Las exposiciones de los alumnos en clase: un análisis desde el discurso expositivo experto

Gerardo Hernández Rojas¹

Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México

Recent investigations on discourse analysis carried out in the classroom have allowed to identify the characteristics of expository discourse. From these studies, it has been proven that qualified academic staff uses strategically certain abilities and speech resources in order for students to reach an appropriate construction of knowledge.

Within this conceptual framework, a critical analysis on oral presentations given by students, frequently seen in classrooms, is offered in this article. Lastly, derived from this analysis, a series of recommendations and guidelines are presented on how to use this pedagogic resource in school settings.

Palabras clave: análisis del discurso en el aula, estrategias discursivas en el aula, exposiciones orales de los alumnos, discurso expositivo experto.
Fecha de recepción del artículo: abril, 2004.

Gerardo Hernández Rojas

Facultad de Psicología
Coordinación de Psicología Educativa y Desarrollo
División de Estudios Profesionales
Universidad Nacional Autónoma de México
Dirección
Correo electrónico: gehero@yahoo.com

¹ Agradezco los acertados comentarios y sugerencias del Mtro. Leonardo Herrera, así como la lectura y opiniones de las psicólogas María Eugenia Martínez y Silvia Lizárraga sobre el presente trabajo.

Las recientes investigaciones realizadas sobre el análisis del discurso empleado en las aulas, han permitido identificar las características del discurso expositivo experto. A partir de estos trabajos, se ha demostrado que los docentes expertos utilizan en forma estratégica determinadas habilidades y recursos discursivos para que los alumnos logren una adecuada construcción del conocimiento.

Desde este marco conceptual, se presenta en el artículo un análisis crítico de las exposiciones de los alumnos que ocurren regularmente en las aulas escolares. Por último, derivado de este análisis se presentan una serie de recomendaciones y directrices sobre cómo utilizar este recurso pedagógico en los contextos escolares.

1. Problemática general

Uno de los recursos más utilizados por los profesores en la educación media y superior, es la exposición de temas del programa escolar por parte de los alumnos.

Aunque la exposición se utiliza e incluso se recomienda desde la educación básica, como parte del desarrollo de la competencia comunicativa global de los educandos, en los niveles de educación media y superior llega a tener un peso importante en el currículo real de las aulas escolares, al grado de ser considerada como una actividad en muchos casos obligada y constituirse en uno de los criterios que deben tomarse en cuenta para la evaluación de los alumnos.

En la educación media y superior, el uso por parte de los profesores de la exposición de los alumnos varía dependiendo de las concepciones que los primeros poseen sobre la enseñanza, de los objetivos curriculares del curso o del tipo de asignatura impartida (Díaz, 2001).

Cuando los profesores deciden utilizarla, la suelen emplear ya sea como una más de las estrategias de enseñanza o como un auténtico “método” pedagógico, sobre el que descansa la mayor parte de los temas revisados en clase. La diferencia entre ambas situaciones consiste en que aquellos que la usan como un recurso instruccional, otorgan a sus alumnos la oportunidad de presentar en sus exposiciones un cierto porcentaje de temas o cuerpos organizados de conocimiento, compaginando dicha actividad con otro tipo de recursos y ayudas pedagógicas adicionales (exposición por parte del profesor, ejercicios de los alumnos, discusiones grupales, tareas diversas, entre otros). En oposición, aquellos otros que la utilizan como un “método”, parecen recurrir a ella como una “estrategia de supervivencia” (Romo, 1993), distribuyendo todos los temas del programa a los grupos de alumnos de modo que la exposición se convierte en la actividad central de la clase y así, el maestro puede liberarse de la carga de presentar los contenidos y dedicarse a otras actividades alternativas.

Si bien, como se ha mencionado anteriormente, el permitir a los alumnos aprender a exponer ideas estructuradas de manera oral o aprender a hablar en público, son dos de los elementos relevantes que hay que considerar cuando se habla del desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, habría que cuestionar la evidente confusión que ocurre entre no pocos profesores (y tal vez, en algunos programas escolares) entre la supuesta promoción de esta dimensión comunicativa y el uso que se le da como un recurso para “cubrir” el programa. Como parte de la confusión, no se analiza la posible eficacia de la exposición de los alumnos como recurso pedagógico y, de manera implícita, vuelve a estar presente aquella idea tan cuestionada que considera que enseñar es simplemente decir o comunicar ideas.

En el presente trabajo, interesa abordar algunas cuestiones teóricas y empíricas recogidas de la literatura especializada en el análisis del discurso y la interacción para cuestionar el valor de la exposición de los alumnos como estrategia de enseñanza. En este sentido, uno de los objetivos centrales será discutir, a la luz de los trabajos de

investigación existentes, si dicho recurso instruccional puede ser válido o no desde el punto de vista pedagógico, y si es posible recuperarlo cubriendo ciertas especificaciones en las que se involucre directamente al profesor al trabajar conjuntamente con los alumnos cuando se preparan y presentan dichas exposiciones en clase. En ese sentido, presentaré inicialmente una breve revisión de algunos trabajos que han analizado, explorado y discutido el discurso expositivo experto de los profesores en las aulas como *un referente que hay que tomar en cuenta en el análisis de las exposiciones de los alumnos*. Posteriormente, abordaré algunos trabajos relativos a la descripción y análisis de las exposiciones de los alumnos en los ciclos medios y superiores, a partir de los cuales discuto la posible eficacia pedagógica de dichas actividades y, por último, esbozo algunas directrices que hay que considerar para mejorar la exposición de los alumnos en clase cuando ésta se utilice como recurso pedagógico.

2. Revisión teórica

2.1 *La interacción discursiva en el aula*

En las últimas décadas, han comenzado a proliferar una serie de trabajos, desde las perspectivas lingüística, etnográfica y sociocultural (ver Mercer, 1996), sobre interacción discursiva entre profesores y alumnos en el aula escolar (Allwright y Bailey, 1991; Coll, 2001; Greeny Dixon, 1994).

A través de las aportaciones de los trabajos realizados en cada una de las aproximaciones mencionadas, ha sido posible entender el aula como un espacio cultural en el que se puede crear un contexto propicio para enseñar y aprender, construido por los participantes (enseñantes y aprendices) a través del discurso.

Dado el papel central que juega el discurso en las situaciones escolares, para una comprensión de lo que ocurre en el aula, según Allwright y Bailey (1991), resulta indispensable plantear las siguientes preguntas: 1) *¿Quién consigue hablar?*, 2) *¿acerca de qué habla?*, 3) *¿qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?*, 4) *¿qué clase de contexto se crea en el aula?*, y 5) *¿qué tipo de habla (lengua, género, registro) se utiliza?* Siguiendo estas preguntas, es posible llegar a comprender la forma en la que se negocian las estructuras de participación, así como los significados que se comunican y que llegan a compartirse, en la situación escolar.

De hecho, algunos autores han reconocido que el estudio de los procesos interactivos y discursivos del aula ha emergido como un genuino espacio de investigación, en el que concurren aportaciones de distintas disciplinas tales como la psicología, la antropología, la lingüística, la sociología, etcétera (Coll, 2001; Green, 1984). Así, se han desarrollado distintas líneas de investigación y estudios que tienen sus propias características, dada la diversidad de perspectivas y marcos disciplinarios que los inspiran.

Como una de las posibles líneas de investigación que surge de la interacción y del uso del discurso en el aula, algunos investigadores se han centrado en la indagación de la naturaleza de las estrategias discursivas que los profesores utilizan para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto escolar.

2.2 *El discurso del docente: entre explicar y convencer*

En el siguiente apartado abordaré principalmente algunos estudios realizados respecto a cómo los profesores utilizan el discurso para enseñar y guiar a los alumnos en la apropiación de corpus significativos de conocimiento. En este sentido, parecen fundamentales algunas de las aportaciones realizadas por los británicos Edwards y Mercer (1988; ver especialmente Mercer, 1997 y 2001) sobre la construcción del conocimiento compartido en el aula y, por otro lado, los trabajos del grupo de investigación de la Universidad de Salamanca, encabezado por E. Sánchez, sobre el discurso expositivo de los docentes.

Antes de presentar ambas líneas de investigación, que considero pertinentes para el objetivo y problematización de este trabajo, me gustaría presentar una serie de señalamientos desarrollados por Cros (2002) en tomo al género discursivo de la clase escolar, como contexto para la discusión posterior sobre el discurso del docente.

Una de las características que definen a la clase como género discursivo se refiere a su intención didáctica. La forma de concretar esta intención dependerá de la concepción que el docente tenga de la enseñanza y del aprendizaje, así como de las necesidades del contexto en que se está llevando a cabo. Según Cros (2002), de acuerdo con esta intención didáctica, una clase tiene una doble orientación: explicativa y argumentativa.

En lo que se refiere a la orientación explicativa, el docente trata de transmitir conocimientos y, en este sentido, utiliza una serie de estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los conocimientos. En lo que respecta a la orientación argumentativa o retórica, el docente se plantea la necesidad de conseguir ciertas intenciones pedagógico-comunicativas, para tratar de implicar a los alumnos en sus explicaciones y estimular su interés en ellas, de modo que éstos puedan participar de forma activa en el proceso de adquisición de los conocimientos presentados.

En la orientación explicativa los docentes emplean estrategias para la gestión de los contenidos tales como regular la densidad de la información expuesta, presentar las definiciones en forma clara y precisa, repetir y redundar sobre la información relevante, etcétera. Asimismo, en esta orientación el docente utiliza estrategias para favorecer las formas de participación de los alumnos en la clase.

Por lo que consieme a la orientación argumentativa, los profesores usan distintas estrategias tales como incluir en su discurso “voces” distintas (por ejemplo, citar determinados autores que se consideran especialistas) para *legitimarlo*, o bien, para mostrarse ante sus alumnos como personas creativas, innovadoras y originales.

Continuando con este orden de ideas, Cros (*op. cit.*) señala que no parece ser suficiente el saber que uno posee para ser eficaz en la enseñanza. Ni siquiera parece solucionarse el problema con saber decir lo que se sabe en forma apropiada —lo cual, por cierto, resulta esencial para lograr una adecuada explicación—, sino que, al mismo tiempo, es necesario saber cómo comunicar eso que se sabe de modo que logre constituirse en objeto de interés para los alumnos y así, éstos decidan involucrarse activamente en su aprendizaje.

Dicho de una forma más simple, la orientación explicativa necesaria para el despliegue del saber al momento de enseñar debe verse acompañada por una orientación retórica-argumentativa, dirigida a lograr una cierta eficacia en la intención de comunicar lo que se enseña, con la intención de promover en los alumnos una actitud positiva de apertura ante los contenidos que se están presentando.

Profundizando más respecto a la dimensión explicativa, algunos autores han indagado sobre las estrategias y recursos de que se valen los docentes para conseguir sus intenciones didácticas en clase. Mercer (1997 y 2001) por ejemplo, ha identificado ciertas estrategias y/o formas de conversación utilizadas para *construir una versión conjunta* del conocimiento con los aprendices. Estas estrategias pueden clasificarse en tres categorías:

- A) Para obtener conocimiento relevante de los alumnos.
- B) Para responder a lo que dicen los alumnos.
- C) Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos.

Los profesores necesitan saber lo que saben los alumnos y cómo y cuánto van progresando en sus aprendizajes dentro de un episodio didáctico o curso determinado. En tal sentido, utilizan dos tipos de estrategias básicas en relación con la categoría A (ver cuadro 1, donde se ilustran algunas de las estrategias expuestas a continuación).

Tales estrategias son: las *preguntas* elaboradas por el profesor y lo que Mercer (1997) denomina la técnica de «*obtención [de información] mediante pistas*».

Si bien muchas de las preguntas que los profesores hacen a los alumnos tienen como propósito lograr el control disciplinario de los alumnos (Mercer, 1997; Lemke, 1997), otras pueden llegar a ser muy relevantes para el proceso pedagógico. Mercer (1997) por ejemplo, señala que las preguntas más efectivas son las que se hacen con el fin de guiar los esfuerzos de construcción de los estudiantes (preguntas tales como, “¿Por qué hiciste...?; ¿explícame cuál es la razón...?; ¿qué pasaría si...? ¿quién puede decir alguna...?”).

Estas preguntas, en cierto sentido, ayudan a que los alumnos pongan atención en determinados aspectos de los contenidos o en las acciones relacionadas con ellos, y a que se esfuercen yendo más allá de su comprensión inmediata.

En otros momentos, cuando los docentes hacen una pregunta que los alumnos no pueden contestar de inmediato, pueden emplear la estrategia de “obtención [de información] mediante pistas” que radica en *conseguir* de los alumnos participaciones o res-

puestas (según sea el caso) de manera indirecta mediante pistas visuales, no verbales o verbales. El maestro de forma estratégica puede dar las pistas buscando no decir la respuesta correcta, sino tan sólo insinuándola, para que el alumno se apoye en ella y dé con la respuesta o idea que se está solicitando. El uso de esta estrategia puede justificarse por el hecho de animar a que los alumnos participen activamente en el proceso de construcción y a que tomen nota de los aspectos relevantes que se están tratando.

Los profesores también emplean otra clase de estrategias (categoría *B*) que sirven para retroalimentar o guiar a los alumnos cuando éstos intervienen por medio de participaciones espontáneas o respuestas dadas a una pregunta hecha por el docente (véase también Coll y Onrubia, 2001).

Una de las estrategias comúnmente empleadas, que sirve para incorporar las participaciones de los alumnos en el diálogo es la de *confirmación* (v. gr., «sí, lo que acabas de decir está bien dicho...») [cuando realmente así sea]. Esta estrategia también sirve para destacar que lo dicho por el alumno, desde el punto de vista del docente, queda legitimado y se considera correcto.

Otra estrategia, la *repetición*, también cumple funciones en el mismo sentido. Dicha estrategia consiste en repetir lo que ha dicho o contestado un alumno, con la finalidad de remarcar lo que le parece que se ha sido dicho correctamente y que el juicio del profesor tiene un significado relevante para lo que posteriormente será aprendido.

La estrategia de *reformulación* sirve para dar una versión más ordenada o estructurada de lo que los alumnos han opinado sin la precisión o habilidad suficiente. Aquí el docente integra lo que ha dicho un alumno, o varios, y al mismo tiempo recompone lo que considera necesario, para que quede claro cómo es que habrá de ser comprendido y aprendido.

Otra estrategia muy similar a la anterior es la de *elaboración*, que consiste en ampliar o profundizar la opinión de algún alumno, que no ha sido lo suficientemente clara o que incluso ha sido expresada de forma cónfusa.

Cuadro 1: Ejemplos de uso de estrategias discursivas en una secuencia instruccional.

SECUENCIA: “PREPARACIÓN PARA EL EXPERIMENTO”

Profesora: Bien. *Acabamos de leer* las instrucciones para el experimento. *Y relacionándolo con lo que vimos en la clase anterior sobre la preparación del experimento ¿recuerdan?* (SUSCITACIÓN). *A continuación vamos a hablar un poco del equipo de trabajo* (METAENUNCIADO), ya que vamos a utilizar una tela incombustible (FRASE DEL TIPO “NOSOTROS...”). Mmm...Carla, ¿qué pasa con la tela incombustible, por qué es importante? *Lo ponemos en la mesa ¿no? ¿Por qué?* (OBTENCIÓN MEDIANTE PISTAS).

Carla: Porque la mesa puede arder.

Profesora: *Sí. Porque alguna cosa del experimento podría quemar la mesa, sí. Y por eso necesitamos la tela incombustible* (CONFIRMACIÓN/ REFORMULACIÓN).

Está hecho de amianto, material que no arde, y esto nos es muy útil, como ustedes ya saben. También vamos a utilizar un trípode. *¿Por qué utilizamos el trípode?; ¿Tú que opinas Rosa?* (PREGUNTA).

Rosa: Para colocar, esto, para que puedas colocar el um..., el mechero bunsen debajo y tener algo para que las cosas se apoyen encima.

Profesora: *Para que las cosas se apoyen encima, bien.* (REPETICIÓN/ CONFIRMACIÓN)

¿Qué hay que hacerle a un mechero de bunsen cuando no lo estás utilizando? (PREGUNTA)

Juan: Pasarlo a una llama amarilla

Profesora: *Hay que pasarlo a una llama amarilla* (REPETICIÓN)- *¿Por qué esto es importante, Oliver?*

Oliver: Para que nadie pase el brazo por la flama

Profesora: *Para que nadie pase el brazo por la flama, muy bien.* (REPETICIÓN/CONFIRMACIÓN)

Modificado y adaptado de Mercer (1997, pp. 48-49).

Finalmente, los profesores pueden usar dos estrategias adicionales cuando las respuestas u opiniones espontáneas de los alumnos son incorrectas, inexactas o inapropiadas. Estas son las de *rechazar e ignorar*, las cuales deben ser empleadas con cierto cuidado, acompañándolas de explicaciones sobre por qué las aportaciones no se consideran adecuadas.

Como es fácil apreciar, todas las estrategias pertenecientes a la categoría *B*, se pueden poner en un continuo que estaría fundado en el grado de precisión que tienen las participaciones de los alumnos y en cómo éstas pueden ser o no rescatadas para la creación de una versión construida conjuntamente por el enseñante y los alumnos, de modo que los significados compartidos puedan ser cada vez más ricos y complejos (Coll y Onrubia, *op. cit.*). Lo que es indiscutible es que todas estas estrategias pueden servir para señalar u orientar al alumno respecto a qué debe ser recuperado en el aprendizaje como actividad construida, amén de cumplir otros fines.

Por último, respecto a las estrategias de la categoría C, éstas pueden ayudar a que los alumnos perciban la continuidad de lo que han venido construyendo desde que iniciaron las actividades de enseñanza-aprendizaje y a demostrarles cómo las cosas que se han venido aprendiendo con anterioridad han mejorado sus niveles de comprensión. Nuevamente, el uso de estrategias en el discurso puede contribuir importantemente en ello, así como en el proceso de sentar las bases de lo que a continuación se aprenderá.

Las frases que el profesor utiliza en clase del tipo «Nosotros...» en las que se involucra él mismo junto con el grupo de la clase, es una de las estrategias que pueden emplearse eficazmente para hacer uso de experiencias y/o conocimientos compartidos, logrados en momentos previos de una secuencia o episodio didáctico, y para ponerlos en relación con otras cosas que se están aprendiendo sobre la marcha. También ayudan a que los alumnos perciban que han logrado compartir una serie de saberes gracias a la experiencia pedagógica compartida.

Otra estrategia para construir el futuro partiendo de lo ya conocido es el uso de la *suscitación*. Las suscitaciones son utilizadas por el enseñante para provocar que los alumnos evoquen alguna información adquirida en una actividad compartida anteriormente (en alguna clase previa) y que en ese momento se considera relevante para tratar lo nuevo por aprender (por ejemplo, “Cómo se llamaba aquella parte de la computadora que vimos en la clase anterior...”).

Con una intención similar, los profesores pueden utilizar también las llamadas *exhortaciones*. A través de ellas, se anima a que los alumnos *piensen* o *recuerden* experiencias pasadas compartidas, consideradas valiosas para comprender o realizar actividades actuales de aprendizaje (“Si recuerdan las lecciones —temas— que hemos tenido hasta ahora comprenderán que...”). En ambas estrategias se evoca lo dado para ayudar a aprender o construir lo nuevo, pero mientras que en las suscitaciones son los alumnos los que tienen una actividad más participativa, dado que evocan las experiencias pasadas, en las exhortaciones los profesores, al hacer las recomendaciones, juegan un papel más directivo (Mercer, 2001).

Coll y Onrubia (*op. cit.*) señalan que los profesores también pueden hacer uso de *metaenunciados*, los cuales, a diferencia de las dos estrategias anteriores, indican a los alumnos qué se abordará o presentará continuación en la sesión (por ejemplo, “lo que vamos a hacer ahora...” o “a continuación hablaremos de...”). Tales metaenunciados son recursos valiosos porque ayudan a los alumnos a encontrarle sentido a fragmentos significativos de actividad o discurso y orientan la organización de la actividad (global) conjunta.

Las *recapitulaciones* son otras estrategias que los profesores usan en la clase. Ayudan a restablecer contextos intersubjetivos y, sobretodo, proveen medios eficaces para lograr la continuidad (ver también Coll *et al.*, 1992; Edwards y Mercer, 1988; Lemke, 1997; Mercado, Rojas-Drummond, Weber y Huerta, 1998; Mercer, 1997 y 2001; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Dichas recapitulaciones son breves resúmenes de lo que se ha dicho o hecho y que se considera valioso de ser aprendido, y

son ampliamente reconocidas como recursos discursivos que ayudan y orientan a los alumnos porque proveen contexto y aclaran lo esencial de lo ya compartido (aprendido).

Las anteriores estrategias se presentan predominantemente bajo la estructura básica de la conversación que Sinclair y Coulthard (1975), en su análisis estructural-lingüístico del discurso educativo, denominaron IRF. Según esta unidad básica de intercambio, el discurso del aula se compone predominantemente (cerca del 70% de todo el discurso) de iniciativas (I) por parte del profesor, ya sean preguntas o declaraciones, seguidas de respuestas (R) o participaciones de los alumnos y, por último, por expresiones de seguimiento o evaluación (F) realizadas por parte del profesor.

Como ha señalado Hicks (1996) la estructura IRF, ocurre en gran parte de los discursos educativos de una amplia gama de contextos pedagógicos, aunque las funciones que cubre pueden ser muy diversas (para una discusión sobre las interpretaciones y alcances del IRF puede verse Wells, 2001).

2.3 El discurso expositivo del docente: no basta con decir para enseñar

Como se sabe, en la mayoría de las clases de niveles de educación media y superior, en las que se requiere enseñar grandes corpus organizados de conocimientos, se utiliza con cierta profusión la exposición del profesor como recurso pedagógico. Además, aun cuando se insista en utilizar otros recursos adicionales o métodos pedagógicos más centrados en los alumnos, o que le permitan conseguir formas alternativas de promover en ellos aprendizajes significativos, éstos se ven muchas veces restringidos por la cantidad de alumnos a los que tienen que dirigirse los profesores y por la presión institucional de cubrir un amplio programa de estudios.

En fechas recientes, algunos investigadores se han aproximado a detallar las características centrales del discurso expositivo utilizado por los profesores. Una de estas líneas de investigación es aquella desarrollada por un grupo de investigadores psicopedagógicos de la Universidad de Salamanca coordinado por E. Sánchez (Sánchez, 1993; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998), grupo que ha intentado analizar y comparar el discurso expositivo de profesores expertos y principiantes, partiendo de la idea de que el discurso puede ser estudiado como un texto. En esta serie de trabajos, la perspectiva teórica central del estudio se deriva de la investigación sobre comprensión de textos; en particular, de la teoría macroestructural propuesta por Kintsch y van Dijk (van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998).

Según estos autores, el discurso expositivo pedagógico (como cualquier otro acto comunicativo) se estructura esencialmente a través del compromiso entre lo *dado* y lo *nuevo* (ver Clark y Haviland, 1977).

En un momento particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, *lo dado* se entiende como lo ya compartido o lo que se ha logrado compartir hasta ese momento, y que por ello, suponemos que los otros *ya conocen*. Mientras que *lo nuevo* expresa lo que en dicho

momento particular no se sabe aún, es decir, lo que resulta información novedosa desde el punto de vista de lo ya dado y que se supone debe presentarse, a partir de acordar lo dado, en forma coherente y estructurada.

El problema del discurso expositivo pedagógico se traduce entonces en tres aspectos centrales: a) *cómo se acuerda y negocia lo ya dado*, b) *cómo a continuación se presenta y desarrolla lo nuevo* y, por último, c) *cómo puede el enseñante cerciorarse de que lo nuevo realmente se ha aprendido y de que en adelante pasará a formar parte de lo ya dado* (ver cuadro 2). Las actividades evaluativas que debe realizar el profesor, como puede notar el lector, deben ser continuas y estar colocadas estratégicamente, tanto para valorar la negociación de lo dado en el momento inicial de la situación pedagógica, como para evaluar la manera en la que se recibe, si se logra compartir lo nuevo con los alumnos y si en adelante, puede llegar a ser parte de lo dado (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997).

Cuadro 2. Cuatro preguntas básicas para negociar lo nuevo y lo dado en clase.

- a) ¿Qué es lo *dado*?
- b) ¿Qué proporciona lo *nuevo* y cómo hacerlo?
- c) ¿Qué y cómo ha sido entendido lo *nuevo*?
- d) ¿Lo *nuevo* ha llegado a formar parte de lo *dado* ¿compartido?

Las actividades *evaluativas* deben realizarse en tomo a las preguntas a, b y c.

Lo dado generalmente se negocia al inicio de una determinada clase o sesión, con la finalidad de establecer entre los implicados, en este caso docente y alumnos, un punto de partida común. Algunas estrategias para establecer lo dado consisten en indagar a través de preguntas (“¿qué saben ustedes sobre...?”), o bien, mencionar algo que se cree como compartido (“como han visto muchas veces en los noticieros de televisión/en la clase anterior...”). En relación con el establecimiento de lo dado, Coll y Onrubia (2001) consideran que los profesores pueden usar “el recurso al marco social de referencia” (los conocimientos o experiencias previas extra-clase) o bien, “el recurso al marco específico de referencia” (lo compartido a partir de las experiencias previas en clase).

De cualquier modo, es importante que el docente valore qué tanto saben los alumnos lo que él considera que deberían saber, pues de no ser así, deberá tomar algunas medidas necesarias para que lleguen a saberlo y se pueda establecer como algo ya dado y compartido. Sólo a partir de esta base puede presentarse y discutirse lo nuevo, pues de lo contrario, no se comprenderá adecuadamente.

Lo nuevo, que se expresa a través del discurso, tiene que estructurarse de manera conveniente para que sea comprendido por los alumnos. El docente habrá de vigilar que se despliegue en forma apropiada en los niveles micro, macro y superestructural (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Respecto al nivel microestructural, el discurso docente debe poseer suficiente coherencia local y permitir que los alumnos entiendan cuál es la progresión temática de forma que puedan con facilidad seguir también el hilo del discurso. En este nivel microestructural es importante que los docentes sigan estrategias discursivas tales como advertirle al grupo-clase cuando se va introducir un tema nuevo, señalar de qué se va a hablar, de qué se está hablando o indicar que aún se continúa hablando de lo mismo. En pocas palabras, es necesario que en el discurso se preserve la continuidad temática y que haya una relación lineal entre las ideas que se van hilando para que éste se vuelva inteligible.

Por lo que concierne al nivel macroestructural, el profesor debe procurar que su discurso presente una cierta coherencia temática global necesaria. Para este nivel, por ejemplo, es importante que se usen estrategias tales como repetir la información central, usar ejemplos, parafrasear la información presentada, hacer recapitulaciones estratégicas (constituidas por ideas centrales) después de presentar una porción significativa de información, etcétera.

Y, por último, en el nivel superestructural, es necesario que se deje en claro que el discurso tiene un cierto patrón u organización. En este caso, es menester señalar y reiterar la relación retórica global que predomina en el discurso, ya no en su aspecto semántico (como en el nivel anterior), sino en la dimensión de la estructura o del formato; por ejemplo, dejar en claro que la explicación puede ser una exposición descriptivo-enumerativa (señalada por las expresiones “en primer lugar...”, “en segundo lugar...”, “por último...”), o bien, que puede estar estructurada con base en una relación retórica de comparación/contrastación entre dos temáticas (marcada por las expresiones: “la principal similitud/diferencia entre A y B se refiere a...”), y demás (ver cuadro 3).

Sin intentar hacer una reseña minuciosa de dichos trabajos, lo que aquí interesa resaltar son las diferencias encontradas entre los profesores expertos (con varios años de servicio docente y reconocidos por sus propios alumnos como competentes) y los principiantes (sin años de servicio) en la construcción de su discurso expositivo, a partir de esta propuesta de análisis. De manera simplificada, dichas diferencias encontradas son las siguientes:

En relación con lo *dado*:

- Los profesores expertos fueron capaces de crear un contexto cognitivo más completo (evocaban conocimientos previos *en verdad* conocidos por los alumnos), sobre el cual, posteriormente, podía construirse lo nuevo. Emplearon más recursos para hacerlo (v. *gr.*, evocaciones de conocimientos previos, indagaciones sobre los mismos, uso frecuente de frases tales como “esto es importante para entender...” que ayudaban a los alumnos a encontrarle el sentido al discurso) y los utilizaron en forma más estratégica, lo que auguraba que la exposición se hiciese más compren-

sible desde un inicio. Por el contrario, los profesores principiantes tenían serias dificultades para crear dichos contextos y así poder establecer lo dado.

En relación con lo *nuevo*:

- Los profesores expertos estructuraron su discurso de información nueva (un discurso dosificado de ideas) *añadiendo una cantidad significativa* de repeticiones, paráfrasis, explicaciones alternativas, ejemplos simples y recapitulaciones, entre otras cosas. Mientras que los profesores novatos, mostraron una tendencia opuesta, ya que introducían una cantidad exagerada de ideas nuevas que no presentaban ninguna clase de apoyo retórico (como los mencionados en el nivel micro y macroestructural) que les dieran un buen apuntalamiento y sentido.
- Los profesores expertos también usaron con mayor frecuencia y destreza que los principiantes una serie de *señales discursivas para ayudar a los alumnos a identificar ideas o temas nuevos y para indicar la existencia de una continuidad temática* en su discurso.
- Además, los profesores expertos solían hacer uso de estrategias tales como las repeticiones, recapitulaciones y otras, vinculadas *estratégicamente a las ideas más importantes* de su discurso. Por ejemplo, las recapitulaciones fueron utilizadas de manera contigua a la elaboración de ideas relevantes en la exposición global.
- Profundizando en los dos puntos anteriores, podría decirse que los profesores experimentados organizaron su discurso primordialmente a partir de las ideas principales del tema, apoyándose en una serie de estrategias retóricas que identificaron, reforzaron y recapitulaban estas ideas, así como en una serie de estrategias evaluativas (ver más abajo) que sirvieron para valorar cómo recibieron su discurso los alumnos. Es evidente que el discurso expuesto no sólo estaba compuesto por ideas principales, sino también por ideas secundarias que las [^]completaban; sin embargo, es interesante señalar que dichas ideas secundarias no se apoyaron en las estrategias retóricas mencionadas. En ese sentido, puede decirse que los profesores experimentados entienden a sus alumnos como una audiencia que intenta comprender su discurso y, en consecuencia, se preocupan ostensiblemente por regular la densidad semántica del mismo, tanto en el plano explicativo como en el retórico.
- Por el contrario, los profesores principiantes solían presentar a sus alumnos *un discurso descontextualizado* (que no promovía la vinculación con los conocimientos previos), *saturado de ideas y con un escaso trabajo retórico* que no permitía que los alumnos pudieran establecer con facilidad la necesaria coherencia local y global para poder comprenderlo (los alumnos no distinguían entre las ideas de mayor importancia y las ideas secundarias de la exposición, cuando se les solicitaban resúmenes sobre lo que habían comprendido de la misma; ver Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997).

Cuadro 2. Aspectos micro, macro y superestructurales en el discurso expositivo y estrategias discursivas (Tomado, con algunos cambios, de Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996:125).

META	SUBMETAS	ESTRATEGIAS	RUTINAS
Hacer que el discurso sea coherente,	De la microestructura (Mantenerla continuidad temática.)	Advertir cuando se introduce un tema nuevo.	«Veamos ahora...» »Pasemos a la siguiente idea...»
		Señalar que se sigue hablando de lo mismo.	»En este sentido...» »Continuando con nuestro tema...»
		Identificar con toda claridad de qué se va a hablar.	»Veamos ahora el tema siguiente...»
		Revisar los temas tratados antes de introducir uno nuevo.	»Hemos visto hasta el momento...»
	De la macroestructura (Hacer notar las ideas globales que dan sentido y unidad a toda la exposición.)	Repetir y redundar las ideas Principales.	«Vuelvo a señalar...»
		Recapitular.	»Hasta aquí hemos visto.. »En resumen...»
		Evaluar.	
		Expresar las ideas en otros términos.	»En otras palabras...»
	De la superestructura (Organizar las ideas globalmente.)	Señalar de antemano la relación global.	Empleo de claves como: «Una causa es...»
		Visualizar la organización global.	(Puede anotarse en el pizarrón un diagrama o numerarse la organización predominante de las ideas abordadas en la explicación.)
		Reiterar a lo largo del discurso la organización global.	Comentar y reconstruir la organización de la exposición.

En relación con la *evaluación*:

- Los expertos aplicaron estrategias evaluativas informales (por ejemplo, preguntas dirigidas a los alumnos) para verificar si se comprendían las ideas principales de su discurso. Los profesores principiantes casi no realizaron este tipo de evaluaciones durante su exposición.

- Igualmente, por lo que toca a la distribución de las evaluaciones, los profesores experimentados tendieron a situar sus evaluaciones después de haber presentado ideas muy importantes o luego de haber profundizado en las mismas.
- En cuanto a las ideas que evaluaron los profesores experimentados, éstas generalmente eran ideas de alto nivel de importancia para la comprensión; escasamente valoraban ideas de bajo nivel de importancia (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997).

Como podrá concluirse a partir de los trabajos revisados en las dos secciones anteriores sobre el discurso del profesor, sea que éste se estructure por vía predominantemente expositiva y/o que se desarrolle inmerso en un diálogo interactivo construido conjuntamente con los alumnos (aunque guiado por el profesor), es obvio que los docentes pueden usar distintos tipos de estrategias discursivas en beneficio del proceso didáctico. Estas habilidades y estrategias discursivas que los profesores pueden emplear en forma reflexiva e intencionada requieren necesariamente *que el proceso sea vigilado en todo momento en el plano comunicativo y didáctico*.

Igualmente, parece quedar demostrado que enseñar no es una actividad tan simple como parece. Enseñar definitivamente no es decirle a los alumnos algo que se sabe o tan sólo transmitirles información. Enseñar implica ser eficaz en el plano explicativo y retórico, como diría Cros (2002), e implica crear conocimientos y significados compartidos con los alumnos (desde la propuesta auricular) en forma progresiva conforme avanza el curso (Edwards y Mercer, 1988).

3. Las exposiciones de los alumnos: caracterización general

Como ya se había comentado en las páginas iniciales de este documento, las exposiciones de los alumnos son una más de las estrategias de enseñanza de las que se valen los profesores para enseñar a sus alumnos, desde los ciclos iniciales hasta los superiores. Pocos trabajos han abordado el estudio de las exposiciones de los alumnos en las clases regulares. A continuación presentaré los hallazgos de algunos trabajos que han abordado el estudio de esta problemática. Debo aclarar que en este trabajo interesan especialmente las exposiciones que hacen los alumnos de cuerpos significativos de conocimiento, tal y como ocurren en las clases de ciencias sociales, ciencias naturales, español y otras (en educación media), así como diversas asignaturas con alto contenido conceptual (en el nivel educativo superior).

Siguiendo una aproximación etnográfica, Díaz (2001) realizó varios registros de observación en clase de profesores de diversas asignaturas (ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas) en una escuela secundaria técnica del norte de la ciudad de México. En forma complementaria, dicha autora realizó entrevistas abiertas y semi-estructuradas con los profesores observados y algunas entrevistas colectivas con los alumnos.

Díaz (*op. cit.*) hizo algunos hallazgos interesantes en tomo a ésta y otras estrategias de enseñanza que vale la pena reseñar aquí. Algunas de las interrogantes que los hallazgos de Díaz nos permiten responder son el por qué de las exposiciones, qué es lo que exponen los alumnos, cómo suelen los alumnos desarrollarlas y presentarlas, cuál es el papel que asumen los alumnos expositores, los profesores y los alumnos que reciben la exposición, etcétera. Todas estas cuestiones nos permitirán comprender más acerca de la naturaleza de las exposiciones, las representaciones que los maestros se hacen de las mismas (quizá como teorías implícitas) y el posible sentido pedagógico que tienen dentro de las aulas.

3.1 ¿Qué exponen los alumnos?

En todas las ocasiones los alumnos suelen exponer por indicación de los profesores, quienes lo hacen con fines esencialmente evaluativos aunque también pedagógicos. Mientras que algunos de los profesores entrevistados sostienen que los alumnos pueden exponer todos los temas de los programas escolares, algunos otros mencionan que sólo deben exponer un cierto porcentaje de los temas del programa e incluso otros arguyen que no deben exponer ningún tema.

La principal diferencia de criterios encontrada en tomo a este problema según Díaz (*op. cit.*), se debe al tipo de asignatura que imparten los profesores y a la supuesta complejidad que los contenidos de dichas asignaturas tienen. Así, los profesores de ciencias sociales y naturales entrevistados por esta autora, encuentran factible que los alumnos expongan cualquier tema o la mayoría de los mismos, mientras que los de matemáticas parece que se resisten a creer en dicha posibilidad, negando incluso que pueda ser una estrategia válida para enseñar en sus clases.

3.2 ¿Por qué exponen los alumnos?

Las razones que esgrimen quienes aceptan la exposición por equipos como un recurso valioso para usar en las clases, en su mayor parte señalan que lo hacen porque entre alumnos “parecen comunicarse o entenderse mejor”. En palabras de una profesora entrevistada:

“(Profesora Inés) En mis clases todos los contenidos los exponen ellos, algunos lo hacen mejor que otros... los contenidos difíciles los exponen también, así los entienden mejor, *y a veces estos temas que les cuestan trabajo, los entiende mejor el grupo si los exponen ellos...*” (Díaz, *op. cit.*: 41 [las cursivas son mías]).

Algunos profesores también llegan a afirmar que cuando los alumnos exponen, sus compañeros, quienes reciben la exposición, encuentran más divertido aprender. Estos profesores consideran además que las exposiciones que ellos hacen resultan más “monótonas o aburridas” que las de sus alumnos.

Otros profesores dan razones de otro tipo. Por ejemplo, algunos maestros señalan que usan las exposiciones para conocer algunas habilidades lingüísticas y expositivas de sus alumnos. A través de ellas, mencionan que observan aspectos tales como el manejo del lenguaje oral (léxico, pronunciación, expresión oral, uso de conceptos), habilidades de estudio, comprensión y producción de textos (extracción y confección de ideas principales, elaboración de resúmenes escritos).

También algunos profesores comentan que las exposiciones de sus alumnos les sirven como una fuente de evaluación. Por medio de las exposiciones valoran el aprendizaje de contenidos que lograron los alumnos en años o clases anteriores y también por medio de ellas, evalúan el grado de avance y comprensión de los contenidos que se han trabajado en el curso. La siguiente cita ilustra este punto:

“(Profesor Gabriel)...por eso los pongo a exponer, así me doy cuenta de qué grupo es // cómo anda// *qué tanto han aprendido en los años anteriores, si puedo ir más rápido, o tengo que regresarme en algunos temas, me doy cuenta de qué tanto han aprendido o no..*(Díaz, *op. cit*49, [las cursivas son mías]).

Lo que es un hecho indiscutible es que esta actividad se valora por el profesor y se toma en cuenta para la evaluación y calificación del curso o de una parte del mismo. Tal vez ésta sea una de las razones más fuertes por la que los profesores usan dicha estrategia de instrucción en sus clases.

3.3 ¿Cómo exponen los alumnos?

En el nivel de educación media, generalmente los alumnos forman equipos de cinco a siete compañeros y presentan la información del tema que les ha tocado o que el profesor les indica con ciertos días de anticipación. Entre los miembros de los equipos dividen el tema en partes (a veces de forma por completo arbitraria) y generalmente usan el libro de texto como referencia principal, aunque en algunas ocasiones utilizan fuentes complementarias (monografías, enciclopedias, otros textos, etcétera).

Cada miembro trae su guión o apuntes sobre la parte que les corresponde exponer (en muchas ocasiones el profesor pide que ensayen la exposición y la preparen basándose en la memorización). En la mayoría de las ocasiones, los expositores no estudian la parte que les tocó a los otros miembros del equipo.

Uno a uno de los expositores va pasando a presentar su parte preparada a los compañeros alumnos, apoyándose con carteles (textos que contienen ideas y conceptos principales) y/o láminas e ilustraciones alusivas al tema.

La exposición es oral, ya que leen y/o reproducen sin el texto la parte que estudiaron en forma memorística, sin preocuparse demasiado por el grado de comunicación logrado; ocupa la mayor parte de la clase y puede terminar con un cuestionario cerrado sobre los conceptos principales que los expositores plantean a los demás alumnos. Simi-

lares evidencias reporta Romo (1993) con estudiantes universitarios de licenciatura. Esta autora de hecho señala que los alumnos repiten la información de forma un tanto monótona, desinteresada y distante, haciendo pocos cambios o modulaciones en la voz. Sólo algunos profesores piden a sus alumnos que expongan lo que les tocó presentar usando sus propias palabras o según lo que ellos comprendieron.

3.4 ¿ *Qué papel asume el profesor?*

En muchos casos el profesor sólo presencia las exposiciones de los alumnos, las cuales generalmente ocupan la clase entera. Así por ejemplo, Romo (1993) encuentra que mientras los alumnos hacen la presentación oral de los temas frente a la clase, el profesor suele asumir una actitud de aparente respeto aunque en forma simultánea se muestra desinteresado y un tanto distante.

Otros profesores, una minoría, parecen supervisar más cercanamente las exposiciones, incluso desde su planificación o preparación. Cuando intervienen en las exposiciones, estos maestros hacen correcciones de tres tipos: disciplinarios y de control de la situación (dar la palabra a los expositores, llamar la atención de los que parecen no atender, dar confianza a los expositores, etcétera), sobre aspectos lingüísticos que podríamos llamar superficiales (pronunciación, arreglo sintáctico y demás) y, por último, sobre aspectos de contenido y expresión de ideas (corrección, ampliación y aclaración de ideas o conceptos).

No debe soslayarse el hecho de que todas las exposiciones parecen tener en el imaginario de los alumnos la mirada docente que vigila, lo cual es comprensible dado que los alumnos saben que están siendo objeto de evaluación. Parecen estar más preocupados por cumplir con lo que creen que es una buena exposición que con el objetivo de dejar alguna enseñanza a sus compañeros. Como señala Romo (*op. cit.*), en muchas ocasiones pareciera que los alumnos están más preocupados por dirigir su discurso y exposición hacia el profesor más que al grupo, con la intención de que sea aceptado y hasta cierto punto legitimado.

3.5 ¿ *Qué papel asumen los alumnos que reciben las exposiciones de sus compañeros?*

Dos de las reglas implícitas que parecen emplear los alumnos asistentes a las exposiciones de sus compañeros consisten en aparentar poner atención a las mismas y supuestamente comprenderlas. Como lo señala Díaz, "...los alumnos del grupo se 'comportan' como si estuvieran atentos e interesados en el tema; esto pareciera ser un acuerdo no explícito entre ellos, ya que a todos les tocará exponer..." (*op. cit.*: 48).

Muchas veces los alumnos siguen estas reglas porque con ellas se supone que se asegura una cierta reciprocidad y se salvaguarda la futura situación de exposición en la que se encontrarán tarde o temprano (Díaz, *op. cit.*; Romo, *op. cit.*).

Para asegurar la supuesta comprensión de lo expuesto, los profesores suelen pedir a los expositores que elaboren un pequeño cuestionario sobre los contenidos revisados

para ser empleado al término de la exposición. Díaz (*op. cit.*) comenta que las preguntas elaboradas por los alumnos son las típicas interrogantes que solicitan información factual (datos, etiquetas de conceptos, breves definiciones, etcétera) que reflejan las prácticas de evaluación que comúnmente prevalecen en las aulas regulares de estos ciclos educativos y, a mi parecer, la escasa comprensión de la información que ellos expusieron.

La descripción sobre las exposiciones hecha en este apartado, a partir de los trabajos citados, sin duda coincide en gran medida con lo que nosotros mismos sabemos por nuestra experiencia estudiantil y docente; la realidad de las exposiciones de los alumnos en la clase nos sigue planteando más preguntas que respuestas, nos deja más insatisfacciones que logros y también, por qué no, más desafíos que soluciones.

Su empleo recurrente en las aulas de los ciclos medios y profesionales, nos hace creer que con seguridad continuará como uno de los recursos con que los profesores cuentan para ejercer su labor docente y, en este sentido, es necesario reflexionar detenidamente sobre su uso y sobre la forma de plantearlas a la luz de la investigación realizada sobre el discurso expositivo de los profesores expertos y principiantes que presentamos en los apartados anteriores de este trabajo. En la siguiente sección, abordo esta problemática y señalo algunas directrices que habría que tomar en cuenta al utilizar esta estrategia de enseñanza.

4. Análisis crítico de las exposiciones de los alumnos

A partir de la exposición hecha en los apartados anteriores de este trabajo, quedó asentado que el proceso de enseñanza escolar es una actividad compleja. En particular, la enseñanza basada en el discurso debe estructurarse entre las dimensiones explicativa y retórica-argumentativa. El discurso expositivo docente —se quiera o no, la estrategia más empleada en la mayoría de las clases (ver Díaz, 2001)— requiere de un trabajo regulado y reflexivo por parte del maestro que lo usa. Igualmente, el discurso expositivo experto, para llevarse a cabo en forma apropiada, requiere de la existencia de una *continúa interacción dialógica* con los alumnos y no de una simple transmisión de la información como en el discurso expositivo tradicional, en el que no se regula el propio discurso ni la comprensión de los alumnos.

Desafortunadamente, tal parece que muchos profesores aún no lo entienden así, a pesar incluso de los años de servicio y experiencia, dado que parecen guiarse por teorías implícitas basadas en que *enseñar es simplemente “decir” o “revisar los contenidos”*.

El uso de las exposiciones de los alumnos puede encontrar importantes justificaciones en lo que se refiere a constituirse como una experiencia más que sirva para enriquecer su competencia comunicativa en desarrollo. Exponer frente a un grupo requiere que se manejen habilidades discursivas tales como estructurar un discurso coherente, exponer ideas argumentadas, jerarquizar las ideas por niveles de importancia semántica, usar términos y conceptos apropiadamente y con un sentido educativo válido, saber

sintetizar la información, saber manejarse en un contexto educativo, saber hablar por y para un público determinado, proporcionar ampliaciones y ejemplos cuando se requiera, etcétera.

Para algunos autores aprender los contenidos científicos que se enseñan en las diversas asignaturas, requiere que los alumnos aprendan a hablar y a estructurar su discurso como lo hacen quienes son expertos (en este caso, sus profesores) o como las comunidades que detentan ese saber. Según estos autores, aprender una disciplina científica consiste en saber hablar esa ciencia o usar el discurso que esa ciencia emplea para explicar, argumentar, describir e indagar (Lemke, 1997; Mercer, 2001).

En este sentido, las exposiciones de los alumnos podrían constituirse en un espacio pedagógico para que los alumnos aprendan el discurso de las disciplinas en cuestión; sin embargo, éste sería uno más dentro de los muchos posibles a los que el docente podría recurrir, tales como la propia explicación del profesor, las situaciones de aprendizaje cooperativo, las propuestas de metodologías de enseñanza basada en problemas, casos o proyectos, las discusiones en pequeños grupos, los trabajos escritos (resúmenes, monografías, ensayos y demás), la consulta de fuentes documentales básicas y complementarias, etcétera (ver Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Todas estas estrategias en su conjunto podrían generar una propuesta pedagógica integral para *aprender a hablar los discursos de las disciplinas que se tratan de enseñar y a utilizarlos apropiadamente en los contextos que los requieran*. Sin embargo, las exposiciones de los alumnos como estrategias de enseñanza son mucho menos justificables desde el punto de vista pedagógico, en tanto que nada parece asegurar que los temas que se revisan por medio de ellas garantizan, ya sea en el grupo-clase total o aún en los expositores, el logro de aprendizajes significativos (ver párrafos siguientes).

Si regresamos un poco a las razones que aducen los profesores sobre por qué exponen los alumnos, éstas parecen vagas y confusas. Pasemos revista a aquéllas en las que más insisten los profesores.

1) Una de las razones se fundamenta en dar oportunidad a los alumnos para que desarrollen habilidades orales expositivas frente a un público, que en este caso resulta estar constituido por sus propios compañeros. Pero, como ya vimos en un apartado anterior, este público asume unas características “especiales”, convirtiendo la sesión en un simple “ritual de aceptación”, de modo que la exposición está muy lejos de constituirse en una buena oportunidad para aprender lo que verdaderamente provocaría que su participación fuese más activa y que entonces interactuasen mucho más de lo que suelen hacerlo en las exposiciones comunes.

En relación con esto, por ejemplo, y volviendo con los trabajos sobre el discurso expositivo de los docentes expertos y principiantes, Rosales, Sánchez y Cañedo (1997) encontraron que los alumnos de los profesores principiantes, sorprendentemente, hacían un mayor número de preguntas que aquellos que se encontraban con los profesores experimentados. Al indagar sobre la razón de este hallazgo, estos autores encontraron que una gran proporción de las preguntas elaboradas por los alumnos de los maestros princi-

pientes fueron de *petición o confirmación de información* (v. gr., “Profesor, ¿qué quiere decir con...?”; “¿Entonces lo que acaba de decir se refiere a...”), dado que parece que intentaban descifrar o trataban de regular *desde afuera* la dispersión y escasa retórica que sus maestros manifestaban.

Este tipo de preguntas y participaciones que los alumnos hacen a sus profesores principiantes, claramente denotan el esfuerzo por *seguir el hilo temático* de las explicaciones de éstos y así buscar comprender algo de su discurso deshilvanado, razón por la cual intentan “ayudar”, mediante estas preguntas y desde su lugar pedagógico, al profesor para que estructure mejor sus ideas.

Obviamente la actitud de los alumnos que escuchan a sus compañeros exponer no se asemeja en nada a la de estos alumnos. Por razones de solidaridad y de mantener la situación en espera de una reciprocidad posterior, manifiestan que “comprenden” lo que sus compañeros expositores dicen y, en apariencia, asumen la actitud de “oyentes atentos” a su discurso.

El discurso estereotipado de las exposiciones de los alumnos se caracteriza por lo siguiente: a) generalmente es leído (a partir de los *apuntes personales* o de los carteles preparados) o repetido de memoria; b) es distante, dado que se expresa sin una preocupación por tomar en cuenta cómo lo está recibiendo el grupo-clase; c) tiene un escasa direccionalidad y sentido, puesto que generalmente no se explicita ni se insiste demasiado en dejar en claro la finalidad u objetivo de la exposición; d) posee un bajo nivel retórico en tanto que carece de aclaraciones o señales pertinentes sobre la importancia de las ideas centrales, no se realizan recapitulaciones o ejemplos, etcétera; y e) no se realizan actividades (por ejemplo, preguntas) dirigidas a la valoración de la comprensión lograda por los compañeros. En este sentido, las exposiciones no parecen cumplir con la condiciones más elementales (un mínimo de significatividad lógica y psicológica en el discurso; ver Ausubel, 2002) para que sea posible extraer significados y sentidos y asegurar un cierto nivel de aprendizaje de los alumnos-oyentes.

Un asunto adicional, que correspondería al lado opuesto de la moneda de lo que acaba de discutirse, se refiere a qué es lo que realmente aprenden o comprenden los alumnos que exponen sobre el tema preparado. Según describen los trabajos etnográficos revisados, los alumnos expositores leen o reproducen al “pie de la letra” lo aprendido, sin profundizar demasiado ni usar su propio vocabulario ni, lo que es más importante, sus conocimientos previos.

Desde el punto de vista de la postura constructivista de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, *op. cit.*), aprender en forma memorística o “al pie de la letra” no provoca ninguna modificación significativa en los esquemas de conocimiento y augura poco nivel de recuerdo, comprensión y transferencia de lo aprendido en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Martín y Solé, 2001). En resumen, los alumnos que exponen sólo parecen aprender la información que “estudian” para el momento de la exposición y, en consecuencia, no construyen significados con la suficiente riqueza o profundidad como lo exige un aprendizaje significativo.

2) Otra razón que reportan los profesores para justificar el uso de las exposiciones se basa en evaluar los conocimientos que los alumnos poseen y la forma en que van progresando en el curso o al menos, la forma en que comprendieron lo que expusieron, que dicho sea de paso, generalmente es lo único que estudian. Evidentemente existen muchos otros recursos informales (observación de las participaciones, respuestas a preguntas lanzadas por los mismos profesores, etcétera), semi-formales (ejercicios y tareas propuestas para práctica y consolidación) y formales (elaboración de ensayos, mapas conceptuales, exámenes abiertos, y demás) a los que el profesor puede recurrir para evaluar lo que los alumnos saben y lo que van logrando construir en la clase, de modo que la exposición no es ni el único recurso ni el mejor para poder lograr esta tarea evaluativa (ver Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*).

En conclusión, con las exposiciones de los alumnos hechas en clase, todo parece indicar que ni los expositores ni los alumnos receptores de la exposición se benefician del aprendizaje de los contenidos. Dichas exposiciones pueden ser *sólo uno de los recursos pedagógicos* para mejorar sus habilidades comunicativas, pero, tal y como se llevan a cabo regularmente en las aulas, no parecen ser una estrategia de enseñanza apropiada porque no promueven situaciones de aprendizaje óptimas para la clase total ni una auténtica situación comunicativa. Entonces, ¿en qué medida pueden ser útil como recurso? ¿Acaso tenemos que desterrarlas por completo de nuestras aulas escolares?

5. Conclusiones: esbozo de una propuesta para el uso de la exposición de los alumnos en clase

Sin intentar establecer una guía o propuesta acabada para el empleo de la exposición en clase como estrategia pedagógica, en esta última sección me dedicaré a presentar una serie de directrices que pueden ser tomadas en cuenta para su utilización en las aulas. Dichas directrices están, de alguna forma, inspiradas en las investigaciones sobre el análisis del discurso y la interacción, tal y como se reseñaron en las secciones anteriores de este trabajo.

- a) *La exposición es sólo uno más de los posibles recursos pedagógicos para utilizar en clase.* Esta primera directriz especifica la concepción básica en que debe entenderse la exposición de los alumnos en clase. Que los alumnos expongan no constituye nunca un método sobre el que basar la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es sólo uno de los recursos, junto con otras estrategias tales como el aprendizaje cooperativo, las actividades de discusión grupal, el discurso expositivo del profesor, etcétera. Su empleo justificado dependerá de la intención pedagógica que asuma el docente por mejorar distintos aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza.
- b) *Es recomendable que los alumnos no expongan desde el inicio del curso.* Sin duda, los primeros temas o unidades del programa deben ser expuestos por el profesor para establecer un marco de referencia general y específico (lo dado) con el grupo-

clase en su totalidad (ver Coll *et al.*, 1992; Coll y Onrubia, 2001). Estos marcos de referencia constituirán los conocimientos previos compartidos (términos, conceptos centrales y demás) entre profesor y alumnos sobre los que podrá ser posible *interpensar* y así, dar pie a la construcción de los nuevos contenidos de los temas restantes (ver Mercer, 2001). Animar a los alumnos a exponer desde el inicio de una clase, puede provocar inmediatas incomprensiones en el grupo-clase y un distanciamiento y confusión conceptual que se acumularán durante todo el curso o parte significativa del mismo.

- c) *No todos los contenidos pueden ser expuestos por los alumnos.* Algunos contenidos son especialmente complejos y requieren de un tratamiento pedagógico cuidadoso, ya sea mediante la exposición del profesor y/o por el uso de recursos pedagógicos adicionales (situaciones de aprendizaje cooperativo, práctica supervisada, pequeñas investigaciones documentales, discusión grupal, etcétera). Deberá hacerse una selección de los temas que serán objeto de exposición; los siguientes tres criterios ayudan en dicha selección: i) no incluir los temas iniciales ni los muy complejos, ii) considerar temas con dificultad relativa a las competencias cognitivas y académicas demostradas por los alumnos, iii) tomar en cuenta que los temas no sean demasiado extensos sino breves.
- d) *No es recomendable asignar al azar los temas de exposición.* Es mejor que los alumnos escojan dentro de los posibles, aquellos que les interesaría más exponer (asegura la motivación de control y el sentido de autonomía en los alumnos). De igual forma, es preferible que se permita que los alumnos formen sus propios equipos de trabajo. Cuando existan razones suficientes para seguir otra estrategia, ésta pueda llevarse a cabo, pero valorando su posible suficiencia y eficacia.
- e) *Las exposiciones deben planificarse conjuntamente con los alumnos.* Se debe realizar un trabajo de asesoramiento con los alumnos desde la planificación de la exposición, haciéndoles recomendaciones sobre la elaboración de guiones en los que se tomen en cuenta aspectos retóricos, pedagógicos y de contenido. En relación con los aspectos de contenido, hay que especificar claramente cuáles son las ideas y conceptos centrales que se deben resaltar y qué información es secundaria. Sobre los aspectos retóricos, es necesario recomendarles que es mejor exponer con sus propias palabras que de memoria o en forma leída, y que se puede hacer uso de conocimientos que en ese momento se sabe que sus compañeros ya conocen, etcétera. Respecto a los aspectos pedagógicos, se les debe recomendar que señalen explícitamente los objetivos de la exposición, que usen en forma estratégica recursos adicionales tales como ilustraciones, organizadores previos, mapas conceptuales y/o organizadores gráficos, y que hagan uso de ejemplos, analogías, entre otros (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Igualmente, debe destinarse un espacio previo para aclarar toda clase de dudas que los alumnos tengan sobre los temas de exposición antes de que los presenten frente al grupo, porque no se puede exponer con claridad suficiente sin comprender adecuadamente aquello de lo que se habla.

oral (particularmente en los casos de los alumnos de ciclos básicos y medios). De manera similar, se debe recomendar el respeto de las participaciones sobre aclaración de dudas, preguntas, aportaciones y comentarios que puedan hacer libremente los compañeros que reciben el discurso. Todo lo anterior, con la intención de hacer que las sesiones se vuelvan menos estereotipadas y con mayores posibilidades de construir una actividad dialógica genuina y enriquecedora para el aprendizaje del grupo global.

Bibliografía

- ALLRIGHT, D. y BAILEY, K. M. (1991) *Focus in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUSUBEL, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- CLARK, H. H. y HAVILAND, S. (1977) "Comprehension and the Given-new Contract". En R. O. Freedle (ed.) *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLL, C. (2001). "Lenguaje, actividad y discurso en el aula". En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (2001) "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos". *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 21-31.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J. (1992) "Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 189-232.
- CROS, A. (2002) "Elementos para el análisis del discurso de las clases". *Cultura y Educación*, 14, 1, pp. 81-97.
- DÍAZ, M. (2001) *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: Un estudio etnográfico*. México: DIE-IPN.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- GREEN, J. y DIXON, C. N. (1994) "Talking Knowledge into Being: Discursive and Social Practices in Classrooms". *Linguistic and Education*, 5, pp. 231-239.
- HICKS, D. (1996) "Introduction". En D. Hicks (ed.), *Discourse, Learning, and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1998) *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEMKE, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- MARTÍN, E. y SOLÉ, I. (2001) "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación". En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- MERCADO, R., ROJAS-DRUMMOND, S., WEBER, E. y HUERTA, M. A. (1998) "La interacción maestro-alumno como vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria". *Morphé*, 15/16, pp. 157-200.
- MERCER, N. (1996) "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula". En C. Coll y D. Edwards (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- 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, pp. 57-76.
- ROSALES, J., SÁNCHEZ, E. y CAÑEDO, I. (1998) "El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?" *Infancia y Aprendizaje*, 81, pp. 65-81.
- ROMO, R. M. (1993) *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- 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, pp. 51-74.
- 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, pp. 119-137.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975) *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.