

La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo.

Bur, Félix Ricardo.

Cita:

Bur, Félix Ricardo (2005). *La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/186>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/6mZ>

LA CLASE EXPOSITIVA DEL PROFESOR: ASPECTOS DISCURSIVOS Y RELACIÓN CON INDICADORES DE FUNCIONAMIENTO METACOGNITIVO.

Félix Ricardo Bur
Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología

Resumen

El presente trabajo indaga algunas características del discurso expositivo presentes en clases magistrales de docentes pertenecientes al nivel universitario, en función de establecer relaciones entre dichas características y estrategias metacognitivas. Se parte de considerar a la clase expositiva como un género discursivo, y se realiza el estudio de las mismas desde la perspectiva del análisis del discurso. Se parte de considerar a la metacognición como aquél conjunto de funciones cognitivas que pueden ser llevadas a cabo por un sujeto mediante mecanismos intelectuales interiorizados que le permiten producir, conocer y evaluar información, al tiempo que autorregular su propio funcionamiento intelectual y que se pueden apreciar a partir de la puesta en acto de estrategias observables o verbalizables.

Palabras Clave

Metacognición Aula Discurso Profesores

Abstract

EXPOSITORY DISCOURSE OF THE TEACHERS: RELATION WITH INDICATORS OF METACOGNITIVE ASPECTS.

The present work investigates some present characteristics of the expository speech in educational skillful classes of pertaining to the university level, based on establishing relations between these metacognitive characteristics and strategies. Part to consider itself to the expository class like a discursive sort, and is made the study of the same ones from the perspective of the analysis of the speech. Part to consider itself to the metacognition like that one set of cognitive functions that can be carried out by a subject by means of interiorized intellectual mechanisms that allow him to produce, to know and to evaluate information, to the time that to autorregular their own intellectual operation and that can be appreciated from the putting in act of observable or verbal strategies.

Key words

Metacognition Classroom Discourse Teachers

de diseño es transversal. Dado que nos encontramos en el primer tramo del proyecto, en una etapa exploratoria, estamos abocados a tratar de identificar tales habilidades en contextos naturales áulicos presenciales, lo que supone comenzar a describir los sistemas de actividad en los cuales participan las poblaciones de nuestro estudio. En relación a la muestra, hasta el momento los sujetos que participaron de nuestro estudio fueron 4 profesores, todos psicólogos, y con experiencia docente superior a los diez años, los cuales llevaron adelante una serie de clases ante grupos de aproximadamente 25 alumnos en el marco de lo que se denomina en el cotidiano de la universidad, una comisión de "Trabajos Prácticos". Las clases fueron observadas por dos integrantes del equipo de investigación, quienes llevaron a cabo un registro de lo ocurrido en la clase, siendo al mismo tiempo grabadas en video, para luego ser transcritas (utilizamos aquí las propuestas de análisis de discurso de Casalmiglia et.al, 1997) transcribiéndose la información en un protocolo de registro para su análisis y categorización. Fueron solicitadas al término de las clases observadas, las producciones escritas de los alumnos, las que fueron fotocopiadas para su análisis. Por último, se suministró en la última clase observada un cuestionario a los alumnos, y se realizó un grupo focal con aquellos alumnos que accedieron participar del mismo, el que también fue filmado y grabado.

EL CONCEPTO DE METACOGNICIÓN:

Si bien no podemos realizar aquí un examen exhaustivo de un constructo polisémico como el de "Metacognición" (que ha atravesado por un proceso de evolución histórica que no podemos desarrollar aquí), sí podemos mencionar algunos antecedentes del concepto los trabajos pioneros del psicólogo de la E. Tulving (de la Universidad de Toronto), quien, en sus investigaciones sobre memoria de finales de la década del '60, acuñó el término "metamemoria", lo que servirá de antecedente de los posteriores desarrollos de J. H. Flavell, quien será en 1971 el primero en utilizar el término "metacognición" para referirse al *conocimiento acerca de la cognición*, es decir, para referirse a todo aquel *conocimiento acerca de los propios recursos de los que se dispone*. Otro de los significados que posee el término está relacionado con las posibilidades de *control y supervisión* de la cognición, lo cual implica la suposición de monitoreo de los propios recursos cognitivos. Partiendo de tales perspectivas, es posible considerar por lo tanto, como indicadores pertinentes de funcionamiento metacognitivo a hechos tales como la *organización de estrategias en función de ciertas metas* (teniendo conciencia del grado en que ésta está siendo alcanzada), el *ajuste de esfuerzos* (a fin de modificar estrategias cuando los resultados no están resultando efectivos para alcanzar la meta deseada), la *posibilidad de ensayar estrategias o acciones comprobando distintas opciones* (en busca de la mejor) o el *control de factores perturbadores productores de ansiedad o distracción* (como ruidos o presencia de ideas aparentemente irrelevantes).

EL DISCURSO DEL PROFESOR: ESTRATEGIAS EXPOSITIVAS.

En las observaciones realizadas, la organización de la clase y la definición de tareas fue de tipo tradicional, ya que los docentes se mantuvieron en general al frente de los alumnos al tiempo

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación (P035) denominado "Habilidades Metacognitivas y Sistemas de Actividad", perteneciente a la Programación Científica UBACyT 2004 / 2007. Según los objetivos del mismo nos proponemos identificar en una primera etapa, a partir de un modelo histórico cultural, las habilidades metacognitivas presentes en el sistema de actividad tradicional áulico de instrucción universitaria, correspondientes a los primeros años de carreras relacionadas a disciplinas tales como la Psicología y la Física, con vistas a encontrar posibles contradicciones que obstaculicen el logro de habilidades metacognitivas en los alumnos.

METODOLOGÍA Y MUESTRA:

La metodología utilizada es de carácter cualitativa-exploratoria, siendo la muestra de tipo intencional. La unidad de análisis elegida es el sistema de actividad áulico, mientras que el tipo

que éstos permanecieron en general sentados, receptivos, algunos participando, la mayoría “escuchando” al docente. En todos los casos hubo introducciones generales a los temas, y luego preguntas más bien de tipo retórico iniciadas por los docentes que intentaban la participación de los alumnos en un formato de clase que ubicaremos como una “exposición dialogada” configurándose así una circulación del discurso de manera radial, centralizada en el docente (cosa habitual en las aulas donde la comunicación suele centrarse en la actividad del profesor quien suele ocupar un porcentaje bastante elevado del tiempo de docencia realizando una exposición continua, fundamentalmente monologada). Dado que en general la participación de los estudiantes durante las explicaciones de los profesores consiste en escuchar, tomar apuntes y en algunos casos, formular preguntas o participar en pequeñas discusiones, desde hace algún tiempo la clase magistral se ha convertido en un objeto de discusión y crítica, fundamentalmente desde ámbito de la pedagogía, debido sobre todo a la sospecha de que la escasa participación del alumnado en la gestión del discurso puede incidir negativamente en su rendimiento académico. Pero con todo, estas críticas no son del todo justas, ya que no se puede descartar la eficacia que puede tener la “clase magistral” para hacer más accesibles a los estudiantes disciplinas o temas complejos (propios del nivel superior del sistema educativo) que de otro modo resultarían demasiado difíciles para los alumnos, quienes pueden así, gracias a las exposiciones de los docentes, aproximarse a los mismos aprovechando los espacios de explicación y discusiones generados por los docentes en sus clases. De la misma manera, es innegable que la clase expositiva permite que los alumnos accedan a información organizada por alguien más experto, que ha realizado generalmente un trabajo de síntesis proveniente de fuentes de información diversa, en general de difícil acceso para el común de los estudiantes. Más allá de esta discusión, y a efectos de esta ponencia, entenderemos aquí a la clase expositiva en un sentido amplio, como aquella clase en la que la actividad expositiva del profesor es importante más allá de la denominación real que el espacio curricular en el que ésta se lleva a cabo tenga. De todas maneras, y siguiendo los lineamientos de Cros (2003) entenderemos a la clase expositiva o magistral como un género discursivo en el que se pueden encontrar ciertos parámetros contextuales tales como un objetivo (aquello que el profesor persigue cuando imparte sus clases), un tipo de relación (aquella que el docente establece con los participantes) y un espacio material de producción, (ya que la clase tiene lugar en una determinada situación espacio temporal, definida y limitada, cuyo destinatario está presente en el momento de la producción del discurso).

Para finalizar con esta caracterización, creemos, ya desde una perspectiva etnográfica (Goffman, 1981) que la clase magistral cuenta con elementos *ritualizados*, (ya que el proceso y el contenido en general están planificados) al tiempo que cuenta con elementos *espontáneos* (donde proceso y contenido no están preestablecidos). Es éste último tipo de elemento el que será producto de nuestro análisis ya que en las clases se pueden detectar dos tipos de estrategias por parte de los docentes (ibid.) en relación al manejo de las clases: unas, encaminadas a planificar y producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes (mediante la contextualización de las explicaciones, la estructuración de las mismas en secuencias lógicas o la disminución de la intensidad informativa, mediante recursos tales como las recapitulaciones, los ejemplos, etc.). Estas estrategias docentes, conviven con otras dirigidas a generar el interés y la “buena disposición” de los estudiantes, tales como ciertas estrategias de *distanciamiento* (para reafirmar la competencia y el status del profesor, a través, por ejemplo, de la cita de autores) o de *aproximación*, (por ejemplo, mediante el uso de la ironía o a través de la broma) siempre en relación a la distancia existente entre docente y alumnos.

A través del análisis de tales estrategias discursivas por parte

de los docentes, se puede observar cómo la función docente va mucho más allá de la transmisión de conocimientos. Todas ellas son utilizadas por los docentes para incrementar la eficacia de su discurso, en pos del objetivo de que los estudiantes comprendan y construyan conocimientos, adquieran habilidades, etc; actuando sobre los conocimientos y las actitudes de los estudiantes para orientar sus interpretaciones en determinado sentido, al tiempo que se intenta motivar al alumnado hacia la asignatura (y la persona que la imparte). Justamente, en este tipo de discurso “monogestionado”, el docente se enfrenta a un esfuerzo constante, consistente en la realización de un doble movimiento de aproximación y de distancia para con el alumnado en pos de que su discurso resulte finalmente efectivo. Así, el docente se ve obligado a lo largo de una clase, a proceder a la selección de los recursos más adecuados en función de las demandas cambiantes de los alumnos según las necesidades de la situación comunicativa. Se podría llegar a hablar de un tipo singular de “razonamiento pedagógico”, plagado de reorientaciones en el discurso (para aprovechar una pregunta, para recuperar la atención, para aprovechar una novedad inesperada, etc.) lo que supone que el docente debe localizar en su almacén mental aquellas explicaciones, ejemplos o definiciones que le serán más adecuadas para llevar a cabo su actividad. En definitiva, el docente actúa como un orador estratégico (ibid.) que lleva a cabo simultáneamente con el desarrollo conceptual planificado, una serie de razonamientos inductivos y deductivos que suponen función de *control* y *supervisión* de la cognición y función de *monitoreo de los propios recursos cognitivos*, como por ejemplo, al identificar un momento de dificultad relativa a lo largo de la exposición de un tema, o al poner en marcha estrategias de “ajuste” que permitan resolver exitosamente una situación problemática.

POSIBLES LÍNEAS FUTURAS DE INDAGACIÓN:

Teniendo en cuenta que la clase expositiva enfrenta a los docentes a situaciones de interacción aleatorias, (a partir de las dificultades que presentan los alumnos al comprender los temas, las cuales en general se expresan mediante preguntas o intervenciones en voz alta) es posible pensar a la clase expositiva, desde la perspectiva del docente como una sesión de “solución de problemas” en la que éste se verá enfrentado a situaciones inesperadas, y que podrán ser resueltas de manera más o menos exitosa dependiendo de la flexibilidad para poder elaborar estrategias nuevas cuando, por ejemplo, aquella opción elegida para presentar un tema no está dando los resultados esperados. De esta manera, y derivada de esta afirmación, se podría llegar a indagar en futuras investigaciones acerca de la relación existente, por ejemplo, entre la experiencia de los docentes y el tipo de funcionamiento metacognitivo que tiene lugar en sus clases. Una hipótesis que aquí podríamos presentar tendría que ver con la posibilidad de encontrar diferencias entre docentes “expertos” y docentes “principiantes” (según la clasificación establecida por Sánchez et.al. 1994), aunque en este caso, la indagación estaría en relación al empleo de los recursos metacognitivos de los docentes, partiendo de la suposición de que los docentes expertos podrían ser más proclives a ensayar distintas opciones en la explicación de un tema ante las dificultades de comprensión de los alumnos. Se ha comprobado que, en los estudiantes, un indicio de “mal funcionamiento metacognitivo” puede consistir en la persistencia en el empleo de un procedimiento aún cuando recurrentemente sus resultados no parecen resolver las dificultades planteadas (Pozo, 1990). En tal sentido, pensamos que en el caso de los docentes, un indicio de “mal funcionamiento metacognitivo” podría ser el insistir con un tipo de explicación o ejemplo ante dificultades o inconvenientes propios de las clases, en lugar de ensayar nuevos caminos o vías de entrada al problema, lo que implicaría, en el fondo, realizar una indagación acerca de la “flexibilidad de pensamiento” del profesor. Para finalizar, y como lo demuestran ciertas investigaciones (Martin et.al., 1990), las

diferencias en el desempeño existentes entre dos sujetos que cuentan con los mismos conocimientos conceptuales, podría muy bien ser explicada en términos de *diferencias en el manejo de estrategias metacognitivas*, es decir, en la habilidad para reconocer los conocimientos, reglas y conceptos presentes en una actividad de interacción, a efectos de activarlos de la mejor manera posible cuando se tenga necesidad de hacerlo. Por lo tanto, sería interesante indagar en aquellas estrategias docentes relacionadas con ciertos tipos de pensamiento, ya que estas podrían tener que ver con el grado de experiencia de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Casalmiglia H. et.al. (1999). *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Goffman, E. (1981): *Forms of Talk*. Londres: Basil Blackwell, 1981.
- Martín, E., Marchesi, A. (1990). Desarrollo Metacognitivo y Problemas de Aprendizaje. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. T. II: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza, Capítulo 2, pp 35-47.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. T. I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza, Capítulo 12, pp 199-221
- Sánchez E et. al. (1994) "El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos" en *Infancia y Aprendizaje*, 67:51-74.
- Weisntein y Mayer (1986) *The Teaching of Learning Strategies*. En M. C. Witrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.