

El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido

Luis Castejón Fernández

Universidad de Oviedo

Yolanda España Ganzarain

Centro Educativo Aula Futura de Oviedo

Resumen

El discurso expositivo es una forma de utilizar el lenguaje en el aula que en los últimos años ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas por la importancia que se le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo ofrece una revisión del discurso expositivo en el aula desde dos enfoques diferentes. En la primera parte, desde la etnografía de la comunicación, se describen las características principales del discurso expositivo considerándolo como un acto de comunicación entre profesores y alumnos. En la segunda parte, se presentan algunas investigaciones de nuestro ámbito en las que se estudia el discurso expositivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una teoría de la comprensión. En la parte final se ofrecen algunas orientaciones derivadas del estudio del discurso expositivo desde la doble perspectiva planteada.

Abstract

Expository discourse is a way to use language in the classroom which in last years has been studied because of its significance in the teaching-learning process from different perspectives. In this article a review of expository discourse in the classroom from two different approaches is reported. In the first part of the article from ethnographic perspective the main traits of expository discourse as an act of communication between teachers and learners is described. In the second part, a review of Sánchez and collaborators' research in which the expository discourse in the teaching-learning process is studied from a comprehension theory is reported. At the end some practical guidances obtained from the two perspectives studied of expository discourse are offered.

El lenguaje oral está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si observamos un aula en un colegio, en un instituto o en una facultad, concluimos que el lenguaje oral es un mediador fundamental en los distintos niveles de enseñanza del Sistema Educativo. Este hecho ha despertado en distintas disciplinas (lingüística, pedagogía, psicología) el interés por el estudio del lenguaje oral que se utiliza en las aulas. Este uso del lenguaje, tanto por la finalidad y contexto en que se produce, como por las regularidades formales que emplea, ha sido considerado un género discursivo denominado discurso expositivo del aula, discurso didáctico o género de la *clase* (Adam y Lorda, 1999; Cros, 2002; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

A partir de estudios teóricos que describen el discurso expositivo y de los datos empíricos proporcionados por la investigación sobre el mismo, en este artículo vamos a describir las características del discurso expositivo considerándolo como un acto de comunicación y a plantear algunas cuestiones relacionadas con su estudio como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la revisión que planteamos ofrecemos pistas para reflexionar sobre la práctica educativa en Educación Secundaria considerando el discurso expositivo un medio fundamental de enseñanza susceptible de ser modificado para mejorar la calidad educativa (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996).

El artículo se organiza en tres bloques: 1) desde la etnografía de la comunicación, siguiendo los planteamientos que realiza Cros (2000, 2002), vamos a describir los aspectos más relevantes para definir el discurso expositivo considerando tanto las características extralingüísticas que lo definen de manera relevante, como las características lingüísticas y la estructura del mismo. 2) a partir del enfoque constructivista que Sánchez y colaboradores plantean en su investigación sobre el discurso expositivo desde una teoría de la comprensión, vamos a responder a tres cuestiones relevantes relacionadas con la práctica educativa. 3) a modo de conclusión, presentamos unas orientaciones que integran las principales aportaciones del artículo.

Características principales del discurso expositivo en el aula como acto de comunicación

Benson (1994), desde la etnografía de la comunicación, considera que los rasgos que definen el discurso expositivo en el aula surgen tanto del ámbito social y la situación de producción, como de las formas discursivas empleadas. El estatus enunciativo del discurso expositivo se relaciona con aspectos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos y su estudio precisa aten-

der a lo que se dice, a quien lo dice y a la finalidad con que se dice. El estudio del discurso expositivo debe adoptar un enfoque pragmático que relacione el nivel estructural con las funciones y condiciones del uso del lenguaje por parte del profesor (Diez-Itza, 1993). La estructura del lenguaje está determinada por el uso que hace una persona en un contexto concreto, es decir, existe una relación estrecha entre lenguaje, persona y contexto; lo que sitúa el lenguaje ante las intenciones o metas que un emisor se propone en un escenario concreto (Acosta, 2003). El aula como contexto comprende tres dimensiones: 1) un contexto físico con una organización del espacio y unos materiales específicos; 2) un contexto comportamental en el que alumnos y maestros interactúan y, por supuesto, interactúan hablando, y, 3) un contexto mental en el que están presentes intenciones, expectativas y emociones, es decir, variables internas relativas tanto al profesor como al alumno (Coll y Solé, 1999).

Nos vamos a referir en este trabajo, principalmente, a la Educación Secundaria ya que, aunque el discurso expositivo mantiene ciertas regularidades que definen su naturaleza, distintas variables contextuales, personales o relacionadas con el contenido someten al discurso expositivo a variaciones que lo diferencian en los distintos niveles de enseñanza. En este primer apartado describimos las características esenciales del discurso expositivo. En primer lugar ciertas características que lo determinan: la relación entre los participantes y la intención comunicativa, su estatus enunciativo y su estructura.

La relación entre los participantes

La relación entre alumnos y docentes es una relación con un carácter asimétrico. La asimetría se explica por distintos factores: 1) los profesores poseen conocimientos superiores a los de los alumnos, 2) las instituciones educativas otorgan a los profesores la responsabilidad de gestionar las relaciones que se desarrollan en el aula manteniendo una serie de normas básicas que actúan como demandas inmediatas sin las que no se puede entender la naturaleza del discurso expositivo ni los cambios que en él se quieren establecer (Sánchez, 2001), 3) las instituciones educativas otorgan a los profesores el poder de evaluar a los alumnos, lo cual genera una distancia social entre los interlocutores. El discurso expositivo se sitúa, por lo tanto, en una relación asimétrica por la autoridad que otorga al profesor la institución y por la superioridad psicológica y científica de éste respecto al alumno (Cros, 2002).

Pero, además, el discurso expositivo se caracteriza, desde esa relación asimétrica, por la necesidad de cooperación entre profesores y alumnos. Esa cooperación se manifiesta en el predominio de los procesos de interacción frente a los procesos de control. En un proceso de control un emisor actúa repetidamente sobre el receptor pero otorgándole un papel pasivo, por el que no considera sus iniciativas. En un proceso de interacción se produce una afectación mutua en el marco de una acción conjunta; el profesor se guía por la respuesta del alumno o, lo que es lo mismo, lo que hace el alumno explica la siguiente acción del profesor en un proceso conjunto de construcción del conocimiento. Lo que sabe el alumno determina lo que explica el profesor. Es decir, el discurso expositivo supone una conexión mental entre los participantes que es esencial al mismo. No pueden darse procesos educativos formales e informales en una relación unidireccional, en la que se proporciona información sin considerar la respuesta del otro; la educación sólo se da en procesos interactivos en los que se produce una afectación mutua en el marco de una acción conjunta. Consecuentemente, desde ese marco de cooperación se desarrolla el discurso expositivo en el aula (Del Río, 1997)

El carácter interactivo del discurso expositivo es esencial al mismo y, por lo tanto, un determinante de su calidad ya que se trata de un discurso que no puede avanzar sin la conexión y cooperación con el alumno. En ocasiones, especialmente en los niveles superiores, la iniciativa del alumnado se reduce y éste se siente poco partícipe del discurso expositivo, es decir, la cooperación se limita y como consecuencia el discurso pierde su naturaleza y deja de ser considerado indispensable en el proceso de enseñanza por los mismos alumnos que dejan de asistir a las aulas (Rodríguez, Hernández, Alonso y Díez-Itza, 2003). Sánchez, Rosales y Cañedo. (1996) describen el discurso expositivo en los niveles superiores de enseñanza como una conversación encubierta que no abandona la cooperación con el alumno aunque éste limite su participación, pues cuando se enseña manteniendo una conversación encubierta, en cualquier momento, la participación emerge a la superficie y se manifiesta en auténticos episodios interactivos.

La asimetría y la cooperación definen la relación didáctica. Profesores y alumnos, en un marco asimétrico, hacen predominar la cooperación en un acuerdo tácito esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes en el discurso expositivo expresan con fórmulas lingüísticas concretas y con comportamientos no verbales, tanto su disposición para colaborar con los alumnos, como el reconocimiento de sus propios saberes o su responsabilidad en la gestión del aula. Tal como señala Cros (2002, p. 83): “estos esfuerzos suelen traducirse en la utilización de una serie de estrategias que consis-

ten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y aproximación respecto a los estudiantes que permite mantener o atenuar la distancia y la asimetría que caracteriza la relación entre los participantes en este género discursivo”.

En distintos momentos de la enseñanza el profesor va a poner en juego estrategias de distanciamiento o estrategias de aproximación estableciendo así un componente importante del estilo personal de su discurso expositivo. Las estrategias de distanciamiento son planes por los que el profesor plantea su autoridad mientras que las estrategias de aproximación sirven para mostrar acuerdo y cooperación. Así, el profesor de los niveles superiores incorpora en su discurso formas de expresión verbal y no verbal que manifiestan este juego propio del discurso expositivo entre la aproximación y el distanciamiento: “*me llamo José Manuel, aunque también me conocen por Manu...*”, “*cuando yo era estudiante no se estudiaba nada de esto, esta materia ni existía, de esto no sabíamos nada*”, “*como economistas tenéis que leer la prensa diariamente*”, “*las preguntas del examen se plantearán a lo largo del curso durante las clases, por eso es importante la asistencia*”... Son algunos ejemplos de expresiones recogidas durante las explicaciones de distintos profesores del nivel universitarios que reflejan el juego que el profesor mantiene entre la aproximación y el distanciamiento. Tanto los componentes verbales, como los no verbales (gestos, posición corporal, uso de la mirada, distancia respecto a los alumnos, ...) van a ser interpretados por los alumnos como componentes del estilo discursivo del profesor. Los alumnos se muestran también dispuestos a cooperar para lograr sus objetivos (aunque no siempre sucede así). De esta forma se desarrolla la cooperación en el marco de una relación asimétrica

Recapitulando podemos decir que el discurso expositivo se desarrolla en el marco de una relación asimétrica que se caracteriza por una voluntad de cooperación entre los participantes. El profesor, por las funciones y responsabilidades que le asigna el sistema, se ocupa de la gestión de esa relación moviéndose continuamente entre la aproximación y el distanciamiento. En los distintos niveles educativos se producen variaciones en la relación entre los participantes pero es un parámetro que define de modo relevante la naturaleza del discurso expositivo en todas ellas.

La intención comunicativa

El discurso expositivo tiene una intención educativa. Esta intención está determinada por la concepción de la educación y la finalidad que un sistema

educativo persigue. La intención educativa varía en los distintos niveles de enseñanza y con ella también lo hace el discurso expositivo. Así, no es lo mismo educar considerando el desarrollo integral del alumno, que educar considerando el desarrollo de competencias que le permitan integrarse en el mundo laboral. Al tener una finalidad educativa el discurso expositivo no se limita a la mera transmisión de conocimientos y procedimientos, incluye aspectos como la motivación del alumno, la facilitación de su iniciativa y participación en el aula o el desarrollo de su autonomía para adquirir conocimientos nuevos...

Cros (2002) considera que la finalidad educativa del discurso expositivo en un plano teórico se traduce en dos orientaciones:

1. La orientación explicativa se concreta en el aula en la utilización de estrategias para facilitar la comprensión y adquisición de conocimientos. Esas estrategias se basan en la gestión de los contenidos y de las formas de participación de los estudiantes en la clase. La conexión con el nivel de conocimiento del alumno, el anuncio de la estructura, la identificación del tema, la regulación de la densidad informativa, el uso de recursos materiales como apoyo a la explicación (textos, mapas conceptuales, hipertextos, audiovisuales), las reiteraciones, las recapitulaciones, las preguntas retóricas, el feed-back dado al alumno, la evaluación o confirmación de la comprensión, son algunos de los componentes que definen la orientación explicativa del discurso expositivo. Como veremos en la segunda parte de este artículo, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1994) se centran en estos aspectos cuando estudian el discurso expositivo como un texto para ser comprendido.
2. La orientación argumentativa desarrolla distintos procedimientos centrados en la actitud, la motivación, el valor de lo que se enseña, la persuasión, los modelos, la propia autoridad del profesor en el tema, la disciplina. La comunicación no verbal acompaña en todo momento el discurso expositivo pero en la orientación argumentativa es especialmente valiosa (Álvarez de Arcaya, 2004)

El estatus enunciativo del discurso expositivo

El rasgo más relevante para definir el discurso expositivo como género discursivo es el dialogismo. Éste, tal como indica Batjín (1987), es un elemento constitutivo de todo discurso que se manifiesta en el cruce de voces

que en él se producen, en nuestro caso, la del profesor, la del alumno y la de los discursos anteriores que se hacen presentes. El lenguaje empleado, por su carácter dialógico, manifiesta su dimensión sociocultural, es decir, más que ser expresión individual o mera relación entre significados y significantes, pone en circulación un conjunto de referencias colectivas que otorgan al discurso expositivo un valor en la transmisión sociocultural que posibilita la orientación social e interpretación de la realidad por parte del alumno.

Cros (2000) encuentra tres manifestaciones del dialogismo en el discurso expositivo:

1. Es un discurso que mantiene una relación de intertextualidad con otros discursos que Calsamiglia (1998, citado por Cros, 2002) denomina discursos primeros, por ser la fuente de su producción y por dejar en él rastros verbales. Esos discursos de referencia hacen del discurso expositivo un discurso segundo. Es lo que Ducrot (1984) denomina polifonía enunciativa, que se manifiesta de forma especial en las citas con las que los profesores suscitan distintas voces que le otorgan el rol de mediador entre la cultura y los alumnos. Así el profesor expresa su autoridad por medio de citas y también mediante la utilización de formas pasivas, impersonales y condicionales que le permiten despersonalizar sus afirmaciones incluyendo sus enunciados en un discurso más amplio.
2. Es dialógico también porque está condicionado por la previsión de un destinatario menos experto. Es decir, el alumno, por su edad, por su nivel de conocimientos, por sus intereses, por sus necesidades, entre otros factores, impone al discurso expositivo del profesor restricciones y lo somete a una adaptación continua que el profesor manifiesta en el despliegue de estrategias que emplea en el curso de una explicación.
3. Es dialógico porque, como ya planteamos, la intención educativa, intrínsecamente unida a su finalidad, convierte el discurso expositivo en un discurso dialogado o en una conversación encubierta (Sánchez et al., 1996).

La estructura del discurso expositivo

Además de por su dialogismo, el discurso expositivo en el aula se caracteriza por ser una variante de estructura de texto explicativo. Para Adam y Lorda (1998) el discurso expositivo en el aula contiene una estructura

secuencialmente heterogénea constituida por fragmentos predominantemente explicativos junto a otros de carácter descriptivo, argumentativo y dialogado. Según estos autores la estructura del discurso expositivo tiene 4 fases: 1) orientación hacia el problema mediante un esquema inicial, 2) planteamiento del problema o cuestión, 3) Solución del problema, 4) conclusión o evaluación.

Young (1995) siguiendo los planteamientos de Halliday (1975, 1982) sobre las funciones comunicativas, plantea que el estudio de la estructura del texto explicativo que acabamos de mencionar no permite abarcar toda la riqueza del discurso expositivo y propone el análisis por fases atendiendo a las distintas actividades que se realizan en cada momento del discurso. Las fases se identifican por el tipo de actividad que se desarrolla: explicación docente, actividad de lectura, discusión; y por el lenguaje empleado en el curso de esa actividad. Por lo tanto, lo que se dice mantiene una estrecha relación con lo que se hace y los dos aspectos deben estudiarse conjuntamente tal como proponen desde la psicología de la educación Stodolski (1991) en los denominados segmentos de actividad o, desde una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) en los denominados segmentos de interactividad. Aunque no nos vamos a referir a ellos en este artículo al centrarnos más en el discurso como texto expositivo, resultan indispensables para comprender los mecanismos de influencia educativa.

Cros (2002) esquematiza la estructura característica del discurso expositivo en tres fases: 1) fase inicial de apertura y presentación de la sesión en la que se anticipa su estructura y se plantea lo que se espera de los estudiantes, 2) fase de desarrollo de la sesión que incluye los segmentos de actividad y el discurso empleado en cada una de ellas, 3) fase de conclusión en la que se recapitula o evalúa el nivel de comprensión del alumno y se anticipa la siguiente sesión. Este autor describe unos delimitadores de fase que son marcas contextuales que indican el inicio o fin de una fase. Entre ellos destacan: los marcadores metadiscursivos que son fórmulas lingüísticas y paralingüísticas que indican el inicio o final de una parte del discurso: *de acuerdo, bien, ¿queda claro?, ¿vale?*; y las características prosódicas como el tempo, el ritmo, la entonación y la pausa.

Benson (1994) al estudiar la estructura del discurso expositivo señala otro rasgo que no podemos obviar aquí. Cada clase forma parte de un conjunto, es decir, es un discurso que va progresando de acuerdo con un plan que le otorga un modo de avanzar caracterizado por ser parcialmente aditivo, es decir, se añaden elementos nuevos al mismo tiempo que se retoman y

repiten otros en una referencia continua a lo ya establecido. Esta progresión característica del discurso expositivo es tratada especialmente por la pedagogía que plasma esa progresión en un plan didáctico (programa de una asignatura, programación de aula...) que guía el discurso expositivo.

Hasta aquí hemos estudiado el discurso expositivo como un acto de comunicación que se produce en el aula, en el marco de la relación profesor-alumno, con una intención educativa, un estatus lingüístico y una estructura propia. En esta revisión se ha puesto de manifiesto la estrecha relación que existe entre lingüística, psicología y pedagogía al estudiar el discurso expositivo. Pero, a pesar de las coincidencias y aunque no se puede mencionar la intención del discurso expositivo sin mencionar su finalidad educativa, o considerar la relación que se establece para transmitir conocimiento sin mencionar el procesamiento de la información, cada disciplina mantiene una búsqueda distinta cuando se plantea el estudio del discurso expositivo. En el siguiente apartado vamos a desarrollar el estudio del discurso expositivo desde la psicología de la educación y al hacerlo, sin dejar de considerarlo un acto de comunicación, pasamos a considerarlo, principalmente, como una experiencia de enseñanza para el profesor y de aprendizaje y comprensión para el alumno. Nos planteamos desde esta perspectiva tres cuestiones que trataremos en el siguiente apartado: ¿Qué características deben tener los discursos del profesor para ser comprendidos por los alumnos? ¿Comprenden los alumnos realmente las explicaciones de los profesores? ¿Cómo pueden los profesores mejorar su habilidad discursiva en el aula?

El discurso expositivo en el proceso de enseñar-comprender

Antes de responder a las cuestiones formuladas vamos a hacer algunas consideraciones como introducción a los trabajos que Sánchez y colaboradores han desarrollado sobre el discurso expositivo. Consideramos necesario comprender los planteamientos de este grupo pues nuestras respuestas van buscar apoyo empírico en sus resultados y en las conclusiones que obtienen a partir de los mismos. Si la primera parte del artículo tuvo un estilo descriptivo, en esta segunda parte pretendemos plantear la cuestión siguiendo un esquema de problema-solución que se oriente directamente a la práctica educativa.

Desde una concepción constructivista del discurso expositivo, Sánchez y colaboradores (Sánchez et al., 1994; Sánchez et al. 1996), de acuerdo con las características del mismo que acabamos de describir y que ahora deben

servir al lector como conocimiento compartido, lo consideran, en primer lugar, un acto de comunicación. Para ellos, el discurso expositivo de un profesor, como acto de comunicación, debe mantener un compromiso entre lo dado y lo nuevo. Este compromiso significa dos cosas: 1) que el profesor va a intentar crear un punto de partida común con el alumno como base para compartir un conocimiento nuevo, es decir, va a explorar y a adaptarse al nivel del alumno; 2) va a desarrollar lo nuevo desde ese punto común respondiendo a las expectativas que él mismo creó en el alumno.

Pero para estos autores es también fundamental, y ahí está la aportación propia de la psicología de la educación, considerar el discurso expositivo, además de como un acto de comunicación, como un texto que debe ser comprendido por el alumno. Así, estudian el discurso expositivo, en el marco del proceso de enseñar-aprender, desde la teoría de la comprensión de Haviland y Clark (1974). En ese marco el proceso de enseñar-aprender se convierte en el proceso de enseñar-comprender, pues la comprensión de lo que se explica y de lo que se lee se quiere situar en un primer plano; para aprender es necesario comprender. ¿Por qué toman esta determinación a la hora de estudiar el discurso expositivo?; porque consideran, como debe hacerlo todo profesor en su práctica docente, que una explicación no tiene otro fin que ser comprendida. Es éste un hecho fundamental pues se establece un criterio para establecer qué es un buen discurso expositivo: un buen discurso expositivo es el que aporta un conocimiento nuevo que es comprendido por el alumno. No hay buen discurso si no hay comprensión. Este planteamiento nos lleva a la primera cuestión planteada: ¿Qué características deben tener los discursos del profesor para que la información nueva sea comprendida? Esa es la clave para plantear el cambio educativo a partir de una identificación de esas características.

¿Qué características deben tener los discursos del profesor para que la información nueva sea comprendida?

Sánchez et al. (1994) desde el marco teórico establecido, a partir del estudio de discursos docentes, desarrollan un procedimiento para analizar los discursos expositivos en el que distinguen tres dimensiones: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Responden a tres preguntas que marcan una directriz práctica para la indagación: 1. ¿cómo indaga el profesor lo dado?; 2. ¿cómo plantea lo nuevo?; 3. ¿cómo confirma que lo nuevo es comprendido y, consiguientemente, pasa a formar parte de lo dado para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En cada una de esas dimensiones establecen distintas categorías a partir del análisis de discursos reales grabados de profesores de Educación Secundaria. A partir de esas categorías el profesor puede iniciar un proceso de análisis e identificación de las características de su discurso expositivo para saber de dónde parte o en qué dirección debe cambiar su discurso para hacerlo más comprensible. Vamos a referirnos a estas categorías brevemente (Sánchez, et al., 1994; Sánchez et al., 1996).

Lo dado incluye dos aspectos: la creación de un contexto cognitivo común y la creación de un marco relacional o de trabajo. Dentro del contexto diferencian tres categorías: la *evocación* de conocimientos previos, la *indagación* directa del conocimiento de los alumnos, la expresión (*reflejo*) por parte del profesor de la idea que él tiene sobre el conocimiento o pensamiento de los alumnos (ej. *Estaréis pensando que en estos casos tenemos muy poco qué hacer, sin embargo...*). En el marco relacional establecen tres categorías: la expresión de los *objetivos*, la concreción de un *compromiso* que define la implicación y actitud que los alumnos deben mantener y la explicitación del sentido o valor y funcionalidad de lo que se expone (ej. *Esto es importante porque tendréis que hacerlo cuando el paciente sienta...*).

Lo nuevo incluye tres aspectos: el desarrollo de las ideas, los apoyos y los enlaces retóricos. Las ideas son unidades básicas de significado que constituyen el contenido de la lección. En su estudio establecen una jerarquía en la que se diferencian distintos niveles de importancia: ideas de primer nivel o principales, ideas de segundo nivel,... (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997, p. 63-64). Los apoyos son fragmentos que no aportan información nueva (otorgan al discurso docente el carácter parcialmente aditivo destacado por Benson, 1994) y pueden ser de tres tipos: repeticiones, decirlo con otras palabras, planteamiento de ejemplos. Los enlaces retóricos dan continuidad al discurso con distintos recursos: señal de continuidad (*continuamos...*), señal de tema (*otra patología...*), identificación del tema (*hemos hablado de la evaluación de la comunicación en general, ahora vamos a la práctica clínica, a lo que, sí, sí, la sociedad espera que hagamos...*), retorno al índice (*el segundo punto al que me refería...*), *recapitulaciones* (*de todo lo dicho nos quedamos con...*), señal de reagrupamiento (*y estos tres son los rasgos del grupo que necesita un lenguaje de apoyo...*), señal de superestructura (*hoy vamos a comparar tres sistemas de comunicación...*). Los ejemplos están tomados de la grabación de una clase en el nivel universitario.

La evaluación incluye dos categorías amplias: la *pseudoevaluación* o invitación retórica para confirmar la comprensión (*¿está esto claro?*) y la

evaluación o indagación específica para determinar si el alumno ha comprendido (*entonces, este sujeto de aquí, ¿ a qué grupo funcional decís que pertenece*).

Hasta aquí hemos expuesto brevemente un procedimiento para analizar el discurso en el marco de una teoría de la comprensión, es decir, consideramos una serie de variables que permiten determinar si un texto expositivo es comprensible o no. Respondiendo a la primera pregunta diremos que en la medida en que el profesor despliega los comportamientos mencionados en las distintas categorías hace su discurso más comprensible.

Una vez establecida la teoría y el procedimiento mencionado, Sánchez et al. (1994) aplican el procedimiento de análisis al estudio del comportamiento real de los docentes para determinar si sus discursos son comprensibles. Comparan el discurso expositivo de 9 docentes expertos (experiencia entre 3-10 años) y 9 docentes novatos (primer año de docencia) de Educación Secundaria (n=13) y de la segunda etapa de EGB (n=5). Realizan una grabación en vídeo de dos clases de cada profesor.

Los profesores expertos, aunque presentan lagunas en algunos aspectos (compromiso, organización global), muestran que sus discursos expositivos se aproximan en sus tres dimensiones (lo dado, lo nuevo y la evaluación) al ideal señalado por las teorías de la comprensión. Sánchez et al. (1994, p.69) señalan: “si comparamos el discurso de estos profesores expertos con lo que les hubiéramos propuesto hacer teniendo en cuenta dichas teorías, tendríamos que admitir que los profesores hacían ya por su cuenta gran parte de lo que les hubiéramos sugerido (...) En realidad creemos que hemos encontrado una estructura de presentación de las ideas más redundante y simple (y probablemente eficaz) de lo que hubiéramos imaginado”.

En contraste, el discurso de los profesores principiantes está poco contextualizado (estos profesores no se ocupan prácticamente de evocar conocimientos, indagar o dar sentido a su discurso), presenta pocos apoyos y una mayor densidad semántica que dificulta la comprensión de los alumnos (el 70% de su discurso lo forman ideas nuevas, mientras en los profesores expertos el 45% de su discurso son ideas nuevas). Además, los resultados indican “de forma contrastada y sorprendente” que mientras los profesores expertos utilizan la evaluación para valorar la comprensión de las ideas principales, ningún profesor principiante realiza evaluación alguna (Rosales et al. 1997).

Para terminar de responder a la primera cuestión podemos señalar que los discursos expositivos de los profesores expertos son más comprensibles que los discursos expositivos de los profesores principiantes por reunir una

serie de características que definen lo que hace un discurso más comprensible para los alumnos. Además, recogimos un procedimiento para el análisis del discurso expositivo que puede ser de utilidad tanto para futuras investigaciones en este campo, como para tareas formativas (Sánchez et al., 1996).

¿Comprenden realmente los alumnos las explicaciones de los profesores?

Para estudiar el discurso expositivo, desde la perspectiva de la Psicología de la Educación, además de estudiar el texto del profesor es esencial atender al alumno como receptor de la explicación y participe en una interacción. Sánchez et al. (1994, p.71) no prescinden del proceso interactivo en el que produce el discurso, al contrario, tal como plantean en las conclusiones a su trabajo: “esta centración en el discurso del profesor, lejos de aislar un objeto artificial de estudio, pudiera llegar a ser un instrumento para avanzar en la comprensión de la interacción alumno/profesor”. Sánchez considera los discursos orales como textos expositivos que, para ser estudiados, demandan centrarse en lo que dice el profesor; sin embargo, también reconoce la función de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, Rosales, Suárez, 1999). Coll et al., (1992) desarrollan una aproximación distinta al lenguaje en la escuela, pues consideran la interactividad, es decir, la relación que profesores y alumnos establecen en torno a actividades conjuntas, el segmento básico que se debe analizar para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el lenguaje utilizado. Estos autores no estudian el lenguaje oral del profesor como un texto, sino como un componente de la interactividad. Pero, desde una perspectiva diferente, Sánchez y colaboradores, no se limitan a estudiar el texto expositivo de forma aislada, como se ve en la cita recogida más arriba, señalan su propósito de utilizar los textos expositivos del profesor para profundizar en la interacción. Para ellos, el hecho de que el “buen” discurso sea el que dando información nueva es comprendido por los alumnos, establece la necesidad de preguntarse si realmente los alumnos comprenden las explicaciones de los profesores. Así el estudio del discurso nos lleva a la interacción porque es necesario plantearse la pregunta: *¿Comprenden realmente los alumnos las explicaciones de los profesores?*

Por lo tanto, las opiniones de los alumnos son necesarias para determinar si lo que consideramos un buen discurso lo es realmente. De acuerdo con lo establecido hasta este momento, debemos esperar que los alumnos comprendan mejor los discursos de los profesores expertos que los de los profesores principiantes. Si esto es así podremos confirmar que llegamos a una buena descripción de lo que es un buen discurso expositivo en el aula.

Para investigar la comprensión de los alumnos en el aula Rosales et al. (1997) estudian en las clases de 4 profesores de Educación Secundaria (2 expertos y 2 principiantes) las preguntas de los alumnos para determinar la sintonía que se establece entre las explicaciones y su comprensión. Organizan las preguntas de los alumnos en tres grupos: 1) preguntas macroestructurales: preguntas sobre ideas de primer nivel de importancia; 2) preguntas microestructurales: preguntas dirigidas a niveles de importancia inferior; 3) preguntas de confirmación: preguntas que no interrogan sobre un tema concreto, por ejemplo, piden que se repita la información. Los resultados indican que los profesores expertos, que elaboran discursos más comprensibles de acuerdo con la teoría y el análisis del discurso planteados, reciben menos preguntas pero las que reciben son mayoritariamente preguntas de macroestructura (de primer nivel en la estructura semántica del discurso). Los profesores principiantes reciben un número mayor de preguntas pero son mayoritariamente preguntas de confirmación (14 de 17 en un caso y 24 de 24 en otro). Es decir, las preguntas como indicadores de comprensión señalan que los alumnos de profesores expertos establecen comprensiones en torno a los aspectos esenciales de la explicación aproximándose a la intención del discurso del profesor, mientras que los alumnos de profesores principiantes se quedan en los aspectos más superficiales del discurso manteniéndose más alejados de las intenciones del discurso del profesor.

Si añadimos a estos resultados que ningún profesor principiante realiza evaluaciones de mediación para sintonizar con la comprensión de los alumnos (no formulan preguntas a los alumnos en relación con lo dado, lo nuevo, ni la evaluación), y que los profesores expertos realizan estas evaluaciones al final de la presentación de las ideas fundamentales (ninguna evaluación de los profesores expertos se situó en otra posición) podemos cerrar el círculo para señalar que los discursos más comprensibles son también más interactivos y, no porque los alumnos en ellos participen más (es cuestión de calidad no de cantidad), sino porque se desarrollan como conversaciones encubiertas de las que emergen intercambios que son verdaderas expresiones de conocimiento compartido (Rosales et al., 1997).

En un trabajo posterior Rosales, Sánchez y Cañedo (1998) se preguntan si existe correspondencia entre lo que los alumnos comprenden y lo que sus profesores creen que comprenden. Las creencias forman parte del componente mental del contexto educativo (Coll y Solé, 1999) y en este caso llevan a Rosales et al. (1998) a investigar si 5 profesores principiantes de Educación Secundaria creen que son comprendidos por sus alumnos. En este caso, para valorar la comprensión se tomaron dos medidas: las ideas recor-

dadas de la explicación y las preguntas de examen que creían que les podían hacer. Los resultados en relación con los profesores indican que: 1) aplicando el procedimiento de análisis del discurso planteado estos profesores presentan rasgos similares a los obtenidos en estudios previos por profesores principiantes: falta de contextualización, pocos apoyos, densidad semántica alta, ausencia de evaluación; 2) de los 5 profesores, 4 manifiestan su creencia de que los alumnos han comprendido las ideas fundamentales de su exposición; 3) las preguntas que los profesores seleccionan para evaluar la clase en un hipotético examen se corresponden con las ideas principales de su explicación.

Pero, ¿comprendieron realmente los alumnos los discursos de estos profesores? Los resultados indican que, en realidad, bastante menos de la mitad de las ideas principales fueron recogidas por sus alumnos en los resúmenes que realizaron, es decir, los alumnos comprendieron menos ideas de las que creyeron sus profesores y, por lo tanto, existe una distancia entre lo que los profesores explicaron, lo que creyeron que habían comprendido sus alumnos y lo que realmente comprendieron. Por lo que se refiere a las preguntas que los alumnos creían que les podían poner en un hipotético examen, la mayoría de ellas se referían a ideas secundarias de la explicación, lo cual confirma la poca relación existente entre lo que los profesores pensaron respecto a la comprensión de sus alumnos y lo que éstos realmente comprendieron. Los profesores mantuvieron coherencia entre las preguntas seleccionadas para un hipotético examen y su explicación, pero obviaron el proceso de transmisión a los alumnos, es decir, no respetaron el compromiso entre lo dado y lo nuevo y no utilizaron durante la explicación la evaluación como mediador para confirmar la comprensión. Los autores concluyen respondiendo a nuestra segunda pregunta (Rosales et al. 1998, p.79): “los profesores principiantes ni presentan de forma adecuada la información, ni la evalúan y ahora podemos añadir que tampoco tienen una idea clara de cómo se desarrolla el proceso de comprensión por parte de sus alumnos. Esto supone que el profesor principiante pocas veces sabe dónde están sus alumnos con respecto a lo que él está explicando”.

¿Cómo pueden los profesores mejorar su habilidad discursiva en el aula?

El panorama descrito en el apartado anterior puede resultar ciertamente desolador por la distancia existente entre los profesores principiantes y los alumnos en el aula y, por supuesto, puede permitirnos relacionar el discurso expositivo con la calidad educativa reconociendo su efecto –positivo o nega-

tivo- en la misma. Si el discurso expositivo como texto no reúne los requisitos necesarios se establece una gran distancia entre profesores y alumnos sin que se pueda establecer una interacción educativa de calidad (Rosales, Sánchez y García, 2004).

Ante esta situación Sánchez et al. (1996) formulan una nueva cuestión de gran interés: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? Desde luego ante los resultados presentados parece necesario. Sin embargo, los autores encuentran (Sánchez et al., 1996, p.122) “un recelo muy extendido a enseñar lo que se sobreentiende que los profesores deben aprender a través de la experiencia”. Ante este recelo, realizan un estudio instruccional para explorar la posibilidad de enseñar habilidades discursivas a un grupo de 20 profesores principiantes de distintas especialidades en el marco del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Los resultados indican que tras la experiencia instruccional se aprecian cambios relevantes en los dos aspectos estudiados: la contextualización (episodio contexto e índice para establecer un punto de partida común) y el coeficiente retórico que expresa la relación entre el número de ideas presentadas (densidad semántica) y los apoyos que reciben esas ideas. En este segundo aspecto, aunque hay avances, los profesores siguen mostrando dificultades para ordenar las ideas. Tal vez sea necesaria más práctica y también más tiempo (superior a las 15 horas de instrucción empleadas), pues los cambios alcanzan significación estadística pero están lejos del comportamiento de los profesores expertos.

En su estudio (Sánchez et al., 1996) muestran cuatro condiciones experimentales: 1) control: no recibe ninguna instrucción; 2) reflexión: se pide a los profesores que reflexionen sobre lo que es una buena clase y después visionan una clase suya grabada; 3) teoría: los profesores después de la reflexión reciben una formación teórica siguiendo la teoría de los autores; 4) instrucción: además de lo indicado en la condición teoría reciben entrenamiento práctico en cada una de las habilidades de las tres dimensiones: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Del estudio de estas condiciones se desprende que para establecer cambios en el episodio contexto e índice no hay diferencias entre la condición teoría e instrucción, siendo insuficientes la condición control y reflexión. Por lo que se refiere al coeficiente retórico la condición instrucción reporta mayores beneficios que la condición teoría, siendo insuficiente en este caso la condición reflexión. Respondiendo a la tercera cuestión planteada podemos decir que es necesario y también posible enseñar habilidades discursivas a los profesores principiantes. Los autores se preguntan qué es lo que han enseñado a los profesores (Sánchez et al., 1996, p.135): “Pensamos que hemos introducido entre ellos y su propia práctica

discursiva un instrumento específico y a la vez generativo para pensar mientras se actúa y/o sobre su propia actuación. Una suerte de danza que va de nuestra acción a nuestros pensamientos y de ellos a nuestros actos. Y una vez iniciada siempre será posible enriquecer desde la experiencia práctica la mediación inicial. En una palabra: lo que introducimos con la instrucción es un instrumento para hablar con nosotros mismos mientras nos dirigimos-hablamos- a un interlocutor a veces muy distante”.

Conclusiones

El estudio del discurso didáctico tiene importantes implicaciones prácticas para los docentes al permitirles reflexionar sobre su práctica cotidiana y plantear algún cambio posible en ella. La descripción de las características del discurso docente como acto de comunicación y la revisión realizada sobre el mismo como mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una teoría de la comprensión nos han llevado también a nosotros a reflexionar sobre la práctica educativa y sobre nuestra actividad docente.

En la descripción realizada de las características del discurso expositivo como género discursivo se planteó la necesidad de analizarlo como una relación asimétrica que tiene una finalidad educativa. El discurso expositivo es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente organiza de forma deliberada una secuencia de acciones para lograr un objetivo. Por lo tanto, el profesor en su discurso precisa un doble compromiso: 1) un compromiso consigo mismo y con los contenidos o con la polifonía enunciativa (Ducrot, 1984) que ha de integrar en su discurso para lograr una transmisión cultural de calidad; 2) un compromiso con el aprendiz que le lleva a elaborar un discurso situado y apoyado que posea la densidad semántica necesaria para que sea comprendido.

La participación de los alumnos no es un fin en sí misma, no es siempre un indicador de calidad. Como hemos visto en los trabajos presentados, el hecho de que los alumnos participen más no es una garantía de que se esté produciendo una interacción mejor ni de que los alumnos comprendan el discurso del profesor, la buena participación es aquella que emerge de una conversación encubierta que el profesor desarrolla en su discurso cuando conjuga lo dado y lo nuevo de una forma eficaz.

Al estudiar el discurso desde una teoría de la comprensión hemos dado a ésta un valor fundamental, sin embargo, las dificultades de motivación que presentan algunos alumnos nos llevan a destacar lo que Cros (2002) deno-

mina componente argumentativo del discurso docente y a plantear la necesidad de estudiarlo desde una teoría de la motivación.

Las diferencias establecidas entre los profesores principiantes y los profesores expertos nos llevan a plantear la necesidad de articular propuestas de formación para mejorar la competencia discursiva de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio. Estas propuestas deben incluir contenidos teóricos y prácticos, pues se ha mostrado que algunos componentes del discurso sólo se modifican desde lo que hemos denominado una propuesta instruccional que implica integrar teoría y reflexión con periodos de práctica real.

Por último, la lectura del artículo puede llevar a pensar que el cambio que se quiere proponer en el discurso de los docentes es una tarea individual que el profesor debe realizar. Sin embargo, si consideramos los fundamentos del actual Sistema Educativo y especialmente la organización de los centros, podemos afirmar que la coordinación del equipo docente en este y otros aspectos es fundamental. Los institutos cuentan con unos documentos (Proyecto Curricular de Etapa, Programación didáctica) que permiten al profesorado, desde unos fundamentos teóricos, realizar una reflexión colectiva sobre la práctica educativa para establecer, entre otras cuestiones, unas líneas metodológicas coordinadas y complementarias. Una de estas líneas de trabajo consideramos que se podría ocupar del discurso expositivo. Proponemos, por lo tanto, un esfuerzo colectivo y asesorado para conseguir un equilibrio entre los fundamentos de un buen discurso expositivo, las peculiaridades de cada área o materia y la realidad contextual de cada instituto. De esta forma se podrá desarrollar un modelo base de discurso expositivo que permita enriquecer ese diálogo que los docentes debemos mantener con nosotros mismos mientras nos dirigimos a los alumnos.

Referencias

- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Acosta, V. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Ars Médica
- Adam, J. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Benson, M. (1994). Lectura Listening in a Ethnographic Perspective. En J. Fowerdew (Ed.), *Academic Listening* (pp. 181-198). Cambridge: Cambridge University Press

- Coll, C; Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C y Solé, I. (1999). Enseñar y aprender en el conatexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación* (pp.357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 2, 1, 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14, 1, 81-97.
- Del Río, M.J. (1997). *Lenguaje y Comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Díez-Itza, E. (1993). *El lenguaje: estructuras, modelos, procesos y esquemas. Un enfoque pragmático*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós (Edición original francesa 1984).
- Halliday, M. (1975). *Learning how to learn*. Londres: Edward Arnold
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médico-Técnica.
- Haviland, S. y Clark, H. (1974). What is new?. Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Rodríguez, R.; Hernández, J.; Alonso, A. y Díez-Itza; E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-146.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1998). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que los profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*, 81, 65-81.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación*, 6-7, 57-76.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y García, I. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-370.
- Sánchez, E.; Rosales, J. y Cañedo, I. (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 119-137.
- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Sánchez, E.; Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, 71-89.
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar. El reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13, 3, 249-266.
- Stodolsky, S. (1995). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Young, L. (1995). University lectures-macrostructures and micro-features. En J. Flowerdew (Ed), *Academic Listening* (pp. 159-176). Cambridge: Cambridge University Press.

