

COMUNICACIÓN

En la educación secundaria la comunicación en el aula en muchas ocasiones se centra en la actividad del profesor, quien suele ocupar un porcentaje bastante elevado del tiempo de docencia realizando una exposición continua

y fundamentalmente monologada. La participación de los estudiantes durante las explicaciones de las profesoras y de los profesores consiste en escuchar, tomar apuntes y, en algunos casos, en formular preguntas o participar en una pequeña discusión. El método de enseñanza que se relaciona con este género discursivo¹, que ha sido denominado tradicionalmente por la pedagogía como “clase magistral”, en la actualidad se ha convertido en objeto de discusión y de crítica debido, sobre todo, a que la escasa participación del alumnado en la gestión del discurso puede incidir negativamente en su rendimiento académico.

LA CLASE MAGISTRAL

Aspectos discursivos y utilidad didáctica

ANNA CROS ALAVEDRA *

De todos modos, los estudios pedagógicos consideran que la clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer más accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas o aquellos temas complejos que resultarían demasiado difíciles de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para ser adquiridos, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes (Bligh, 1980).

Los actuales estudios, realizados desde el campo de la pedagogía, no descartan, pues, la eficacia que en determinadas situaciones puede tener la clase magistral, pero hacen una serie de propuestas, encaminadas a mejorar su rendimiento didáctico, que se centran tanto en la mejora de la planificación y de la producción de las explicaciones de los profesores como en el aumento del grado de participación de los estudiantes².

En este artículo, partiendo de la consideración de que en algunas ocasiones es necesario que los profesores y las profesoras realicen una explicación larga en el aula, y entendiendo la clase magistral en un sentido amplio (como las clases donde la actividad expositiva del profesorado es importante), comentaremos los aspectos discursivos que nos parecen más relevantes de este género.

Las características de la clase magistral están estrechamente relacionadas con el ámbito social donde se produce, la institución académica, donde coexiste con otros géneros discursivos como la conferencia, la tutoría, el examen, etc., que se diferencian por algunos parámetros del contexto. La intención de un examen puede ser distinta de la de una clase, por ejemplo: la tutoría se trata de un discurso plurigestionado, es decir regulado conjuntamente por los interlocutores, mientras que la clase está regulada exclusivamente por el enunciador, etc.

De entre los géneros que suelen aparecer en el ámbito de la institución académica, los que tienen más puntos en común son la conferencia y la clase magistral, ya que comparten muchos parámetros del contexto: los dos se realizan a través del canal oral; se desarrollan delante de un público numeroso; en ambos géneros el enunciador regula el discurso, que es fundamentalmente monologado, y se sitúa en un estatus superior al del destinatario; la intención de los dos tipos de discurso es, en parte, hacer comprender unos contenidos e interesar al auditorio, etc. El atractivo análisis que presenta Goffman (1981) de una conferencia realizada por el mismo, pone de relieve algunas de las características de este género que permiten ver los puntos en común entre la conferencia y la clase magistral, así como establecer las diferencias.

La conferencia, según este autor, consiste en la ocupación oficial y prolongada de una escena. Cons-



tituye una representación, en el sentido teatral del término, a lo largo de la cual el enunciador expone su punto de vista sobre un tema determinado. El estilo es generalmente serio y un poco impersonal, y la intención dominante es favorecer una comprensión reflexionada sobre el tema que se trata. El enunciador tiene autoridad intelectual, es decir, se supone que posee suficientes conocimientos sobre el tema del que habla, pero debe ganarse el interés del auditorio y tienen que adaptar su discurso a un público concreto, a medida que transcurre la conferencia. Para captar la atención y ajustar su discurso a las necesidades de la situación, el conferenciante utiliza lo que Goffman denomina "comentarios parentéticos" (ejemplos, digresiones, narraciones), que completan el marco, la estructura, de su discurso. Al mismo tiempo, el enunciador escoge una "face", una imagen de su "yo", que puede ir variando a lo largo de la exposición en función de las reacciones del auditorio.

La conferencia se puede entender como una celebración donde se considera que el público tiene un acceso privilegiado al conferenciante, a su personalidad, ya que la enunciación oral es un acto único, irremplazable, durante la cual el público tiene la oportunidad de escuchar las palabras de un enunciador que tiene una autoridad reconocida y, al mismo tiempo, ver su actuación, asistir a su representación.

En cambio, el género que Goffman denomina "conferencia universitaria" refiriéndose a la clase magistral, aunque comparte muchas de las características de la conferencia, no acostumbra a constituir una celebración. Por un lado, porque el auditorio no siempre escoge al enunciador, de modo que, aunque reconozca su autoridad intelectual, no siempre considera que sea un privilegio acceder a su personalidad. Por otro lado, porque el público de la clase puede estar oficialmente obligado a aprender lo que se dice durante la sesión, puesto que el profesor ejerce un control sobre el grado de comprensión del auditorio. Finalmente, porque una clase no constituye un acto único porque se incluye dentro del conjunto de clases de un curso.

Del análisis de Goffman se desprende que los aspectos que diferencian estos dos tipos de discurso de otros géneros académicos son los relacionados con la articulación social de los discursos y con el espacio material de producción. Así pues, para definir la clase magistral deberíamos tener en cuenta su intención comunicativa, la relación social que se establece entre los participantes y las características del espacio material de producción, fundamentalmente el canal de transmisión.

Por lo que se refiere al objetivo que persiguen los profesores cuando imparten una clase, las diferentes disciplinas que se han interesado por la clase magistral o por el discurso didáctico en general, es-

tán de acuerdo en considerar que la explicación y la argumentación son los componentes esenciales de este tipo de discurso³.

Los estudios pedagógicos consideran que el objetivo de la clase magistral es enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores y, al mismo tiempo, interesar y estimular a los estudiantes en la materia, para conseguir mejores resultados didácticos (Brown, 1988).

La lingüística del texto tiende a considerar el discurso didáctico como una variante de la explicación, aunque contenga argumentación. Su objetivo es ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan un saber o un procedimiento a partir de una interrogación explícita o implícita que se va elucidando a lo largo del discurso del enseñante, a través de demostraciones y justificaciones (Adam, 1992). De acuerdo con esta intención, el profesor construye su discurso como un enunciador objetivo que tiende a eclipsarse como sujeto porque reproduce la voz de la ciencia.

De todos modos, tal como dice Halté (1988), enseñar también significa actuar sobre los conocimientos y los valores del destinatario mediante el discurso, de manera que el profesor orienta la interpretación y el significado de lo que enseña y, por lo tanto, puede modificar, ampliando o sustituyendo, los conocimientos y valores de sus alumnos.

Los estudios clásicos y modernos sobre retórica y nueva retórica tratan el discurso académico como un género relacionado con el epidíctico, cuya argumentación no consiste en intentar que el destinatario cambie sus creencias, sinó en procurar que se adhiera a aquello que ya está socialmente admitido: un saber, un comportamiento o un valor (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Así pues, los educadores se convierten en portavoces de esos valores reconocidos por una comunidad y enseñan a su auditorio una ciencia admitida que, a diferencia de la que se construye (la de la investigación y la experimentación) se presenta como verdad y no admite controversia.

Finalmente, dentro de este mismo ámbito de estudio, Reboul (1991) opina que la finalidad del discurso académico, igual que la de cualquier otro discurso re-

**"La explicación
se
correspondería
con la finalidad
de transmitir
y de hacer
comprendibles
unos
conocimientos
mientras
que la
argumentación
se relacionaría
con el
propósito de
interesar a los
estudiantes
en la
disciplina"**

tórico, es persuadir al destinatario, lo que, en este caso, significa interesarlo y motivarlo para aprender. De acuerdo con esta intención y para conseguir la máxima eficacia comunicativa, el profesor actúa como un orador que debe mostrar una imagen atractiva para el destinatario, debe captar y mantener la atención del público, tiene que ilustrar los conceptos para facilitar su comprensión y debe motivar hacia el esfuerzo.

Este breve recorrido a través de la pedagogía, la lingüística del texto, la retórica y la argumentación, así como el análisis de las explicaciones de los profesores en clase, nos hace pensar que, en realidad, la clase magistral tiene una orientación argumentativa, puesto que su intención es actuar sobre los destinatarios para modificar sus conocimientos, sus valores y para generar o aumentar su interés hacia los saberes que se les ofrecen y hacia el profesorado que los imparte.

La autoridad intelectual que poseen los enseñantes permite que no tengan que argumentar o demostrar exhaustivamente la veracidad de lo que explican. Pero el éxito de su discurso no está asegurado únicamente por ese reconocimiento apriorístico, sino que también depende de su capacidad para mantener su prestigio a lo largo de todo el curso y, al mismo tiempo, de su capacidad para conseguir una buena disposición de los oyentes hacia su persona y hacia la disciplina que imparten. En este sentido, los profesores tienen que utilizar estrategias para convencer a los estudiantes de la validez y del interés de lo que explican, así como de su competencia para impartir la materia.

En segundo lugar, para definir la clase magistral hay que tener en cuenta el ámbito social, que hemos denominado académico, donde se produce este género. En este ámbito, la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo tiene un carácter asimétrico, incluso en las pedagogías activas, fundamentadas en el diálogo y la cooperación (Reboul 1994), puesto que la autoridad y los conocimientos que se presuponen a los enseñantes generan una distancia social que los separa de los estudiantes y provocan que el discurso en las clases, incluso en las situaciones de diálogo e intercambio comunicativo⁴, sea altamente gestionado por los profesores.



EMIL RUDER

De todos modos, aunque el discurso de la clase magistral sea monogestionado, es decir, planificado y regulado exclusivamente por el enunciador, tiene un componente dialógico importante, puesto que los profesores realizan una serie de previsiones sobre los estudiantes orientadas a adaptar el discurso a sus necesidades y a sus intereses. Efectivamente, si pretenden motivar a los alumnos, tienen que tener en cuenta sus puntos de vista, sus conocimientos, sus expectativas, es decir, tal como recomiendan Perelman y Olbrechts-Tyteca, tienen que basar su discurso en el acuerdo.

El tercer parámetro del contexto que hemos tenido en cuenta para definir la clase magistral es el espacio material de producción. La clase magistral se produce en una situación espacio-temporal definida y limitada, el canal de transmisión es oral, el discurso es básicamente monologado y el destinatario está presente durante la producción del discurso y, por lo tanto, su recepción es inmediata.

Esta situación, compartida por muchos otros discursos orales, permite caracterizar lingüísticamente el modo oral de forma que se separa bastante del modo escrito, donde la comunicación es difusa. De todas maneras, el discurso de la clase magistral está planificado, es decir, está pensado y organizado previamente a su producción, de modo que la lengua escrita suele intervenir como soporte en forma de guión o de esquemas preparatorios. Además se produce en una situación formal y suele ser repetido más de una vez por el mismo profesor. Así pues, en este tipo de exposición oral preparada la relación entre modo oral y escrito es intrincada y favorece que en el discurso aparezcan al mismo tiempo características propias de la lengua oral producida en un contexto inmediato (un control relativamente bajo de la producción lingüística, el uso de la referencia exofórica, etc.) y características propias de la lengua escrita (el control sobre algunos elementos de cohesión como el uso de los conectores, que suelen ser más explícitos y variados que en los discursos informales; la precisión léxica, etc.).

Los parámetros del contexto que se acaban de comentar (el objetivo que persiguen los profesores cuando imparten sus clases y la relación que se establece entre



EMIL RUDER

"Si hacer comprender significa actuar sobre los conocimientos del destinatario mediante el discurso, de manera que el profesor orienta la interpretación y el significado de lo que enseña, incluso el objetivo explicativo contiene argumentación"

los participantes en este acto comunicativo, a los que hay que añadir, entre otros, la situación de recepción inmediata del discurso, característica de los modos orales) favorecen el uso de una serie de estrategias discursivas⁵ que tienen el propósito de conseguir lo que desde un punto de vista discursivo podríamos denominar una máxima eficacia comunicativa y, desde un punto de vista pedagógico, un máximo rendimiento didáctico.

De todos modos, aunque el uso de estas estrategias aparece de un modo bastante constante en el discurso de los profesores expertos⁶, no se debe perder de vista que la clase, si la consideramos desde un punto de vista etnográfico (Erickson, 1982), se encuentra a medio camino entre los acontecimientos comunicativos muy ritualizados, donde el proceso y el contenido están planificados, y los acontecimientos espontáneos, donde el proceso y el contenido no están preestablecidos. Por lo tanto, aunque el nivel de planificación del contenido de las lecciones es alto, existe un cierto grado de improvisación, relacionado con las necesidades de la situación de comunicación, en el uso de las estrategias que permiten expander de un modo eficaz ese contenido.

Teniendo en cuenta, pues, que ese grado de improvisación, así como los estilos particulares de los profesores, no permiten que se pueda generalizar el uso de las estrategias a todas las clases magistrales, creemos que, en relación con los objetivos de la clase magistral, se acostumbran a utilizar dos grandes tipos de estrategias discursivas: unas, encaminadas a planificar y producir el discurso de manera que se adecúe a la capacidad de comprensión de los estudiantes; otras, encaminadas a generar interés y buena disposición para aprender.

Estrategias encaminadas a planificar y a producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes

La clase magistral es un género discursivo especialmente dialógico puesto que su eficacia didáctica reside, en buena parte, en la capacidad de las profesoras y de los profesores para organizar su discurso de acuerdo con la realización de

"Hay que tener en cuenta el ámbito académico donde se produce este género. En este ámbito, la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo tiene un carácter asimétrico, incluso en las pedagogías activas, fundamentadas en el diálogo y la cooperación"

una serie de previsiones sobre los conocimientos, los valores, los intereses, las posibles preguntas u objeciones, etc... del alumnado.

La claridad de una explicación se basa fundamentalmente en la relación que se establece entre la información que el profesor considera conocida y compartida por los estudiantes, y aquella que considera nueva, no compartida por los destinatarios (Sánchez, 1993; Sánchez et.al., 1994 y 1995). La eficacia didáctica y la claridad expositiva consisten, pues, en gran medida, en adecuarse a los destinatarios de manera que la información no resulte irrelevante ni incomprensible.

Las estrategias que se suelen utilizar para conseguir que las explicaciones resulten adecuadas y comprensibles se basan, fundamentalmente, en la contextualización, en la estructuración de la explicación y en la disminución de la densidad informativa del discurso.

La contextualización

Las estrategias usadas con el propósito de contextualizar las explicaciones de los enseñantes son, entre otras, la referencia a los conocimientos previos de los alumnos, al inicio de un tema nuevo, la justificación del interés de la explicación y la explicitación tanto de los objetivos que se pretenden conseguir como del tipo de implicación que se pide a los alumnos (Sánchez, 1993). Igualmente, ante un tema nuevo es útil ofrecer una visión preliminar, puesto que esta información previa a la exposición ayuda a

los estudiantes a saber cuál es la información esencial que tienen que retener y comprender durante el tiempo que dure la lección (Chilcoat, 1989).

Se pueden considerar también estrategias de contextualización aquéllas que tienen la finalidad de prestar atención al *feed-back* que se recibe de los estudiantes. Algunos recursos de este tipo son, por ejemplo, la realización de pausas durante las explicaciones (para leer un texto, para comentar una gráfica, etc.) y los cambios de actividad (mediante preguntas y ejercicios cortos, dejando un tiempo para que las alumnas y los alumnos repasen los apuntes y pregunten, para que discutan sobre un tema, etc.). Estas estrategias permiten, en primer lugar, comprobar la comprensión de los estudiantes; en segundo lugar, atenuar el tedio y la fatiga y, al mismo tiempo, recuperar su atención, que suele empezar a decaer a partir de los veinte minutos en una explicación monologada (Gibbs, Habeshaw y Habeshaw, 1988).

Finalmente, el uso de estas estrategias permite que los alumnos reflexionen sobre la explicación del profesor, organicen sus procesos de pensamiento para encontrar más sentido a la información, la retengan con más facilidad, minimicen los errores y se impliquen activamente en el proceso de aprendizaje (Chilcoat, 1989).

La estructuración de la explicación

Estas estrategias se basan, especialmente, en la explicitación de la estructura y en la secuenciación de la exposición.

La explicitación de la estructura se consigue, por ejemplo, mediante la anticipación de aquello que se va a explicar al inicio de una clase (mostrando la relación, si es posible, con otros contenidos conocidos por los estudiantes), mediante las recapitulaciones parciales y finales, a través del uso de conectores metadiscursivos (*en primer lugar, a continuación, hasta este momento hemos visto... ahora veremos, en resumen...*) para indicar el paso de un punto de la



EDUARDO GALEANO

explicación a otro, etc. Estos recursos permiten situar a los estudiantes ante la tarea, les sirven de guía para evitar que se pierdan durante la exposición del profesor y les ofrecen más de una oportunidad para aprender y comprender la información.

La organización de la explicación en secuencias ordenadas lógicamente, que focalizan una idea en cada paso, favorece la comprensión de los alumnos. En muchos casos, tal como hemos comentado anteriormente, la exposición del contenido acostumbra a proponer un trayecto único que excluye otras interpretaciones distintas de la que se ha ofrecido. La explicación, por lo tanto, se ofrece de una forma aparentemente objetiva y racional, como si estuviera exenta de elementos polémicos, y se orienta la comprensión de los estudiantes hacia una única interpretación.

La disminución de la densidad informativa

Las explicaciones de los profesores en clase se producen oralmente y, por lo tanto, su discurso, aunque tenga un elevado nivel de contenido informativo, no puede ser tan denso informativamente como un escrito, puesto que ello podría provocar muchas dificultades para procesar y para comprender la información. Las estrategias destinadas a “esponjar” la densidad informativa de las explicaciones se basan, sobre todo, en la repetición de la información. En este sentido, algunos recursos como las repeticiones, las paráfrasis, las definiciones, los ejemplos, las recapitulaciones, etc. permiten detener en algunos momentos la progresión de la información y repetir de maneras distintas aquello que ya se ha explicado, de manera que se ofrecen varias oportunidades a los estudiantes para entender lo que no hayan entendido la primera vez o para comprenderlo mejor.

Otros recursos para rebajar la densidad del discurso y favorecer la comprensión son la anticipación de los puntos que puedan generar dificultades de comprensión, la explicitación de la importancia de lo que se explica, a través de lo que Chilcoat (1989) denomina “marcadores de importancia”, a través del énfasis y de los cambios de entonación, etc. Finalmente, se pueden considerar también como estrategias de este tipo el uso de medios audiovisuales (pizarra, retroproyector, video, etc.) que ilustran, clarifican y repiten las explicaciones de los enseñantes.

Tal como se ha podido comprobar a lo largo de esta exposición, las estrategias que se utilizan para hacer comprensibles las explicaciones provocan que el discurso de los enseñantes sea muy redundante. Pero esta redundancia, que podría resultar excesiva en otro tipo de comunicación, es necesaria cuando se persigue el objetivo de hacer comprender unos saberes que se supone que el destinatario no posee.

Estrategias encaminadas a generar el interés y la buena disposición de los estudiantes para aprender

Tal como hemos comentado anteriormente, la eficacia didáctica no se consigue únicamente a través de la claridad expositiva, puesto que para que los alumnos muestren una buena disposición para aprender también es necesario que los profesores consigan interesarlos en aquello que explican y ofrezcan una imagen de sí mismos que sea aceptada por los estudiantes.

Las convenciones y las normas del género de la clase magistral provocan que, por un lado, exista una tendencia a mantener la distancia social que separa a profesores y estudiantes. De este modo, se puede pensar que los alumnos esperan que el profesor dé muestras de competencia, demostrando que sabe más cosas que ellos, y que dé muestras de autoridad, regulando la interacción y el comportamiento en el aula. Curiosamente, la ratificación de la diferencia de estatus, que podría provocar un efecto de imposición y de agresión, suele ejercer un efecto positivo en los estudiantes, que valoran al profesor y se interesan por el tema en parte porque éste demuestra su competencia y su autoridad.

Pero, evidentemente, el exceso de autoridad o la autoridad ejercida de un modo impositivo puede provocar en los alumnos una actitud de rechazo ante profesor y ante la materia que deben aprender. Así pues, existe también una tendencia a reducir la distancia social entre los participantes de este acto comunicativo, de manera que los enseñantes muestren una imagen próxima y asequible que favorezca la implicación y la participación de los estudiantes.

A partir de estas consideraciones, creemos que las estrategias encaminadas a generar el interés y la buena disposición de los estudiantes consisten en la realización de un doble movimiento que permite aumentar o disminuir la distancia social que separa a los enseñantes de los alumnos.

Estrategias de distanciación

Las estrategias de distanciación, tal como he comentado en una ocasión anterior (Cros, 1995b), se basan en la afirmación de la autoridad del profesorado y se usan, no tanto porque el acuerdo sobre lo que se dice corra el riesgo de ser discutido sino para reafirmar la competencia y el estatus del que goza el profesor.

La autoridad y la competencia del profesor se ratifica casi siempre a través del uso del argumento de autoridad y a través de los enunciados exhortativos (Haverkate, 1994). En el primer caso, se suele apelar a la autoridad de los especialistas en la materia (a través de citas de autores, de la aportación de datos, de la referencia a estudios realizados sobre el tema, etc.), a la autoridad del grupo al que pertenecen los profe-

sores (mediante el uso de la primera persona del plural, que engloba a los profesores del seminario, al comentar algunos aspectos de la asignatura que imparten, como la evaluación, por ejemplo) e incluso a su propia autoridad (mediante enunciados donde la profesora opina, muestra sus preferencias, etc.). La autoridad de los enseñantes en este discurso es tan indiscutible que muchas veces su opinión o su experiencia bastan como única premisa para justificar sus opiniones o para autorizar las voces citadas. En el segundo caso, los enunciados exhortativos permiten imponer pautas de comportamiento en el aula (el profesor comenta aspectos referidos a la disciplina, a la puntualidad, al tipo de actitud o de actividad que se espera de los estudiantes en un momento dado, etc.), pautas de trabajo (la profesora indica explícita o implícitamente en qué debe consistir la participación del alumno en la clase: tomar apuntes, preguntar, discutir, trabajar individualmente o en grupo, etc.).

Las estrategias de distanciación constituyen una amenaza latente para la imagen social de los estudiantes (Brown y Levinson, 1987), puesto que se trata de enunciados impositivos, que limitan su libertad de acción. Así pues, para evitar que el uso de estos recursos pueda producir en los estudiantes una actitud de recelo o de rechazo, se suelen utilizar estrategias de cortesía que permiten minimizar la amenaza que se puede desprender de las órdenes, instrucciones, recomendaciones y afirmaciones que producen en las clases (mediante el uso de expresiones de duda e interrogación, de las formas impersonales y condicionales de los verbos, de los implícitos, etc.).

Estrategias de aproximación

Las estrategias de aproximación, que tienden a reducir la distancia social que separa a alumnos y profesores, suelen basarse en distintas formas de acuerdo y consisten, por un lado, en implicar y favorecer la participación de los estudiantes y, por otro, en ofrecer una imagen de las profesoras y de los profesores próxima y asequible para los alumnos.

En un discurso fundamentalmente monologado como el de la clase magistral la implicación y la participación de los estudiantes se suele realizar a través del discurso del profesor. De este modo, se

"La clase se encuentra a medio camino entre los acontecimientos comunicativos muy ritualizados, donde el proceso y el contenido están planificados, y los acontecimientos espontáneos, donde el proceso y el contenido no están pre establecidos"

puede implicar a los alumnos haciendo referencia, por ejemplo, a sus experiencias y conocimientos compartidos, creando complicidad a través de la broma y de la ironía, etc. Se puede hacer participar a los estudiantes a partir de preguntas directas, de manera que se produce el efecto de que el discurso se construye conjuntamente por el profesor y los alumnos, a través de preguntas retóricas, que suponen que la respuesta del auditorio es unánime y coincide con la del profesor, mediante las formas de identificación de grupo (el uso de la primera persona del plural, por ejemplo) que incluyen al enseñante en una actividad que deben realizar los alumnos, o bien, incluyen a los alumnos en una decisión que depende exclusivamente del profesor, etc.

La imagen que los profesores acostumbran a ofrecer a los estudiantes suele combinar las formas de autoridad que se han comentado anteriormente con las de la *Captatio Benevolentiae*, basadas en la discreción, la humildad, la asequibilidad y relacionadas con la concesión. Mediante el uso de estas estrategias, los profesores respetan la imagen social de los estudiantes, porque, al menos aparentemente, tienen en cuenta sus puntos de vista y moderan sus posibles discrepancias.

Conclusión

A través del comentario sobre las estrategias discursivas que nos parecen características de las clases magistrales hemos observado que este género discursivo se caracteriza, por un lado, porque está altamente regulado por el profesor o la profesora, lo que favorece que salte a la vista el uso de su autoridad, y, por otro, porque es especialmente dialógico, en el sentido de que el profesor tiene en cuenta al destinatario, le implica y le hace participar en su discurso. El uso de esos recursos incide positivamente en la consecución de los objetivos de la clase magistral: interesar a los alumnos en aquello que se explica, generar una buena disposición para aprender y proporcionar explicaciones claras y comprensibles.

Notas

(1) La noción de género se refiere a las organizaciones discursivas más o menos estables que los



EMIL RUDER

hablantes de una comunidad de habla pueden identificar y que están definidas, básicamente, por el contexto en el que se producen, es decir, por todo aquello del extralingüaje que incide en la producción y en la interpretación de los discursos (Bronckart, 1985). El contexto se refiere, por un lado, a las condiciones materiales de producción de los discursos (el tiempo y el espacio, el canal de transmisión utilizado, los participantes) y, por otro, a su articulación social (la intención, la relación que se establece entre los participantes, la instancia social de producción o ámbito de uso).

(2) Las investigaciones a las que aquí nos referimos, que se centran en el análisis de la actividad del profesorado y del alumnado en el aula en la enseñanza secundaria y universitaria, son las siguientes: en el ámbito anglosajón destacamos los estudios de Leinhardt (1989 y 1993); Chilcoat (1989); Gibbs, Habeshaw y Habeshaw (1988); Hines, Cruickshank y Kennedy (1985); Brown (1988). En el ámbito español nos basamos en los estudios llevados a cabo por Sánchez (1993) y Sánchez y otros autores (1994 y 1995).

(3) Nos referimos a las investigaciones pedagógicas citadas anteriormente y, en el campo de los estudios interesados en el análisis del discurso, especialmente a los trabajos de Halté (1988), dentro del marco teórico de la lingüística del texto, y de Bronckart (1985), desde una óptica psicolingüística. Nos referimos también a las aportaciones iniciadas por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) desde el punto de vista de la neorretórica y de la teoría de la argumentación y a la línea de investigación continuada por algunos autores como Robrieux (1993). Finalmente, a las aportaciones de Brown y Levinson (1987) y Haverkate (1994) en el ámbito de las teorías sobre los principios de cortesía.

(4) Véase el ejemplo que ofrece Tusón (1995), donde se muestra la acción altamente reguladora de una profesora en una situación de diálogo en clase.

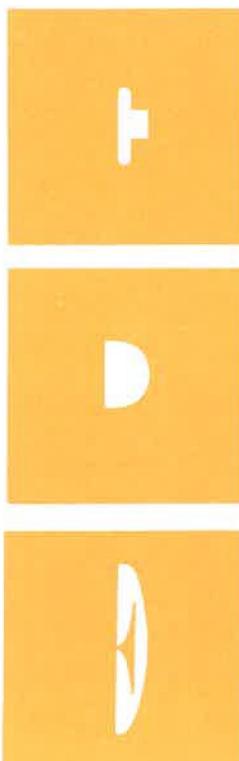
(5) Denominamos estrategias discursivas al uso intencionado de todos aquellos recursos lingüísticos y no lingüísticos que el hablante utiliza para conseguir la máxima eficacia comunicativa en una situación determinada (Cros, 1995a).

(6) Al hablar de análisis empírico, nos referimos, por un lado, a la observación, la transcripción y el análisis de una serie de clases magistrales impartidas por profesores de enseñanza secundaria de Barcelona y del Vallés, y por profesores de la Universitat Autònoma de Barcelona. Por otro lado, a las investigaciones pedagógicas citadas anteriormente. Al hablar de profesores expertos, hacemos referencia a los profesores con una experiencia docente de más de tres años (Sánchez et.al., 1994) y a los que son socialmente reconocidos como buenos profesores (Leinhardt, 1989 y 1993)).

(*) Anna Cros es Profesora Titular del departamento de Filología Catalana (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Teléfono de contacto: 93-581 26 33)

Referencias bibliográficas

ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.



EMIL RUDER

“En la clase magistral se acostumbran a utilizar dos grandes tipos de estrategias discursivas: unas, encaminadas a planificar y producir el discurso de manera que se adecúe a la capacidad de comprensión de los estudiantes; otras, encaminadas a generar interés y buena disposición para aprender”

BLIGH, D.A. (1980): “Methods and techniques in post-secondary education.” *Educational Studies and Documents*, 31.

BRONCKART, J.P. et.al. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-París: Délarcho et Niestlé.

BROWN, G. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

BROWN, S., LEVINSON, P. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHILCOAT,G. (1989): “Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom”. *Instructional Science*, 18: 289-314.

CROS, A. (1995a): “La classe magistral com a gènere discursiu” *Jornades Sobre Llengua i ensenyament. Comunicacions Volum I*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB: 66-75.

CROS, A. (1995b): “El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico”. *Comunicación, Lenguaje & Educación*, 25: 95-106.

ERICKSON, F. (1982): “Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons”. En WILKINSON, L.C. (ed.): *Communicating in the classroom*.

GIBBS, G. HABESHAW, S., HABESHAW, T. (1988): *53 interesting ways to teach large classes*. Bristol: Technical and Educational Services.

GOFFMAN, E. (1981): *Forms of talk*. Londres: Basil Blackwell, 1981.

HALTÉ, J.F. (1989): “Discours explicatif. État et perspectives de la recherche”. *Repères*, 77: 95-109.

HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

HINES,C.; KENNEDY,J; CRUICKSHANK, D. (1985): “Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction”. *American Educational Research Journal*, 22:87-99.

LEINHARDT,G. (1989): “Development of an expert explanation: an analysis of a sequence of subtraction lessons”. En RESNICK,L.B. (ed): *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

LEINHART, G. (1993): “Weaving instructional explanations in history”. En *The British Journal of Education Psychology*, 63: 46-74.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA,L. (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* París: P.U.F.; Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988 (traducción castellana: *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*). Madrid: Gredos, 1989.

REBOUL, O. (1991): *Introduction à la rhétorique*. París: PUF.

ROBRIEUX, J.J. (1993): *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. París: Dunod.

SÁNCHEZ, E (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

SÁNCHEZ, E.; ROSALES, E.; CAÑEDO, I. (1994): “El discurso expositivo: una comparación entre profesores principiantes y novatos”. En *Infancia y Aprendizaje*, 67: 51-74.

SÁNCHEZ,E. et.al. (1995): “La explicación verbal: entre el diálogo y el monólogo”. En *Textos*, 4: 109-123.

TUSÓN, A. (1995): “L'aula com a escenari comunicatiu”. En *Articles*, 6: 47-58.