

Caracterización del discurso Pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío

Characterization of Pedagogic discourse in the classroom at the University of Quindío

Carlos Alveiro Morales Osorio*, Numael Mora Álvarez**

Recibido: Diciembre 1 de 2008

Aceptado: Marzo 6 de 2009

Correspondencia: Programa de Pedagogía, Universidad del Quindío, Avenida Bolívar Calle 12 norte Armenia Quindío. Email: carlosalveiro@uniquindio.edu.co

RESUMEN

Por medio de procedimientos de la investigación etnográfica, el presente trabajo categoriza el discurso pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío. De esta categorización se concluye, entre otros aspectos, que el discurso y la práctica pedagógica en esta Universidad son primordialmente profesionalizantes y que las relaciones entre ambos aspectos son asimétricos.

Palabras claves: Discurso pedagógico, Práctica pedagógica, Políticas educativas.

ABSTRACT

This work categorizes the pedagogical discourse in the classrooms of the University of Quindío by using procedures of ethnographic research. From this categorization it was concluded, among several aspects, that the discourse and the pedagogic practice at this university let people professionalize, and that the relationship between both aspects is asymmetric.

Key words: pedagogic discourse, pedagogic practice, educational policies.

INTRODUCCIÓN

1) PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN:

En el presente trabajo se busca categorizar el discurso pedagógico en el aula universitaria. Específicamente se pretende construir categorías de análisis del discurso pedagógico de los docentes de la Universidad del Quindío. En tal sentido, la finalidad consiste en responder empíricamente, sin ser exhaustivos, a las siguientes preguntas de investigación:

***¿Cuáles son las características del discurso pedagógico en el aula de clase de la Universidad del Quindío?**

***¿Existe una relación entre el discurso y la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad del Quindío? Si tal relación existe ¿cuáles son sus características?**

2) REFERENTE CONCEPTUAL:

Responder a las preguntas de investigación formuladas implica examinar los siguientes conceptos: 1) Función de la institución universitaria, 2) Profesión docente, 3) Relación entre el discurso y la práctica pedagógica en el aula y, por último, 4) Concepciones didácticas que subyacen a la práctica pedagógica.

2.1 FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

La función esencial del que hacer universitario se centra en el equilibrio entre la producción, organización y comunicación del conocimiento, la formación de personas y la transformación de las condiciones de vida de la comunidad objeto de su acción. En este sentido, los resultados del proceso educativo están mediados por el tipo de comunicación que se promueva, las concepciones que sobre el conocimiento posee una comunidad educativa y los intereses que agencien los sectores que administran el poder. Asimismo, en el escenario universitario se configuran

*Programa de Pedagogía. Universidad del Quindío

**Programa Español y Literatura. Universidad del Quindío

modalidades de comunicación orientadas, según (Habermas, 1.985) hacia las condiciones de *verificabilidad de las proposiciones, de rectitud de las acciones y de veracidad, o sinceridad de las expresiones*; es decir, los actos cognitivos, normativos y expresivos constituyen modalidades que se apoyan en una práctica comunicativa. La racionalidad de dichas acciones se clasifica según su interés en: racionalidad instrumental y comunicativa. La primera, se orienta al logro de un fin, incorpora un saber que permite afirmar o actuar con una intencionalidad de éxito frente al mundo externo. La segunda se orienta al logro del consenso entre los participantes mediante la vía del mejor argumento. Bajo estas características, en el contexto universitario, se hallan: 1) Los discursos científicos-cognitivos, orientados a establecer la verdad de sus proposiciones frente al mundo objetivo, 2) Los discursos normativos dirigidos a fundar la rectitud de las normas de acción y 3) Los discursos subjetivos o estéticos, encausados a instaurar la adecuación o sinceridad de los juicios de valor.

De otra parte, la idea que se tenga de conocimiento, sus formas de organización y circulación están estrechamente ligadas a la cultura académica que agencia una institución educativa: los saberes se agrupan a través de facultades, institutos, departamentos o programas; hay diálogo intercultural y trabajo interdisciplinario o se presentan islas del saber. Los currículos se estructuran desde una concepción disciplinaria, desde los requerimientos del contexto o considerando ambos criterios; se respeta los ritmos y estilos de aprendizajes del estudiante o existe una valoración estándar. Carlos Augusto Hernández plantea la forma de comprender el conocimiento y su incidencia en el campo de la formación profesional, así:

“La formación disciplinaria se enriquece y puede ser sometida a revisión crítica a partir de una caracterización de la producción del conocimiento científico que distinga entre el conocimiento producido al interior de las instituciones por las comunidades académicas de las disciplinas de mayor trayectoria institucional y la producción de conocimientos que parte de problemas complejos planteados desde la esfera de la producción o para la solución de problemas sociales. Esta distinción entre modos de producción del conocimiento puede resultar fundamental para comprender la dinámica posible de transformación del trabajo de las profesiones y de las disciplinas que debe ser tenida en cuenta en el proceso de formación de quienes van a desempeñarse en esos campos” (Hernández, 2.002:114).

2.2 PROFESIÓN DOCENTE

La plasticidad entre las fronteras de las disciplinas permiten afirmar que: *“Las profesiones no existen bajo*

la formula de disciplinas – como algunas veces se presenta equivocadamente – sino bajo la forma de prácticas con soportes multidimensionales del conocimiento que implican la yuxtaposición de disciplinas (...)(ICFES,2.001:27). Seguidamente, si bien una profesión no se corresponde con una disciplina, las disciplinas aportan sus teorías y gramáticas básicas de acceso al conocimiento para que el profesional a manera de “caja de herramientas” haga uso de ellas con el fin de realizar prácticas exitosas en sus desempeños profesionales.

El concepto de región del conocimiento en los términos que lo plantea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) resulta esclarecedor frente a los puntos de convergencia y divergencia entre las disciplinas y las profesiones:

“Las regiones del conocimiento producen un discurso recontextualizado de diferentes disciplinas. La base de una región está constituida por diferentes disciplinas que aportan sus conceptos, métodos, procedimientos, epistemologías y términos a la organización y formación de un determinado grupo de prácticas”(ICFES,2.001:27).

La docencia entendida como el conjunto de prácticas y discursos sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y de formación, el sentimiento de identidad y pertinencia a una colectividad gremial, unidos a los criterios de ética y reconocimiento social, constituyen una profesión que esta poblada por la articulación de diversos conocimientos, espacios, subjetividades y permanente actitud comunicativa.

2.3 RELACIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ELAULA

Bertnstein sostiene que: *“El discurso pedagógico es una modalidad de comunicación especializada mediante el cual la transmisión / adquisición (aprendizaje) se ve afectada. En este sentido, el discurso pedagógico (DP) es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario.(Díaz,2.001:39)* Al mismo tiempo, en el contexto social, los saberes se presentan como “formaciones discursivas” constituidas por objetos, sujetos, conceptos, formas de enunciación y prácticas. No existe discurso sin objeto, sin conceptos, sin prácticas, sus relaciones son dinámicas, regulativas, incluyentes y a la vez excluyentes.

El discurso y la práctica pedagógica se visualiza, en primer lugar, en el sujeto del discurso pedagógico -el maestro- que, como miembro de una comunidad de profesionales accede a:

“un sistema cultural de interpretación que se concretiza en su práctica, funciona como un sistema en el que sentegran: los saberes disciplinarios básicos y de unas formas

de relación con él; una concepción sobre lo educativo (en qué consiste enseñar, formas operacionales de didactizar el saber referidas a su secuencialidad, congruencia, sistematicidad y rigor); sobre la enseñanza (referida a propósitos, que en nuestro contexto oscilan desde la transformación conductual y el desarrollo cognitivo, al desarrollo de competencias); sobre el aprendizaje de los estudiantes (de qué se trata el aprender, el concepto ontológico del desarrollo humano y la naturaleza y función de la evaluación); y sobre el rol del educador (Cual es su horizonte de desempeño, sus actitudes frente a los estudiantes y los elementos constitutivos de su identidad)".(Diseño curricular Pedagogía Infantil,2.005:45-47).

En segundo lugar, el discurso adquiere materialidad, en los ámbitos institucionales que lo producen, reproducen y transforman. Los organismos internacionales "en coordinación" con los respectivos Ministerios de educación, trazan e impulsan políticas en pro del mejoramiento de la calidad educativa, que son implementadas en diferentes niveles y grados por las entidades territoriales y las instituciones educativas. Estas circunstancias permiten afirmar al profesor Díaz que: "Cuando no se tiene una capacidad de recontextualización pedagógica fuerte la mayoría de las instituciones tienen que plegarse a los discursos externos provenientes básicamente del Estado".(Díaz,2.001:35) Por último, aquellas instituciones desprovistas de tradición y producción investigativa en el campo pedagógico, carecen de autonomía y capacidad para la construcción y fundamentación de sus planes curriculares y el desarrollo de sus prácticas de formación.

2.4 CONCEPCIONES DIDÁCTICAS QUE SUBYACEN A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2.4.1 Perspectiva Tradicional

La presencia del maestro en todas las acciones que emprende el estudiante es característica fundamental de esta visión de la educación: "*Repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir tal es con la mayor frecuencia su papel*"(Not,2.000:57). Desde esta empresa se considera que los cambios que se logran en el individuo obedecen a fuerzas, estímulos o acciones que provienen del exterior, por lo cual Not, ubica la perspectiva o los métodos tradicionales en lo que denomina "la heteroestructuración del conocimiento. La comunicación es de carácter unidireccional, es el maestro quien comunica, él planea y organiza previamente cada actividad a desarrollar en el transcurso de la clase, mediante los contenidos de las disciplinas y de las estrategias, el docente alcanza la transformación del sujeto aprendiz. En este contexto, aprender significa "modificación de comportamiento", el cual no se logra sin la actividad del sujeto, por lo tanto se ha acompañado las lecciones

expositivas de ejercicios de aplicación, con el fin de alcanzar la retención del material aprendido.

2.4.2 Perspectivas Contemporáneas

Las perspectivas didácticas contemporáneas no conciben el acto de Aprender como un proceso que se da desde el exterior hacia el interior del sujeto, se caracterizan por que concibe los procesos de aprendizaje como un fenómeno propio de la interacción entre los hombres y de éstos con el ambiente y por la búsqueda de estrategias que tienen como propósito el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Sobre la tipología de trabajos didácticos contemporáneos, Miguel De Zubiría, plantea una clasificación según las formas de enseñar:

"Las didácticas funcionales hacen hincapié en enseñar operaciones mentales como analizar, inducir, valorar, optar, codificar 1ª, codificar 2ª genuinas representantes de la didáctica basada en problemas y de la modificabilidad cognitiva. Las didácticas estructurales, por su parte enseñan instrumentos mentales: nociones, conceptos, sentimientos, actitudes, palabras o gestos. Son genuinos representantes: el aprendizaje significativo, la pedagogía problémica, el cambio cognitivo-axiológico, la enseñanza para la comprensión y la pedagogía conceptual"(DE Zubiría,2004:36).

3) METODOLOGÍA:

3.1 Población

La muestra poblacional estuvo compuesta por 50 docentes, de los cuales 31 cuentan con especialización, 17 con maestría y 2 con doctorado. La experiencia de estos docentes osciló entre 3 y 31 años de servicio. Ésta muestra se distribuyó entre las Facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Básicas, Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y Administrativas e Ingenierías. En forma proporcional al número de docentes ocasionales y de tiempo completo la selección de la muestra profesional se hizo aleatoriamente. Esto permitió trabajar con un error muestral del 13% y un nivel de confianza del 95%.

3.2 Instrumentos

***Diarios de campo.** Su objetivo consistió en contribuir a la descripción de las prácticas pedagógicas en el aula de clase universitaria.

***Entrevista estructurada.** Su finalidad consistió en perfilar las orientaciones conceptuales presentes en los profesores de la universidad.

3.3 Procedimiento

En una segunda instancia, se apeló a ejercicios de "Análisis de Correspondencias", para visualizar posibles relaciones

entre variables nominales, tanto del discurso como de la práctica pedagógica, además se recurrió al “Análisis de Contingencia” y la prueba del chi cuadrado, con el fin de establecer los niveles de relación entre las variables nominales. La lectura estadística se complementa con la información obtenida de las hojas de vida de los docentes y los programas de los espacios académicos.

4) PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Mediante el proceso de observación se pudo constatar que la práctica pedagógica se lleva a cabo básicamente en dos ambientes de aprendizaje: (i) trabajos de campo, laboratorios y prácticas contempladas en los diseños curriculares de los diferentes programas; y (ii) en el aula.

*Estos encuentros son preparados con anterioridad por docentes y estudiantes, el docente asigna el tema, recomienda bibliografía para realizar lecturas previas, en ocasiones entregan artículos en inglés y orientan la consulta vía Internet. Los estudiantes van al encuentro con los temas preparados, controvierten, preguntan, se corrigen, apoyan o no los argumentos que se exponen con relación a un tópico determinado. El espacio se caracteriza por ser conversacional: La toma de notas no es preocupación central de los participantes.

La actividad docente se apoya en la pregunta, su uso adecuado permite al profesor inducir el tema, contextualizarlo, problematizar los presaberes, en síntesis, propiciar la participación de los estudiantes, quienes pasan por un proceso para llegar a comprender que el docente no es la única vía de acceso frente al saber.

En esta perspectiva se desarrollan múltiples formas de acercamiento a los futuros desempeños profesionales de los estudiantes tales como: recolección de información y objetos de análisis en laboratorios, seminarios de investigación, revisión de temas y seminarios; revista docente asistencial u hospitalaria; salidas de campo para reconocer el contexto de trabajo futuro.

La evaluación se hace con base en la presentación de informes; niveles de participación y sobre desempeños de los estudiantes, aunque en algunos casos se confunde la evaluación por desempeños con el registro de conductas.

La relación entre docente estudiante es cordial, de reconocimiento, apoyo y complementariedad frente al saber y generadora de identidad profesional. Media entre ellos un lenguaje especializado propio de su saber y normativo, orientado a enaltecer la función y la responsabilidad del profesional, los riesgos de su ejercicio y la orientación del comportamiento, que se debe adoptar en el campo

de labores o desempeño.

Una de las situaciones que se resalta en estos ámbitos de formación profesional, es el como se va construyendo un sujeto con fortalezas en competencias comunicativas, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, necesarias para lograr un buen aprender.

*Los encuentros de aula, se inician con una o varias de las siguientes acciones: Saludo del docente a sus estudiantes, trasteo de sillas, el quiz o evaluación corta (generalmente una pregunta), la síntesis o resumen del tema trabajado anteriormente, la enunciación del tema a tratar o la introducción al mismo mediante el uso de la pregunta, y en muy escasa oportunidad se plantea en forma clara los propósitos u objetivos a alcanzar. En ocasiones la clase se inicia con llamadas al orden, que van desde el golpecillo en el tablero con la almohadilla, hasta la amenaza de “o hacen silencio o no hacemos clase”.

Los propósitos o metas de formación se orientan al alcance de objetivos instruccionales, de logros actitudinales, cognitivos, procedimentales- y al desarrollo de competencias.

La actividad académica se centra en la exposición del tema por parte del docente. Expresa definiciones, establece clasificaciones, relaciona el tema con el contexto local y nacional, plantea ejemplos de la vida cotidiana, establece causas y consecuencias, explica y demuestra leyes generales o asertos de diversas teorías, realiza modelaciones sobre solución de ejercicios y problemas. Para lo cual se apoya en el uso de marcadores y tablero, proyección de filmas, acetatos y algunas veces en presentaciones en power point.

Mientras el docente comunica, los estudiantes escuchan y toman apuntes, realizan ejercicios en forma individual o en pequeños grupos para terminar con la retroalimentación o verificación de los procedimientos y resultados. La clase termina con una de estas acciones: señalamiento de los ejercicios a resolver, el taller a realizar, la consulta bibliográfica por hacer, el anuncio del nuevo tema o la continuidad del mismo. Hay encuentros en donde todo su hacer está en la solución de ejercicios.

En el discurso, el profesor comporta términos técnicos o especializados, propios de las ciencias o disciplinas de su área, formas verbales y no verbales en un alto porcentaje; gráficos. Se observo en algunos docentes el uso de un lenguaje más normativo que instruccional, para subrayar las funciones y responsabilidades éticas de la profesión, para convocar a la formación integral e interdisciplinaria o para que el estudiante observe un comportamiento adecuado,

estudie y responda con la adecuada presentación de trabajos. Este tipo de lenguaje en ocasiones aleja al docente de su objeto de trabajo y lo involucra en opiniones de carácter subjetivo mediante la narración de historias o experiencias personales alejadas de cualquier criterio de argumentación o de posibilidades de confrontación racional.

La lectura de textos cortos aparece como pretexto para ambientar, introducir o como eje central de la clase. Esta estrategia, unida al intento de desarrollar propuestas como la del seminario investigativo o la de promover la participación del estudiante a través de la pregunta, trae resultados deficientes en la mayoría de las veces, se infiere que las lecturas no son realizadas; bajos niveles de comprensión lectora y de motivación.

La comunicación que se establece entre docentes y estudiante es monológica y algunas veces bidireccional, algunos docentes parecen no percatarse de los ruidos o gestos del auditorio –“los estudiantes hacen señales de querer irse y el docente dice “sigamos que estoy emocionado-” otros por el contrario deben esforzarse para captar la atención de sus estudiantes, pues su interés y niveles de motivación descienden rápidamente, dedicándose a charlar entre ellos, jugar con el celular o a realizar trabajos de otras asignaturas, la participación del estudiante es baja a lo sumo lo hace uno o dos estudiantes por curso y cuando alguien se equivoca es objeto de burla, en ocasiones, por razones locativas y climáticas algunos estudiantes deben echarse agua para no quedarse dormidos. En este espacio las relaciones entre docente y estudiantes se tornan tensas, se acude a la ironía y a la autoridad de la evaluación en el intento de superar las contradicciones “si a estas alturas no, les gusta x asignatura es mejor que cambien de carrera, responde un estudiante o cambiamos de profesor”, “vamos a tener que hacer cuis para los que se ríen o cuentan el cuento acá.

La evaluación constituye el eje del proceso pedagógico, se trabaja para y por el parcial, por la nota. El conocimiento y tratamiento del tema es importante mientras se hace el parcial. Esto se corresponde con una secuencia curricular no integrada ni flexible. En este contexto se le pide al muchacho que estudie para desarrollar su pensamiento, que no estudie sólo para el examen, “que no estudie como lorito”.

Previa la hora de evaluar hay ejercicios de entrenamiento, selección de temas por parte del docente, valores porcentuales de la prueba, talleres preparatorios para el examen y fecha de realización. “recuerden que entre más ejercicios hagan mejor preparados van ha estar para el examen”. En la prueba propiamente dicha se pregunta por

definición de conceptos, se solicita la clasificación o apareamiento de los mismos, la resolución de ejercicios, el análisis de casos, por los planteos de autores o de escuelas teóricas, privilegiando la información a la formación, es decir, los procesos de memorización de aquellos propositivos o creativos. -lo común es ver al docente vigilando la aplicación de la prueba- o escuchar decir: “guarden todo”, “no quiero ver nada diferente a la hoja de respuestas”, “que no los vea copiando...”; La evaluación se presta hasta para echar chistes, dice el profesor “les tengo una noticia buena y una mala, la buena es que la próxima semana hay parcial, la mala cuando se los entregue...”.

Las siguientes graficas son el producto de algunas respuestas dadas por los docentes frente al: **¿QUÉ ENSEÑAR? ¿CÓMO ENSEÑAR? ¿CÓMO EVALUAR?**

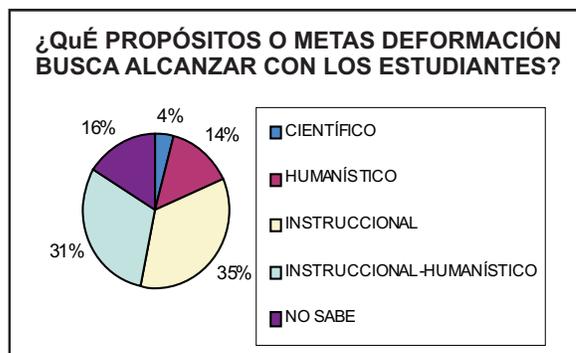


Figura 1

El 35% de los docentes orienta sus propósitos formativos hacia el desarrollo de habilidades y destrezas que le permita a sus educandos un exitoso desempeño en su actividad laboral. Otro 31% además de buscar acciones instrumentales incluyen propósitos humanísticos como formar integralmente, propiciar procesos de desarrollo cognitivo y sensibilidad social. Un 16% se orienta hacia la formación humanística, mientras sólo un 4% lo hace hacia lo científico, es decir a que el estudiante acceda a las gramáticas básicas de la disciplina y se enamore de ella. Un 14% no expresa claramente sus propósitos.

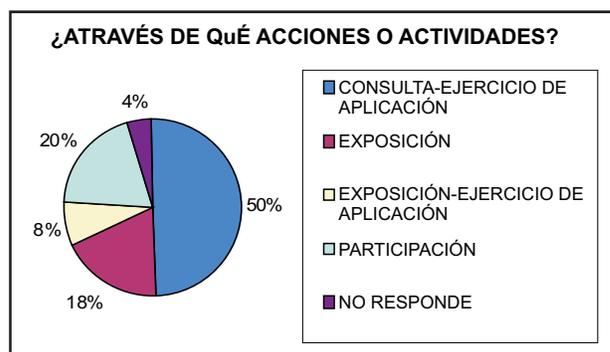


Figura 2

El 50% de los entrevistados manifiesta que la consulta bibliográfica y los ejercicios de aplicación, (lectura y ejercicios de modelación) constituyen las actividades académicas a través de las cuales buscan alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Un 20% se refiere a actividades interactivas como seminarios, trabajos de grupo, proyectos y plenarias.



Figura 3

Un 35% de docentes consideran que la normatividad sobre evaluación académica en la Universidad está desactualizada, por que no considera la forma como ha sido evaluado el estudiante en el bachillerato, no contempla los criterios de los ECAES, al ser memorística, no evaluar la actitud del estudiante frente a la profesión. Otro 16% la consideran tradicional por que permite aplicar la evaluación final, la puntualidad y presentación, así como sacar un importante número de notas. El 31% consideran la normatividad adecuada por que da autonomía al docente para evaluar y fija unos criterios básicos de promoción y calidad. Un 10% de los docentes manifiesta no conocer o no tener claro lo estipulado por la Universidad como evaluación académica.



Figura 4

Al preguntarle al total de la muestra por su profesión el 86% responden Físico, Médico Cirujano, Ingeniero de sistemas etc., frente a un 14% que definen su profesión por su desempeño. Se agrega la no pertenencia de docentes a un grupo o asociación académica de carácter pedagógico, elemento importante para repensar los trabajos de

formación y actualización de docentes vinculados a la educación superior.

4.1. Una visión crítica del discurso pedagógico

La época del pensamiento “uní dimensional”, se ha visto trastornada por la delimitación cada vez más tenue entre las fronteras de las disciplinas, la forma de circulación del conocimiento, la revolución tecnológica, la crisis de identidad del sujeto, la desregularización del trabajo y la crisis de la escuela. Estos aspectos son signos de un profundo cuestionamiento cultural. Según Habermas (1.987) la crisis de la modernidad radica en la supremacía de la racionalidad cognitivo-instrumental sobre la razón práctica y estética. Afirmaciones que a nuestro entender explican la crisis de la escuela.

Desde esta reflexión la educación superior debe responder a los objetivos que se esperan de ella, que no van más allá de un profundo compromiso con el conocimiento, con el sujeto y la sociedad. Investigación, formación integral y proyección social constituyen el trípode de las expectativas fundadas en la Universidad y frente a las cuales hoy se respira un halo de escepticismo, apenas comprensible en un mundo colonizado por el mercado que privilegia los objetivos instrumentales o profesionalizantes, frente a los humanísticos y estéticos (Ver figura 1).

En este sentido la Universidad que integre investigación, docencia y proyección social, además de ser auto reflexiva, se separa de prácticas pedagógicas orientadas a imponer valores y reducir la acción didáctica a la realización de ejercicios de aplicación, exposición por parte del profesor o a la preparación de exámenes (ver figuras 2 y 3), Avanzar hacia las actividades participativas en el aula implica repensar el tipo de prácticas administrativas y políticas que se agencian; las formas como se organiza el saber para ser enseñado; la flexibilidad y pertinencia de los currículos; la visión de hombre y sociedad que se promueve y proyecta al interior del claustro universitario. La institución universitaria que anime y realice reflexiones sobre su discurso y práctica pedagógica podrá constituirse en interlocutora frente al estado sobre la política educativa, aspecto que garantiza su autonomía frente a medidas adoptadas desde organismos internacionales.

4.2. Relaciones entre el discurso y la práctica pedagógica

Establecer la relación entre las prácticas y los discursos no es tarea fácil, dichas relaciones se caracterizan por ser dinámicas, regulativas, incluyentes y a la vez excluyentes, sin embargo la tarea consiste en ubicar regularidades, determinar vínculos, señalar fisuras y fijar contradicciones. En el campo pedagógico y didáctico conviven las tendencias

contemporáneas y tradicionales, de donde se desprenden múltiples destellos de acción didáctica susceptibles de ser sometidas a la reflexión y la crítica racional: Ambas tendencias cohabitan y se dan diferentes mixturas, es muy difícil encontrarlas en formas puras. Quizá la realidad no sea blanca o negra sino acrisolada.

El “análisis de correspondencias”, permiten afirmar, que si bien no existe una relación directa entre las variables o categorías de estudio, si muestran grados o tendencias de acercamiento entre ellas:

Las formas de comunicación que se promueven o que priman, referidas a los tipos de evaluación del rendimiento académico del estudiante permite señalar que existe la tendencia de acercamiento entre tipos de evaluación y formas de comunicación en el aula. Aspecto que convoca a dilucidar las amplias y profundas relaciones entre los propósitos de formación, las características de comunicación y las formas de verificar su alcance.

Sí bien la comunicación en el mundo académico se refiere esencialmente a los argumentos o razones a favor o en contra de las proposiciones, los juicios de valor y las normas, no se debe ignorar que las razones están cargadas de emociones y que más que de un diálogo de saberes lo que está en juego en el aula es una negociación cultural entre sus actores:

“Los resultados de la escuela, medidos clásicamente en términos de deserción escolar, repetición o rendimiento promedio en los exámenes, depende en buena parte del estado de esas comunicaciones. Sí los docentes no quieren definirse más que por la disciplina que enseñan, sino reflexionan en grupo sobre los problemas de la clase en la que trabajan y sobre los de la escuela en su conjunto, los resultados serán peores que si aquellos que establecen comunicaciones activas entre sí, con sus alumnos y con los responsables administrativos”. (Touraine 2.001:284).

La estrecha relación entre las formas de comunicación, los ambientes afectivos presentes en el aula y los niveles de aprendizaje del estudiante crean la necesidad de trascender las prácticas comunicativas que buscan por vías diferentes al “acuerdo racionalmente motivado”; establecer o imponer la verdad, la conducta aceptada y los juicios válidos. Un primer paso se da cuando se reconoce que algunas actuaciones (didácticas) consisten en presentar a los estudiantes el saber y la verdad en versiones únicas, acabadas e inamovibles, para luego pedir que sean memorizadas y recitadas frente a una prueba; el uso inadecuado del poder del que esta investida la figura del maestro: la coacción a través de la nota, la imposición de los temas, la no negociación frente a la

metodología, el no reconocimiento del otro, son factores que distorsionan la comunicación y crean ambientes donde las relaciones interpersonales se caracterizan por la simulación, el engaño, la desconfianza, la ironía, el desinterés y la apatía entre los actores involucrados y el saber.

Hoy la pedagogía encuentra en el concepto de:

“racionalidad comunicativa, la capacidad de aunar sin coacción y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que varios participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas”(Habermas,1.985:27) Y la posibilidad de fundamentar con “pretensiones de validez universal” los discursos científicos-cognitivos, normativos y estéticos.

En la comunicación tanto el maestro como el estudiante pueden asumir una posición cerrada, instrumental, dogmática frente a lo que anuncian, o por el contrario se comunican desde la curiosidad, el interrogante, la heurística. Esto permite asimilar por parte de quienes participan en el encuentro una forma de ver y entender el mundo. No en vano Jerome Bruner afirma: *“no se puede enseñar ni siquiera matemática o física sin transmitir una actitud hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente”*(Bruner,1988:133). Por lo tanto de los niveles de conciencia a que accedan estudiantes, maestros y administrativos frente al discurso y la práctica pedagógica, dependerá su misión y visión formativa o educadora.

En las actividades puestas en juego para el alcance de los propósitos educativos se privilegian unas en detrimento de otras. Dicha elección la hace el docente, según la naturaleza de los aprendizajes que promueva. La asociación entre actividades desarrolladas en el aula y el tipo de aprendizaje indica la importancia del conocimiento sobre los procesos del aprendizaje humano por parte del orientador, pues, en buena medida es éste criterio el que da sentido a sus acciones de aula y le permite alcanzar sus propósitos de formación.

Hoy la rigidez de la cultura escolar conlleva a que el campo de desempeño docente sea preferencialmente el aula y que en los criterios de evaluación del desempeño docente se incluya la puntualidad y asistencia. En este imaginario cultural las actividades desarrolladas por el docente se asocian a la disertación o exposición y a la realización de ejercicio de aplicación. Hay otros contextos que promueven acciones de corte participativo como seminarios, trabajo en grupo y resolución de problemas. La práctica pedagógica se reduce a actividades de aula centradas en un saber específico,

olvidando que la acción pedagógica promueve el diálogo intercultural, diversas modalidades de encuentro pedagógico, de acercamiento a la realidad: aprendizaje y formación.

El análisis de correspondencia, muestra la proximidad entre un aprendizaje significativo y el desarrollo de actividades participativas en el aula, y cómo frente al aprendizaje mecánico ocurre lo contrario, pues le son propios los ejercicios de aplicación. No sobra advertir que resulta poco procedimental aprender filosofía favoreciendo los procesos del aprendizaje mecánico o ingeniería apelando exclusivamente a la significación.

CONCLUSIONES

Pese a las múltiples interpretaciones que se hace de la pedagogía desde diversas disciplinas, es posible establecer categorías del saber pedagógico que le confieren identidad y pertinencia a la profesión docente. Al estar las profesiones constituidas por campos discursivos y campos de prácticas de carácter multidimensional y pluriparadigmático, permiten diversas concepciones frente a un mismo tópico y diferentes estilos de desempeño, todos susceptibles de ser sometidos a crítica racional.

El discurso y la práctica pedagógica en la Universidad del Quindío son primordialmente profesionalizantes, así lo sugieren las concepciones curriculares que circulan en el claustro universitario, los propósitos de formación planteados por los docentes, las actividades de aula desplegadas para tal fin, el tipo de aprendizaje que se promueve y su misión institucional. En su interior la acción educativa está orientada por tendencias didácticas tradicionales presentes en el aula y contemporáneas, más propias de ambientes diferentes al aula convencional como por ejemplo: espacios de desempeño profesional, laboratorios y sitios prácticas. Aunque estas didácticas en ocasiones presentan hibridaciones en su manifestación no se trata de afirmar cual es mejor que la otra, pero sí que es más notoria la tradición.

Se puede afirmar que existen relaciones entre el discurso y la práctica pedagógica, sin embargo dichas relaciones no son simétricas, unívocas. No podría afirmarse que un discurso se caracteriza por un grupo homogéneo e invariable de conceptos, por el contrario los discursos se construyen, transforman y circulan mediante las relaciones de inclusión, exclusión y correspondencia entre diversos fenómenos, ideologías e ideas de ciencia. Además es claro que los

docentes desarrollan un sistema de disposiciones o coordinadas de acción derivadas de unas imágenes cerradas o abiertas del mundo. Factores que hacen más compleja la comprensión del discurso y las prácticas pedagógicas que circulan en el aula universitaria y que permiten a cada institución universitaria la posibilidad de construir su propio discurso pedagógico o plegarse al discurso pedagógico oficial, del Estado.

La transformación de la práctica pedagógica, además de cruzar por las disposiciones políticas e ideológicas de un estado, esta relacionada con el estudio por parte del docente de la historia y la epistemología del saber pedagógico, los requerimientos del contexto educativo, el conocimiento de la ontogénesis del desarrollo humano y la integración entre investigación docencia y proyección social como funciones propias de la educación superior. Es inverosímil esperar que la cultura académica sea modificada mediante la implementación de normas algunas veces incomprendidas por los encargados de implementarlas.

La no identidad frente al desempeño laboral por parte del 86% de los docentes vinculados a la planta de personal de la Universidad, requiere de análisis particular frente a la implementación o reforma curricular que desee llevarse a cabo en la institución.

El trabajo como su título lo indica, se centró en el aula, espacio preferencial más no el único de la actividad docente. Sin embargo la dinámica del encargo nos remitió a la observación y análisis de trabajos de campo, laboratorios, sitios de prácticas, es decir, a través de la docencia se evidenció la proyección social desarrollada por parte de algunos profesores, programas o facultades, lo propio no sucedió con la investigación.

Como un trabajo pionero en el análisis del discurso en el aula, en la Universidad del Quindío, se considera un pre-texto para el desarrollo de futuras propuestas relacionadas con:

- *La organización de los saberes por facultades.
- *Impulsar en el trabajo de corte hermenéutico que contribuyan a dar cuenta del sentido que encierra para los docentes la práctica y el discurso pedagógico.
- *Indagar por la articulación entre investigación, docencia y extensión.
- *La evaluación como eje central del proceso pedagógico, al preguntar por las racionalidades y técnicas que pone en juego para la verificación de los aprendizajes y el tipo de subjetividad que promueve el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

HABERMAS, Jurgen. (1985). Conciencia Moral y acción comunicativa. Península. Barcelona.

HERNANDEZ, Carlos Augusto y LÓPEZ Carrascal Juliana. (2002). Disciplinas. ICFES. Bogotá. ICFES (2001) Estándares mínimos de calidad para la creación de programas de pregrado.

DIAZ Villa Mario. (2000) La Formación de Profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Santa fe de Bogotá. ICFES.. (2001.) Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos.

Diseño curricular del programa Pedagogía Infantil. Universidad del Quindío. 2005. NOT, Luis. Las pedagogías del conocimiento. (2.000) FCE. .Santa fe de Bogotá DC

DE ZUBIRIA Samper, Miguel. (2004). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Santa fe de Bogotá.

TURAINÉ, Alain. (2001) ¿podremos vivir juntos? México. Fondo de Cultura Económica.

HABERMAS, Jurgen. (1.987). Teoría de la Acción Comunicativa Tomo I. Madrid. Taurus.

BRUNER, Jerome. (1998) Realidad mental y mundos posibles. Gediza. Conceptual.