

## Los géneros expositivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo

Adriana Silvestri

En: *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: "Instituto del Profesorado J.V. González", 2000

Los diversos géneros de exposición escolar –tanto enunciados del docente como del alumno– consisten en instrumentos verbales complejos que fueron configurándose en sus características discursivo-textuales a lo largo de siglos, hasta alcanzar una especialización funcional muy eficiente como herramientas semióticas para la construcción del conocimiento en el ámbito de la educación formal. El objetivo de este trabajo es analizar efectos cognitivos de algunos géneros de la exposición escolar en relación con este tipo de funciones, y realizar una reflexión aproximativa sobre la actitud de las prácticas escolares actuales hacia estos géneros.

No todos los discursos que circulan en el contexto de la educación formal se clasifican como exposiciones. Desde el punto de vista enunciativo, la exposición es una secuencia declarativa en la que el enunciador adopta una actitud objetiva para desplegar el contenido. La información expuesta se presenta ante el enunciatario como exhibición de hechos, objetos o propiedades del mundo, y puede adoptar estructuras que corresponden a diversos tipos textuales (narración, descripción, explicación, etc.).

Según la propuesta de Bajtín (1982), los enunciados que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata corresponden a géneros simples o primarios, en tanto los que surgen históricamente en situaciones de comunicación cultural más compleja son géneros secundarios. A estos últimos pertenecen típicamente las exposiciones escolares, ya sea en formas escritas o de oralidad secundaria.

Los géneros secundarios, sin embargo, se constituyen absorbiendo y reelaborando a los primarios, de modo que las formas iniciales y transicionales de la exposición durante el proceso de adquisición presentarán características propias del enunciado expositivo simple.

Desde el punto de vista del desarrollo, hacia los cinco años el niño ya ha adquirido el núcleo estructural de un sistema que le permite comunicarse eficientemente en términos de géneros primarios. Para el horizonte de lenguaje que aguarda al niño en la forma de géneros secundarios, este sistema será necesario, pero no suficiente. Estos géneros complejos deben construir nuevos recursos verbales a partir de diferentes necesidades comunicativas y cognitivas. Así, la construcción misma de nuevas funciones mentales es inseparable del aprendizaje de la forma discursiva diseñada para su constitución. Para el alumno, la adquisición de habilidades comprensivas y productivas en la exposición secundaria implica una adquisición cognitiva específica de estos géneros.

El embrión funcional de la exposición (así como el de otras formas discursivas) se observa en el niño, en etapas prelingüísticas y lingüísticas tempranas, en la producción de índice o símbolos (verbales o no verbales) con función declarativa. Enunciados precoces, como los

ostensivos o los de etiquetamiento, que muestran y comparten comunicativamente aspectos del mundo, desempeñan esta función.

En el momento de ingresar a la escuela, el niño tiene competencia comprensiva y productiva en formas expositivas primarias, como la exposición simple inserta en marcos conversacionales informales, que se resuelven por medio de operaciones mentales poco demandantes. A partir de este momento, la institución enfrentará al alumno con tareas de comprensión y producción de exposiciones escritas o de oralidad secundaria de extensión y complejidad crecientes, que le permitan incorporar conocimiento sobre el mundo en sus aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales que van más allá del mundo inmediato del niño.

Este tipo de exposición no consiste solo en una diferente selección de recursos léxicos, gramaticales y discursivo-textuales del sistema que el niño domina, sino en la construcción de nuevos recursos. La exposición escolar (como la exposición científica que adapta y traspone al aula) exige un léxico preciso –relacionado con la exactitud conceptual-, una construcción rigurosa de la frase que no dé lugar a interpretaciones ambiguas y que marque explícitamente relaciones semánticas, y una distribución planificada de la información que organice el contenido en forma lógica. El proceso de aprendizaje de esta herramienta declarativa –conjuntamente con el aprendizaje conceptual para el que está diseñada- será, a diferencia de las exposiciones primarias, largo y cognitivamente costoso.

El alumno, por ejemplo, deberá adquirir un nuevo vocabulario –tanto términos técnicos propios de cada dominio del conocimiento como léxico expositivo general característico del registro formal- fuera del período favorecedor de la explosión léxica, y deberá comprender y producir textos de alta densidad léxica. Deberá aprender términos de relación sintáctica nuevos, que implican relaciones lógicas de adquisición tardía, y que exigen construcciones complejas que nunca circulan en los géneros primarios. Si bien la recursividad sintáctica ya está planteada en el lenguaje inicial, debe recordarse que las construcciones de la oralidad informal son típicamente paratácticas y apelan escasamente a recursos sintácticos para articular relaciones semánticas (por ejemplo, el índice de subordinación en estos géneros es aproximadamente 0.07), mientras que los géneros secundarios requieren construcciones complejas, de alto grado de incrustación, que demandan planificación y control metalingüístico (Ochs, 1979). La estructura dialógica y el contexto situacional rico en los que se inserta la exposición primaria facilita, además, la elección de recursos enunciativos y la organización del contenido, en tanto la exposición secundaria debe disponer de un aparato de enunciación objetivo, independiente de la situación, y debe organizar la información en un marco descontextualizado que dificulta las operaciones.

Los textos de alumnos en proceso de adquisición de estos géneros crean la desconcertante sensación de haber sido escritos por un extranjero. Tanto las estrategias de producción como los productos resultan semejantes a los de un hablante no nativo: en ambos se observa vacilación respecto a la extensión semántica del léxico, dificultad para controlar simultáneamente variables léxicas y sintácticas, producción de construcciones agramaticales, etc. Estas dificultades responden tanto a problemas esperables en el acceso inicial a un nuevo conocimiento como a déficits de orden pedagógico.

La escuela suele presuponer que el aprendizaje de las formas complejas de la exposición escolar es tan espontáneo como el de los géneros primarios y descuida, por lo tanto, su enseñanza sistemática. En general, la competencia discursiva se concibe como un apéndice del aprendizaje conceptual: se supone que, si el alumno comprendió un tema, sabrá cómo exponerlo. En cambio, la falta de competencia expositiva deja al alumno en la difícil situación de cumplir con un objetivo de aprendizaje conceptual cuando todavía tiene un dominio incompleto de la forma discursiva que le permitiría alcanzarlo.

Librados a sus propios recursos, los alumnos suelen implementar estrategias informales de adquisición discursivo-conceptual. Una estrategia frecuente, por ejemplo, retoma recursos típicos de la adquisición temprana, tales como la reproducción del enunciado del interlocutor (Ochs, *ibíd.*). Esta estrategia se realiza en forma consciente y resulta muy demandante desde el punto de vista cognitivo. La reproducción literal del texto fuente en tareas de estudio no responde –como suelen creer los docentes- a problemas de comprensión. Se trata de una estrategia muy frecuente, a pesar de ser fuertemente desalentada por la institución, y muy costosa en las operaciones cognitivas, ya que la información de superficie de un texto suele extinguirse rápidamente luego de ser procesada, sin conservarse en la memoria de largo plazo. El objetivo prioritario de la estrategia literal es, precisamente, esta información de superficie. Mientras el alumno esté adquiriendo la herramienta discursiva, es muy pertinente que intente conservar con exactitud un nuevo léxico, nuevas formas sintácticas, etc. El efecto engañoso de repetición no comprensiva que producen estos textos se debe a que, con frecuencia, la enorme demanda cognitiva de la conservación literal deja pocos recursos disponibles para el control del contenido, ya que la atención está focalizada en la forma discursiva.

El tipo de conocimiento conceptual que produce esta estrategia es muy poco flexible, ya que implica la construcción de representaciones unívocas que duplican a la fuente (Fuchs, 1994). No se trata, sin embargo, de un defecto exclusivo de la estrategia, ya que la falta de flexibilidad cognitiva es inevitable en las etapas iniciales de todo aprendizaje conceptual. Por otra parte, los alumnos que –sin dominar aún la forma discursiva- intentan una conservación solo semántica de la fuente, suelen producir textos reformulados de alta distorsión conceptual y no pertinentes desde el punto de vista genérico, ya que deben apelar fundamentalmente a un lenguaje primario que sí dominan, pero que no puede rendir cuenta de la complejidad conceptual de la fuente.

El aprendizaje de los géneros expositivos secundarios tendrá como resultado un enriquecimiento progresivo de la trama proposicional de conocimiento previo en la memoria de largo plazo y también, en forma conjunta, del conocimiento previo lingüístico y discursivo. Si el aprendizaje se realiza de manera adecuada, las nuevas formas verbales –que son inicialmente objeto de un tratamiento consciente- llegarán a automatizarse y a funcionar procedualmente durante la comprensión y producción discursiva. A diferencia de los alumnos en proceso de adquisición, los expositores expertos no necesitan dedicar recursos cognitivos a los aspectos específicamente verbales del texto en tratamiento (aunque pueden hacerlo si la tarea presenta alguna dificultad que lo demande), ya que disponen de los recursos léxicos, gramaticales y

discursivos necesarios para reproducir la información requerida en términos no obligatoriamente idénticos a la fuente.

No sólo el “contenido” de la memoria se ve modificado por efecto del aprendizaje de la exposición. Otra consecuencia de la adquisición de formas discursivas secundarias es la construcción de un tipo nuevo de memoria operativa. Muchas dificultades en la adquisición comprensivo-productiva de géneros complejos se generan porque las operaciones de memoria típicas del procesamiento de textos simples no resultan suficientes para una satisfactoria comprensión o producción de la exposición extensa, que requiere operar con cantidades de información que superan los límites estrechos de la memoria de trabajo.

Según la propuesta de Ericsson y Kintsch (1995), puede construirse una memoria de trabajo de largo plazo que excede ampliamente estos límites. Este tipo de memoria consiste en una habilidad adquirida para codificar y recuperar información en forma accesible en la memoria de largo plazo, de modo que –aunque la capacidad de la memoria de corto plazo no cambie- el sujeto dispone de estrategias eficientes, basadas en claves de recuperación, que le permiten mantener en memoria cantidades significativas de información. Esta habilidad resulta característica de sujetos expertos en determinada tarea (entre ellas, el tratamiento de texto) y su formación es consecuencia de un largo y costoso aprendizaje. Desde este punto de vista, un aprendizaje efectivo de la comprensión y la producción textual tiene como resultado una “ampliación de conciencia” que permite mantener en el foco atencional una cantidad mayor de proposiciones provenientes tanto de la base del texto como del conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo.

El tratamiento exitoso de la exposición desarrollada se encuentra relacionado tanto con la cantidad como con la calidad de la información que se pone en juego. Por una parte, sin una cantidad suficiente de conocimiento previo en memoria, no podrá construirse el modelo de situación del texto y, en consecuencia, la comprensión del mismo permanecerá estrechamente ligada a la información proposicional de la base. Por otra parte, la construcción de una memoria de trabajo de largo plazo es un requisito sólo para tratamientos que demanden grandes cantidades de información (no es el caso, por ejemplo, de los géneros primarios de la conversación informal).

En cuanto a la calidad, es relativa a las operaciones de pensamiento que determinan la pertinencia de las relaciones entre proposiciones. La cantidad de relaciones que pueden establecerse potencialmente entre proposiciones (tanto del texto como del conocimiento previo) es una función aritmética del número total de proposiciones en juego. Algunas de estas relaciones posibles no serán pertinentes, pero la riqueza de la representación final del texto depende inequívocamente tanto de la calidad como de la cantidad relacional.

La escuela suele valorizar explícitamente este tipo de representación, instando al alumno a establecer relaciones entre el tema en estudio y temas estudiados anteriormente en la misma u otras asignaturas, o entre el texto en estudio y otros textos que traten el mismo tema desde diversas perspectivas, etc. Sin embargo, es difícil que logre su objetivo mientras mantenga una actitud de desconfianza hacia el factor cuantitativo. La cantidad de información a la que los

estudiantes se ven expuestos se ha ido reduciendo en las últimas décadas. Cualquier intento de que el alumno conserve grandes cuerpos de información se asocia con el repudiado enciclopedismo. El argumento de que no es necesario el enorme esfuerzo cognitivo de mantener mucha información en memoria, ya que el hombre dispone de importantes herramientas de memoria externa (bibliotecas, redes de computación, etc.) a las que pueden apelar, no se sostiene desde el punto de vista psicológico. En efecto, la búsqueda externa sólo puede llevarse a cabo cuando se activa en memoria por lo menos un nodo de recuperación (generalmente esquemático o macroestructural) que oriente dicha búsqueda en forma eficiente. Por otra parte, el proceso de decantamiento y olvido de información depende de factores como la cantidad de información procesada, la fuerza de las asociaciones y la riqueza relacional establecidas, de modo que es muy probable que la información escasa y fragmentaria no deje huella alguna en la memoria de largo plazo. En cambio, es más probable que, a partir información abundante y sólidamente interrelacionada, se configuren y conserven (una vez olvidada la información de detalle) estos esquemas de recuperación.

La exposición escolar no se encuentra solamente a cargo de enunciadores alumnos. Uno de los géneros implicados en las interacciones a partir de las cuales se constituyen nuevas funciones cognitivas es la exposición explicativa del docente. Se trata de un tipo de enunciado que dispone de recursos verbales, paraverbales y no verbales muy especializados para cumplir con su función. Una exposición eficiente permite organizar la atención del alumno, favorece la conservación de información y ayuda a equilibrar la carga cognitiva de los procesos de comprensión. Además, modeliza para el estudiante operaciones de jerarquización de conceptos, de introducción de información nueva en memoria y de relación con información ya almacenada (Sánchez et al., 1994).

La interactividad de este género ha sido puesta en cuestión con frecuencia. Si bien –por definición- todo enunciado es dialógico, según la propuesta bajtiniana adoptada en este trabajo pueden determinarse en las formas discursivas grados de dialogicidad, de los cuales el más bajo corresponde al monólogo. Estos grados no dependen de la cantidad de enunciados a cargo de cada sujeto (existen diálogos aparentes que son auténticos monólogos a dúo), sino en la inclusión del interlocutor en el enunciado propio. En este sentido, una exposición del docente –si es eficazmente construida- tiene un alto grado de dialogicidad, ya que sus recursos léxico-sintácticos, prosódicos y gestuales, su organización retórica, sus dispositivos pragmáticos y metapragmáticos, se configuran en función de la respuesta comunicativa y cognitiva del interlocutor alumno. Este último, por otra parte, no tiene en el intercambio una mera función de oyente pasivo, sino que la comprensión de la exposición compleja resulta muy exigente desde el punto de vista cognitivo: el docente facilita la tarea, pero no la resuelve.

La escuela actual, sin embargo, se caracteriza por una marcada desconfianza –que puede llegar hasta la proscripción- hacia los géneros expositivos, que se identifican con una enseñanza tradicional verbalista nada deseable para sus tendencias. Entre la herramienta y el símbolo,

generadores del psiquismo específicamente humano en términos de Vigotski (1978), esta escuela se ha inclinado abiertamente por la herramienta. La introducción de herramientas no verbales en el aula (microscopios, computadoras, equipos de laboratorio, etc.) es altamente valorizada, mientras que el símbolo no parece tener un valor educativo comparable, incluso en las ciencias no experimentales que se configuran casi exclusivamente con medios verbales. La especificidad de la herramienta verbal en relación con su función cognitiva suele ser también descuidada: excepto en algunos dominios (como los de las ciencias físico-matemáticas y experimentales), no se tiene en cuenta la diferencia funcional entre formas discursivas primarias y secundarias, suponiendo que las primeras pueden hacerse cargo de funciones complejas para las que no están diseñadas.

La antigua imagen del alumno-recipiente que es llenado por un docente declarativo, proveedor de información, y que luego es obligado a reproducir mecánicamente dicha información, sigue en aversiva vigencia, aunque las ciencias del lenguaje y la psicolingüística hayan demostrado hace mucho que el proceso de comprensión y producción de géneros secundarios no se adecua en absoluto a semejante representación.

#### Referencias

Ericsson, K. y W. Kintsch. (1995). Long-term working memory. En: *Psychological Review*, vol. 102, nº 2.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En: *Syntax and Semantics*, vol.12: *Discourse and Syntax*. Academic Press.

Sánchez, E., J. Rosales, A. Cañedo y P. Conde (1994). El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes. En: *Infancia y Aprendizaje*, Nº 67-68.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.