

# Evaluación de los Aprendizajes desde una Perspectiva Humanista en la Universidades Pedagógicas Venezolanas.

Dr. José Ramón Rivero Isea  
UPEL I.P.R.E.M.

Joserivero18@yahoo.es

*Fecha de Recepción: 13/03/2008*

*Fecha de Aceptación: 30/05/2008*

## RESUMEN

La evaluación del aprendizaje es en la actualidad uno de los temas que ha adquirido mayor protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto administradores, como profesores, estudiantes y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones derivadas del hecho de evaluar o ser evaluado. Ello puede deberse probablemente a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad inmersa, cada vez más en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación universitaria. En este sentido, la investigación permitió diseñar un modelo de evaluación de los aprendizajes bajo una perspectiva humanista. El enfoque es onto epistemológico sustentado en el ser humano como sujeto que construye y reconstruye su realidad social. Es un estudio no experimental con un diseño transaccional descriptivo. La muestra estuvo conformada por 94 estudiantes y 54 profesores de los tres Centros de Atención Falcón del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se elaboró un cuadro teórico metodológico, y se estructuró un cuestionario utilizado para la recolección de datos. El análisis de los resultados evidenció que aun cuando los docentes utilizan los dos tipos de evaluación en un porcentaje de 60,84%, la formativa la hacen en un 57,44% y la sumativa 57,72% lo que conduce a un mal uso de éstas. En cuanto a las formas de evaluación se ubican en un promedio de 63,29% predominando la unidireccional con 64,89%. En las estrategias de evaluación el 71,67% se inclinan por los trabajos escritos, talleres y exposiciones. Además los docentes se ubican en un 65,93% en los modelos de evaluación cuantitativa, ya que su visión de la enseñanza y la evaluación la relacionan como un proceso eminentemente técnico, comprobando si han alcanzado los objetivos.

Palabras claves: Evaluación de los aprendizajes, tipos, formas, estrategias y modelos de evaluación, enfoque humanista.

## Evaluation of the Learning from a Humanist Perspective in the Venezuelan Pedagogic Universities.

Dr. José Ramón Rivero Isea  
UPEL-IPREM  
joserivero18@yahoo.es

The evaluation of the Learning it is at present one of the topics that has acquired major protagonism in the educational area, since both managers, and teachers, students and the whole society in your set, are more conscious than never of the importance and of the repercussions that stem from the fact of evaluating or of being evaluated. It can owe probably to that there exists today a major conscience of the need of reaching major levels of educational quality, as well as of taking advantage to the maximum of the available resources in the society in whom one finds immersed, every time, more in a competitive dynamics the one that cannot remain foreign the world of the university education. In this respect the investigation allowed to design a model of evaluation of the learning under a humanist perspective. The approach is onto - epistemological sustained in the human being as subject that constructs and reconstructs your social reality, is a not experimental study with a transactional descriptive design. The sample was shaped by 94 students and 54 teachers of three Centres of Attention Falcon of the Pedagogic Rural Institute The Liberating Mácaro of the Pedagogic University Experimental. A theoretical picture was elaborated - methodologically, and there was constructed a questionnaire used for the compilation of information. The analysis of the results demonstrated that even if the teachers use the types of evaluation in a percentage of 60,84 %, the formative one 57,72 % does it in 57,44 % and the summate what leads to an evil use of these. As for the forms of evaluation they are located in an average of 63,29 % predominating over the unidirectional one with 64,89 %. In the strategies of evaluation 71,67 % inclines for the written works, workshops and exhibitions. In addition the teachers are located in 65,93 % in the models of quantitative evaluation, since your vision of the education and the evaluation is related by them as an eminently technical process, verifying if they have reached the aims.

Key words: Evaluation of the Learnings, types, Forms, Strategies and Models of Evaluation, Humanist Approach.

## Introducción

La práctica evaluadora, como función estrechamente unida a la actividad docente, origina consecuencias y efectos cuyo conocimiento no debe olvidar el profesor universitario. Cuando se planifica la evaluación, se acciona un mecanismo anticipador sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La misma constituye un gran recurso para potenciar el diálogo entre el profesor y los estudiantes, siendo éste el mejor clima para el desarrollo de la evaluación. La corrección y valoración de las producciones, actividades o respuestas de los estudiantes es uno de los recursos y de los momentos cruciales para lograr la interacción entre los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Todo ello lleva a replantearse y reconsiderar bajo nuevas perspectivas la evaluación. Ésta trasciende el ámbito meramente académico, para transformarse en una herramienta de reflexión sobre los logros personales y grupales, a fin de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas y de esta manera servir de guía para la toma de decisiones.

Tomando en consideración la referencia antes señalada, la investigación que se presenta en este artículo, tiene como fin presentar un modelo de evaluación de los aprendizajes bajo una perspectiva humanista. Siendo necesario, conocer cuáles son los procedimientos de evaluación empleados por los facilitadores, tipos y modalidades, así como la función del profesor como evaluador de los aprendizajes, de manera de conocer la realidad, con los beneficiarios directos de la evaluación (participantes).

Los resultados del estudio se presentaron ante las instancias académicas respectivas, al igual que el modelo de evaluación desde una

perspectiva humanista, lo que les permitirá a los profesores trabajar con una visión que enfatiza el respeto por la igualdad de la persona, por la promoción y la confianza en la capacidad de aprender de los actores involucrados en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, es importante la creación de un clima favorable que permita la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales y la integración de equipos de aprendizaje consustanciados y comprometidos con la formación permanente y el desarrollo humano.

Además, se asume que la evaluación del futuro docente debe partir de un perfil académico que incorpore los enfoques humanistas, en los que se dé importancia al proceso de aprendizaje de manera integral, que se consideren las características particulares de los estudiantes, contemplando entre sus fines que aprendan a ejercer la docencia con altos niveles de conciencia ciudadana, capacidad de reflexión y autonomía; desarrollando tanto su libertad como su responsabilidad social. Por lo que puedan realizarse contratos de aprendizaje que notifiquen los criterios de evaluación y se incorpore efectivamente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, ayudando esto a que los estudiantes y sus formadores, desarrollen la autoestima, una imagen positiva de sí mismos, que les ayude a emprender acciones con la confianza de que puedan alcanzarlas. Por otra parte, el papel de la educación ya no es atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino movilizar su potencialidad, lo que tienen o puedan dar como persona, lo que puedan construir de valioso para ellos y para una sociedad que ensaya y enrumba su devenir por nuevos horizontes de convivencia y superación.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, bajó los lineamientos de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO, 1998):

La educación superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Que esta constituye uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. (p. 12)

Estos aportes se enmarcan también en las Universidades Pedagógicas y se hace énfasis en la XVII Conferencia de Iberoamericana de Educación realizada en Bolivia en el año 2003, que apunta hacia la formación docente, como variable estrechamente vinculada a la calidad y equidad de la educación. De allí que la importancia de los docentes en el desarrollo de la educación del país, hace estratégico el fortalecimiento de su formación a los fines de que su participación en el cambio educativo sea profunda, sólida, exitosa y responda al momento. Esto se logra mediante la concepción y puesta en práctica de estrategias, programas y proyectos que atiendan con efectividad, eficiencia y eficacia las distintas dimensiones del proceso formativo. De tal manera que el rol del docente en el quehacer educativo, es fundamental.

Atendiendo a estas consideraciones y siendo la educación una práctica social la evaluación se constituye en uno de sus principales actos llevados en las instituciones educativas, por lo que debe ser abordado desde diferentes aspectos ideológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos y técnicos. Ésta se constituye como parte integradora y esencial en toda actividad desarrollada por el hombre, bien en sus acciones individuales o como aquellas que realizan como ente social, porque está presente en todo acto humano. Además, Rosales (2000) haciendo referencia a Stufflebeam y Shinkfield señala sobre la importancia que tiene la evaluación:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el merito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 45)

Con base en lo expuesto, puede decirse que la evaluación trasciende el ámbito meramente académico para transformarse en una herramienta de reflexión sobre los logros personales, grupales y sobre las fallas, dificultades, causas y factores que puedan explicar unos determinados resultados. Esto implica la preocupación de los investigadores del campo educativo, en que debe considerarse al profesor como un profesional responsable y autónomo, capaz de participar activa e intensamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes del proceso didáctico.

Cabe señalar que si se acota el concepto de evaluación del aprendizaje se le considera: a) como un proceso irrevocable de la enseñanza; b) con medios especialmente diseñados; c) aporta información útil para la comprensión de la situación; d) orienta la emisión de juicios y la toma de decisiones.

Sin embargo, en la realidad pareciera no estarse tomando las nuevas tendencias en la evaluación, siendo el caso, que utilizada por los docentes está basada en los resultados ya que están centradas en una evaluación cuantitativa dirigida a la obtención de un producto final. Como se ha mencionado, tradicionalmente en el campo de la educación existe una peligrosa tendencia a reducir el proceso evaluativo a niveles puramente instrumentales. Se orienta la evaluación en una sola dirección, y no se comprende críticamente la realidad del aula, la institucional, la socio cultural y la contextual a la hora de realizar el proceso de evaluación.

Al respecto, diversos analistas de la educación y en especial los de

educación superior convergen en que los resultados no son los esperados, tal como lo plantea Alcalde (2002) quien reúne una diversidad de trabajos presentados desde 1994 hasta al 2001, donde aparece señalada como una de las causas de las pérdidas de eficiencia de las universidades latinoamericanas el tipo de evaluación de los aprendizajes utilizados. También, las conclusiones del Congreso Latinoamericano y Seminario de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) sobre el cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe.

Dentro de estas perspectivas debe señalarse el caso de las Universidades Venezolanas, de acuerdo con las memorias y cuentas del Ministerio de Educación y el de los anuarios estadísticos del Organismo de Planificación del Sector Universitario y el Consejo Nacional de Universidades de casi todos los años revelan, por ejemplo, que cuatro de cada cinco no culminan sus estudios. Una de las causas es el bajo rendimiento; aunque puede decirse que hasta ahora sólo se han analizado tasas de promoción, repitencia, abandono, entre otros y se excluyen aspectos más importantes y complejos como son la correspondencia entre los conocimientos y las capacidades alcanzadas por el estudiante con los objetivos del proceso de aprendizaje y con las necesidades actuales y prospectivas de la sociedad.

En el caso de los Centros de Atención del Estado Falcón (Dabajuro, Pueblo Nuevo de la Sierra y Yaracal) del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución de la cual egresan más del 50% de los pedagogos del país; que atiende la profesionalización de los docentes en servicio con la modalidad mixta, mientras que la formación de los bachilleres, que no cumplen funciones de docente se realiza de manera presencial. En estas modalidades se presentan los problemas señalados anteriormente,

pareciendo entonces que la evaluación no está cumpliendo su papel, ya que se refleja una inadecuada utilización de las etapas de evaluación, cuyos resultados no expresan la necesidad de mejorar o conocer el proceso de aprendizaje que permita el logro de los objetivos, lo cual se refleja en la baja calidad de los aprendizajes y sus consecuencias.

Otro elemento, que manifiesta la problemática existente, es la percepción de los estudiantes, manifestada en conversaciones con las autoridades de los Centros de Atención en las que refieren situaciones de conflictos en cuanto a los acuerdos de evaluación, quejas por exceso de todo tipo de evaluación en una misma asignatura o casi ninguna, convirtiendo la experiencia académica en un trauma o bien en una actividad sin mayor trascendencia. Asimismo, existe falta de creatividad en el proceso evaluativo: netamente teórico, memorístico y conductista.

Por todo lo expuesto, pareciera que la evaluación no está cumpliendo su función. Ella constituye en todo proceso educativo el punto de partida para la toma de decisiones y, con el empleo de la evaluación formativa aplicada durante el desarrollo de los objetivos en un curso, se pueden emitir juicios de valor. Estos juicios permiten corrección de estrategias, formulación de objetivos, actividades remediales, conocer fallas y errores en el aprendizaje y, lo mas importante: corregir las estrategias utilizadas en la evaluación.

Ante estos resultados es necesario preguntarse: ¿Cómo orienta el docente su rol de evaluador en la administración de la asignatura?, ¿Cómo está considerando el docente los procesos de evaluación en las distintas situaciones de aprendizajes?, ¿Están los facilitadores utilizando la evaluación de los aprendizajes para una simple asignación de la calificación a los participantes?.

Una de las alternativas de solución a la problemática planteada podría encontrarse en una práctica pedagógica que comprometa al docente y el



estudiante con un proceso evaluativo que implique el desarrollo de competencias en un contexto que valora la calidad de lo aprendido y que expresa en calidad el resultado de la experiencia ofrecida al estudiante, de acuerdo a los objetivos propuestos, los recursos utilizados y las condiciones existentes. Todo lo anterior, implica la obtención de información que permita, con un alto grado de seguridad, la elaboración de juicios válidos acerca del alcance de determinado objetivo y de la eficiencia de determinada técnica valiéndose para ello de la medición.

Se hace entonces necesaria una propuesta que implique el desarrollo de un modelo. Éste debe permitir el abordaje de la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista, entendiéndolo como un acuerdo entre las partes. En atención no sólo de medición cuantitativa, como fundamento principal, sino del acompañamiento pedagógico con norte en el desarrollo pleno de la personalidad del ser humano como base para el crecimiento justo y progresista de la sociedad.

En este sentido, reviste significación tomar como caso de estudio los Centros de Atención del Estado Falcón como eje representativo de los programas administrados en la UPEL, debido a la trascendencia de esta institución en la formación de docentes en el país, lo cual, la hace un epicentro de relevancia, en la praxis educativa a nivel superior y de gran impacto en la sociedad venezolana. Todo ello fundamentado en la concepción de la evaluación como un proceso que tiene por finalidad principal ayudar al facilitador y al participante para que éstos alcancen los aprendizajes propuestos.

En este fundamental papel social debe inscribirse el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” como uno de los Institutos adscritos a la UPEL, en el cual el docente que se forma debe comprometerse no solo académicamente con teorías y prácticas, sino también en saber resolver los problemas que confrontan las comunidades de las cuales formarán

parte en su futuro laboral. Para ello, es necesario utilizar la comunidad que le sirve de entorno, para poner en práctica -con éxito- lo que aprenden en la Universidad validando así el proceso evaluativo llevado a cabo en sus estudios.

Como resultado de este problema se plantea como objetivo general: Proponer un modelo de evaluación de los aprendizajes, desde una perspectiva humanista para los Docentes de los Centros de Atención Falcón del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro - Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Como objetivos específicos: identificar los tipos de evaluación utilizados por los facilitadores, indagar las formas de participación en la evaluación utilizadas por los facilitadores, analizar las estrategias utilizadas por los facilitadores en la evaluación de los aprendizajes, establecer los modelos de evaluación utilizados por los facilitadores, proponer un modelo de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en los Centros de Atención de la UPEL-IPR El Mácaro Falcón. Para dar respuesta a los objetivos planteados se acudió a investigaciones científicas, publicaciones periódicas lo que llevó a la compilación de un cúmulo de información que condujo a determinar las bases teóricas en las que se sustenta esta investigación. Ésta son: Fundamentación conceptual de la evaluación: Tyler 1950, Crobach 1963, Gronlund 1973, Lafourcade 1979, Foros 1980, De la Orden 1981, Nerlo 1983, García Ramos 1989, Benedito 1990, Stufflebean y Shinkfield 1993, Casanova 1995, Castillo Arredondo 2003. Tipos de evaluación (Cabrerizo y Castillo 2006, Lafrancesco 2004, Hidalgo y Paz Silva 2003. Formas de participación en la evaluación: Valenzuela 2005. Estrategias de Evaluación: Reglamento de Evaluación (UPEL), López (2004), Hidalgo y Paz Silva (2003), Mata 2003, Grades 2001, Jorba y0 Sanmarti 1999. Modelos de evaluación: Alfaro de Maldonado (2004), Pérez (2000), Stufflebeam (1989), Vallejo, Pelekais,

Govea de G y Finol de F (2000), Pérez Luna y Sánchez Carreño (2005), Mc. Donald, Sthenhouse y Elliot.

Para cerrar esta introducción se presenta la estructuración del trabajo. Primeramente, el procedimiento metodológico y la discusión de los resultados. Posteriormente, el modelo de evaluación humanista: objetivos, fases, aplicación, conclusiones y recomendaciones. Finalmente, las referencias manejadas en este informe.

### **Procedimiento Metodológico**

El tipo de investigación respondió al nivel de profundidad del conocimiento, abordándose, en una primera etapa, como un estudio descriptivo, el cual permitió determinar cómo realizan la evaluación de los aprendizajes los profesores (tipos, formas y estrategias) y a los docentes cuáles son los modelos de evaluación que utilizan. En tal sentido, se indagó a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes y otro a los profesores, compuesto de cuatro alternativas de respuestas. Los instrumentos fueron aplicados una sola vez, es decir que la información fue recolectada en un solo momento.

En su segunda etapa alcanzó el nivel proyectivo, también llamado “Proyecto Factible” el cual consiste en la elaboración de una propuesta o de un modelo. En este caso, se diseñó el modelo de evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los facilitadores y los estudiantes del II al X Semestre de los Centros de Atención Falcón, pertenecientes a las especialidades de Educación Rural, Integral y Preescolar. La muestra fue seleccionada de dos maneras; primero se aplicó el muestreo intencional (Arias, 2004), tomando los estudiantes de Educación Rural, por ser este programa el pionero dentro del Instituto

Pedagógico Rural El Mácaro. En segundo lugar, se aplicó el muestreo por estrato considerando lo expresado por Castañeda y otros (2004, p. 149)

## **Discusión de Resultados**

Los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos diseñados, permiten inferir aspectos relevantes acerca de la forma cómo utilizan la evaluación de los aprendizajes los facilitadores de acuerdo a la opinión de los estudiantes. Además, permite saber cuáles son los modelos de evaluación que usan los docentes, según lo expresado por ellos mismos.

En este sentido, al analizar la dimensión tipos de evaluación se encontró que los estudiantes manifestaron que un 60,84% de los profesores emplean los tres tipos, siendo la formativa considerada solo por un 57,44% de los docentes y las sumativa por un 57,72%, lo cual indica una inadecuada aplicación de los tipos de evaluación. El promedio alcanzado en la dimensión formas de participación en la evaluación, indica que el 63,29% de los docentes toma los tres tipos al momento de evaluar, existiendo un predominio de la evaluación unidireccional. En las estrategias de evaluación, el 71,76% de los estudiantes manifestó que los docentes se inclinan por el uso de trabajos escritos, talleres y exposiciones. Finalmente, los resultados indicaron que el 65,93% de los docentes aplican los modelos de evaluación cuantitativos, ya que su visión de la enseñanza y la evaluación la relacionan con un proceso eminentemente técnico, comprobando si se han alcanzado los objetivos.

## **Modelo de Evaluación Humanista**

El modelo de evaluación humanista asume la evaluación como un

El 59,7 % de los estudiantes de semestres avanzados perciben que el discurso de sus profesores hace comprensibles los temas, mientras que los estudiantes de la muestra 1 lo perciben en 72,6 %. Para justificar la diferencia, podría hipotetizarse que los temas desarrollados en los semestres superiores son menos comprensibles debido a que en esos semestres los cursos y contenidos poseen mayor grado de dificultad porque son materias de especialidad, situación que no se presenta en el semestre inicial. No obstante, si estos datos se comparan con los del segundo indicador del ítem se percibe la razón de esta diferencia y la demostración del supuesto hipotético.

En la tabla 3, los datos indican que en los semestres avanzados los estudiantes perciben en un 15,6 % que sus profesores hacen los temas más dificultosos contra el 4,2 % de dificultad en la muestra de estudiantes del 1<sup>er</sup> Semestre. La diferencia entre uno y otro dato es nada menos que del 372 % de incremento del nivel de dificultad en los temas generado por las explicaciones del profesor en los semestres avanzados.

En ambas muestras no hay diferencias significativas en cuanto al interés del profesor por hacer los temas confusos debido a que en ambas muestras los datos oscilan entre 23 y 24,7 %. Estos resultados son consistentes con una situación ideal esperada en donde el grado de dificultad / facilidad de los contenidos tiene la misma oportunidad de ocurrencia en todos los cursos en el entendido que los programas tienen temas tanto difíciles como fáciles; pero también son congruentes con el hecho de que las materias aumentan su grado de dificultad a medida que se avanza en la carrera docente.

Agrupando los valores de los indicadores 'difíciles' y 'confusos', se observa que el interés del discurso del profesor por hacer comprensibles los temas en la muestra de estudiantes de semestres superiores es mucho menor que en la muestra de estudiantes de primer semestre,

porque hay alrededor de un 40,3 % de estudiantes en M2 que tienen dificultad para comprender las explicaciones del profesor contra un 27,3 % de estudiantes en M1. Esto permite sostener que en un alto porcentaje, el discurso del profesor contribuye como elemento mediador facilitador en la recepción de los contenidos por parte de los estudiantes, pero que en un porcentaje no despreciable tal discurso se convierte en un dispositivo mediador que obstaculiza el aprendizaje.

En cuanto al tipo de comunicación presente durante el desarrollo de la clase (ítem 4) y tomando en cuenta los indicadores diálogo constructivo, comunicación intrascendente y comunicación autoritaria, las percepciones de los estudiantes que conforman las dos muestras como lo reflejan los datos de la tabla 4, es que no es significativa la diferencia entre los valores aportados por los encuestados en cuanto a los indicadores diálogo constructivo y comunicación intrascendente dado que sus valores se mueven en rangos cercanos. Muy al contrario de lo que se manifiesta en el indicador comunicación autoritaria cuyos valores pasan de un 18,9 por ciento en los estudiantes del 1<sup>er</sup> Semestre a un 27,3 por ciento en la muestra de estudiantes de semestres superiores.

Hasta ahora se ha observado una disminución de la participación comunicativa de los estudiantes a medida que avanzan en los semestres de la carrera. Pero esa tendencia se invierte cuando se trata de la discursividad del profesor.

Tabla 4: Frecuencias y porcentajes del ítem 4 “Tipo de comunicación” en muestra de 212 estudiantes de I semestre y de 77 estudiantes avanzados.

INDICADOR	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	M=1	M=2	M=1	M=2
De calidad	126	36	59,4	46,8
Descuidada	35	12	16,5	15,6
Hay indiferencia	51	29	24,1	37,7
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Los datos aportados por los encuestados en el ítem 4 indican directamente que la comunicación autoritaria se incrementa sensiblemente en el grupo de estudiantes que integran la muestra 2 (M2). En el ambiente académico hay consenso en que este tipo de conducta en el aula de clase depende del poder originado en el conocimiento del docente, en la autoridad académica y administrativa conferida por la institución y en el manejo de la evaluación por parte del docente. Ello aporta evidencias en pro de que el discurso pedagógico del profesor (DPP), siguiendo a Morales (1992), no promueve la apertura y la flexibilidad tan importantes para la formación de los futuros docentes y muy probablemente estos patrones pudieran ser reproducidos por ellos en el ejercicio de su profesión.

En cuanto a la importancia de la calidad de la expresión oral, un aspecto sustantivo en la formación del educador (ítem 5, tabla 5), se percibe que la promoción de la calidad en la expresión oral es menor en los semestres avanzados que en el primer semestre (46,8% versus 59,4).

Tabla 5: Frecuencias y porcentajes del ítem 5 “Promoción de la expresión” en muestra de 212 estudiantes de I semestre y de 77 estudiantes avanzados.

INDICADOR	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	M=1	M=2	M=1	M=2
Diálogo constructivo	133	45	62,7	58,4
Comunicación intrascendente	39	11	18,4	14,3
Comunicación autoritaria	40	21	18,9	27,3
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Esto pudiera ser explicado por la creencia de que a estos niveles se da por descontado que los estudiantes deben manejar competentemente su comunicación oral y escrita. No obstante, lo más preocupante es que

en los semestres avanzados más del cincuenta por ciento de los estudiantes de los semestres superiores manifestaron que sobre el particular hay por una parte, indiferencia (37,7 %) y por otra, un descuido (15,6 %). Todo ello revela una orientación perjudicial para los estudiantes en formación por cuanto el discurso es el factor mediador por excelencia en el proceso de transmisión del conocimiento cultural gestionado en la enseñanza. Esta actitud ante la comunicación verbal puede reflejarse perfectamente en el desempeño de los estudiantes, futuros docentes, quienes a su vez podrían estar poco interesados en enseñar una competencia comunicativa adecuada a sus futuros estudiantes de educación primaria y secundaria.

Cognoscitivamente, así como muestra la tabla 5, hay una marcada diferencia entre la percepción del discurso del profesor que tienen los estudiantes del 1<sup>er</sup> Semestre y la que poseen los estudiantes más avanzados en cuanto a la proposición sobre si se adapta o no el discurso del profesor a lo que el estudiante sabe (ítem 6). El 45,5 por ciento de los segundos responde afirmativamente, mientras que los primeros emiten igual respuesta en un 59,4 por ciento. Esto refleja que en los semestres avanzados hay una menor adaptación del discurso del profesor al saber que poseen los estudiantes.

Tabla 6: Frecuencias y porcentajes del ítem 6 “Adaptación del discurso del profesor” en muestra de 212 estudiantes de I semestre y de 77 estudiantes avanzados.

INDICADOR	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	M=1	M=2	M=1	M=2
Se adapta	126	35	59,4	45,5
No se adapta	35	9	16,5	11,7
Le da igual	51	33	24,1	42,9
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>



Igualmente, los resultados reflejan diferencia porcentual entre los que responden que a los profesores les da igual si el discurso se adapta o no a lo que los estudiantes saben. En la muestra de estudiantes de 1<sup>er</sup> Semestre se obtuvo un porcentaje de 24,1 por ciento y en la muestra de estudiantes avanzados se reportó 42,9 por ciento para un incremento de más del 78 por ciento, en este aspecto, a favor de estos últimos. Esto pudiera revelar un desconocimiento por parte de los docentes sobre la importancia que tiene este factor para la comprensión comunicativa, lo cual de por sí es ya una deficiencia en las competencias comunicativas de los profesores.

Por otra parte, si se conjugan los resultados de las respuestas al indicador: le da igual si el discurso del profesor se adapta o no a los conocimientos que poseen los alumnos, en el cual se observa que un 42,9 % de los integrantes de la muestra 2 perciben que el profesor no le da importancia a este factor, con el resultado que considera también que un 11,7 % percibe que el discurso del profesor no se adapta a lo que los estudiantes saben, se podrían explicar las confusiones y falta de comprensión discursivas reveladas por los estudiantes. Se entiende que la existencia de una comunicación eficaz descansa en el conocimiento que los enunciadores poseen del repertorio de saberes de sus interlocutores.

En cuanto al ítem 7 y tabla 7, fraseado para determinar el entusiasmo, el desgano o la indiferencia del profesor al exponer los temas, mientras los valores percibidos se mantenían iguales en cuanto a la indiferencia al exponerlos, en los otros dos aspectos (entusiasmo y desgano), se reproducía la misma tendencia que empíricamente reflejan los datos en general, anteriormente mencionados.

Tabla 7: Frecuencias y porcentajes del ítem 7 “Percepción del entusiasmo” en muestra de 212 estudiantes de I semestre y de 77 estudiantes avanzados.

INDICADOR	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	M=1	M=2	M=1	M=2
Entusiasmo	132	44	62,3	57,1
Desgano	20	11	9,4	14,3
Indiferencia	60	22	28,3	28,6
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Esto es, que lo que favorece el diálogo, disminuye en la muestra 2 (el entusiasmo pasa 62,3% en la muestra 1 al 57,1% en la muestra 2) y lo que lo desfavorece, aumenta en la misma muestra 2 (el desgano pasa de 9,4% en la muestra 1 al 14,3% en la muestra 2). Esta suposición derivada de los datos pudiera constituir un enunciado hipotético susceptible de ser corroborado en otros estudios con diferentes muestras.

Notable es también que la muestra de estudiantes de semestres avanzados percibe en más del 50 % que los estudiantes de M1 que existe desgano al exponer los temas por parte del profesor. Ante esto, no se puede obviar el hecho comprobado por otros investigadores y por el autor (Rodríguez, 1993) de que el entusiasmo del profesor al exponer un tema es el factor más potente para predecir la eficiencia del docente en el aula de clase y por ende, del nivel de comprensión del discurso por parte de los estudiantes.

Otro factor pragmático de la comunicación pedagógica que influye en su éxito es el ritmo de la comunicación (ítem 8). A mayor velocidad de la comunicación, menor posibilidad de comprender eficientemente el mensaje y viceversa. En este sentido, en los datos de la tabla 8, se observa un incremento de la rapidez con que el profesor se comunica con los estudiantes de semestres avanzados.

Tabla 8: Frecuencias y porcentajes del ítem 8 “Ritmo de la comunicación” en muestra de 212 estudiantes de I semestre y de 77 estudiantes avanzados.

INDICADOR	FRECUENCIA		PORCENTAJE	
	M=1	M=2	M=1	M=2
Lento	44	15	20,8	19,5
Rápido	35	31	16,5	40,3
Moderado	133	31	62,7	40,3
<b>Total</b>	<b>212</b>	<b>77</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

En los resultados, se lee que hasta en un 145 % aproximadamente crece la velocidad con la cual explican los profesores en los semestres avanzados (40,3%), si se compara con el valor de 16,5 % que es el porcentaje atribuido por los estudiantes de primer semestre al ritmo rápido de comunicación del profesor. Mientras que el porcentaje indicativo del ritmo de comunicación lento por parte de los profesores no presenta diferencias significativas, pues se mantiene en las dos muestras (20,8% en la primera contra 19,5% en la segunda), el ritmo de comunicación moderado, a su vez, es percibido en creciente disminución (55,5 %) por los estudiantes de semestres avanzados ya que de 62,7 por ciento que es el porcentaje que presenta este indicador en la muestra de estudiantes de primer semestre, se pasa a 40,3 por ciento en la muestra de estudiantes ubicados en semestres superiores.

Estos datos analizados reflejan que los estudiantes perciben que la calidad del discurso pedagógico de los profesores disminuye sustancialmente si se compara lo que ocurre con ella en los primeros semestres y lo que ocurre en los semestres avanzados.

Los resultados de la investigación se resumen en tendencias empíricas como: una disminución apreciable de la participación de los estudiantes en la interacción comunicativa; los profesores no hacen más

asequible los contenidos académicos a los estudiantes; lo que favorece el diálogo, disminuye y lo que lo desfavorece, aumenta. Existe desgano y poco entusiasmo en la exposición de los temas. Se incrementan las exposiciones y el discurso autoritario de los profesores. Hay una importante indiferencia y una no descartable desadaptación del discurso del profesor a los conocimientos que poseen los alumnos. Hay por parte de los profesores, indiferencia y descuido en la promoción de la competencia comunicativa y no hay un ritmo explicativo adecuado de los temas de clase.

Los hallazgos empíricos de esta investigación exploratoria desarrollada bajo las consideraciones teóricas de Bernstein (1990), Morales (1992), Figuera (2002), Van Dijk (2000), Habermas (1987), Halliday (1982) y Martínez (1994) aportan elementos de valor para sostener que en las muestras analizadas se presenta un deterioro de los factores constituyentes de la discursividad pedagógica en uso por una parte importante de profesores en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, lo cual no promueve una comunicación sustentable acorde con las necesidades del auditorio estudiantil y, ello evidentemente tampoco contribuye a la calidad educativa que exige la sociedad venezolana.

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos consolidaron puntos de partida teóricos que corroboraron la hipótesis necesaria planteada inicialmente y que se enunciaba como: “Toda cultura escolar se ha de estudiar como fenómeno de comunicación que llena y determina sustantivamente el proceso temporal y espacial de la expresión cotidiana de la vida...” (Figuera, 2002, p. 9). Ello porque la esencia misma del espacio intraescolar, de sus miembros y de sus actividades es por naturaleza comunicativo

pluridireccional y su existencia sólo es posible por la estructuración de una red de significaciones que se va agrandando en el tiempo y en el espacio.

Igualmente, en cuanto a la valoración cognoscitiva y afectiva que los estudiantes tenían del discurso pedagógico de sus profesores, los resultados mostraron que los estudiantes percibieron que la calidad del discurso pedagógico de los profesores disminuía sustancialmente si se comparaba lo que ocurría con ella en los primeros semestres y lo que ocurría en los semestres avanzados. Ello es así porque lo que favorecía el intercambio de ideas, la participación en la interacción comunicativa, la facilitación de los contenidos, el entusiasmo al exponer los temas, el tipo de comunicación, la adaptación del discurso al repertorio de conocimientos de los alumnos y el ritmo óptimo de la clase disminuía en los semestres avanzados y lo que lo desfavorecía, aumentaba.

Los resultados e interpretaciones mostraron evidencias de que los datos proporcionados por los estudiantes en el dominio PDP validaron que el uso conversacional del aula de clase era una interacción jerárquica socialmente desigual, susceptible de convertirse en un campo de dominación no muy propicio para el crecimiento profesional de los futuros profesores. El discurso pedagógico en uso, según se puede colegir de la percepción de los sujetos bajo estudio, no promueve la dialogicidad.

Los resultados también demostraron que en los semestres avanzados, los estudiantes de pedagogía investigados, incrementan sustantivamente su participación en la interacción comunicativa con respecto a los estudiantes del primer semestre, ello como una tendencia esperada debido a su mayor experiencia y madurez y lógico desarrollo de la competencia comunicativa durante los semestres cursados. Pero perciben también que en el discurso pedagógico del profesor (DPP) se incrementan sus exposiciones exclusivas y el discurso se desplaza

paulatinamente hacia el autoritarismo lo cual sugiere que el aumento de la participación del estudiante en la interacción no obedece a su acción pedagógica. Estos supuestos pudieran considerarse como hipótesis de trabajo para posteriores investigaciones.

Los datos derivados de la investigación permitieron inferir que una proporción significativa la praxis pedagógica vigente reproduce y distribuye esquemas discursivos configuradores de un tipo de comunicación alterada tal como lo plantea Habermas (1987) que no contribuye con el desarrollo cognitivo y afectivo de los futuros pedagogos por egresar.

## Referencias

Bernstein, B. (1989). **Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.** (Vol. I) Madrid: Editorial Akal.

Bernstein, B. (1990). **Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural.** Barcelona: Editorial El Roure.

Bernstein, B. (1997). **La estructura del discurso pedagógico (3ª. Ed.). Clases códigos y control.** (Vol. IV) Madrid: Editorial Morata.

Calsamiglia B., H. y Tusón V., A. (1.999). **Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso.** Barcelona: Editorial Ariel.

Capone, A. (2003). **Speech acts: literal and non-literal.** Disponible: <http://semanticsarchive.net/Archive/ml0OTQ2M/speechacts1.RTF>. [Consulta 2005, Marzo 15].

Cazden, C. B. (1991). **El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje.** Barcelona: Editorial Paidós.

Darder, P. (2000). **La educación del siglo XXI (Informe Delors).** Disponible: <http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>. [Consulta 2005, Marzo 15].

Figuera, E. (2002). **Seminario matriz de problemas, métodos y teorías de la ciencia de la educación: Investigación etnográfica de los**

**hechos, procesos y fenómenos educativos.** Caracas: Universidad Santa María.

Habermas, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Editorial Taurus.

Habermas, J. (1987a). **Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista.** Madrid: Editorial Taurus.

Haidar, J. (1997). “Las materialidades discursivas y su funcionamiento: Problemas teórico-metodológicos”. **Actas del I Coloquio Latinoamericano de Analistas del Discurso.** (A. Bolívar y P. Bentivoglio, Edits.). (pp. 153-162). U.C.V.: Caracas.

Martínez, M. C. (1994). **Análisis del Discurso.** Santiago de Cali: Editorial Facultad de Humanidades.

Martínez, M. C. (1999). “La construcción discursiva de la realidad: Una perspectiva dialógica e interactiva de la significación”. **Discurso, cognición y educación.** Parodi Sweis, G. (Editor). (pp.103-119). Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Martínez, M. C (2002a). **Dimensión dialógica del lenguaje.** Colombia. Disponible: <http://www.geocities.com/estudiscurso/martinez.html>. [Consulta: 2002, Noviembre 7].

Martínez, M. C. (2002b). **Educación desde el discurso: Desarrollo de estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo.** Disponible:[http://www.icfes.co/es/fomento/gcfom/docs/for\\_doce/com\\_cat\\_ins/catANC/MARIACRISTINAMARTINEZ.rtf](http://www.icfes.co/es/fomento/gcfom/docs/for_doce/com_cat_ins/catANC/MARIACRISTINAMARTINEZ.rtf). [Consulta: 2002, Noviembre 7]. Colombia.

Morales de R., N. M. (1992). **Lenguaje y eficiencia personal.** Mérida: Rogya.

Rodríguez, N. (1993). **Evaldoc III: Escala para evaluar la eficiencia docente en la Tercera etapa de Educación Básica.** Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto.

Rodríguez, N. (2006). **Factores fenomenológicos de la discursividad pedagógica en el aula de clase. Una aproximación pragmática**

**para interpretar la acción comunicativa docente en el Pedagógico de Barquisimeto.** Tesis Doctoral no Publicada. Universidad Santa María. Caracas.

Tusón V., A. (1997). **Análisis de la conversación.** Barcelona: Ariel.

Van Dijk, T. A. (2000). "El discurso como interacción en la sociedad". T.A. Van Dijk (Comp.). **El discurso como interacción social: Vol. I. Estudios sobre el discurso: Una introducción multidisciplinaria.** (pp. 19-66). Barcelona: Editorial Gedisa.