

*EL ANALISIS DEL DISCURSO DE PROFESORES  
UNIVERSITARIOS EN LA CLASE\**

Analysis of the discourse of University professors in Class

*Profs. Montserrat de la Cruz  
Virginia Baudino, Graciela Caino  
Rosario Ayastuy, Teresa Ferrero  
María F. Huarte, Mónica Palacio  
Ailín Reising, Nora Scheuer  
Paula Siracusa*

**Resumen**

El trabajo se ocupa de las concepciones de enseñanza de profesores universitarios, que se infieren del análisis de sus discursos en clase. Con este propósito se identifican los actos de habla y el tipo de conocimiento implicado en cada uno de ellos. El análisis se lleva a cabo sobre 12 clases desgrabadas de distintos profesorado: matemática, biología y educación física y del área pedagógica. Los resultados muestran diferencias en los actos de habla que se corresponden con las diferencias en las concepciones de enseñanza. La enseñanza orientada hacia la actividad del docente y la transmisión de conocimientos se llevan a cabo en la clase a través del predominio de actos de habla como expone, indaga, usa recursos didácticos y corrige; en cambio, la enseñanza centrada en la actividad del alumno y la facilitación del acceso al conocimiento es la que utiliza entre los actos de habla: indaga, aclara, argumenta.

*Palabras claves:* Discurso, profesores, clases, disciplinas, universidad.

**Abstract**

This is a study of the discourse university professors use in their classes. The corpus consists of twelve recorded classes by professors of Math, Biology, Physical Education and the Pedagogical Area. We analyse the speech acts taking place and the kinds of knowledge implied in each of them. Results show differences in the speech acts coinciding with differences in the professors' teaching conceptions as revealed by their answers to a written interview. Professors sustaining conceptions of teaching focussed on teachers' activity and transmission of knowledge use speech acts as expose, inquire, use of didactical resources and correct. In contrast, professors sustaining teaching conceptions focusses in the pupils' activity and facilitation of knowledge use speech acts as inquire, clarify and argue.

*Key words:* Discourse, professors, class, disciplines, university.

---

\* El trabajo presentado se desarrolla en un proyecto de investigación sobre las concepciones de enseñanza de profesores universitarios, subsidio de la Secretaría de Investigación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina (1996-1999). Queremos agradecer a los profesores universitarios que nos permitieron observar y grabar sus clases, así como también al Dr. Teun A. van Dijk de la Universidad de Amsterdam y a la Dra. Puy Pérez Echeverría de la Universidad Autónoma de Madrid, por sus importantes comentarios.

## INTRODUCCION

El trabajo que aquí se presenta es un estudio sobre los discursos que los profesores, a cargo de la formación de futuros profesores, utilizan en sus clases, y se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. El estudio de lo que los profesores efectivamente hacen y dicen en el desarrollo de sus clases ha sido y sigue siendo objeto de considerable atención desde diferentes marcos de investigación: etnográfico, lingüístico, pedagógico, sociológico, etc. (Rockwell 1982, Stubbs 1983, Sánchez, Rosales, Canedo y Conde 1994, De Tezanos, Muñoz y Romero 1983, Edwards 1990). Probablemente, una noción compartida en los diferentes estudios sea que las prácticas y discursos docentes en situación de clase, configurados en un contexto sumamente complejo y en los que intervienen diferentes dimensiones (macroeducativa, institucional, relativas a la inserción y sentido de la asignatura enseñada en el plan de estudios, de vínculo con el grupo de alumnos y su entorno sociocultural, temporal con relación al año académico, de familiaridad y dominio sobre los temas puntuales enseñados y sobre diversas estrategias didácticas, entre otros), configuran a su vez los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, cabe pensar que ningún intento de innovación educativa puede ser pensado, llevado a cabo ni evaluado sin un conocimiento de lo que sucede en ese encuentro cara a cara entre profesores y alumnos.

Otro grupo de investigaciones se ocupa, en cambio, de explorar cómo los docentes se representan la enseñanza y el aprendizaje: cómo conciben estos procesos esenciales en el ejercicio de su oficio. Tal como sucede con las investigaciones sobre las prácticas y discursos de los docentes en clase, se encuentran aquí investigaciones que provienen de marcos teóricos y metodológicos muy diferentes (Pérez Echeverría & Mateos 1998). Sin embargo, el supuesto común es que estas representaciones o concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones en torno al aprendizaje y la enseñanza. Incluso algunas de las investigaciones muestran que las intenciones y las estrategias en la aproximación a la enseñanza se encuentran fuertemente asociadas entre sí (Trigwell y Prosser 1996). Conocer mejor esas concepciones también aparece, entonces, como factor esencial para delinear, sostener y evaluar innovaciones educativas.

Sin embargo, pocos trabajos estudian las relaciones entre las concepciones de los docentes y lo que efectivamente hacen en clase (Wittrock 1989). En este trabajo intentamos aproximarnos a este problema, al analizar los discursos de docentes en clase, cuyas concepciones han sido previamente exploradas a través de una encuesta escrita. La misma proponía a profesores en tres profesorado (matemática, ciencias biológicas y educación física) preguntas sobre la noción de enseñanza: acerca de la organización e implementación de las clases, los aspectos que valoran en una buena clase, sobre la conexión entre métodos de enseñanza e historia de formación y la valoración de la formación recibida, así como una asociación de palabras a partir de la palabra enseñar. El análisis lexicométrico de las respuestas (que utiliza entre otros procedimientos el Análisis Factorial de Correspondencia, Lebart & Salem 1994) sobre el corpus conformado por las respuestas de los profesores mostró dos orientaciones fundamentales en las concepciones de enseñanza. En una, la enseñanza está centrada en el docente, en el conocimiento y su transmisión y, en la otra, en la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes (Samuelowics & Bain 1992, Kember 1997). En la primera se ubican

los profesores a cargo de las tres disciplinas de los profesorados (biología, matemática, educación física) y en la segunda los profesores del área pedagógica o formación docente (pedagogía, psicología, didácticas general y especiales). Si bien los profesores de las diferentes disciplinas coinciden en la misma orientación general hacia la enseñanza, se observan diferencias en sus concepciones según la disciplina. Estas se manifiestan en el modo en que conciben la transmisión, en las condiciones que consideran necesarias para que ésta se produzca, en el tratamiento del conocimiento, en la consideración de los conocimientos previos de los alumnos. En biología, por ejemplo, los profesores consideran, por una parte, que el conocimiento que se enseña es el científico y para transmitirlo lo estructuran en conceptos con el propósito de provocar cambios cognitivos y actitudinales en los alumnos y, por otra, que los conocimientos previos de los alumnos son ingenuos y deben ser modificados. La responsabilidad de los profesores recae fundamentalmente sobre la estructuración del conocimiento, la selección de conceptos, el resguardo de la calidad de las fuentes de conocimiento. El conocimiento es visto como un conjunto de datos, conceptos y teorías que han alcanzado la mayor prueba de veracidad del conocimiento hasta ese momento. El conocimiento, el método y los procedimientos para alcanzarlo actúan como metas terminales y obligatorias. Para los profesores de matemática el conocimiento se encuentra fuertemente estructurado y su transmisión se desarrolla siguiendo la lógica y la estructura “propia” de este conocimiento. En este caso consideran que lo importante es la actualización o activación de los conocimientos matemáticos previos de los alumnos, que son necesarios para que la incorporación de los conocimientos nuevos sea posible. Con este propósito sondan el conocimiento de los alumnos, hacen preguntas, procuran repasar los conocimientos necesarios y si no los obtienen de los alumnos procuran presentárselos a través de síntesis o breves explicaciones. Certeza, precisión, escalonamiento jerárquico, ausencia de ambigüedad son las características que este conocimiento debe reunir cuando es enseñado. Para los profesores de educación física, enseñar es transmitir o traspasar un conocimiento que se adquiere mediante la experiencia. Para ello es preciso que los alumnos reconozcan o “tomen conciencia” sobre sus conocimientos previos. Para los profesores de la formación docente, en cambio, enseñar es ofrecer apoyos o andamios para que el alumno acceda al conocimiento conectándolo con su propia experiencia. Este grupo no plantea diferencias entre el conocimiento científico y conocimiento de sentido común, entre los cuales suponen una relación de continuidad<sup>1</sup>.

## MARCO Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A partir de las diferencias observadas en las concepciones de los profesores en función de la disciplina o área de conocimiento nos interesamos en estudiar si dichas diferencias se manifestaban en los discursos de los docentes en clase. Es decir, ¿el análisis de sus discursos revelaría agrupamientos semejantes a los generados por el análisis de sus concepciones sobre la base de la encuesta? El presente estudio se propone

---

<sup>1</sup> Estos resultados aparecen tratados en extenso en M. de la Cruz (2000). Las concepciones de enseñanza en profesorados de nivel medio: profesores y alumnos. Trabajo de tesis, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

describir y analizar los discursos de los profesores en clase, esbozando en un segundo paso algunas relaciones con los resultados obtenidos del análisis de las concepciones de estos mismos docentes a partir de la encuesta escrita.

Para el análisis de las clases focalizamos la dimensión pragmática del discurso de los maestros desde una perspectiva lingüística, en particular los desarrollos sobre el análisis del discurso (Austin 1962, Searle 1969, Van Dijk 1980, Stubbs 1983). Consideramos que los actos de habla son una de las vías más relevantes a través de las cuales los profesores ejercen influencias sobre sus alumnos: controlan el dominio sobre los conocimientos de la disciplina, dan órdenes para que se lleven a cabo ciertas acciones, indagan lo que los alumnos conocen sobre algún tema, solicitan que corroboren lo dicho por el profesor, que comuniquen inferencias a partir de teorías y prácticas, confirman o desconfirman a los alumnos en sus convicciones. También solicitan que elaboren relaciones, acuerden y cuestionen las perspectivas de los profesores, de otros alumnos o de los autores. Indagan impresiones u opiniones en torno a trabajos presentados por otros alumnos, sobre observaciones realizadas en distintas situaciones o, por el contrario, exponen un tema, aclaran lo expuesto, sugieren modos de acceso al conocimiento, desarrollan argumentos, corroboran lo que dicen a partir de las comprensiones de los alumnos o las controlan.

Como ya hemos señalado, en general los análisis de los discursos de los profesores en clase efectuados por diversos autores han sido llevados a cabo desde distintas perspectivas. La mayoría de ellos se desarrollan sobre fragmentos de la clase. Stodolsky (1991), por ejemplo, selecciona unidades de actividad fácilmente identificables, ya que el objetivo es describir la actividad de la clase. Sánchez *et al.* (1994), centrándose en clases expositivas, proponen categorías para el análisis de la presentación de los conocimientos nuevos y dados, la identificación de los procesos de recuperación del conocimiento, de ampliación, etc. Puesto que entre las clases que hemos observado se encuentran algunas en las que los profesores no exponen, sino que, por el contrario, fundamentalmente indagan sobre los conocimientos de los alumnos y a partir de dicho conocimiento desarrollan la clase, consideramos necesario elaborar una herramienta que nos permitiese comparar entre clases tan diversas en la presentación de los conocimientos.

## PROCEDIMIENTO DE ANALISIS

Los textos de las clases fueron obtenidos mediante observaciones que fueron completadas con el material de desgrabaciones y luego cotejadas por cada uno de los 12 docentes observados. En los análisis consideramos la totalidad de los textos de cada clase. Analizamos dos clases de matemática, ciencias biológicas y educación física, elegidas al azar, y seis clases del área pedagógica, en particular las didácticas especiales, la didáctica general y las psicologías. En total fueron 12 las clases analizadas por todos los miembros del equipo de investigación en forma conjunta.

En un primer momento se describieron los actos de habla de cada una de las intervenciones de los profesores en la clase, es decir, de enunciados en los que podíamos observar distintos actos de habla. Para ello tuvimos en cuenta los cambios que se producen en dichos enunciados y por distintos motivos. Ya sea por la formulación de preguntas a los alumnos o por las preguntas que los alumnos hacen a los profesores, o también

cuando los profesores aclaran los conceptos, usan recursos didácticos, argumentan, corroboran enunciados.

Una vez identificado el tipo de acto de habla, se caracterizó el tipo de conocimiento implicado en dicho acto. A propósito del análisis de las clases hemos diferenciado los siguientes: conocimiento conceptual, de hechos y datos, de procedimientos lógicos, de procedimientos de acceso al conocimiento, etc. Más adelante detallamos cada uno de ellos. Es decir, se realizó una doble clasificación de cada acto de habla: de qué acto se trata y qué tipo de conocimiento expresa.

Las distinciones entre los actos de habla y los tipos de conocimiento fueron depuradas y redefinidas hasta las formulaciones que aquí presentamos. Una vez perfilado el conjunto de actos de habla, los tipos de conocimiento y sus combinaciones, las clases fueron nuevamente analizadas por los miembros del equipo de investigación afinando los acuerdos cuando ello era necesario. Es importante destacar que el análisis se centró sólo en el discurso de las clases y que el foco fue el discurso del profesor. El discurso del alumno sólo fue considerado para la interpretación del discurso de los profesores. Tampoco se incluyeron los gestos o las variaciones tonales de profesores y alumnos. Por otra parte, como las clases tenían duraciones distintas y el número de las intervenciones de los docentes era muy variado, para compararlas se ponderaron los actos de habla, los tipos de conocimientos y las combinaciones de actos de habla y tipos de conocimiento en la totalidad de la clase.

A continuación presentamos los actos de habla seleccionados y significados desde la descripción del uso del lenguaje del profesor en la clase y los tipos de conocimientos a los que éstos se refieren. En total, el corpus consta de 1.491 actos de habla, registrándose una notable variación en la cantidad de actos de habla en las diferentes clases, que varió entre 79 y 267.

## LA HERRAMIENTA PARA EL ANALISIS: ACTOS DE HABLA Y TIPOS DE CONOCIMIENTO

Fueron delimitados los siguientes *actos (comunicativos) de habla*:

*Expone oralmente*: desarrolla un contenido temático a través de conceptos, enunciando procedimientos, técnicas, metodologías.

*Expone usando recursos didácticos*: por ejemplo incorpora el uso de esquemas, transparencias, ejemplifica con su propio cuerpo, dibuja, resuelve problemas en pizarrón, ejecuta o hace la demostración de un movimiento utilizando el cuerpo.

*Relaciona*: identifica sobre qué cuestiones se establecen las relaciones que son explicitadas. Por ejemplo, entre conceptos, entre la teoría y la práctica, entre ambas y lo observado.

*Sintetiza P*: el profesor sintetiza lo expuesto o comunicado por él mismo en esa clase o en clases anteriores. En general, a través de la síntesis, los profesores procuran afianzar el conocimiento o recordar conocimientos que son necesarios para la comprensión del conocimiento nuevo.

*Argumenta*: el profesor describe un hecho, un proceso, un acontecimiento, un concepto desde su propia subjetividad.

*Sugiere*: presenta soluciones sobre cómo resolver un problema conceptual, la secuencia de movimientos o actividades, decisiones de carácter didáctico, la selección y priorización de ciertos temas, perspectivas sobre cómo llevar a cabo una tarea (“conviene primero que lean este texto y después vayan al autor”).

*Aclara o fundamenta*: el profesor amplía la información sobre algo que ya ha explicado o que el alumno puede haber comunicado. En general va dirigida a favorecer la comprensión de los alumnos.

*Indaga*: pregunta solicitando información. Puede preguntar para que el alumno comunique un trabajo, muestre sus impresiones u opiniones. También para controlar lo que sabe el alumno, o para activar la presencia de los conocimientos necesarios para la presentación del conocimiento nuevo o para indagar sobre conocimientos que sirven de soporte para el desarrollo de una acción.

*Corroborar*: pregunta para chequear cómo se entendió lo que dijo, o para ver si los alumnos comprenden lo comunicado.

*Corrige*: el docente en base a lo que dice el alumno proporciona la información que considera válida. A veces corrige un concepto, actividades, procedimientos, otras, conocimientos de sentido común. Hay correcciones que parecen inhibir momentáneamente el aprendizaje y otras, en las que por el contrario parecen provocar aprendizajes al dar pistas que permiten reorientar el pensamiento del alumno o la acción que ejecuta.

*Ordena*: da una orden o propone una consigna para que los alumnos desarrollen alguna actividad que puede ser el desarrollo de una secuencia de acciones físicas, la realización de una tarea escrita u oral en la clase o después de ella.

*Reformula*: el docente apoya su formulación en lo dicho por el alumno pero introduce cambios; puede ser que cambie “todo o una parte” de lo formulado por el alumno, pero supone siempre alguna modificación en el significado. Estos cambios pueden producirse por distintas razones: a veces el docente reformula seleccionando parte de lo dicho por el alumno con el propósito de encauzar o mantener el “hilo de la clase”, en otras ocasiones para asignar una categoría semántica diferente a lo dicho por el alumno. Otras para controlar el acceso al conocimiento, seleccionando de lo dicho por el alumno lo que el docente considera que debe legitimar. Muchas veces estos enunciados se encuentran a continuación de la conjunción adversativa *pero*. Y también a veces las reformulaciones están al servicio de una corrección encubierta, no explicitada.

*Sintetiza A*: el docente resume la información dada por los alumnos. Este acto de habla suele aparecer cuando los profesores recogen las opiniones o impresiones de los alumnos.

*Aprueba*: el docente acepta o confirma lo que dice el alumno, centrándose en el contenido.

*Califica A*: asigna un valor a lo dicho por los alumnos. Por ejemplo “bien, muy bien, perfecto, correcto”.

Se delimitaron también los siguientes *tipos de conocimiento*:

*Hechos y datos*: se utiliza esta categoría cuando se enuncia un concepto sin desplegarlo o mostrar sus interrelaciones. También se coloca en esta categoría la referencia a sucesos ocurridos como, por ejemplo, la referencia a una fecha, un lugar, un hallazgo científico o a datos verificables como el número de habitantes en un país o la superficie del mismo.

*Conceptos*: son definiciones que provienen de teorías científicas, no se presentan aisladas sino interrelacionados en una trama lógica o de significados. Se encuentran definiciones proposicionales, así como analógicas, mediante el uso de metáforas o analogías.

*Experiencia sobre el “mundo externo”*: incluye la referencia a impresiones, opiniones, conocimientos de sentido común sobre lo “observado”. El referente suele ser perceptual.

*Experiencia sobre el “mundo interno”*: se trata de la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje de una acción (física, mental, emocional) llevada a cabo, sobre un tema, sobre lo hablado o discutido.

*Actitudes*: se refieren a disposiciones internas, apreciaciones sobre distintas cuestiones, un concepto, un autor, una actividad.

*Procedimientos lógicos*: básicamente son los procesos deductivos o inferenciales (“sí... entonces...”).

*Procedimientos físicos*: son conocimientos que se presentan en secuencias de acciones que pueden estar referidas al uso de un aparato (microscopio) o las secuencias que muestran el desarrollo de un movimiento físico.

*Procedimientos de acceso al conocimiento*: se refiere a los procedimientos que facilitan la comprensión o el dominio de un conocimiento en los propios alumnos o en otros aprendices. Por ejemplo, hacen explícito el modo en que puede interpretarse un conocimiento o una situación (“esto es un solo ejemplo”) o cómo el conocimiento puede ser interpretado por los alumnos de distintas edades y niveles o cómo puede llevarse a cabo una tarea.

*Organización de tareas en distintos momentos de la clase*: se refieren a la propuesta de ejecución de tareas en o para la clase.

## RESULTADOS

Una vez analizadas las clases, se consideraron los porcentajes acumulados por una parte en los actos de habla y, por la otra, en los tipos de conocimiento a los que aluden los profesores de las disciplinas y los a cargo de la formación pedagógica. El análisis de ambas dimensiones, actos de habla y tipos de conocimiento, nos permitieron diferenciar los discursos entre profesores.

A continuación presentamos los resultados obtenidos. En un primer paso se calculó la distribución porcentual de actos de habla y tipos de conocimiento sobre el total de las intervenciones del docente en cada clase. Los porcentajes en la tabla 1, muestran la frecuencia porcentual promedio de los actos de habla identificados en el conjunto de clases de cada disciplina (matemática, biología, educación física) y en el área pedagógica. La tabla 2 muestra la frecuencia porcentual promedio de los tipos de conocimiento en cada disciplina o área de conocimiento.

*Tabla 1*

Actos (comunicativos) de habla ponderados por disciplina o área

%	Biología	Matemática	Ed. Física	Pedagógicas
Expone oralmente	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>18</b>	1
Expone usando R D	<b>12</b>	<b>14</b>	3	1
Relaciona	6	1	4	4
Sintetiza P	3			
Argumenta	1	4	3	<b>15</b>
Sugiere	6	2	6	9
Aclara	<b>13</b>	2	<b>12</b>	<b>20</b>
Indaga	<b>27</b>	<b>24</b>	5	<b>21</b>
Corroborar	2	7	3	4
Corrige	4	7	<b>10</b>	
Ordena	1	3	<b>28</b>	<b>13</b>
Reformula				3
Sintetiza A				1
Aprueba	1	2		7
Califica A		4	8	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>



Tabla 2

Tipos de conocimiento ponderados en cada disciplina o área

%	Biología	Matemática	Ed. Física	Pedagógicas
Hechos y datos	4		2	<b>28</b>
Conceptos	<b>75</b>	<b>65</b>	1	13
Experiencia externa	5		4	3
Experiencia interna	2		3	3
Actitudes	1		9	6
Proced. Lógicos	4	<b>27</b>		
Proced. Físicos	1		<b>50</b>	
Proced. de A.C.	6	8	7	<b>23</b>
Organización tareas	2		<b>24</b>	<b>24</b>
Total	100	100	100	100

El análisis de las tablas nos permite observar que los actos de habla predominantes, o macroactos (Van Dijk, 1980), en matemática y biología son *expone oralmente*, *expone usando recursos didácticos*, *indaga* y *aclara*, este último sólo en biología. Prácticamente no se observan diferencias en los macroactos en las clases de estas dos disciplinas. Las diferencias aparecen en el tipo de conocimiento y, fundamentalmente, en los actos de habla que acompañan a los macroactos (es decir, en el tipo de actos que aparecen sin ser predominantes). En educación física, en cambio, los macroactos son distintos: *ordena*, *expone*, *aclara* y *corrige*. En este caso los macroactos y los actos de habla complementan la transmisión de conocimientos mediada por el cuerpo. El lenguaje aparece como un recurso didáctico complementario, ocupando un lugar similar al que en biología ocupan los gráficos o el material observado en el microscopio, o en matemáticas, el desarrollo de las demostraciones en el pizarrón.

Es preciso destacar que los profesores de educación física cuando exponen se refieren a lo recientemente realizado en la acción, incluyendo referencias de carácter didáctico, es decir, refieren las variaciones que se requieren para la transmisión de esos conocimientos según las edades de los alumnos, los recursos disponibles, etc. Son los únicos, entre los profesores de las disciplinas, que explicitan aspectos vinculados al ejercicio de la enseñanza de los futuros profesores.

Los macroactos de los profesores de las pedagógicas son *indaga*, *aclara*, *argumenta* y *ordena*. Se diferencian de los profesores de las disciplinas fundamentalmente en que el conocimiento sobre el que desarrollan sus discursos es el que proviene de los alumnos y en que al presentar conocimientos la mayoría los vinculan explícitamente a su propio punto de vista como un punto de vista más. Más adelante volveremos sobre este tema.

A partir del análisis pudimos notar que los macroactos muestran las diferencias en las orientaciones de enseñanza, mostrando la contraposición entre los profesores de las disciplinas (centrados en la actividad del docente y la transmisión del conocimiento) y

los a cargo de las pedagógicas (centrados en la actividad del alumno y la facilitación del aprendizaje). Las diferencias más precisas que fueron encontradas en la encuesta sobre las concepciones de enseñanza (que recordamos son más específicas que las orientaciones generales) aparecen en el análisis del discurso en clase en función del tipo de conocimiento expresado y en los actos de habla que no aparecen como preponderantes.

Nos parece importante destacar que los profesores de biología, matemática y de la formación docente priorizan un mismo acto de habla, *indaga*. Sin embargo, el tipo de conocimiento indagado es distinto, así como también los procesos cognitivos que procuran promover con la indagación. En biología, la indagación está orientada a provocar inferencias, relaciones e interrelaciones entre conceptos científicos; en matemática, a la activación de conocimientos matemáticos previos; en las pedagógicas, a la participación del alumno, la explicitación de sus ideas y sus articulaciones con las teorías. Otro aspecto que queremos destacar es la importancia que adquieren los recursos didácticos en la enseñanza de las disciplinas, ya que complementan la exposición y parecen estar orientados a favorecer el acceso de los alumnos al conocimiento.

Los profesores de matemática utilizan también, aunque en un porcentaje mucho menor, *corrige* y *corrobora*. En cambio en biología los actos de habla que acompañan a los macroactos son: *relaciona*, *sugiere*, *corrige*. En ambas disciplinas se ordenan los discursos en la clase en base a la exposición, la indagación y la exposición con uso de recursos didácticos, y el tipo de conocimiento que predomina son los conceptos. En matemática también tienen importancia los procedimientos lógicos que se infieren de los conceptos y ambos, conceptos y procedimientos lógicos, se utilizan en la resolución de los problemas.

En educación física los macroactos se estructuran en base a *ordena*, *expone*, *aclara* y *corrige*. Con la corrección el profesor controla la adquisición, pero también completa la transmisión favoreciendo simultáneamente procesos de ajuste y autorregulación.

Los macroactos de los profesores a cargo de las pedagógicas son *indaga*, *aclara*, *ordena* y *argumenta*. El eje de la clase es la indagación sobre el conocimiento del alumno que (salvo en las asignaturas de psicología que también consideran los conceptos) se apoya en observaciones de situaciones de clase, en el producto de reflexiones sobre la experiencia, en los conocimientos previos de los alumnos y sus articulaciones con distintas teorías.

En la tabla 3 presentamos la conformación de los macroactos de habla identificados en la tabla 1 (es decir, sólo los predominantes, que se destacan en negritas) según los tipos de conocimiento implicados observados en cada disciplina o área de conocimiento. La tabla 3 permite observar los macroactos que utilizan los profesores y el tipo de conocimiento en el que éstos se conforman. Los macroactos que caracterizan disciplinas como biología y matemática (*expone*, *indaga* y *expone* usando recursos didácticos) se centran en los conceptos en la primera y en conceptos y procedimientos lógicos en la segunda. En educación física a través de los macroactos (*expone*, *corrige* y *ordena*) los profesores presentan conocimientos sobre los procedimientos físicos y la organización de tareas (acciones precisas, secuencias de acciones físicas, etc.).

Los macroactos de los profesores de las pedagógicas (*indaga*, *aclara*, *argumenta*, *ordena*) se conforman con una diversidad de tipos de conocimientos con un ligero predominio de hechos y datos. Otros conocimientos son los conceptos, las experiencias externas, los procesos de acceso al conocimiento, la organización de las tareas. La

Tabla 3

Conformación de los (actos comunicativos preponderantes) macroactos de habla de la tabla 1 según tipo de conocimiento por disciplina o área (por ejemplo, aquí se muestra que “expone”, que constituye el 24% del total de los actos de habla de las clases de Biología (ver tabla 1), se conforma con 20% que expresan conceptos, 2% que expresan procedimientos lógicos, 1% que expresa procedimientos de acceso al conocimiento y 1% referido a experiencias externas.)

Macroacto/ tipo de conocimiento		Biología	Matemática	Ed. Física	Pedagógicas
Expone	Total	24	30	18	1
	Conceptos	20	16	1	1
	Proced. Lógicos	2	14		
	Proced. Físicos			10	
	Proced. de A.C.	1		5	
Experiencia externa	1		2		
Indaga	Total	27	24	5	21
	Hechos y datos	4	2	2	6
	Conceptos	16	18		5
	Actitudes	1			2
	Proced. Lógicos		4		
	Proced. de A.C.	4			5
Organización tareas	2		3	3	
Expone usando R. D.	Total	12	14	3	1
	Conceptos	10	12		
	Experiencia externa	2			1
	Proced. Lógicos		2		
	Proced. Físicos			1	
Organización tareas			2		
Aclara	Total	13	2	12	20
	Hechos y datos	2			8
	Conceptos	11	2	5	5
	Actitudes			1	2
Organización tareas			6	5	
Ordena	Total	1	3	28	13
	Proced. Físicos			13	
	Proced. de A.C.				3
Organización tareas	1	3	15	10	
Argumenta	Total	1	4	3	15
	Hechos y datos				5
	Conceptos	1	1		
	Experiencia externa			1	4
	Proced. Lógicos		1		
	Proced. de A.C.		2	1	3
Organización tareas			1	3	
Corrige	Total	4	7	10	
	Hechos y datos	1			
	Conceptos	3	1		
	Proced. Lógicos		6		
Proced. Físicos			10		

relación de continuidad entre el conocimiento científico y de sentido común, que caracteriza a las concepciones de enseñanza de este grupo de profesores, se manifiesta en este caso en la inclusión de una amplia gama de tipos de conocimientos. A través de ellos los profesores procuran facilitar la participación de los alumnos en la organización de las tareas, la presentación de trabajos, la comunicación de sus conocimientos propios. Evitan la corrección directa de los conocimientos de los alumnos así como la indagación de los conocimientos científicos tal como sucede en biología y matemática. En síntesis, el análisis de las intervenciones docentes en clase (teniendo en cuenta las dos dimensiones: actos de habla y tipo de conocimiento) da lugar a los mismos grupos evidenciados a partir del análisis lexicométrico de las respuestas de los profesores a la encuesta.

## COMENTARIOS FINALES

A partir de los resultados hasta aquí planteados, hay tres aspectos que queremos destacar:

a) ¿Quiénes y qué dispositivos aportan el conocimiento en la clase?

Claramente en las clases de las disciplinas, cuyos profesores han evidenciado en la encuesta una orientación centrada en el conocimiento, es el profesor quien lo selecciona, lo organiza y lo expone. La presentación del conocimiento se lleva a cabo mediante el discurso verbal y el uso de recursos didácticos en los que se apoya en matemática y biología, y a través de la presentación de procedimientos físicos en educación física. En estas clases el modo de integrar al alumno es mediante el chequeo sistemático a través del cual el profesor indaga el grado de ajuste entre el conocimiento científico y el conocimiento del alumno. Permanentemente el profesor chequea, indagando sobre el modo en que es comprendido el conocimiento por el alumno. En la exposición de los conocimientos de biología y matemática los recursos didácticos constituyen canales muy importantes para la transmisión, ya que es en ellos en donde el conocimiento tiene mayor concretización al “encarnarse” en medios más objetivables y por ende más propicios para la explicitación y ajuste de ideas y procedimientos. El alumno puede acercarse al conocimiento visualmente a través de dibujos y esquemas o, como sucede en matemática, tiene la oportunidad de seguir en el pizarrón el itinerario del pensamiento matemático vehiculizado por el docente. En educación física el principal recurso es el cuerpo del docente como medio para ofrecer modelos así como el cuerpo de los alumnos, que constituyen los “objetos” sobre los cuales los profesores llevan a cabo la corrección, provocando ajustes y autorregulaciones.

¿Qué sucede con los profesores del área pedagógica, cuya orientación hacia la enseñanza fue caracterizada a partir de la encuesta como de facilitación del aprendizaje? En el desarrollo de sus clases estos profesores suelen seleccionar el conocimiento, pero es el alumno el que lo presenta. Para ello el profesor indaga y a partir de lo que dice el alumno aclara, argumenta, sugiere. La corrección en este caso se muestra en la reformulación, en el planteo de sugerencias. La presentación del conocimiento del docente se lleva a cabo a través de las aclaraciones, las argumentaciones y las sugerencias que casi siempre se estructuran a partir de los aportes de los alumnos. Lo específico de esta manera de enseñar es la importancia que otorgan a los alumnos. Tienden a colocar

a los alumnos en el centro de la enseñanza para que puedan expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo, natural, donde sus intereses actúen como elementos organizadores de la enseñanza. Como consecuencia de ello los profesores operan como acompañantes que van coordinando debates, improvisando recursos, buscando la solución de problemas, pero sobre todo favoreciendo la participación, expresión y comunicación de las impresiones de los alumnos sobre los conocimientos. El conocimiento funciona como un medio para el intercambio y la conexión con la experiencia. Estas concepciones coinciden en gran parte con la orientación hacia la facilitación de los aprendizajes de Samuelowics y Bain (1992), Kember (1997) y con principios formulados por autores como Rogers (1978), Freire (1970).

b) ¿Cuál es el tipo de conocimiento que predomina?

En las disciplinas, es el conocimiento validado y consensuado por la comunidad científica y académica. En el área pedagógica, en cambio, es fundamentalmente el conocimiento del alumno el que puede mostrar a través de los interrogatorios del docente o de la presentación de trabajos previamente elaborados a partir de lecturas recomendadas con anterioridad por el docente, guías de preguntas, consignas, etc.

c) ¿Quiénes facilitan el aprendizaje?

Tenemos la impresión de que todos los profesores, en mayor o menor grado y con mayor o menor éxito, procuran facilitar el aprendizaje. Sin embargo, y mostrando un acuerdo con sus concepciones de enseñanza, son distintos los modos a través de los cuales plantean la facilitación. Mientras los profesores de la disciplina procuran promover el acceso o la adquisición de un conocimiento científico, en las pedagógicas este acceso no es un fin sino más bien un medio para promover otros procesos, tales como la reflexión, la explicitación, la expresión y comunicación de las ideas propias del alumno. Es en este sentido que en las clases del área pedagógica el conocimiento de los alumnos suele adquirir mayor o igual importancia que la adquisición del conocimiento científico.

Si bien los análisis llevados a cabo en este trabajo han sido realizados sobre el discurso del profesor y el del alumno fue considerado sólo para la comprensión del primero, parece importante continuar teniendo en cuenta ambos en futuras investigaciones. Nos referimos a las relaciones que parecen establecerse entre el tipo de discurso utilizado por el docente y el que utiliza el alumno. A través del acto de habla el profesor convoca un determinado conocimiento en el alumno e incide en sus actos de habla, promoviendo la utilización de ese conocimiento. En otras palabras, el alumno responde al acto de habla del docente en el "marco discursivo" del docente, generándose una simetría entre el tipo de conocimiento y los actos de habla que circulan en el discurso. Parecería que de este modo se modela implícitamente el uso del lenguaje y el tipo de conocimiento que en él circula. Por otra parte, los actos de habla de los profesores, como vimos, pueden dirigirse a conocimientos más o menos disponibles en el alumno y esto incide en su participación. Por ejemplo, para enfatizar la participación, los profesores del área pedagógica utilizan un discurso coloquial. Procuran facilitar la explicitación del conocimiento del alumno y, por sobre todo, su participación protagónica. Es nuestra impresión que de este modo parecería que se amplía el conocimiento del alumno, pero

no parece generar conocimientos nuevos que trasciendan la toma de “conciencia” sobre lo ya “conocido”. Se opera entonces desde las creencias, los pareceres, los decires, las opiniones de los alumnos. Parecería que los profesores enseñan a enseñar desde sus propias concepciones, aunque esto último no queda del todo explicitado, ya que la propuesta de este grupo de docentes es el cuestionamiento permanente de las propias concepciones.

Finalmente queremos destacar que estudiar, en unos mismos grupos de docentes: a) sus respuestas escritas en una encuesta sobre las concepciones de enseñanza y b) sus actos de habla en discursos orales en situación de clase, nos ha permitido aproximarnos a las relaciones entre los modos de producción que implican representaciones de distintos nivel de explicitación. De hecho, en las respuestas escritas intervienen en mayor medida representaciones de carácter más explícito que en los discursos orales de la clase. En la primera situación la demanda no es tan inmediata. Debemos tener en cuenta que se da a la persona encuestada un tiempo acordado para responder y que la escritura permite desplegar procesos de planificación y corrección que en el discurso oral en una interacción grupal adoptan una relevancia mucho menor y un ritmo generalmente vertiginoso. Sin embargo encontramos estrechas conexiones entre lo que estos profesores han escrito acerca de la enseñanza, por una parte, y lo que dicen y cómo lo dicen en situación de clase, por otra. Los resultados presentados muestran una concordancia entre la conducta discursiva de los docentes en clase y los contenidos representacionales que expresan sobre la enseñanza. Podríamos decir que a través de dos producciones tan diversas (tanto por el tipo de discurso producido como por el propio contexto de producción) se encuentra al “mismo” docente. En otras palabras, concepciones y prácticas no parecen disociadas, sino que se corresponden notablemente. Nos parece importante tener en cuenta, sin embargo, que se trata de una correspondencia en relación a un mismo objeto o problemática (la enseñanza: no están vinculadas aquí, por ejemplo, unas concepciones epistemológicas, o políticas, con el discurso en clase) y que el discurso escrito obtenido en la encuesta ha sido analizado a través de la estadística textual o lexicometría, que al basarse en la repetitividad de las unidades léxicas parece acceder a regularidades que caracterizan niveles representacionales bastante implícitos.

Universidad Nacional del Comahue  
Centro Regional Universitario Bariloche  
Quintral 1250, 8400 Bariloche  
Río Negro, Argentina  
E-mail: comagli@bariloche.com.ar

## REFERENCIAS

- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.  
DE TEZANOS, A., MUÑOZ, G. ROMERO, E. (1983). *Escuela y comunidad, un problema de sentido*. Bogotá: Ciep.  
EDWARDS, V. (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago: PIIE.

- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentino Editores.
- KEMBER (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and instruction* Vol. 7 No 3: 255-275.
- LEBART, L., SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- PEREZ ECHEVERRIA, P., MATEOS, M. (1998). Enfoques en el estudio de las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Trabajo presentado en la Primera Reunión del Programa ALFA "Los profesores y los alumnos ante el cambio educativo".
- ROCKWELL, E. (1982) *De huellas, bardas y veredas*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROGERS, C. R. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SAMUELOWICZ, K., BAIN, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education* 24: 93-111.
- SANCHEZ, E., ROSALES, CANEDO, J., CONDE, P. (1994). El discurso expositivo. Una comparación entre profesores expertos y principiantes, *Infancia y Aprendizaje* (67-69): 51-74.
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: University Press.
- STODOLSKY, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidós.
- STUBBS, M. (1983/87). *Análisis del Discurso*. Madrid: Alianza.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. (1996). Changing Approaches to Teaching a relational perspective, *Studies in Higher Education* Volume 21 N° 3: 275-284.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- WITTROCK, M. C. (1986). *La Investigación de la Enseñanza: Tomos I, II, III*. Barcelona: Paidós.