

DE LA CLASE MAGISTRAL A LA EXPOSICIÓN SIGNIFICATIVA, LA IMPERIOSA NECESIDAD DE CAMBIAR LAS PRÁCTICAS

Por Mariana Ornique, Silvia Reboredo de Zambonini y María José Sabelli

J. es profesor de una materia en la universidad. Llega al aula, acomoda unos apuntes sobre el escritorio, saluda a sus alumnos y anuncia que el término "persona" será el tema que dará hoy. Empieza la clase explicando al grupo la naturaleza de la palabra "persona", sus orígenes del latín y del griego, la relación con el teatro.

Algunos alumnos toman nota, otros hablan entre sí. Una de las alumnas levanta la mano para hacer una pregunta pero el profesor le dice que lo irán contestando a lo largo de la clase. Sigue con la clase, relacionando el término "persona" con el de "hombre". Luego, retoma el concepto de persona y lo relaciona con el de sujeto de derecho.

Les pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos la definición que repite dos veces.

El profesor toma unas hojas que dejó sobre el escritorio, se dirige al pizarrón, de espalda a los alumnos por unos minutos escribe: A continuación, expone brevemente sobre la dignidad de la persona humana.

Unos minutos después pregunta qué implica la dignidad de la persona humana, un alumno contesta y el profesor, entonces, vincula la dignidad con el estado de derecho y la relaciona con los primeros conceptos del pizarrón. Cita un fragmento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Toma un apunte y expresa que va a cerrar la clase leyendo un párrafo para la reflexión. Luego de la lectura busca en los alumnos alguna intervención. Ante el silencio generalizado, da por terminada la clase.

La escena descrita sucede con frecuencia en las aulas de las universidades. El docente centra su actividad en presentar un conjunto de contenidos, en este caso conceptos, de forma lineal. No estableciendo relación entre las definiciones brindadas con ejemplos ni casos. Este tipo intervención promueve en los estudiantes un aprendizaje de tipo mecánico o memorístico que no ofrece oportunidades para significarlos y comprenderlos. Tampoco las preguntas que genera al finalizar la

presentación parecen buscar ampliar la comprensión. El profesor ha preparado la clase, pero está más interesado en lo que *dice* que en la comprensión de los alumnos. Es posible que J. considere que la mera exposición provoca por sí sola el aprendizaje.

Si se amplía la lente y se observa qué sucede con los estudiantes, algunos seguramente tomarán apuntes, otros escucharán con atención, otros probablemente estén con sus teléfonos celulares, sentados en sus sillas, incluso pensando en otra cosa.

La escena podría repetirse una y otra vez. La podemos imaginar porque nos es familiar. Sólo en algunos estudiantes, los menos, este tipo de prácticas deja huellas... Entonces, vale la pregunta por el sentido de estas, especialmente porque en el contexto actual la información se encuentra disponible en distintos escenarios y entornos y no sólo es el profesor quien dispone de ella.

¹ Mariana Ornique, Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación. Especialista en educación. Es Profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud.

² Silvia Reboredo de Zambonini. Licenciada en Psicología, ha realizado una Maestría en Organización y Gestión Educativa. Es Secretaria Académica de la Universidad Isalud.

³ María José Sabelli. Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación. Magister en educación superior. Es Directora del Profesorado Universitario de la Universidad Isalud y pedagoga de la secretaría académica de la Universidad.

La escena que compartimos propone un modo de exposición del cual desearíamos distanciarnos por algunas cuestiones fundamentales: porque no busca construir un puente entre lo que los alumnos saben y los nuevos contenidos; porque no contribuye a generar aprendizajes profundos, significativos y duraderos; y porque constituye una práctica repetitiva, rutinaria sobre la cual los docentes suelen reflexionar muy poco. Queremos ser más enfáticas aún: la exposición al estilo del ejemplo mencionado requiere de un cambio urgente.

Sin duda, todos los docentes, en cualquier nivel de enseñanza, han implementado clases expositivas. Ya sea para introducir un tema nuevo, para realizar una revisión de los temas tratados en una unidad didáctica anterior, para revisar los temas tratados en el marco de la unidad en curso, o para realizar una síntesis y una reconceptualización de los temas trabajados hasta el momento.

Como siempre enseñamos en situación de restricción temporal, el tiempo nos limita y muchas veces recurrimos a la exposición para economizar tiempo, debido a la urgencia de la comunicación. Por ello, los programas que priorizan la extensión de los contenidos y no

la profundidad de los procesos suelen apelar en su desarrollo a las exposiciones. En cambio, las propuestas que ponen el énfasis en la profundización de los contenidos habilitan el diseño de un repertorio más amplio de estrategias y actividades.

La exposición es una de las estrategias más implementadas por los docentes universitarios para la enseñanza de conceptos, cuerpos organizados de conocimiento, informaciones. Sin embargo, bajo la etiqueta de "exposiciones" podemos encontrar una variedad de situaciones muy diversas entre sí. Analicemos dos propuestas expositivas muy distintas: **la clase magistral** y la **exposición significativa**. Ambas formas de enseñanza tienen la intención de transmitir un cuerpo organizado de conocimientos, conceptos, informaciones, perspectivas, generalmente desde el profesor hacia el grupo de estudiantes, aunque en algunas ocasiones, los estudiantes exponen sus conocimientos al profesor. Veamos, ahora, sus **diferencias**:

Clase magistral

Su antecedente es la *lectio*, forma de enseñanza que se utilizaba en las escuelas catedráticas y monacales de la Edad Media. Consistía en la lectura y comentario de un texto elegido por



LIDERES EN CONSULTORIA Y GESTION DE SALUD



SISTEMAS



ASESORIA LEGAL

RECURSOS HUMANOS

CAPACITACION

parte del maestro. Como todavía no existían los textos impresos, se utilizaba el único medio de comunicación disponible, la palabra hablada.

La clase magistral supone, tal como se desprende del relato inicial, una presentación oral de un conjunto de contenidos, con cierto grado de organización, en el que la actividad principal está puesta en el *decir* del docente. El supuesto que está por detrás de esta estrategia radica en que los alumnos, como consecuencia de la tarea escuchar al profesor podrán aprender aquello transmitido.

Está centrada en la actividad del docente y predomina la comunicación unidireccional, monologada. El profesor presenta y desarrolla un tema explicando, argumentando, comparando, analizando. Esto supone gran experticia en el dominio del contenido a enseñar.

No está en el ADN de la clase magistral intentar generar interés en los estudiantes ni monitorear sus comprensiones.

Exposición significativa/Exposición con discusión/Exposición dialogada/Exposición didáctica¹

En cambio, **las exposiciones significativas**, aunque también tienen un componente importante de transmisión oral, están construidas bajo otros supuestos: la organización y transmisión de los conocimientos se estructura considerando centralmente la comprensión de los conocimientos por parte de los estudiantes y, a su vez, estos últimos deberán realizar una serie de actividades tendientes a adquirir esos saberes que superan la mera escucha.

Las exposiciones significativas son siempre reinventiones en tanto se diseñan siempre de nuevo, en “tiempo presente” (Maggio, 2018). Dado que los estudiantes son distintos en cada situación, y el contexto de realización es diferente. Otro de los supuestos que subyacen a la utilización de esta estrategia, como de otras, es la necesidad de presentar los contenidos como una construcción social provisional.

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, al diseñar exposiciones significativas los docentes parten de algunas condiciones centrales:

■ **Ubicación de la exposición en el marco del programa y de la secuencia de clases:** dado que las exposiciones pueden ser utilizadas para ofrecer a los estudiantes una visión panorámica, introductoria o de síntesis de cualquier tema relevante, será necesario que el docente tenga claro en qué momento de la secuencia utilizará esta estrategia, con qué función y cuáles son los conocimientos con los que los alumnos cuentan para poder facilitar conexiones entre los saberes nuevos y los ya adquiridos.

■ **Abordaje de los saberes previos y monitoreo de la comprensión:** a) los docentes que diseñan exposiciones significativas sostienen que los saberes previos de los estudiantes son el marco asimilador desde el cual otorgarán significado a los

contenidos (Aisemberg, 2000). Los nuevos conocimientos se construyen “a partir de” conocimientos anteriores; pero, en esta idea, la anterioridad del “a partir de” es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre conocimientos anteriores y objeto de conocimiento. En esta interacción, el nuevo objeto se asimila desde los conocimientos previos al momento de (y para) conocer” (Aisemberg, op. cit.). Siguiendo los aportes anteriores, en una exposición significativa el abordaje de conocimientos previos no supone preguntar a los estudiantes qué vieron en la clase anterior sino hacer jugar los marcos asimiladores que ya disponen, al introducir nuevos contenidos. Ese “hacer jugar” implica generar situaciones a través de alguna actividad que promueva este tipo de trabajo. b) La exposición significativa asume abordar durante el desarrollo de la exposición las comprensiones y construcciones que van realizando los estudiantes. No sólo es importante la interpretación del profesor sobre los contenidos sino la de los propios alumnos. Por ello, no alcanza con que el profesor pregunte si hay alguna pregunta, o si se entendió o no, o si se expresó con claridad (¿está claro?). Estas preguntas habituales no monitorean la comprensión de los estudiantes, quedan en la superficialidad del discurso.

■ **Contextualización, puesta en situación y la búsqueda de desafíos:** la exposición se enriquece si se parte de situaciones que presentan contexto para el estudiante. En tanto se sabe que aquello que se presenta contextualizado tiene más posibilidades de recuperarse.

■ **Estimulación del interés de los estudiantes, una propuesta que los “conmueva”:** Una exposición significativa busca favorecer una conexión emocional con los contenidos que se plantean. El docente se propone explícitamente generar disposición, movilizar saberes y emociones.

■ **El docente no transmite solo contenidos, transmite su relación con los contenidos y con los alumnos:** Quienes diseñan y llevan a cabo exposiciones con estas características tienen siempre presente que en esas exposiciones no sólo se transmiten ideas, conceptos, teorías. Requiere advertir que cuando se expone se transmiten los modos particulares de construir conocimiento en el campo disciplinar específico del cual trata la clase. Se transmiten las formas en que el propio profesor se vincula con el conocimiento a ser enseñado, el profesor lo advierte o no, transmite su gusto, su relación con aquello que está enseñando. A su vez, como en toda situación de enseñanza, el profesor transmite como “mira” a los estudiantes, como se vincula con ellos. En definitiva, el docente “se transmite”, pone de sí, de su persona, de sus saberes, vínculos e historia. Domingo Contreras (2010) menciona que, al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. En el caso de las clases expositivas significativas, resulta central que el docente advierta y trabaje sobre en el lenguaje verbal y no verbal. No se transmite solo lo que se dice, sino como se dice, especialmente con los tonos, el volumen de voz, la gestualidad, a quienes se mira, donde se ubica el docente en la exposición, etc.

1 Con distintas denominaciones encontramos exposiciones que buscan la ruptura con la clase magistral, exposición con discusión, dialogada, etcétera. Si bien no todas refieren al mismo sentido de exposición.

El diseño de exposiciones significativas

En el momento de planificar una clase expositiva de carácter significativo, es necesario tener en cuenta algunos aspectos que están en relación directa con el contexto de enseñanza y con las características de los estudiantes. También, será necesario considerar cuál es la organización conceptual que mejor responde a la disciplina en la cual se enmarca el tema a exponer.

En la tabla 1, presentamos un esquema posible, entre otros, desde el cual diseñar exposiciones significativas. A continuación, describimos ejemplos del momento introductorio de las exposiciones desarrollados en el marco de diversas asignaturas en la formación de enfermeros².

1) En la materia de Fundamentos de Enfermería se aborda la categoría de *cuidado*. Para comenzar una clase expositiva se propone proyectar dos fragmentos de películas (*Las ballenas de agosto* y *Hable con ella*) que permiten comparar dos situaciones de *cuidado* y relacionarlas con la responsabilidad social que implica el acto de cuidar.

Luego de la proyección de los fragmentos de *Las ballenas de agosto* y *Hable con ella* se propone intercambiar alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las situaciones de “cuidado” que se evidencian en las películas?
- ¿Qué diferencias encuentra entre los dos fragmentos de películas respecto del *cuidado*?

2) En la materia Enfermería Materno infantil, para introducir al alumno en el cuidado que se debe brindar al RN (recién nacido) en los primeros minutos de vida, se parte de analizar las imágenes (ver página siguiente) del libro *¡Si no, os hacéis como yo!*, de Tonucci (Frato), publicado por Editorial Losada en 1995. Los propósitos de dicho abordaje son generar una “entrada” para intercambiar la importancia de los cuidados humanizados durante la recepción del RN para minimizar el impacto de los cambios de la vida intrauterina, luego del nacimiento.

En ambos ejemplos, luego de realizar las propuestas descriptas y retomando e hilvanando aquello que circuló en clase, se propone un momento de presentación conceptual por parte de los profesores. Estos ejemplos nos resultan útiles para advertir que el diseño de una exposición significativa que busca conmover, generar disposición, trabajar con los saberes de los estudiantes, requiere de una planificación que implica utilizar diversos recursos, así como elaborar consignas precisas.

² Agradecemos a Lic. Gabriela Felippa (directora del área de enfermería de la Universidad) y a profesoras del área el aporte de estas actividades.

Tabla 1

ETAPAS	ACTIVIDADES	RECURSOS
I Momento introductorio	Se realiza una presentación general del tema vinculándolo con los conocimientos previos de los alumnos. Actividad de inicio: se plantea una actividad que funcione de puente entre lo que los alumnos ya saben/conocen, juzgan/prejuzgan y el nuevo contenido, a la vez que favorezca algún desafío y disposición por parte del estudiante. Los estudiantes realizan actividades individualmente, en el grupo amplio o en pequeños grupos.	Un relato, una viñeta o una imagen, una pregunta, una canción, un objeto, etcétera. Siempre que el recurso favorezca los propósitos planteados.
II Desarrollo de la exposición con monitoreo de la comprensión	El docente presenta nuevos contenidos. Promueve un diálogo con los estudiantes para explorar la comprensión del tema y constatar la integración de los nuevos contenidos con las ideas previas. Actividades de indagación de los significados que construyen los alumnos. Los profesores en esta instancia trabajan con las <i>partes difíciles*</i> , es decir, abordan conceptos con los que los alumnos suelen tener dificultades. Los estudiantes realizan actividades individualmente, en el grupo amplio o en pequeños grupos.	Es fundamental el apoyo de organizadores gráficos que visibilicen las relaciones entre segmentos de contenidos. El diseño de consignas orientadas a que los alumnos produzcan conocimientos o realicen conexiones con sus saberes previos, tales como: <i>¿qué ejemplo pueden dar respecto a este concepto?</i> o <i>¿qué le dirían a una persona que sostuviera la posición contraria a la que aquí planteamos?</i> Pueden plantearse actividades como el análisis de una situación desde los conceptos abordados.
III Revisión y cierre	Se plantean actividades de sistematización de lo abordado y de vinculaciones entre conceptualizaciones. Los estudiantes realizan actividades individualmente, en el grupo amplio o en pequeños grupos. Estas actividades buscan que los estudiantes integren lo abordado, adviertan dificultades, etc.	El desarrollo de consignas que favorezcan la comunicación de lo aprendido, que posibiliten verificar la comprensión de los contenidos y su vinculación con otros temas del programa.

* Esta es una expresión empleada por David Perkins (2010) en su obra *El aprendizaje pleno – Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.



La violencia del parto (1976)



Consideraciones generales y límites de la exposición significativa

Ya hemos visto la potencialidad de la exposición significativa frente a la clase magistral. Hemos advertido de la necesidad imperiosa de modificar las prácticas expositivas de tipo magistral.

La exposición significativa, enmarcada como una estrategia didáctica, presenta ventajas, así como también limitaciones, si es utilizada como la única estrategia. Es importante considerar que la clase expositiva no es “buena” ni “mala” en sí misma, sino que debe considerarse como una estrategia posible de ser utilizada y coordinada junto con otras estrategias de enseñanza en la planificación docente. El uso de las estrategias dependerá del contenido, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de la propuesta de actividades, del contexto institucional y de las características de los estudiantes, como por ejemplo sus conocimientos previos. Lo que resulta inadecuado es suponer que la exposición, aún siendo significativa sea “la estrategia predominante” en la propuesta de enseñanza. La exposición no es adecuada para abordar procedimientos, actitudes, habilidades en gral., así como no es adecuada para objetivos reflexivos o de análisis crítico.

Las mejores estrategias son las que resultan más adecuadas para alcanzar la variedad de propósitos educativos que se persiguen. Para ello, los docentes deben identificar los diferentes tipos de contenido y competencias a enseñar de modo de seleccionar la estrategia más adecuada para esas competencias y contenidos.

Hoy el conocimiento no lo detenta sólo el docente, o el equipo docente, sino que está diseminado en distintos soportes y contextos. La tarea fundamental del profesor radica en trabajar didácticamente los saberes a enseñar, articulándolos con ejemplos, preguntas, consignas y actividades. Es el docente quien puede anticipar, con mayor o

menor pericia, las ideas contraintuitivas, los errores comunes, los puentes tendientes a que los estudiantes puedan comprender profundamente un conjunto de conocimientos. Por lo dicho anteriormente, sostener que la enseñanza se centre casi exclusivamente en el decir del profesor requiere de revisión urgente. 

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. (2010). “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales” En Castorina y Lenzi (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Contreras Domingo, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), pp. 61-81
- De Miguel Diaz, M. (2006). *Metodología de enza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Cap. 7. México: FCE.
- Freire, P. y Schor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Introducción y páginas 70 -76. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Joyce, B. & Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eggen, Paul y Kauchak, D. (2000). *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- David Perkins (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. Rodríguez, X. *Volver a pensar la clase* (2003) Rosario: Homo Sapiens