

El discurso del docente en los procesos evaluativos y su incidencia en el aprendizaje*

Roger Walter
Yamil Gómez Consuegra
Toribio Herazo Valdez
Eduardo Pérez Martínez

* Este artículo es producto de la investigación "Estudio descriptivo del discurso del docente como mediación para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos", que se hizo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte para optar al título de Magíster en Educación. La tesis fue asesorada por la Doctora Diana Chamorro Miranda.

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

nº 9 diciembre, 2008
ISSN 1657-2416

zona próxima



Enrique Lamas. *Hortensia*, 1986. Óleo sobre lienzo, 130 x 95 cms.

ROGER WALTER

LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES, GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY; MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE; PROFESOR DE INGLÉS DE TIEMPO COMPLETO DEL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

rwalter@uninorte.edu.co

Correspondencia: Universidad del Norte, Km 5 vía a Puerto Colombia, A.A. 1569, Barranquilla (Colombia).

YAMIL GÓMEZ CONSUEGRA

LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS, UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO; ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA ESCRITA, UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO; MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE; PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE; DOCENTE DEL SECTOR OFICIAL

yamil.gomez@uautonoma.edu.co

TORIBIO HERAZO VALDEZ

LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS, UNIVERSIDAD DE PAMPLONA; MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE; DOCENTE OFICIAL DEL MAGISTERIO, COLEGIO METROPOLITANO DE BARRANQUILLA

toheva@hotmail.es

EDUARDO PÉREZ MARTÍNEZ

LICENCIADO EN MATEMÁTICA Y FÍSICA, UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO; ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO, UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD); MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DEL NORTE; PROFESOR DE PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA, UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

eduardo203000@tutopia.com

En este artículo pretendemos describir los rasgos discursivos de un docente de derecho como medio para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos. El análisis del discurso se realiza a partir de las categorías emergentes de los datos; asimismo, tenemos en cuenta la perspectiva sistémico-funcional en cuanto a las metafunciones interpersonal y textual (Halliday, 1978). Los resultados obtenidos muestran algunas características del discurso del profesor que dificultaron el fomento de niveles de aprendizaje de orden superior en los estudiantes, tales como la falta de agente, pregunta retórica, uso excesivo de la contextualización, negación, nominalización, entre otras.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso, características discursivas, aprendizaje, evaluación.

RESUMEN

ABSTRACT

In this article we attempt to describe the characteristics of a law professor's discourse as mediation in the development of students' learning in evaluation processes. The discourse analysis was done using the categories that we found in the data; we also used Halliday's (1978) theory of systemic-functional linguistics, focusing on the interpersonal and textual meta-functions that are realized by language. The results obtained show that several characteristics of the professor's discourse impeded the development of high levels of learning in the students, such as the lack of agent, rhetorical question, excessive use of contextualization, negation, nominalization, among others.

KEY WORDS: Discourse analysis, discourse characteristics, learning, evaluation.

Introducción

El tema del presente estudio ha sido mirado desde diferentes perspectivas, entre ellas, los aspectos gramaticales, la relación comunicativa para establecer la jerarquía del profesor como conductor de contenidos, y la relación entre el poder que ejerce el docente en el aula y la participación de los estudiantes como base para mejorar los aprendizajes. Sin embargo, nuestro interés gira en torno a describir el discurso del docente como mediación para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos, a la luz de la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1978), ya que el discurso es considerado como una herramienta de comunicación para construir e interpretar significados en el contexto social del aula de clase.

Para tales efectos, esta investigación se fundamenta, además, en los enfoques teóricos de Vigotsky (1990), Ausubel (1976), Giordan (1989, 1995) y De Vecchi (1995); asimismo, se realiza un análisis de los datos obtenidos durante las clases observadas, que consiste en la descripción de las características y la manera cómo está organizado el discurso del docente y de los estudiantes; finalmente, se describen las evidencias de aprendizaje de estos últimos y se plantea la relación entre los rasgos discursivos del profesor y el aprendizaje logrado por los estudiantes en los procesos evaluativos.

En términos generales, este estudio busca describir el discurso del docente en los procesos evaluativos y su relación con el fomento del aprendizaje de los estudiantes en un contexto específico.

Marco teórico

La intención de la investigación se centra en analizar las características del lenguaje del docente dentro del marco de la lingüística sistémico-funcional propuesta por Halliday (1978), que ubica el lenguaje en el contexto de situación y lo examina a partir de las categorías fundamentales de **campo** (la actividad en curso), **tenor** (relaciones de los participantes) y **modo** (medio y roles discursivos desempeñados en la actividad), además de las tres metafunciones realizadas por el lenguaje a través de estas categorías: experiencial, interpersonal y textual.

En nuestro estudio se examinan primordialmente las dos últimas, puesto que éstas expresan las relaciones establecidas en el aula entre el profesor y los estudiantes (a través de la función interpersonal) y se refieren a la manera como el docente organiza su discurso y expresa las relaciones existentes en el interior del mismo, a través de la textual (Moss *et al.*, 2003). La primera se trata precisamente de una función interactiva y sirve para enunciar los diferentes roles

sociales incluyendo los que cada uno asume en la comunicación. Esta función interpersonal se codifica mediante el sistema de modalidad, expresión gramatical de las "funciones discursivas básicas de afirmación, pregunta, respuesta, orden y exclamación" (Halliday, 1985:167). Por otra parte, bajo la perspectiva de la función textual del lenguaje, ésta nos podría permitir analizar cómo el docente estructura su discurso, ya que las unidades textuales cumplen este propósito. Una vez hecho este análisis, se podría describir la relación que el discurso del docente tiene con el aprendizaje de los estudiantes, que es el interés de nuestra investigación.

Por otra parte, los aportes de Vigotsky al campo de la educación, sobre todo la importancia que él le da al plano sociocultural en el proceso de aprendizaje del individuo, son invaluable. Su teoría educacional es tanto una teoría de transmisión cultural como una del desarrollo. Vigotsky sostiene que los procesos psicológicos superiores se desarrollan gracias a la *enculturación* de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de una sociedad, sus signos y herramientas; y a través de la educación en todas sus formas (Vigotsky, citado por Moll (ed.), 1990).

En particular, Vigotsky se concentra en la manipulación del lenguaje como característica importante de la escolarización formal y del desarrollo de los conceptos científicos. Como ha escrito Minick (1987), Vigotsky sentía,

por ejemplo, que la instrucción formal en escritura y gramática al trasladar el foco de la atención del contenido de la comunicación a los medios para la comunicación, proporcionaba las bases para el desarrollo de la toma de conciencia (*conscious awareness*) en aspectos importantes del discurso y el lenguaje. Hemos tomado este referente teórico precisamente porque, en nuestro estudio, queremos observar, además de las prácticas sociales presentes en el contexto estudiado, cómo se lleva a cabo la interacción en el aula; o sea, la relación existente entre el lenguaje utilizado por el docente en los momentos de las evaluaciones y el aprendizaje de los estudiantes.

Otro enfoque que se tiene en cuenta en esta investigación es el de Ausubel (1976), quien sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición, en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro. Por otra parte, el que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas: aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo. De esta forma, se entiende que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento.

En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe; los nuevos conocimientos se vinculan,

de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto se logre es necesario que se presenten, de manera simultánea, por lo menos las tres siguientes condiciones: el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo; el estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formulados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse al anterior; por último, el alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee.

Ahora bien, reconociendo que la sustentación de nuestra investigación no se basa solamente en las teorías antes mencionada, también abordamos a Giordan (1989) y su concepción acerca del modelo alostérico del aprendizaje (MAA). Éste recibe su nombre de la metáfora con la cual se describen a unas proteínas enzimáticas llamadas alostéricas y que tienen la propiedad de cambiar de forma y, por consiguiente, su actividad en función de las características del medio ambiente. Analizando esta metáfora y parafraseando los postulados de Giordan (1989) se puede considerar que es la estructura mental la que cambia en función del medio ambiente según lo que uno va aprendiendo, todo esto como parte de un sistema complejo.

Según este modelo de aprendizaje Giordan se centra en el educando,

quien aprende y se apropia de los conocimientos que le imparten haciendo uso de sus saberes previos y en oposición a ellos mismos; o sea, el estudiante utiliza las herramientas que ya posee para romper con los conocimientos anteriores y *resignificar* conceptos. He aquí la complejidad del aprendizaje: si el educando no reestructura las concepciones previas que tiene, no conseguirá los fines que el docente propuso.

Teniendo en cuenta, entonces, que en nuestra investigación se pretende describir cómo el discurso del docente media el fomento del aprendizaje en los estudiantes, se hace necesario explicar de manera clara y precisa, los niveles de aprendizaje a la luz de los resultados obtenidos por el colectivo de investigación Urdimbre de la Universidad del Norte. Estos niveles se describen a continuación del más alto al más bajo:

Un nivel de aprendizaje en el cual hay una **transformación del conocimiento experiencial** (denominado A5 por Urdimbre) se evidencia cuando el estudiante transforma el conocimiento cotidiano de su experiencia a partir de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes hacen preguntas que evidencian un acomodamiento de su red conceptual. La información que se les suministra no encaja con los conceptos que ellos han construido y consolidado.

Cuando hay una **interacción significativa entre aprendizaje**

académico y experiencial (A4), los enunciados de los estudiantes evidencian apropiación de la información, interpretación y aplicación a la vida cotidiana. El estudiante logra incorporar los conocimientos académicos y relacionarlos, adecuadamente, con sus conocimientos cotidianos. En este punto, el Colectivo Urdimbre coincide con lo que Ausubel denomina **aprendizaje significativo**, puesto que el contenido de dicho aprendizaje puede relacionarse de un modo sustantivo con los conocimientos previos del alumno.

El nivel del **aprendizaje académico (A3)** se hace evidente a través de la apropiación e interpretación de los conceptos del área por parte del estudiante, sin trascender lo académico; es decir, no logra relacionar el concepto con el contexto o con su propia experiencia. En el nivel denominado **enunciado incorrecto (A2)**, los enunciados del estudiante evidencian interpretación de los fenómenos científicos a partir de su experiencia, y dicha interpretación no corresponde con la interpretación de la ciencia.

Otro nivel de aprendizaje, el de la **reproducción textual (A1)**, se demuestra cuando los enunciados textuales del discurso del estudiante no permiten deducir apropiación de los conceptos del área; es decir, el estudiante recupera de su memoria los conceptos estudiados en una clase anterior y que han sido recordados

por el docente; en sus respuestas, no evidencia haber realizado un proceso cognitivo diferente a traer de su memoria uno o varios términos, sin elaboración.

El último nivel, el **enunciado no pertinente (A0)**, se evidencia a través de enunciados de los estudiantes que no permiten vislumbrar avances en la construcción de conocimientos. Lo expresado por el estudiante no se relaciona con lo preguntado.

En términos generales, los niveles de aprendizaje son momentos que establecen el tipo de representación que realizan los estudiantes de un concepto o el momento de progresión en la construcción del conocimiento. Como lo describen Giordan y De Vecchi (1995), es difícil determinar con exactitud la progresión en la adquisición de un saber conceptual. Este proceso de aprendizaje es complejo, pues significa interacción del aprendiz y sus conocimientos con otros conocimientos o ideas, y también implica la reorganización de su aura conceptual; es decir, de las nociones y conceptos que forman parte del objeto de estudio.

Metodología

La metodología de este estudio se centra en el enfoque **cuantitativo** y diseño **etnográfico**, cuyo objetivo es describir e interpretar la realidad en el contexto del aula, puesto que lo que se persigue en este trabajo es estudiar el lenguaje del docente en los

procesos evaluativos y saber cómo el ser humano interactúa, se comporta y, sobre todo, cómo aprende. Por eso, para realizar la presente investigación, se utilizaron técnicas no estructuradas, apoyadas en la observación no participante, la entrevista a profundidad y el análisis documental (ver Tabla 1), para caracterizar el lenguaje del profesor y de los estudiantes en los procesos evaluativos como mediación para el fomento del aprendizaje.

a toda la comunidad observada, de acuerdo con la definición de Rockwell (1994), observamos todo el curso. Sin embargo, para poder hacer un seguimiento más profundo y crítico de la realidad estudiada, y teniendo en cuenta que los investigadores éramos cuatro, se seleccionaron, como informantes, el mismo número de estudiantes, bajo los siguientes parámetros: los estudiantes que más participaron y aportes significativos

Tabla 1
Enfoque metodológico

ENFOQUE	DISEÑO	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
CUALITATIVO	ETNOGRAFÍA EDUCATIVA	OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	Formato de transcripción de la observación
		ENTREVISTA A PROFUNDIDAD	Guía de entrevista para el estudiante
			Guía de entrevista para el docente
			Formato de transcripción de las entrevistas
			Formato de análisis del examen
		ANÁLISIS DOCUMENTAL	Formato de análisis del taller

Este proyecto se realizó en una universidad privada de la ciudad de Barranquilla; se observó durante mes y medio (13 observaciones) un curso de primer semestre de Derecho Civil: Personas. El grupo estaba conformado por diez mujeres y catorce hombres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y 45 años, aproximadamente. Ahora bien, puesto que el diseño de esta investigación fue etnográfico y el interés de dicho diseño es involucrar

que hicieron a la clase; los que mostraron mayor interés acerca de la temática tratada; por último, los que menos participaron y menos interés mostraron.

Por otra parte, en concordancia con los objetivos de la investigación se describió el discurso del docente y de los estudiantes, se utilizaron para ello categorías emergentes de los datos y las ya establecidas por Halliday (1978, 1985), Davies (1988) y el

Colectivo Urdimbre (2000, 2003). En lo concerniente a la metafunción interpersonal que nos permitió identificar y describir las características del discurso del docente, tuvimos en cuenta el enfoque de la lingüística sistémico-funcional de Halliday, que analiza la naturaleza del proceso social que se da por medio del discurso, las relaciones sociales entre los participantes del discurso y el manejo semiótico de la interacción como evento social (por ejemplo, si la actividad se logra por coerción, por persuasión o por instrucción); por consiguiente, el estudio que llevamos a cabo a la luz del enfoque sistémico-funcional nos permitió interpretar el discurso del docente.

Para analizar los datos obtenidos en la interacción en el aula se realizó una triangulación entre las entrevistas a profundidad, las observaciones y el primer parcial que el docente les aplicó a los estudiantes; también se tuvieron en cuenta las orientaciones hechas por la tutora, lo que permitió una reunión y cruce dialéctico aún más enriquecido sobre la información obtenida por medio de los instrumentos utilizados.

Resultados y discusión

El análisis realizado de las observaciones de clases, las entrevistas tanto del profesor como los alumnos y las evaluaciones de los estudiantes, nos permitió identificar evidencias de aprendizaje que fueron coincidentes

con los hallados por el Colectivo Urdimbre (2000), mencionados anteriormente. Sin embargo, se encontró que no todos los niveles se evidenciaron con la misma frecuencia, lo que demostró que el discurso del docente fomentó el desarrollo de unos niveles de aprendizaje más que otros. Este llevó a los estudiantes, en gran parte, durante las interacciones en la clase, a un nivel de aprendizaje académico (A3), lo que quiere decir que los estudiantes demostraron apropiación e interpretación de los conceptos del área, tales como herencia, conmorienca, existencia de la persona y muerte presunta. Sin embargo, a pesar que todas las evidencias de este nivel ocurrieron en las interacciones en clase (46 veces) y el examen (3 veces), en las entrevistas hechas a los estudiantes, no se demostró tal aprendizaje.

Esto podría llevarnos a plantear que los estudiantes fueron capaces de comprender los conceptos más importantes enseñados por el profesor durante el desarrollo de la clase, pero una vez fuera de ella (entrevista), ellos se mostraron imprecisos y vacilantes al momento de mencionar cuáles eran los conceptos básicos aprendidos en el curso. Más bien, parece ser que en vez de un aprendizaje académico hubiesen desarrollado un aprendizaje mecánico/memorístico, que al pasar unos cuantos días, ya se les había olvidado. De hecho, el único nivel de aprendizaje que se observó en las entrevistas fue la reproducción textual (A1), con una frecuencia de 14 veces.

En este orden de ideas, los niveles más altos de aprendizaje (la interacción significativa entre el aprendizaje académico y experiencial y la transformación del conocimiento experiencial) tuvieron una frecuencia mucho menor —12 veces y una vez, respectivamente— lo que nos lleva a aseverar que el discurso del docente fomentó un nivel de aprendizaje intermedio; esto se debió quizás a que el profesor no promovió el uso de un texto de apoyo donde los estudiantes pudieran controvertir o confirmar lo expresado por él en la clase, y que esto era suficiente para que el educando se apropiara del conocimiento.

Ahora bien, al enfocarnos en las características del discurso del docente que podrían haber promovido el aprendizaje en los estudiantes, cabe destacar que una de las estrategias discursivas propias del profesor era la **contextualización**, hecha mediante la ejemplificación, experiencia personal, aplicación, anécdota y el proceso de dar voz al discurso. En otras palabras, el profesor traía al aula casos de la vida real y de su experiencia como litigante en el campo de derecho de familia, en forma de narración, quizá de manera consciente, para lograr que los estudiantes pudieran relacionar los conceptos que se enseñaban con su cotidianidad, de tal suerte que éstos valoraran la importancia de la información y como ésta podría contribuir a su formación como futuros abogados.

Según Giordan y De Vecchi (1995), esta estrategia podría ser muy útil, dado que:

"[...] lo que determina el aprendizaje es el hecho de relacionar los elementos nuevos con las ideas ya establecidas dentro de la propia estructura cognitiva; también la posibilidad de captar las similitudes y las diferencias entre los conceptos, y las proposiciones así relacionadas, y traducir esto en un marco de referencia personal que debe estar de acuerdo con la propia experiencia y el vocabulario personal. Es, por último, y quizá sobre todo, la voluntad de formular una nueva idea que requiere una reorganización importante de los saberes existentes cuando éstos no parecen adecuados, y de reutilizar y movilizar este saber en la práctica para comprobar al mismo tiempo su utilidad y su campo de aplicación" (p. 258).

Esta cita sugiere un modelo que se centra en el estudiante, quien aprende y se apropia de los conocimientos que el docente le imparte haciendo uso de sus saberes previos; al llevar la nueva información al marco de referencia personal del estudiante, el docente logra que éste reestructure y *resignifique* las concepciones previas que tiene.

En términos generales, consideramos que lo anterior pudo

haber sido un aspecto positivo para que los estudiantes de primer semestre entendieran que el curso no era tan complejo y alejado de la realidad; o sea, el profesor en todo momento trató de fomentar un acercamiento a la disciplina jurídica y los conceptos que enseñaba, una metodología que generó agrado entre los estudiantes. Sin embargo, cuando a la contextualización se integran muchos conceptos sin profundizar, esto quizá puede distraer y confundir al estudiante, quien no se enfoca en el contenido propuesto por el programa.

Hemos señalado que la contextualización empleada por el docente contribuyó a que los estudiantes aprendieran la temática; no obstante, debemos destacar que su uso excesivo pudo haber restado importancia a los conceptos básicos y la formalidad del contenido. De hecho, la manera de abordar la clase como la narración de un cuento, podría haber llevado al estudiante a pensar que los conceptos enseñados no eran fundamentales o básicos, sino por el contrario, ideas generales sobre la materia en cuestión. También se podría agregar que, a pesar de que el profesor usó unas guías al principio del semestre, en ocasiones parecía que la clase no fuera planeada y la contextualización se utilizó excesivamente para compensar la falta de preparación.

De la misma manera, se pudo observar que el maestro no desarrolló la clase de manera organizada; es

decir, no utilizó guías y parafraseaba mucho las explicaciones, inclusive se desviaba del tema central de la clase, lo que trajo como consecuencia el que los estudiantes no aprendieran los conceptos de manera clara y precisa; tampoco evidenciaron un aprendizaje significativo que les permitiera expresarse con seguridad y credibilidad. También cabe anotar que los datos sugieren que el profesor ejercía un control y poder en la clase por ser el portador de la información y los estudiantes se basaron solamente en el discurso enunciado por él para responder el examen. Era tanta la confianza que depositaron los estudiantes en el docente que ni siquiera confirmaron o contrastaron las preguntas de evaluación o los datos suministrados en clase.

Por otra parte, resulta necesario retomar varios rasgos discursivos empleados por el docente en el aula de clase que podrían haber generado cierta confusión en la comprensión del estudiante, obstaculizando así el fomento del aprendizaje. El primero de estos rasgos es la metáfora gramatical, en forma de nominalización. Ahora, aunque Halliday (1993; citado por Moss, 2003) indica que su uso es una de las características que distingue al discurso escrito del oral, en las clases observadas se evidenció que el profesor empleó la nominalización 39 veces; esto quiere decir que los problemas que su uso conlleva podrían ser aplicables al discurso oral. En la nominalización se presentan

los procesos mediante sustantivos o adjetivos, lo que probablemente implicaría pérdida de información y necesidad de desempacar dicha información para interpretar la metáfora (Chamorro, Mizuno y Moss, 2003). Veamos el siguiente ejemplo, tomado de una clase en la cual se habló del Código Penal:

P: [...] Entonces decíamos que había sucedido la introducción de un artículo transitorio donde el señor Núñez, senador de la república, había colocado ese mico. Entonces, se presenta otro hecho y aparece la constitución del año 1886, derogó, la de 1873 y al derogarla, la constitución se pasa de un estado federado, pasa a un estado de república unitaria. En donde se da una centralización política unitaria y descentralización administrativa. (Obs. 2, Turno 14, pág. 17-18)

Para comprender lo anterior, es necesario que el estudiante se dé cuenta de que estos sustantivos (introducción, centralización y descentralización) no se refieren a cosas, sino a procesos o propiedades que tenían agentes que les dieron origen. El uso de la metáfora gramatical implica una pérdida importante de información, por lo que el estudiante tiene que hacer un salto de

"[...] 'conocimiento común de la experiencia humana'

hacia 'conocimiento científico como constructo de saberes abstractos'... [esta] complejidad hace que no sea fácilmente asimilable por el alumno, pues deberá desplegar estrategias de comprensión propias de la lectura de procesos y cualidades nominalizados, como nuevos nombres-ladrillos sobre los cuales texto y alumno construirán nuevos conocimientos" (González, 2004: 51).

Obsérvese que el docente utiliza "se presenta", "aparece", "se da"; esta forma metafórica de explicar la temática y de referirse a los hechos de tal manera que éstos parezcan autogenerados, y no productos de un proceso, podría afectar la comprensión por parte de los estudiantes. Esta forma de decir sugiere que la Constitución de 1886 nace de la nada, porque el docente no relaciona el hecho con otra información que pudiera precisar su origen. En consecuencia, consideramos que estos aspectos deberían ser analizados en mayor profundidad en un futuro, puesto que el estudiante podría llegar a pensar que la Constitución no tuvo ni autores ni antecedentes que la crearan. También, la **falta de agente** fue la categoría discursiva que más se repitió en los estudiantes, lo que podría sugerir que éstos en cierto modo adoptaron la forma de hablar del profesor.

En el mismo orden de ideas, el empleo de la **negación** por parte del

docente (145 veces), al presumir una expectativa por parte del estudiante, sin la cual la oración carecería de sentido, también resultó ser evaluativa. Si una persona narra los hechos que acontecieron en cierto lapso, “no tiene por qué hacer referencia a hechos que no sucedieron, a menos que quiera destacar que ello de alguna manera contradice las expectativas que se tenían de la situación. De esta manera, un no-evento se vuelve digno de mención como algo extraño o sorprendente” (Labov, 1972:380; citado por Moss *et al.*, 2003:120).

Ahora bien, considerando que las oraciones negativas también “hacen referencia a un trasfondo cognoscitivo notablemente más complejo que el conjunto de eventos observados” (Labov, 1972:381; citado por Moss *et al.*, 2003:122), se puede decir que la negación sugiere un proceso de contrastación y evaluación por parte del estudiante, lo que podría resultarle difícil al momento de incorporarlo a su aura conceptual.

También cabe señalar que el docente se caracterizó por ser magistral y retórico; es decir, les brindó muy poco espacio a los estudiantes para que interactuaran y respondieran las preguntas que formulaba. En razón de esto, la pregunta retórica apareció 190 veces (ver siguiente tabla) y tal vez ésta se constituyó en un obstáculo para el aprendizaje del estudiante. De hecho, sólo 10 de las más de 200 preguntas hechas por el profesor —las señaladas en negrilla en la siguiente

tabla— promovían un proceso cognitivo que iba más allá de la mera evocación, lo cual iba en detrimento del fomento de niveles de aprendizaje de orden superior.

Tabla 2
Preguntas hechas por el profesor

SUBCATEGORÍA	Nº de frecuencias
Pregunta retórica	190
Pregunta por datos	14
Pregunta retórica no contestada	6
Pregunta por definición	3
Pregunta por procesos	3
Pregunta real	2
Pregunta por razones	2
Pregunta por circunstancias	2
Pregunta de ubicación	1

En síntesis, en este estudio descriptivo podemos afirmar que el discurso del docente sí fomentó aprendizaje en los estudiantes, pero no en un nivel cognitivo alto, puesto que lo que más se evidenció fue un aprendizaje académico, seguido de uno de reproducción textual. Esto indica que el aprendizaje no es lineal, sino oscilante; es decir, se pueden observar aprendizajes de alto nivel, seguido de uno bajo y viceversa. Todo lo anterior en virtud de que el profesor, a través de preguntas, llevó al alumno a responder el examen basado únicamente en el discurso del maestro, sin demostrar procesos cognitivos diferentes a traer de su memoria, uno o varios términos sin elaboración.

Conclusiones

Al caracterizar los rasgos discursivos del docente que fomentaron el desarrollo de los niveles de aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos, encontramos que en la interacción en el aula, predominó el discurso retórico, donde el docente formulaba preguntas y él mismo las contestaba, sin brindarles la oportunidad a que los estudiantes lo hicieran. A raíz de esto, podríamos afirmar que el profesor, a través de las 190 preguntas retóricas durante las 13 observaciones que se realizaron, no motivó la participación activa ni el desarrollo cognitivo del estudiante, como tampoco incentivó la consulta, la tarea y la investigación. Si esto último hubiera sucedido, el educando podría haber llegado a un aprendizaje autónomo que le ayudara a fomentar sus potencialidades y de esta manera apropiarse del conocimiento y llegar a otros contextos de aprendizajes.

Asimismo, se pudo observar en el discurso del docente una tendencia que ritualizaba su clase, en cuanto a que él siempre retomaba la sesión anterior (en ocasiones empleaba mucho tiempo en esta transición, más de la mitad de la hora) y desarrollaba el acto pedagógico de manera anecdótica; en otras palabras, el profesor abordaba temáticas de civil-personas como si ésta fuera una historia, mediante la ejemplificación, experiencia personal, aplicación, anécdota y el proceso de dar voz al

discurso. Esto obedeció tal vez a su naturalidad o manejo discursivo, con lo cual pretendía acercarse más al estudiante para que éste concibiera el aprendizaje de esta disciplina de una forma simple, sencilla y comprensible; además, esta forma de hacer la clase les sirvió a los alumnos como un elemento mediador entre sus conocimientos previos y la nueva información que el docente exponía. Lo anterior se evidenció cuando el profesor contextualizaba el contenido jurídico del curso de civil-personas con la realidad, proceso que tuvo aceptación por parte de los estudiantes. Sin embargo, esto les generó confusión, porque el profesor abordaba muchos conceptos en una clase sin profundizar en ninguno de ellos. En consecuencia, la poca claridad conceptual de los estudiantes se evidenció en la entrevista, puesto que éstos no pudieron recordar con exactitud cuáles fueron los temas más relevantes tratados en clase.

Por otra parte, en la evaluación no se evidenció con claridad que el profesor tuviera en cuenta todos los conceptos que desarrolló durante la clase, e incluso, uno de los informantes en la entrevista dijo que el docente dejó por fuera temas relevantes. Esto quizá sucedió porque el docente se sintió limitado por el tipo de examen exigido por la universidad, una inconformidad que manifestó en la entrevista. Las preguntas tipo ECAES coartaron la posibilidad de que el profesor aplicara una prueba enfocada

en lo casuístico; es decir, casos de la vida real que los estudiantes tendrán que enfrentar en su vida profesional.

En este mismo sentido, la evaluación realizada por el profesor contempló varios momentos: el taller, el primer parcial y, en cierta medida, la retroalimentación de ambos, aunque ésta se vio solamente en las últimas observaciones. Los instrumentos empleados por el docente se centraron en los resultados de los estudiantes (aprovechamiento), más no en las competencias o procesos de aprendizaje que hoy en día exige la dinámica de la educación. A pesar de lo que el docente manifestó en la entrevista en cuanto a cómo él concebía la evaluación, no se evidenció en la práctica, a diferencia de lo que plantean los autores que hemos utilizado como soporte teórico en esta investigación (Medina-Díaz y Verdejo Carrión, 2000; Ausubel *et al.*, 1976). No se practicó una evaluación continua y permanente, que tuviera en cuenta si se lograron los procesos cognitivos necesarios para un aprendizaje significativo y que le permitiera al docente identificar cuáles eran las dificultades y el progreso de los estudiantes, tal como lo aseveran Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006), cuando hacen referencia a la formación por competencias.

En términos generales, en cuanto a la relación existente entre los rasgos discursivos del docente y los niveles de aprendizaje que evidenciaron los estudiantes en los procesos

evaluativos, podemos afirmar que el discurso del profesor fomentó un aprendizaje en los estudiantes de nivel académico, seguido de la reproducción textual. Esta última, en virtud de que el profesor, a través de las preguntas que formuló en el examen, llevó al alumno a responder éste basado únicamente en el discurso del maestro, sin mostrar mucha evidencia de procesos cognitivos diferentes a traer de su memoria, uno o varios términos sin elaboración.

Referencias

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1976)
Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

CAZDEN, C. (1991)
El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

CHAMORRO, D., MIZUNO, J. y MOSS, G. (2003)
Tergiversaciones y correspondencias: la metáfora y sus bemoles. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, 3 (1), 29-47.

DAVIES, F. (1988)
Reading between the lines: thematic (or sentence-initial) choice as a device of presenting writer viewpoint in academic discourse. *Especialist*, 9 (1-2).

GIORDAN, A. (1989)
De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico. *Investigación en la escuela*, 8, 3-14.

— y DE VECCHI, G. (1995)
Los Orígenes del Saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada.

GONZÁLEZ, N. (2004)
La metáfora gramatical en los manuales de ciencia de nivel medio: dificultades en su comprensión. En P. Vallejos (comp.) *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

HALLIDAY, M.A.K. (1978)
El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M.A.K. (1985)

An Introduction to Functional Grammar.
London: Edward Arnold.

MEDINA-DÍAZ, M. y VERDEJO-CARRIÓN, A.
(2000)

Evaluación del aprendizaje estudiantil. San
Juan: Isla Negra.

MINICK, N. (1987)

Implications of Vygotsky's theories for
dynamic assessment. En C.S. Lidz (Ed.)
Dynamic assessment: an interactional
approach to evaluating learning potential,
116-140. Nueva York: Guilford.

MOLL, L.C. (Ed.) (1990)

Vygotsky and education: Instructional
implications and applications of sociohistorical
psychology. Cambridge, MA: Harvard
University Press.

MOSS, G., ÁVILA, D., BARLETTA, N.,
CARREÑO, S., CHAMORRO, D, MIZUNO, J. y

TAPIA, C. (2000)

Libros de texto y aprendizaje en la escuela.
Sevilla: Díada.

MOSS, G. et al. (2003)

Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan
difíciles algunos textos? (2ª ed.). Barranquilla:
Ediciones Uninorte.

ROCKWELL, E. (1994)

La etnografía como conocimiento local: la
trayectoria del DIE. En M. Rueda, G. Delgado
y Z. Jacobo (Coords.) La etnografía en
educación: panorama, prácticas y problemas.
México: Universidad Nacional Autónoma de
México.

TOBÓN, S., SÁNCHEZ, A., CARRETERO, M. y
GARCÍA, J. (2006)

Competencias, calidad y educación superior.
Bogotá: Magisterio.