

Dispositivo didáctico basado en la conversación en la Educación Superior

Víctor Hernández

V. Hernández
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,
Nayarit. México.

J. Peña, S. González, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

Introducción

Bosquejaré la investigación que está en sus inicios, sobre un dispositivo didáctico basado en la conversación, en la Educación Superior. Describiré y explicaré los actos de habla con la intención de caracterizarlos como fundamento y expresión de la comunicación y del pensamiento, lo que implicaría, ¿un nexo necesario para el aprendizaje universitario si el estudiante reconoce las acciones que cada acto de habla pone en juego en el procesamiento de la información?

Entiendo por actos de habla caracterizaciones como la referencia, la designación o definición, la interrogación, la enunciación, la aserción, la proposición, entre otros. Manifestaciones verbales del pensamiento comprensivo, crítico, creativo, práctico, reflexivo, entre otras expresiones. Decir que el estudiante reconozca el espectro tan amplio que puede tener el habla y el pensamiento, significa que el aprendizaje sigue causas reflexivas. Él volvería sobre sí, tomaría conciencia de lo que transita entre lo que habla y piensa. Entendería, de ser el caso, que hablamos de cierta manera para hacer efectivo un modo de pensar. Finalmente, un proceso de esa naturaleza podría recuperarse, eso está por verse, mediante visiones diversas como la semántica, la pragmática, la lingüística, la epistemológica y la psicológica.

El problema que pretende analizarse en este escrito, que deriva de los desafíos de la enseñanza universitaria, es la construcción de un dispositivo didáctico basado en la conversación, ante la falta de significación que parece prevalecer en los intercambios verbales dentro del aula universitaria, en el uso recurrente del sentido común entre los estudiantes y el profesor, en formas poco eficientes tanto de lectura, como de expresión oral y escrita; además, en la dificultad para construir problemas académicos relevantes de la psicología, entre otras cosas.

Algunos ejemplos de intercambios verbales poco significativos dentro del aula universitaria serían: un estudiante cita las ideas de un psicoanalista, le pregunto ¿qué implica para él lo que acaba de mencionar?, contesta con otra referencia del mismo autor antes citado, vuelvo a preguntar ¿qué opina de las dos referencias que ha dado?, por tercera ocasión cita al autor, desisto entonces de preguntar por su punto de vista acerca de las ideas citadas pues es obvio que para él <<todo está dicho>> con la referencia. Para muchos estudiantes e incluso profesores, referir las ideas de un autor constituye un acto de comunicación completo. Pero para Searle (2001, p. 35) no, pues además de la referencia, quien habla necesita acompañar su referencia con un enunciado en el que exprese el motivo y condición de lo citado.

Otros intercambios, de nuevo en el campo del psicoanálisis, en el mismo tenor, ocurren al mencionar las ideas de un autor, que en términos generales son de una gran abstracción, por ejemplo cuando el estudiante dice: <<ser sujeto en falta>>. Dicha expresión implica distintos niveles, desde el pleno acceso al universo simbólico en el que se hace uso de la convencionalidad del lenguaje, hasta aspectos de cierta autonomía con respecto a lo que se quiere en la vida, es decir, haber tomado distancia de la vida familiar como para llevar una vida de adulto que reconoce sus posibilidades y limitaciones. Ahora bien, tales abstracciones son usadas en el aula universitaria sin la debida descripción fenomenológica, ni la necesaria definición de términos.

Otro problema que suele prevalecer en ese espacio académico es la <<opinionitis>> del estudiante quien cree que al expresar lo que siente y piensa no necesita ni aclarar lo que dice ni sustentarlo con argumentos. Así las cosas, resulta que cada uno de esos intercambios verbales poco significativos, ilustran la prevalencia del sentido común, de monólogos y pocas interlocuciones, de la casi total ausencia del diálogo comprensivo y crítico.

El estudio se realizará desde una visión multidisciplinaria que incluye a la lingüística, la psicología, la sociología y la pedagogía. El centro de la indagatoria lo constituye un conjunto de fenómenos denominados actos de habla (Searle, 2001).

Algunos de los referentes conceptuales con los que se pretende fundamentar esta indagatoria son: la noción de caracterización lingüística de Searle (2001); la idea de representación social de Moscovici (Mora, 2002); las nociones de ceguera del conocimiento y la comprensión de Morín (2001); la noción de ideología (Villoro, 2007; Van Dijk, 2006); las nociones de lectura (Argudín y Luna, 1996) de saber leer (Parodi, 2010), entre otros.

Para el análisis de fragmentos de conversaciones en el aula universitaria, utilizaré el método analítico crítico en la recuperación de los actos de habla de los estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En posesión de esas caracterizaciones, realizaré un breve análisis lingüístico, psicológico, pedagógico y sociológico, de ser posible, para describir, comprender y explicar esos fenómenos en conexión con el pensamiento en el aprendizaje en la educación superior. Ampliando lo anterior diré que la metodología con la que se realizará el estudio comprende dos dimensiones: una, en la que se incluye una tipología que separa cuatro momentos, uno exploratorio, otro descriptivo, uno más correlacional y por último uno explicativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 1997). Otra, en la que trabajaré con diversos niveles de intervención: uno semántico, pues se busca comprender las palabras en el contexto en el que son emitidas; otro de caracterización lingüística, en el que se advierte, en la conversación, cuáles son los actos de habla involucrados; uno más epistemológico, pues se quiere reflexionar sobre los alcances de lo dicho en el proceso de intercambio de información, ya sea en la lectura ya sea en la exposición, oral o escrita, de contenidos académicos; finalmente, uno psicológico, pues se pretende alcanzar la conciencia de la implicación personal del estudiante con la información, con el modo de expresarla, con las repercusiones que puede tener en la profesión y en la vida.

2 Metodología

La presente investigación, siguiendo la tipología que propone (Hernández, et al, 1997), explora, describe, correlaciona e intenta explicar cómo hacer evidente que los actos de habla le permiten al estudiante tomar conciencia de sus pensamientos y, con ellos, del proceso de aprendizaje. Así, la presente indagatoria explora los siguientes antecedentes, Villalta (2009) ofrece una referencia directa del uso de los actos de habla de Searle (2001) en la conversación en el aula de clase. Ahora bien, el estudio de Villalta no tiene la intención de relacionar los actos de habla con el pensamiento, cuestión que sí se pretende en nuestra investigación. Pero sí hace una exploración, descripción y cierta correlación de la interacción comunicativa en el aula de clase. Es la única referencia encontrada hasta el momento sobre los actos de habla en el aula. Por cierto, los autores que fueron revisados por Villalta para la elaboración de ese escrito, si bien son expuestos de manera ordenada y sintética, no son relacionados entre sí. Con respecto a lo anterior, cabe aclarar con Searle (2001, p. 35) que no es suficiente referir, en tanto acto de identificación de un “objeto”, una “entidad” o un “particular”, para constituir un acto de habla o una expresión completa, es preciso acompañar ese acto con un enunciado en el que se predique algo, en el que se asevere o interrogue sobre un asunto. De suerte que lo expuesto por Villalta como <<referentes teóricos>>, acompañados por enunciados en los que se señala que son aportes significativos de la interacción comunicativa, no representa, pese a todo, un trabajo de articulación. Luego, describe (primer nivel de análisis semántico) algunos términos básicos de nuestras pesquisas: El primero de ellos es el de dispositivo (del lat. dispositus, dispuesto). Que se entiende como el mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. Organización para acometer una acción. Con esta designación del término dispositivo se quiere plantear que los actos de habla podrían constituir ese artificio por medio del cual se consiga alcanzar la conciencia de lo que se dice y piensa, contribuyendo de ese modo a un aprendizaje reflexivo en el estudiante universitario.

Es pues un recurso didáctico (Del gr. διδακτικός), definido como lo propio o adecuado para enseñar o instruir, basado en la conversación (Del lat. conversatio, -ōnis), en tanto acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras. Continuando con la descripción (primer nivel de análisis semántico) referiré lo siguiente: actos de habla, actos lingüísticos o actos de lenguaje, comprenden conductas intencionadas gobernadas por reglas, de suerte que pueden analizarse como caracterizaciones lingüísticas (Searle, 2001, p. 25). Algunas de ellas, siguiendo el DRAE, son: proposición (del lat. propositio, -ōnis) designa la expresión de un juicio entre dos términos, sujeto y predicado, que afirma o niega este de aquel, o incluye o excluye el primero respecto del segundo. Unidad lingüística de estructura oracional, esto es, constituida por sujeto y predicado, que se une mediante coordinación o subordinación a otra u otras proposiciones para formar una oración compuesta. Predicar (del lat. praedicāre) que hace referencia a publicar, hacer patente y claro algo. Decir algo de una persona, de un animal o de una cosa. Referir (del lat. referre) describe el proceso de dar a conocer, de palabra o por escrito, un hecho verdadero o ficticio, de dirigir, encaminar u ordenar algo a cierto y determinado fin u objeto. Designar (del lat. designāre) significa denominar, indicar. Denominar (Del lat. denomināre) que designa el nombrar, señalar o distinguir con un título particular a alguien o algo. Definir (del lat. definīre) que incluye fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa. Preguntar (del lat. percontāri) acción de interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto. Exponer en forma de interrogación un asunto, bien para indicar duda o bien para vigorizar la expresión, cuando se reputa imposible o absurda la respuesta en determinado sentido. Aserción (del lat. assertio, -ōnis) acción y efecto de afirmar o dar por cierto algo. Proposición en que se afirma o da por cierto algo. Un segundo nivel de análisis semántico se realizará sobre la base de algunos ejemplos de conversaciones entre los estudiantes y el profesor en el aula universitaria. A título de ejemplo de la situación por analizar tenemos lo siguiente: en la materia de investigación de la especialidad de psicología clínica pudo plantearse la siguiente secuencia: el estudiante habla sobre el tema de su investigación, riesgo de abuso del poder por el psicólogo en el ejercicio de su profesión. Al hacerlo describe y define, advertido por el profesor de la importancia de aclarar lo que dice, algunos términos importantes de su tema, como son los de práctica profesional del psicólogo y lo que entiende por abuso del poder en el ejercicio de la profesión.

Otros estudiantes participan comentando sobre el particular, con lo que se consigue ampliar la información. Quien presenta su tema de investigación realiza afirmaciones, de nuevo a pedido del profesor, sobre el fenómeno que está estudiando, por lo que dice que la labor principal del psicólogo, la escucha de la consulta que alguien hace sobre un problema de su vida psicológica, puede ser respondida con un consejo, como concibe la labor del psicólogo el grueso de la gente; pero al proceder así, no atiende al problema específico del consultante; sobre todo porque antes que aconsejar, el psicólogo puede contribuir a que el consultante caracterice plenamente su pregunta de vida.

De nueva cuenta el grupo interviene enfatizando ya alguna idea ya alguna reflexión. Luego, el estudiante referiría cuál será el enfoque de su investigación diciendo que será el enfoque desde la visión del poder de Foucault, pues dicho autor ha estudiado el poder de la palabra, un poder que puede ejercer con abuso no solo por el psicólogo, pues también puede ocurrir en el habla del médico, del abogado, incluso del párroco de alguna iglesia, como lo constataría cualquier persona sin necesidad de que un documento científico lo avalase. Al final de su presentación concluye con una pregunta: el ejercicio profesional del psicólogo debe realizarse con ética, ¿cuándo no es así qué sucede?. La secuencia anterior en la interlocución entre estudiante y profesor expone diversos actos de habla que el profesor propicia o de los que advierte al estudiante. Ante pregunta expresa, los estudiantes dicen que tomar conciencia de lo que hacen cuando hablan, por ejemplo, predicar, referir, ofrecer una proposición, interrogar, entre otros, permite que piensen de otra manera el tema de su coloquio. En mi condición de profesor, proceder así, propiciar y advertir al estudiante de lo que pone en juego con los actos de habla, permite el surgimiento de un clima de trabajo significativo.

2.1 Marco teórico

¿Cómo interpreto, correlaciono y explico, el dicho de los estudiantes de que pueden pensar de otra manera lo que exponen cuando son conscientes de los actos de habla que involucran?

Primero, propiciar y hacer notar a los estudiantes los actos de habla en los que participan, implica una forma de conversación distinta a que la suele prevalecer, pues es posible observar que lo común entre universitarios, estudiantes y profesores, sea compartir opiniones. Se escuchan expresiones como “siento que”, “me parece que”, “X dice que”, “creo que”, entre otros giros lingüísticos. No necesariamente se retoma la teoría en revisión o si se recupera suele ocurrir que simplemente se ofrezca como referencia; tal estado de cosas puede designarse con la expresión de Villoro (2007: 37) uso del lenguaje con fines de mistificación; que está por revisarse a la luz de los actos de habla. Puede ser incluso que la teoría quede de lado. Lo que comienza a dominar el escenario educativo son ideas más o menos generalizadas, ya porque son del dominio del estudiante ya por que fueron tomadas del discurso del profesor. Ahora bien, cuando se habla de asuntos prácticos, lo que se echa de menos son las descripciones, predominando generalizaciones.

Entonces, el contenido de la conversación que hace conciencia de los actos de habla contrasta con esa perspectiva del sentido común, de la que puede decirse que constituye un conjunto de representaciones sociales (en adelante RS) tal como fueron caracterizadas por Moscovici y de las que nos da cuenta Mora (2002: 7) cuando dice que son una modalidad de conocimiento con la función de hacer posibles comportamientos y comunicaciones entre individuos. Son pues sistemas de valores, ideas y prácticas que contribuyen a que el individuo se oriente en el mundo material y social, al tiempo que hacen posible la interacción verbal entre los miembros de una comunidad.

Pero, ¿qué otras condiciones y funciones cumplen las RS? Además de que agrupan a los individuos, los familiarizan entre sí, dan acceso a los acontecimientos más relevantes y a la información actualizada, son, posiblemente, continentes de las hipótesis epistémicas de los estudiantes. Es posible escuchar hipótesis sobre fenómenos psicológicos en las que lo individual está separado de lo social, lo biológico nada tiene que ver con la psicología, no se buscan categorías ni conceptos para pensar sobre la realidad psicológica, entre otras cosas, lo que Morín (2001, p. 25) llama las cegueras paradigmáticas.

Entonces, si Piaget tenía razón al plantear que la inteligencia humana avanza sobre la base de la transformación de hipótesis por medio del desarrollo de esquemas, que son estructuras cognitivas con las que el individuo interactúa con el medio (Hernández, 2012, p. 179), quizá, que el estudiante universitario reconozca las implicaciones de los actos de habla sobre el pensamiento, contribuya con ese proceso. Así, las RS serían un contenido sustantivo pues de ellas se tomarían los supuestos paradigmáticos, las hipótesis epistémicas de los estudiantes para contrastarlos por medio de los actos de habla.

Señalar una y otra vez lo que el estudiante plantea hipotéticamente, remitirlo a los distintos actos de habla de los que ha dispuesto para su conversación, establece lo que Vigotsky designó como zona de desarrollo próximo que en la exposición que de las ideas de aquél autor hace Hernández (2012, p. 227) se muestra el contraste entre el desarrollo real y el potencial producido por la actividad de otro que colabora en la tarea de aprendizaje.

En la secuencia de conversación que se presentó antes no aparece una tarea muy importante: durante las clases de investigación en la especialidad de psicología clínica se han revisado dos modelos de lectura. Uno de ellos que puede describirse como estructural, analiza la conformación de cada texto sobre la base del planteamiento de una tesis. Ofrece una guía para que el lector pueda realizar tres tipos de lectura: la exploratoria, la comprensiva y la crítica (Argudín y Luna, 1996).

El otro modelo implica el saber leer al identificar los tipos de texto con los que se enfrenta el estudiante. Es un modelo que muestra cómo localizar los términos que construyen el sentido de un párrafo en un enfoque socio psicolingüístico (Parodi, 2010). Esos dos modelos de lectura complementan la toma de conciencia de los actos de habla.

Por ejemplo cuando revisamos los avances de la investigación, en los reportes escritos, aprovechamos esos recursos de lectura al tiempo que analizamos los actos de habla involucrados en la composición del texto del estudiante. Se advierte titánica la tarea de hacer conciencia en el estudiante de la falta de significación de la conversación en el aula universitaria.

Está tan acostumbrado al sentido común, a dar por verdaderas sus creencias, a repetir infructuosamente los mismos recursos en sus coloquios, que cuando se le pone ante nuevos instrumentos de comunicación y de pensamiento, suele retraerse un poco, decir que no entiende lo que se le plantea, hasta que poco a poco, al ver la amplitud de opciones que surgen, el estudiante comienza a utilizar con cierta dificultad los actos de habla y los modelos de lectura.

Dice Morín (2001) que la dimensión imaginaria es enorme en el ser humano.

De ello deriva, creo, la ilusión de saber que muchas veces posee el estudiante cuando defiende una idea sin ofrecer argumento alguno pues pese a darle a notar que no dice nada a favor de su aserto, él sigue sosteniendo su afirmación. No sabe que es la cognición la que hará posible sustentar o refutar la idea. Desconoce también que aparecerá la elocuencia cuando amplíe su abanico de expresiones orales.

Otra de las propuestas, relevante para nuestras pesquisas, es la de la comprensión (Morín, 2001, p. 90) pues describe dos maneras de ejercerla, una intelectual y otra humana, empática, diríamos. Es útil en el sentido de que permite pensar de otra manera la siguiente situación: como intercambios poco significativos del aula universitaria tenemos también los seudo debates pues se trata muchas veces de una simple competencia entre estudiantes en la que se discute sin revisar las ideas, los fenómenos o las situaciones involucradas en la interlocución. En tales casos resulta difícil que los estudiantes se escuchen entre sí.

Mucho más difícil es tomar conciencia de que el aprendizaje puede ser, en muchas ocasiones, una tarea colectiva. No se advierte que la interlocución puede alcanzar formas de pensamiento reflexivo, incluso creativo. Por ejemplo, una estudiante está interesada en investigar el entrenamiento de bailarinas de ballet. Le interesa porque en dicho entrenamiento se consigue que el aprendiz tenga la percepción de su cuerpo como un conjunto de segmentos.

Al lograr esa autopercepción, dice la estudiante, podría revalorarse la importancia que tiene la dimensión especular del cuerpo humano, la condición de imagen que posee.

Luego, repentinamente, aparece la idea de que esa investigación, de ser corroborada, es decir, de comprobar que efectivamente el cuerpo humano posee tal disposición especular de autopercepción segmentada, se podría trasladar al tratamiento de alteraciones de la imagen corporal. Entonces, personas que tienen algún malestar porque rechazan una parte de su cuerpo, podría recibir un tratamiento psicológico que trabajase por segmentos de modo que el paciente pudiera revalorar, en el conjunto de su autopercepción, esa parte o partes de su cuerpo rechazadas. Quedan mucho por indagar. La investigación está en sus inicios.

Lo que se ha visto hasta ahora hace vislumbrar un panorama promisorio para nuestras pesquisas. Pero habrá que trabajar todavía mucho en la metodología que haga posible caracterizar a los actos de habla en la conversación universitaria. También será preciso ofrecer las categorías con las que los actos de habla se articulan con las formas de pensamiento reflexivo, crítico, práctico y creativo.

2.2 Conclusiones

De acuerdo con las secuencias de conversación expuestas, hacer conciencia de los actos de habla abre opciones de expresión y de pensamiento para el estudiante de psicología de la UAQ.

Él descubre una amplia variedad de actos de habla que cumplen con funciones distintas y complementarias. Trasciende de ese modo la simple referencia y la mera manifestación de opiniones.

En el proceso de grupo, parece disminuir la tensión que surge de la mera referencia al bajar la competencia memorística. Ya no se trata de mostrar quién cita mejor a los autores, tampoco importa tanto discutir las opiniones.

En lugar de todo ello, el estudiante aprovecha las opciones de definir los términos, de describir los fenómenos, de afirmar lo que ha sacado en limpio, de interrogarse sobre lo que queda en duda. Suele ocurrir que los compañeros se sumen al esfuerzo de alguno de ellos enfatizando ciertos actos de habla. Los monólogos dan paso a la interlocución. Por momentos aparece el diálogo.

De la comunicación se sigue el dinamismo del pensamiento en tanto en cuanto se van clarificando los procesos lógicos que subyacen a la organización y exposición de las ideas (Weston, p. 2011).

Por ejemplo, al colocar en primer lugar el acto de definir, seguir con el acto de habla de proponer y concluir con el de interrogar, se va estableciendo un esquema de pensamiento ordenado según la estructura lógica que hace posible plantear problemas significativos de la psicología.

Las consecuencias de la conversación basada en los actos de habla parecen dejar suficientes evidencias de que el aprendizaje se vuelve colaborativo y significativo pues mejora la inteligibilidad de las ideas, al tiempo que se reconoce, aprecia y aprovecha el contexto.

2.3 Referencias

Argudín, Y. y Luna, M. (1996). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza yValdés/UIA.

Copi, I. (2004). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea digital*, (2), 1-25. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. México: Aguilar.

Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, T.A. (s/a). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Villalta, MA. (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. En: *Estudios pedagógicos XXXV*, No 1, pp. 221-238. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>.

Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*. México: FCE.

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.