de preguntas dentro de las prácticas áulicas.
- b) La repetición de un fragmento truncado del discurso bibliográfico: la estructura principal de todas las estrategias comunicativas que responden a la función fática del lenguaje dentro de las prácticas áulicas está conformada por la repetición de una frase cortada del discurso pedagógico. Por lo tanto, la tarea del alumno al integrarse al modelo comunicacional es completar esa frase. Es así como se constituye una respuesta y por lo tanto la participación del alumno.

Si partimos de una **constante** en el proceso comunicacional de la practica pedagógica que tiene su anclaje en la posibilidad de una **interacción determinada de manera vertical** por uno de los agentes comunicacionales y en la repetición memorística y mecánica de fragmentos discursivos que carecen de cualquier tipo de asimilación y reinterpretación, es posible caracterizar al mismo como una **instancia de simulación comunicacional**.

La comunicación simulada o cuasi comunicación se presenta al observar que las actualizaciones del proceso comunicacional no presentan elementos de apropiación del discurso que se utiliza para poner en práctica la dinámica comunicacional dentro del aula.

En este sentido el discurso es completamente externo a los interactuantes. Y todos los agentes comunicativos dentro de las prácticas áulicas toman fragmentos de este discurso y los repiten de forma mecánica construyendo así las pautas de interacción. Eso significa que estas intervenciones son meramente mecánicas, memorísticas y carentes de asimilaciones. Este aspecto se manifiesta en el momento que las paráfrasis que realizan los educadores con respecto a las respuestas de los alumnos tienen como único objetivo acercar la forma y el contenido de las intervenciones de los educandos al discurso pedagógico.

Esto último demuestra que la única competencia comunicativa utilizada por todos los agentes sociales intervinientes es la memorización de fragmentos discursivos, lo que motiva a pensar si realmente existen procesos de comunicación y aprendizaje, o solamente son procesos de memorización, repetición y exteriorización de significantes vacíos.

El segundo fenómeno a tener en cuenta en relación a la interacción es la valorización por parte del docente con respecto al silencio y su concepción de fuente de ruido a la interacción entre los educandos.

Si bien desde mediados del siglo pasado se ha valorado la interacción entre los sujetos del aprendizaje

“[...] disponemos en la actualidad de pruebas suficientes que permiten afirmar sin vacilaciones que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor despreciable; por el contrario, todo parece indicar que juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas. En efecto, durante las dos últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las relaciones entre alumnos –o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales- inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.” (Coll, 1991, p. 106)

Por lo tanto es interesante destacar cómo se reducen las posibilidades de interacción horizontales o simétricas en el modelo comunicacional de la práctica áulica. A su vez son consideradas como actos que deben corregirse y prohibirse. Lo que causa que los educandos los utilicen como métodos de resistencia, al momento que entran en conflicto con las directrices de ordenamiento y puesta en práctica del modelo comunicacional establecido por la docente.

PALABRAS FINALES

Como cierre a este trabajo es pertinente mencionar la escisión existente entre el ámbito pedagógico y el comunicacional. Esto es altamente perceptible en las prácticas pedagógicas analizadas, lo que invita a pensar que es una deuda recurrente en la literatura con la cual es formado el cuerpo docente.

La investigación desarrollada arrojó como principal resultado un modelo matemático de comunicación cuyo objetivo principal es inyectar contenidos simbólicos en receptores pasivos que solamente transformarán su rol si los emisores de los mensajes pedagógicos lo consideran oportuno.

La comunicación dentro de la institución educativa analizada puede ser entendida como un *sistema cerrado, vertical y pre-estructurado*, en el cual todas las participaciones deben ser controladas, direccionadas y sesgadas por la autoridad. Esto se observa a tal punto que el silencio todavía sigue siendo sinónimo de ordenamiento dentro de las aulas.

Por otro lado las estrategias pedagógicas, que son vestigios de paradigmas lancasterianos, tienen como fin principal la explicitación verbal de la currícula. Si bien existen estrategias de control sobre lo aprendido, son apenas ejercicios memorísticos que apuntan a la repetición truncada de fragmentos de contenidos. Por lo tanto, el alumno no debe practicar ningún proceso de asimilación de conocimiento para sortear estos controles. Es decir, la pedagogía puesta en práctica está fuertemente orientada a transmitir contenidos sin reparar en el aprendizaje, interpretación, asimilación o exteriorización del educando.

Debido a este divorcio entre las ciencias pedagógicas y comunicacionales es interesante proponer la construcción entre ambas ciencias estrategias pedagógico-comunicativas que tengan como objetivo romper con los modelos matemáticos de la comunicación. Teniendo en cuenta aspectos comunicacionales que afectarán de manera cualitativa tanto la constitución como la transmisión de la currícula, como lo son la polisemia de los conceptos; la generación de juicios particulares, la resignificación de signos a partir de las historias simbólicas de los distintos agentes sociales; el incentivo a establecer relaciones entre conocimientos antiguos y actuales y de diversas currículas; el debate a partir del uso de diversas fuentes de información; apuntar a la construcción

de un aprendizaje significativo y no meramente memorístico en las estrategias de control de aprendizaje.


BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA:


- CANO, Amira Araceli, (2000) *Nociones de lengua. Lenguaje y Derecho, como el aire*, Ed. FACSO-UNSJ, San Juan.
- CARLI, Sandra (org.), (2003) *La educación pública en la Argentina: sentidos fundantes y transformaciones recientes*, La Crujía ediciones, Buenos Aires.
- COLL, Cesar, (1991) *Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento*, Ed. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, Michel, (1996) *El orden del discurso*, Las ediciones de la Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, Michel, (1985) *La arqueología del saber*, Siglo veintiuno editores, México.
- SAUSSURE, Ferdinand de; (1945) *Curso de lingüística general*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- WINKIN, Yves (comp) (1987), *La nueva comunicación*, Ed. Kairós, Barcelona.
- POZO, Juan Ignacio, (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ed. Morata, Madrid.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- AGENO, Raúl, *La problemática del aprendizaje*, UNR, Rosario, 1991
- ANDER-EGG, Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, Ed Lumen, Buenos Aires, 1995
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Ed. Santillana, Buenos Aires, 1999
- GVIRTZ, Silvina y PALAMIDESSI, Mariano, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Ed. AIQUE, Buenos Aires, 1998.
- MCQUAIL, Denis *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona, 1983



Red
NACIONAL
de Investigadores en
COMUNICACIÓN



IUNTA
Crítica de Artes

9, 10 y 11 de Octubre de 2014

**XVIII JORNADAS
NACIONALES DE
INVESTIGADORES
EN COMUNICACIÓN**

ISSN: 1852-0308 *La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir*

- WOLF, Mauro, *La investigación en la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*, Paidós, Barcelona, 1996