

**Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.**

**AUTORA: ARELIS MARCANO**

**AÑO:1999**

**RESUMEN**

En la presente investigación se comienza por plantear la importancia que ha tenido históricamente el lenguaje para el ser humano, lo que convertido en comunicación, es el vehículo que le permite satisfacer sus necesidades. Para mejorar esa comunicación, se hace imperante revisar si se está dando un acuerdo semántico entre el emisor y el receptor, disminuyendo así, la posibilidad de ruido. Siendo el ámbito académico un contexto netamente comunicacional; es el escenario seleccionado para esta investigación debido a que a través de evidencias se ha registrado que el mencionado acuerdo semántico en la comunicación, presenta ruidos durante el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, ocasionando que el aprendizaje no sea significativo, lo cual se expone en el planteamiento del problema y se concreta en la formulación del problema. Seguidamente se justifica el tema de la investigación, para cerrar el primer capítulo con el objetivo de la investigación el cual es evaluar el acuerdo semántico en la comunicación empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase de la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. A continuación en el Marco Teórico se encuentran: los referentes históricos y bibliográficos del problema, las bases teóricas que sustentan la investigación las cuales están basadas en la teorías de De Saussure (1996), Chonsky (1957), Piaget (1954), Ausubel (1963), Vigotsky (1920). De la operacionalización de variables se generan los ítems para la elaboración de los instrumentos que se aplicaron. La metodología con la cual se trabajo fue de tipo descriptivo comparativo con diseño de campo. La muestra estuvo conformada por alumnos y docentes de la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. La información obtenida por medio de los cuestionarios aplicados, se analizó a través de cuadros y gráficos de barra, y la interpretación se realizó a través de análisis semántico comparativo. La conclusión a la que se llegó fue: que existen contradicciones entre las opiniones de los dos grupos en cuanto al acuerdo semántico en la comunicación, lo que evidencia la presencia de elementos ruidosos dentro de la misma, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, éste último no tan significativo. Producto de las conclusiones, se generó la propuesta de recomendaciones.

**Palabras claves: acuerdo semántico-comunicación-enseñanza y aprendizaje.**

**Agreement semantic in the communication, applied to the teaching and learning process in the mention Commercial Education of the Sciences Faculty of the Education of the University of Carabobo.**

**AUTHOR: ARELIS MARCANO**

**YEAR: 1999**

**SUMMARY**

In the present investigation is started by outlining the Importance that it has had historical the language for the human being, what converted into communication, it is the vehicle that permits to satisfy needs. To improve that communication, it is made prevailing to check if it is being giving an agreement semantic between the issuer and the receiver, reducing, the possibility of noise. Being the academic area a context highly communicational; it is the stage selected for this investigation due to the fact that of evidence registered that the mentioned agreement semantic in the communication, presents noises

during the development of the teaching and learning process in the classrooms of class, causing that the learning will not be meaningful, something which is exposed in the position of problem and is concretized in the formulation of problem. Subsequently it is justified the topic of the investigation, to close the first I capitulate with the objective of the investigation the one which is to evaluate the agreement semantic in the communication employed in the teaching and learning process in the classrooms of class of the mention Commercial Education of Sciences Faculty of the Education of the University of Carabobo. To continuation in the Framework Theoric are found: the referring historic and bibliographic of the problem, the bases teoricas that sustain the investigation those which based on the theories of Of Saussur (1916), Chonsky (1957), Piaget (1954), Ausubel (1963), Vigotsky (1920s). Of the operacionalization of variables are generated the items for the elaboration of the instruments that were applied. The methodology with the one which was work beed of comparative descriptive type with field design. The sample was certified by pupils and educational of the mention Commercial Education of the Sciences Faculty of the Education of the University of Carabobo. The information obtained by means of the industrious questionnaires, is I analyzed of tables and graphics of bar, and the interpretation is I accomplished of analysis semantic comparative. The conclusion to the one which is I arrived was: that they exist contradictions between the opinions of the two groups with respect to agreement semantic in the communication, what evidence the noisy elements presence within the same, during the teaching and learning process, I finish this not so meaningful. Product of the conclusions generated the recommendations proposal.

## **CAPÍTULO EL PROBLEMA**

**TÍTULO:** Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El ser humano en el transcurso de su vida, presenta una serie de necesidades básicas que debe cubrir. Para ello, busca mecanismos que le permitan satisfacerlas, de manera natural, es el lenguaje uno de los mecanismos mas importantes del que dispone el hombre para la solución de sus necesidades.

Desde los inicios de la vida, el hombre comenzó a hacer uso de su capacidad innata para la adquisición del lenguaje e ideó diversas formas para hacer contacto con los seres que le rodeaban de manera, de poder cubrir sus necesidades elementales. Para lo cual tiene que llegar a convencionalismo en cuanto a significados. Por su parte el lenguaje oral ha estado presente a través de toda la historia de la humanidad. En tal sentido Quirós (1985), citado en Barri (1986), señala: "dentro de la lógica se sostiene que al principio el ser humano sólo emitió gritos, quejidos y otras vocalizaciones y ruidos diversos asociados a la alarma de dolor, a la pasión, en general, a su vida emocional. Posteriormente se agregaron cambios de la voz e imitaciones y sucesivamente la evolución continuó hasta llegar al hombre Neanderthal con su cultura Musteriense, expresándose por mímica y gestos muy ricos, balbuceos, expresiones orales emocionales, algunos nombres, y lenguaje articulado primitivo".

El hombre Neanderthal fue contemporáneo al hombre Cro-Magnon. Este último (homo sapiens) fue nuestro directo antepasado. Era cazador y dejó su testimonio a través de dibujos y pinturas realizadas en las rocas, paredes de las cavernas en donde le tocó vivir. Las pinturas cavernarias se tradujeron en el dibujo, en el grabado y tallado para dar luego lugar al modelado. Nadie puede dudar que estas expresiones culturales requieren de lenguaje para su desarrollo. Se puede suponer la existencia del pensamiento primitivo, lenguaje oral, desarrollado y por fin la aparición de pictogramas y jeroglíficos los cuales son considerados como antecedentes directos de la escritura.

Para que el ser humano pudiera realizar pictogramas debió llegar al periodo de utilización del habla y a los fenómenos psicológicos de generalización y abstracción.

Más tarde el pictograma evolucionó hacia el ideograma, es decir, abandona la semejanza directa con lo que quiere representar, se estiliza, se enriquece con el aporte imaginativo y creativo de distintos

escritores y llega a construir un signo (casi símbolo) misterioso y atrayente, sólo significativo para los iniciados. De la combinación de ideogramas surgió el fonograma. Para hacer referencia al origen del alfabeto es obligatorio hacer mención al Valle del Tigris-Eufrates donde alrededor de hace sólo 5.000 años se pasó del fonograma y silabario al alfabeto. Con la posterior invención de la imprenta, se extendió la instrucción a toda Europa y subsecuentemente a todos los continentes, a lo que le siguió la creación de universidades, escuelas de artes en donde la lengua oral y escrita comenzó a ser el vehículo de preferencia para la comunicación.

Como se ha podido observar en los párrafos anteriores el lenguaje está constituido por toda aquella forma de manifestación establecida por el hombre, los acuerdos lingüísticos se fueron perfeccionando con el tiempo hasta que aparecieron códigos abstractos muy completos que representan, hoy, las diversas lenguas. Al ser la lengua el vehículo más directo que le permite al hombre la comunicación dentro de su comunidad es considerada un elemento de expresión individual y al mismo tiempo de enlace social.

La lengua como código conformado por un conjunto de signos y símbolos que permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad determinada le proporciona al ser humano desde niño, un cúmulo de opciones que se van guardando como registros en el cerebro, en cuanto a significaciones del mundo que lo rodea. Por lo que cada individuo estructura su sistema de significados a partir de sus experiencias. Siguiendo a De Saussure (1916), citado en Mahnberg (1970), es de vital importancia recordar que el ser humano se encuentra constantemente ante una serie de estímulos que tienen un nombre (significantes) que a nivel cognitivo se vuelven significados que quedan registrados en la mente para ser utilizados en el momento en que haga falta, conformando su referente semántico, llamado también mapas conceptuales, por medio de los cuales se filtra toda la información que llega a través de los sentidos para darle significación y permitir la comunicación con sus semejantes. Al encontrarse ante el significante, el significado saltará al consciente. Al respecto Berlo (1982), reafirma: los significados no están en los mensajes; el significado no es algo descubrible; que las palabras no significan nada realmente; que los diccionarios no nos proporcionan, no pueden darnos los significados. Podrá alegarse que los significados están en la gente, que son respuestas cubiertas contenidas dentro del organismo humano. Los significados se aprenden. Son personales, un bien propio. Se aprenden los significados, se les agrega algo, se desfiguran, se olvidan, se modifican. No se pueden encontrar. Se hallan en la persona no en el mensaje. Por fortuna se encuentran personas que tienen significados similares entre ellas. En la medida en que las personas posean significados similares, podrán comunicarse.

Chomsky (1957), citado por Hadlich (1982), señala que el ser humano, a través del aprendizaje, es capaz de desarrollar y transformar dos aspectos muy importantes: su condición innata para la adquisición del lenguaje (competencia) y una efectiva actuación (desarrollo de las condiciones innatas para la adquisición del lenguaje).

Al ser la lengua una parte importante de las identidades de quienes la usan. Fundamentados en Vygotsky (1920), citado por Hernández (1988), las variantes del habla constituyen un hecho universal en el marco de la vida social.

Según Courtney (1991) " La escuela es la primera institución de cierta magnitud a la que acuden los niños desde sus respectivas familias y barrios, en la que se espera de ellos que participen individual y públicamente....las aulas integran, por lo general, a personas adultos y niños de diferentes procedencias lingüísticas." (p.13).

Por su parte Praus (1991), considera muy importante el dominio del lenguaje, ya que éste va a permitir la posibilidad de transferencia y generalización del conocimiento. Por otra parte, el manejo de un lenguaje comienza con el conocimiento del significado de los términos empleados y se enriquece con el empleo constante de sinónimos. Esta situación no varía en ningún nivel de la educación por lo que sus actores se comunican fundamentalmente a través de la lengua en su manifestación, preferentemente, oral, y la escrita.

Tomando en cuenta al ser humano como hablante de su lengua materna, en el caso de Venezuela, la Constitución Nacional (1961), señala en su artículo No. 6 " El idioma oficial es el Castellano" (p.5), y al ubicar la investigación específicamente en el ámbito educativo la Ley Orgánica de Educación (1980), en su artículo 61 establece:

En las actividades educativas de todos los establecimientos docentes, públicos y privados inscritos se empleará sólo el Idioma Castellano, salvo en la enseñanza de la Lengua y Literatura extranjeras, cuyos profesores deberán en todo caso conocer suficientemente el Castellano.

Cuando se traslada la mirada a las actividades cotidianas en cualquier escenario de la educación formal se pone de manifiesto, preferentemente, el uso de la lengua, bien sea en su forma oral, acompañada del lenguaje corporal, o en su forma escrita. Tanto por parte del docente como por parte del alumno dando evidencias de su experiencia previa como hablante. La finalidad primaria de la lengua es la producción de comunicación entre iguales.

Según Sambrano (1997),

La palabra comunicación viene del latín *comunicare*: participar en común, poner en relación, posteriormente se utiliza como "trasmitir", compartir. Así, a todos los medios de transporte y de traslado sea de pasajeros o de información, se les denominó "medios de comunicación, es decir, "A" pasa una información a "B". A partir de los años sesenta se considera que comunicación es toda relación dinámica que interviene en un funcionamiento, gracias a esta definición, la palabra comunicación se incorpora al vocabulario científico(p.16)

Para que exista una comunicación entre iguales ha de usarse un código común, en este caso consideraremos la lengua natal, Castellano de Venezuela, para que exista comunicación debe haber acuerdo semántico. Tomando como acuerdo semántico la correspondencia entre el hablante y el oyente en cuanto al significado de las palabras utilizadas.

Desde el preescolar hasta el nivel universitario el estudiante tiene una experiencia previa (Piaget 1954), citado en Hernández (1998), como ser humano y por lógica, como hablante de su lengua natal (significantes - significados) es cuando el origen geográfico, clase social, nivel cultural y económico van a tener que ser tomados en cuenta ya que inciden en todas estas variables la conducta del alumno y del profesor en el momento de desarrollar una comunicación dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Para Courtney (1991), el propósito de la escuela se cumple a través de la comunicación. Determinadas características de las instituciones docentes hacen de la comunicación un elemento decisivo. En primer lugar, porque es el lenguaje hablado el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza, y a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido. Como perspicazmente se advierte en la cita de Barnes a través del curriculum real que se produce entre el profesor y alumno "la expresión oral unifica lo cognoscitivo y lo social" Por lo tanto es esencial contemplar el sistema de comunicación educativo como un medio problemático cuya transparencia nadie que se interese por la enseñanza y el aprendizaje pueden desdeñar.

En las aulas de clase permanentemente se está dando el proceso comunicacional, el profesor actúa como hablante al propiciar el aprendizaje significativo, (Ausubel 1963), citado en Hernández (1998), en el alumno y la manera por excelencia de constatar si el alumno logró construir su propio conocimiento (Piaget, 1954), también citado en Hernández (1998), es a través de la lengua bien sea escrita u oral. Por su parte Courtney (1991) analiza lo que el llama tiempo compartido en el aula y sobre lo cual señala lo siguiente: la estructura participativa del tiempo compartido varia de una escuela a otra, pero sólo en detalles de importancia menor. Alguien, generalmente el maestro, es quien hace el comentario final, en algunas escuelas se establecen limitaciones para determinados temas. El tiempo compartido discurre como un verdadero discurso en el sentido técnico, delimitado claramente por un principio y un final. De hecho el maestro pasa de escuchar a no escuchar lo que le cuentan, como una clara indicación de que la clase va a comenzar, es decir, se tiene que entrar en un mundo discursivo diferente, en el que lo que me cuenta, por importante que parezca, se encuentra fuera de lugar.

En cuanto al tiempo que comparten y cómo lo comparten el profesor y sus alumnos a través de la lengua oral Stubbs (1984), señala que el lenguaje es un componente fundamental en las escuelas ya que la enseñanza es inconcebible sin él. Es por eso que a veces se dice que todo profesor es profesor de lengua, debido a que cada uno tiene el deber de enseñar la terminología de su asignatura. Es importante que en

la formación inicial de los profesores se incluyera cursos sustanciales de lenguaje para que de esta manera se minimizaran las barreras sociolingüísticas entre los estudiantes y el sistema educativo.

A través del tiempo se han hecho evaluaciones en cuanto al discurso en el aula, pero fundamentalmente se han enfocado en el nivel de preescolar y/o en el nivel de Educación Básica, dando la impresión de que cuando el alumno se enfrenta en el nivel universitario al proceso de comunicación éste pierde sus características naturales, todo se da por entendido. La relación profesor -alumno se puede dar sin tomar en consideración el acuerdo semántico, lo que es completamente errado. El hecho de trabajar con adultos no exime a la comunicación de todas las condiciones que deben darse para que ésta sea ideal. Exactamente igual que en los niveles académicos anteriores debe considerarse la experiencia previa del alumno con su realización individual de la lengua y el carácter social de la lengua. En tal sentido Labov citado por Stubbs (1984), afirma que el contexto social es el determinante más poderoso del comportamiento verbal. Por cuanto un estudiante produce un lenguaje vivo y complejo conversando con sus amigos, mientras que en salón de clases es monosilábico y a la defensiva, donde un adulto (profesor) tiene la autoridad sobre él.

En el nivel universitario, especialmente en las facultades encargadas de la formación de docentes no se puede soslayar la siguiente realidad: los aspirantes a la carrera docente tienen mayores dificultades respecto a los aspirantes de otras carreras. Según El Consejo Nacional de Universidades en el proceso de admisión 1991-1992 las instituciones formadoras de docentes tenían entre sus aspirantes 36% con un índice académico inferior a 45 puntos sobre 100; 59,5% entre 45 y 60, en ambos casos por debajo del índice presentado por la mayoría de los inscritos en otras carreras. Aunado a que los bachilleres tienen una habilidad numérica y verbal muy pobre, provienen de familias de estatus socioeconómico bajo, con padres de bajo nivel de escolaridad. A lo que se le agrega la observación hecha por el Banco Mundial en cuanto a que se ha determinado que las prácticas pedagógicas en los niveles de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional son tradicionales y no estimulan el desarrollo de un razonamiento de nivel superior. Los procesos de aprendizaje giran en torno al docente quien ocupa la mayor parte del tiempo en exposiciones orales.

Si se cuenta con un bachiller que ingresa en estas condiciones y en el nivel universitario se asume que éste ya lo comprende todo, que la comunicación se da por descontado y sus profesores también ocupan la mayor parte del tiempo en exposiciones orales con "academicismo distanciador", obviando que la comunicación es la interacción entre los actores, la clase se convierte en un gran monólogo o comunicación con pocos, con los consecuentes resultados en cuanto a la imposibilidad, por parte de los alumnos, de construir significativamente y manifestar sus conocimientos, y de formarse como futuros docentes que valoren la importancia del acuerdo semántico manifestado a través de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.

Por su parte Hernández (1999), acota: en el discurso cotidiano, es muy común hablar del deterioro de la calidad en la educación que se imparte en las instituciones del sistema educativo nacional, en las que a pesar del avance de la ciencia y la tecnología, el proceso del aula parece haberse detenido en el más allá. De este modo, el quehacer del docente se reduce en la mayoría de los casos al gastado discurso oral, el dictado y en casos aislados a la exposición de los alumnos, el uso ocasional de carteles y algunas veces una proyección. Sin la intención de satanizar estos medios, tal vez diría que el pecado capital radica en hacer del discurso, amenazante algunas veces, una pieza de melancolía, un monólogo que olvida la tarea de enseñar, por lucir su saber, una manera de mantener la disciplina ante la velocidad de un dictado, o bien, un espacio de siesta mientras ocurre la proyección.

A lo que Erickson (1982), citado por Courtney (1991) señala:

Sin una notable capacidad de educadores y educandos para realizar conjuntamente acciones de adaptación en la construcción mutua de ambientes de aprendizaje, la especie no hubiera sobrevivido ni evolucionado... En las instituciones docentes -esa acción adaptativa- parece tener lugar sólo entre algunos alumnos y el profesor... (Esta es) la clave política de toda escolarización en la sociedad moderna (p.79).

Como se ha señalado anteriormente, el proceso educativo al conjugar las experiencias previas de alumnos y profesores para lograr una comunicación, lleva a reflexionar sobre las siguientes interrogantes: Cuando un docente está ejerciendo sus funciones profesionales hasta qué punto se interesa por los contenidos semánticos que manejan sus alumnos como hablantes; hasta qué punto chequea que los mapas conceptuales de sus alumnos estén acordes para recibir el nuevo conocimiento; hasta qué punto el docente toma en consideración el origen geográfico, social y cultural de sus alumnos como hablantes; hasta qué punto el docente está hablando solo o con unos pocos; hasta qué punto el docente realmente logra comunicarse con sus alumnos.

## **FORMULACIÓN O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

¿A través de un acuerdo semántico entre el docente y el alumno se facilita el proceso de comunicación en las aulas de clase?

### **OBJETIVO GENERAL**

Evaluar el acuerdo semántico en la comunicación empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase de la mención Educación Comercial de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Comprobar la utilidad que tiene para el docente la experiencia previa del alumno como hablante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Precisar la importancia que tiene para el docente lograr comunicarse con sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Verificar la comprensión que tiene el alumno del lenguaje utilizado por su profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Confirmar si el aprendizaje del alumno está siendo significativo.
5. Establecer la presencia de un acuerdo semántico en la comunicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **BASES TEÓRICAS**

En primer término, se consideró la teoría lingüística aportada por Ferdinand De Saussure(1916), citada por Malmberg (1970), en la cual usa el término la langue para designar el auténtico sistema del lenguaje, es decir, la suma de todas las reglas que, en una comunidad lingüística dada, determinan el uso de sonidos y formas, y de medios sintácticos y léxicos de expresión. En otras palabras, a la langue no le concierne el individuo hablante ni el enunciado individual; es una abstracción, un cuerpo de convenciones cuya existencia es esencial para la comunicación apropiada entre los miembros de una comunidad lingüística. Por otra parte parole es el auténtico enunciado, el lenguaje como tal, como es realizado en un momento particular por un determinado hablante. La parole es individual, la langue es social. La existencia de la langue es condición necesaria para la parole. Si no hubiera un cuerpo aceptado de convenciones que se aceptaran al hablar, la gente no podría usar el habla como medio de comunicación. Sin embargo, sólo podemos estudiar la langue estudiando enunciados definidos- la parole- y deduciendo de ellos el sistema del lenguaje.

Todo elemento lingüístico es definido por su función, sus relaciones con los demás elementos del sistema, y no por referencia a propiedades no lingüísticas.

Para Saussure, un signo lingüístico es la asociación de un concepto y una imagen auditiva ("image acoustique"): Es una unidad psicológica de dos caras: concept - image acoustique. Éste aclara que esta terminología no está conforme con su uso ordinario, que limita el empleo de la palabra "signo" a la imagen auditiva, la sucesión de sonidos, como cuando decimos que en latín la serie de sonidos arbor es un signo para el objeto "árbol". De Saussure reserva signe para todo el concepto y las dos caras las denomina limpiamente signifiant (significante) y signifié (significado). A veces no es del todo congruente y se escapa un signe que alude al signifiant. Incluyendo así el signifié en su signo lingüístico. De Saussure estableció el fundamento de la moderna teoría semántica. Vio claramente que los conceptos e ideas no existen sin términos correspondientes, que el sistema de concepto será parte del sistema lingüístico y que el análisis de la significación tenía un puesto en la descripción de un lenguaje.

Una cuestión que comenta De Saussure una y otra vez es la de que el signo lingüístico es arbitrario. Sostiene que el vínculo que une el significante y el significado es arbitrario y que, en una palabra, el signo lingüístico es arbitrario aunque aclara que no debe tomarse en el sentido de que la elección de un significante dependa del capricho del hablante. El individuo \_ sostiene\_ no tiene poder para cambiar nada que se acepte en el grupo social. Pudiera decirse que hay una compulsión externa (presión social) a asociar cierto significante con cierto significado, pero ninguna compulsión interna (naturalmente inherente)

El signo lingüístico, tal como De Saussure lo considera, implica, pues, la delimitación convencional, en una masa amorfa de contenido, de cierta área de significación. Dentro de esta masa sólo pueden distinguirse pensamientos y conceptos por estar cada uno ligado a su significante particular. Analógicamente el habla es una masa de sonido plástico que puede dividirse en unidades distintas sólo porque cada una de éstas está asociada a una particular unidad de contenido. Así, el signo es la combinación de un segmento de la masa amorfa de sonido con un segmento de la masa amorfa de pensamiento y concepto. Ni el significante ni el significado son esenciales; sólo lo es la combinación misma.

La contribución significativa De Saussure en cuanto a los fundamentos de la semántica (parole - langue; significado - significante) se complementa con los postulados de Chomsky.

Según Hadlich (1982), Noam Chomsky (1957), con su teoría lingüística de la Gramática Transformativa aporta la consideración de la existencia de dos niveles de estructurales - estructura superficial (lo que oímos o vemos escrito) y la estructura profunda (representación formular lógica del significado). Mientras la gramática estructural sólo toma en cuenta la estructura superficial al fijar su atención en los datos, la gramática transformativa toma en cuenta tanto la estructura superficial como la profunda, puntualizando que los estructuralistas olvidan señalar que una oración ambigua es un ejemplo de dos oraciones de dos estructuras profundas distintas cuyas estructuras superficiales coinciden. Una segunda dicotomía básica importante para la gramática transformativa es el concepto de competencia del hablante frente al de actuación. La actuación de un hablante es lo que realmente dice o escribe con todos sus pros y sus contras, errores gramaticales, comienzos erróneos e inconsistencias. Su competencia es su capacidad para comprender e interpretar cualquier oración gramatical de la lengua, la haya oído o no alguna vez, y su capacidad para utilizar las estructuras de la misma para producir una infinita variedad de locuciones nuevas. La actuación de cada hombre es distinta de la de cualquier otro, pero todos los hablantes de una lengua tiene, esencialmente, la misma competencia subyacente.

Para la gramática transformacional el propósito de la gramática no es simplemente el de clasificar los hechos observados, lo que de hecho habla la gente, sino caracterizar la capacidad intelectual que subyace a su uso de la lengua.

Es importante señalar que la noción de estructura profunda fue tratada por Humbolt y, más tarde, por Hockett, por ejemplo; y la dicotomía competencia actuación es paralela a la de lengua y habla De Saussure.

Ya que el acuerdo semántico, específicamente en el salón clase, es objeto de estudio de esta investigación es pertinente tomar una óptica sobre la forma de adquirir el conocimiento, tanto porque el lenguaje es una construcción del intelecto como porque el conocimiento se transmite a través del lenguaje.

Según Hernández (1998), Para Piaget (1954), la problemática del paradigma psicogenético constructivista es fundamentalmente epistémica. Piaget insiste en estudiar esta problemática desde una perspectiva genética y no en forma estática como lo había hecho la mayor parte de los filósofos; es decir, a su juicio, había que centrarse en observar el proceso en el que ocurren las transformaciones y el devenir del conocimiento desde una perspectiva diacrónica ( y no únicamente estudiar el estado final \_en el adulto\_, producto de dichas transformaciones) . En segundo lugar, esta tarea debía emprenderse tanto en el plano histórico del devenir del hombre como en el plano ontogénico (esta última aportación original de Piaget) para contar con una visión global del problema.

Los piagetianos otorgan al sujeto cognoscente un papel activa en el proceso del conocimiento. Suponen que la información que provee el objeto es importante, pero de ningún modo suficiente para que el sujeto conozca. El conocimiento no es una simple copia del mundo. Por el contrario (como lo afirman los racionalistas), la información sobre los objetos, provista por los sentidos, está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales (es decir, los esquemas) que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos. Estos marcos conceptuales no son producto acumulativo de la experiencia sensorial (como podían afirmarlos los empiristas) ni se encuentran en el sujeto en forma innata como entidades a priori (como lo establecen los aprioristas), sino que son construidos por el sujeto cuando interactúa con distintos objetos.

En la postura constructivista psicogenética se acepta la indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento. Ambos se encuentran entrelazados, en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas (Castorina 1989). En tal sentido, la postura epistemológica del constructivismo piagetiano es relativista. No puede hablarse de preponderancia del sujeto o del objeto dado que ambos están asociados y su participación debe ser considerada necesaria e interdependiente (véase Cellérier 1978).

Una categoría fundamental para explicar la construcción del conocimiento es la acción (física y mental) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. El sujeto no puede conocer si no aplica sobre él un conjunto o serie de actividades, de hecho, en sentido estricto, lo define y lo "estructura" Al mismo tiempo el objeto también "actúa" sobre el sujeto o "responde" a sus acciones promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él.

El constructivismo Piagetiano supone un tipo de realismo crítico. De acuerdo a ello, se supone que el sujeto cognoscente no es el único responsable del proceso de construcción, también interviene de modo importante el objeto con el que interacciona el sujeto. Siempre que existe una relación del sujeto con el objeto se produce un acto de significación.

Frente al problema de cómo explicar una determinada construcción a partir de otra de nivel inferior, Piaget señala que esto es posible porque en el paso hacia el nivel superior ocurre un proceso activo de reconstrucción (en el cual interviene de manera fundamental un mecanismo de autorregulación) desarrollado a partir de las reconstrucciones de las estructuras de nivel inferior (correcciones, diferenciaciones, etc.) a las que se suman nuevos conocimientos.

Todas las consideraciones anteriores fundamentadas en las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente denominadas por Piaget esquemas. Los esquemas son precisamente los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo. Los esquemas se ejercitan, organiza, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones, forman una estructura de conocimiento. hay esquemas y estructuras que intervienen directamente en la regulación de las interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores a través de los cuales se incorpora la nueva información(producto de las interacciones S-O).

Para Piaget existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo: la organización y la adaptación. Ambas son indisociables y caras de una misma moneda.

La idea de organización en el esquema piagetiano tiene tres funciones claramente definidas:



- a.- La conservación que permite al individuo conservar parcialmente las estructuras coherentes ya adquiridas de los flujos del medio; la conservación es parcial porque las estructuras son dinámicas.
- b.- La tendencia asimilativa cuando el individuo tiende a incorporar elementos variables que las enriquecen.
- c.- La propensión hacia la diferenciación y la integración: las estructuras precisamente por su naturaleza dinámica y abierta, tienden a diferenciarse, coordinarse y a establecer nuevas relaciones de integración como producto de las presiones exógenas.

Adaptación ha ido definida como una tendencia activa de ajuste hacia el medio. Supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación. Al proceso de incorporación de un elemento, característica u objeto, a las estructuras o esquemas que posee el sujeto se le conoce como asimilación. Hay dos postulados relativos a los esquemas y el proceso de asimilación:

- a.- Todo esquema de asimilación tiende a alimentarse.
- b.- Todo esquema de asimilación tiende a sufrir un ajuste según las presiones de los objetos asimilados, pero también a mantener en su continuidad y capacidad como marco asimilativo.

A partir de este último postulado se reconoce que la asimilación generalmente se asocia con una reacomodación de los esquemas, lo cual es producto de la interacción con la información nueva. A estos reajustes Piaget los llama acomodación.

Con base a estos dos procesos podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa (organizada en esquemas y estructuras), y no ocurre un simple proceso de acumulación asociativa de la información, como señalan las corrientes empiristas en psicología.

Al considerar el carácter individual de la lengua y el aprendizaje se tiene que según Hernández (1998), la propuesta teórica de Ausubel (1963), sobre el aprendizaje significativo plantea que no todos los tipos de aprendizaje humano son iguales, como lo habían señalado los conductistas. Para Ausubel existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y pueden ubicarse en dos dimensiones básicas. Con respecto a los tipos de aprendizaje y cada una de las dimensiones, conviene hacer primero dos distinciones esenciales:

- a.- En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que incorpora la nueva información en su estructura o sus esquemas cognitivos) ésta constituye la primera dimensión
- b.- Respecto al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se sigue, que corresponde a la segunda dimensión.

En la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo; y conforme a la segunda, puede distinguirse entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje memorístico consiste en aprender la información de manera literal o al pie de la letra, tal como se ha presentado en la enseñanza

El aprendizaje significativo, en cambio, consiste en la adquisición de la información de forma sustancial (lo "esencial" semánticamente hablando); su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo.

El aprendizaje receptivo se refiere a la adquisición de productos acabados de información; en él la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información. Este tipo de

aprendizaje se suele confundir con el primero de los anteriores, pero sin duda esto se debe a un error, dado que el aprendizaje por recepción puede ser memorístico o significativo.

Por último, el aprendizaje por descubrimiento es aquel en el que el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que esta debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender.

Para que ocurra el aprendizaje significativo son necesarias varias condiciones:

- a.- Que el material que se va a aprender (por extensión, cualquier secuencia instruccional oral o escrita) posea significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no debe ser azaroso, ni falta de coherencia o significado).
- b.- Que entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos exista una distancia óptima, para que ellos puedan encontrarle sentido (significatividad psicológica).
- c.- Que exista disponibilidad, intención y esfuerzo de parte del alumno para aprender.

Una vez cubiertas estas tres condiciones, la información podrá ser adquirida de forma sustancial (lo esencial) y no arbitrariamente; esto es, el aprendiz; podrá relacionar semánticamente el material de aprendizaje con su conocimiento previo, y entonces aprenderlo con comprensión atribuyéndole significado y sentido personales.

En este sentido, la tarea del docente consistiría básicamente en promover situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo en sus alumnos (por recepción o descubrimiento), puesto que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está relacionado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

Ausubel considera que en los escenarios escolares (especialmente a partir de los últimos años de escolaridad básica y hasta la educación superior), el aprendizaje significativo por recepción es el más valioso, incluso por encima del aprendizaje por descubrimiento significativo (dado que los alumnos no pueden estar "descubriendo" conocimientos continuamente, sobre todo los de gran complejidad conceptual que se enseña en los currícula, y además porque resulta mucho más costoso didácticamente). Tal preponderancia se debe a que la mayor parte de la información que aprendemos está expresada en el lenguaje oral o escrito; el profesor o el diseñador de materiales curriculares debe exponerla o prepararla adecuadamente.

El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior, pero no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto(basadas en el lenguaje), por lo que en este nivel debe recurrirse preferentemente al aprendizaje por descubrimiento.

Al carácter individual de la lengua y el aprendizaje presentados por los autores anteriores es de vital importancia incorporarle el carácter social de estos dos aspectos. El mismo Piaget sostuvo en varios de sus trabajos la importancia de las coordinaciones cooperativas para el desarrollo de las operaciones intelectuales. Si bien es cierto que los procesos de interacción social no han sido trabajados profundamente por la teoría piagetiana, sí fueron al menos contemplados en las explicaciones del desarrollo cognitivo, y se las señaló como otro de los factores que había que considerar.

Vygotsky (1920), citado por Hernández (1998), con su propuesta teórica del paradigma sociocultural, de manera particular, estaba interesado en el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Algunos ejemplos de los distintos tipos de instrumentos psicológicos son los siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, la mnemotecnia, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferentes tipo y el lenguaje oral. Los signos sirven para regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular nuestras propias conductas y la de los demás (Blank 1993, Cole 1993).

Entre los signos, ni duda cabe, el lenguaje destaca de manera especial; de hecho para Vigotsky, tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones

psicológicas superiores. Desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y poco a poco usan y se apropian del sistema lingüístico. El lenguaje, en el contexto del desarrollo ontogenético, se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza para influir en uno mismo a través de su internalización.

En cuanto a las funciones psicológicas superiores debe entenderse que en la evolución psicológica existen dos líneas de desarrollo, una "natural" y otra "cultural o social". Como consecuencia del proceso de desarrollo natural, que ocurre en la filogenia, se desarrollan las funciones psicológicas inferiores, las cuales son comunes en los animales y el hombre; en cambio, con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas, se originan las funciones psicológicas superiores, que son específicamente humanas. Puede decirse que las funciones psicológicas inferiores son producto directo de "una línea natural de desarrollo" que engloba aspectos de desarrollo y maduración mientras que las funciones psicológicas superiores son producto de "una línea de desarrollo cultural" en la que intervienen los procesos de mediación cultural.

En el desarrollo específico de las funciones psicológicas superiores Vygotsky estableció la distinción entre la forma primitiva o rudimentaria y la forma avanzada, tomando como criterio básico el grado y el modo de abstracción, y descontextualización de los instrumentos semióticos que se emplean. En este sentido Baquero (1996), amplía la idea y aclara que los modos más avanzados tienen "una creciente independencia del contexto y de regulación voluntaria y realización consciente"; además otro criterio de distinción entre ambas, es el grado de especificidad de los contextos de socialización en que se adquiere (las más avanzadas en contextos de socialización más específicos, por ejemplo la escuela).

Otro de los conceptos medulares del paradigma: la zona de desarrollo proximal (ZDP), este concepto aparece en la última etapa del paradigma vigotskyano. Con el empleo del concepto ZDP, según Moll, hay un cambio de rumbo notable. A través del concepto de zona, cobró importancia también el estudio de la mediación pero en contextos sociales, esto significa un viraje en el enfoque que consiste en moverse del estudio de la mediación de signos hacia el estudio de la mediación social. Continuidad y profundización. En el uso de ambos métodos existía el firme propósito de analizar los procesos de cambio ocurridos, en el primer caso de manera individual y en el segundo en la interacción social (gracias a la ayuda de otro, en el plano de lo intersubjetivo).

Vygotsky (1979), define ZDP como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro caballero más capaz (p.133).

Una correcta interpretación de la ZDP, especialmente pertinente para el planteamiento de propuestas que han de utilizarse en los escenarios educativos, debe tomar partido explícitamente por los siguientes aspectos:

- a.- Un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza y aprendizaje habilidades o saberes aislados y separables;
- b.- la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicarla mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y
- c.- que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio (véanse Moll 1993, Newman et al 1991).

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.

| CATEGORIA CONCEPTUAL   | VARIABLES   | DIMENSIONES  | INDICADORES  | ITEMS   |
|--|---|--------------|--|---|
| <b>LENGUAJE;</b><br><br><b>DEFINICION:</b><br><br>Capacidad que tiene el hombre para manifestar lo que piensa o siente. Cualquier sistema de signos usado por el hombre para el ejercicio de dicha capacidad: lenguaje, oral, escrito, gestual, etc. | ACUERDO   | LENGUA       | CÓDIGO   | DOCENTES  |
|  | SEMÁNTICO   |              |  | 2-3-4   |
|  | DEFINICIÓN:   |              |  | ALUMNO  |
|  | El acuerdo semántico es la concordancia de significados entre los hablantes en un lugar y momento determinados. | HABLA        | PRODUCCIÓN DE ESTRUCTURAS (SUPERFICIAL-PROFUNDA) EXPERIENCIAS PREVIAS. | 4-5-6<br>DOCENTES<br>1-5-7<br>ALUMNOS<br>1-2-3-7-10 |
|  |   | COMUNICACIÓN | RESPUESTAS<br><br>RUIDOS   | DOCENTES<br><br>6<br>ALUMNOS<br><br>8-9             |

| CATEGORIA CONCEPTUAL   | VARIABLES  | DIMENSIONES  | INDICADORES  | ITEMS                                       |                      |
|--|--|--|--|---|----------------------|
| <b>EDUCACIÓN</b><br><b>DEFINICIÓN:</b><br>Educación es la ciencia que estudia la acción de desarrollar las facultades espirituales, morales, intelectuales y físicas del ser humano. | <b>PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b><br><b>DEFINICIÓN:</b><br>El proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende como el intercambio por medio del cual un ente propicia y facilita las condiciones para que otro aprenda. | ESTRATEGIAS  | ESTRATEGIAS  | DOCENTES<br>11-12                           |                      |
|  |  | PEDAGÓGICAS  | METODOLÓGICAS  | ALUMNOS<br>14-15                            |                      |
|  |  | <b>CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE</b><br><b>ASPECTO SOCIAL DEL APRENDIZAJE</b> | RECURSOS AUDIOVISUALES   | DOCENTES<br>10                              |                      |
|  |  |  | APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  | EXPERIENCIAS PREVIAS                        | ALUMNOS<br>13        |
|  |  |  | <b>CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE</b><br><b>ASPECTO SOCIAL DEL APRENDIZAJE</b> | PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN SU APRENDIZAJE. | DOCENTES<br>13-14-15 |
|  |  | RELACIÓN SEMÁNTICA DEL APRENDIZAJE.  |  | ALUMNOS<br>16-17-18                         |                      |
|  | TIEMPO COMPARTIDO (DOCENTE ALUMNO)   | DOCENTES<br>8-9  | ALUMNOS<br>11-12   |   |                      |

### CAPÍTULO III

#### MARCO METODOLÓGICO

#### NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente es una investigación de tipo descriptivo comparativo con diseño de campo.

Según Danke (1986), citado en Hernández, (1.991) "Muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (p.60).

## **POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población está conformada por los docentes y alumnos de la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, los cuales están representados por 50 profesores y 980 alumnos.

Calculando la muestra según la tabla estadística de Duluth y Morgan (ver anexo A), ésta quedó conformada por: 40 profesores; 274 alumnos.

## **TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

La recolección de datos se efectuó a través de un cuestionario para los docentes y otro cuestionario para los estudiantes.

El cuestionario destinado a los docentes consta de 15 preguntas; una abierta y 14 cerradas de selección múltiple (ver anexo B).

El cuestionario destinado a los alumnos consta de 18 preguntas 2 abiertas y 16 de selección múltiple (ver anexo C).

## **TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

La técnica de análisis de los datos recolectados se realizó a través del análisis porcentual, con presentación en tablas y gráficos de barra.

La interpretación de los resultados se llevó a cabo a través de la interpretación comparativa y semántica.

## **CONCLUSIONES**

En cuanto al vocabulario de los alumnos, éste fue considerado por los profesores en 70% de suficiente hacia muy pobre y éste a 45% de los alumnos pocas veces le permite comprender los contenidos o los aísla (ítems No.1 y No. 4), mientras que 70% de los alumnos consideran que su vocabulario es bueno ya que le permite comprender siempre los mensajes que emiten sus profesores (ítems No.4 y No.6). Lo que produce una dualidad interesante ya que, por un lado, el docente muestra preocupación porque el vocabulario de sus alumnos es pobre y no les permite comunicarse fluidamente con ellos, y, por la otra, los alumnos consideran que ellos si lo logran hacer.

Esta dualidad continúa presente cuando 90% de los docentes considera que los alumnos de casi siempre a casi nunca logran expresarse con facilidad en forma oral o escrita (ítem No. 15) mientras que los alumnos consideran en 98% que de siempre a casi siempre pueden hacerlo. Es conveniente citar a Saussure (1916), quien expresa la existencia de un signo con sus dos caras significado y significante y que este significado es arbitrario para cada ser humano aunque parta de una base común, la lengua. Y por su parte Chomsky (1957), señala la existencia de una estructura superficial y una profunda para cada expresión que produce un hablante.

El resultado de los ítems anteriores puede venir dado porque para el alumno su nivel de respuesta es suficiente mientras que para el docente el nivel de respuesta de los alumnos no es el esperado, tomando en cuenta el nivel académico del que se trata y mucho más que aparte de ser universitarios son futuros docentes, para los cuales es de vital importancia poseer un rico y fluido vocabulario, es notorio que en este caso el acuerdo semántico es ruidoso por lo que esta situación conlleva a buscar alternativas de solución.

Con respecto al ítem No.3 para los docentes y No.5 para los alumnos en cuanto a qué factores influyen en la significación que le dan a los mensajes que reciben de sus profesores. Los docentes, en 45% de los

casos eligieron todos los anteriores, en 55% de los casos eligieron un solo aspecto, es de destacar que el aspecto origen geográfico obtuvo 0%. Los alumnos, en 24% de los casos eligieron todos los anteriores y en 76% un solo aspecto repitiéndose el caso de los docentes en el que el aspecto origen geográfico obtuvo 0%. Este resultado refleja que se tiene una tendencia a concentrar en un solo aspecto la influencia sobre los significados que orientan la interpretación de los alumnos, lo que afecta una gran parte de la experiencia previa que está conformada por múltiples aspectos, lo cual no es aprovechada por los profesores. Esto puede ser uno de los motivos que genere la dualidad entre lo que dicen los profesores y lo que los alumnos comprenden, todos los aspectos que rodean al ser humano en cierta forma moldean sus registros de significados, como señala Piaget (1954), el ser humano tiene un marco conceptual previo producto de la acumulación de sus experiencias.

La variedad de factores intrínsecos al ser humano se pone de manifiesto en los ítems No. 1 para los docentes y No. 1, No.2 y No.3 para los a los alumnos en los cuales se puede observar que tanto los docentes como los alumnos provienen de todas las regiones del país lo cual significa que como hablantes, su origen geográfico le proporciona experiencias diferentes, igualmente ocurre con la edad de los alumnos las cuales son variadas, pero cuya mayor concentración se encuentra entre 17 y 30 años lo que los ubica también en una experiencia en particular. Por otra parte, el ítem No.3 arrojó una gran variedad en la zona de residencia de los alumnos con respecto a Valencia la prioridad es hacia la zona sur, Naguanagua obtuvo el mayor porcentaje e incluso hay estudiantes que viven fuera de la ciudad y viajan todos los días.

Lo anteriormente señalado, aunado a la preparación académica, a su nivel socioeconómico conforman la diversa gama de contenidos denominadas experiencias previas que deben ser tomadas en cuenta para disminuir el ruido al momento de la comunicación. Parafraseando a Vygotsky (1920) desde que los individuos participan de la cultura a la que pertenecen, entran en contacto y poco a poco usan y se apropian del sistema lingüístico.

En cuanto a la utilidad que los docentes le dan a la experiencia previa de los alumnos como hablantes de diferentes regiones del país (ítem 5 para los profesores y 7 para los alumnos). 65% de los docentes se encuentra entre casi siempre y casi nunca y sólo 35 % lo toma en cuenta siempre. Por su parte, 20% los alumnos consideran que siempre lo hacen, mientras que 80 % restante se encuentra de casi siempre a nunca. Con estos resultados es evidente que los docentes en su gran mayoría no acostumbra a tomar en cuenta la experiencia previa de sus alumnos en materia de origen geográfico.

Con respecto al diagnóstico que hace el docente sobre los conocimientos previos que deben tener los alumnos antes de iniciar un nuevo contenido (ítem No. 10 para los docentes y No. 13 para los alumnos) los resultados fueron los siguientes 65% de los docentes señaló que lo hace siempre y 35% se encontró entre casi siempre y casi nunca, resultado que contrasta con el arrojados por los alumnos quienes consideran que 25% de los profesores lo hacen siempre y 75% restante se encuentra de casi siempre a nunca. En este aspecto se da un ruido en el salón de clase ya que los docentes señalan hacerlo con más frecuencia de lo que lo consideran los alumnos.

Con respecto a los resultados de estos dos últimos ítems es de relevancia señalar que la consideración de las experiencias y conocimientos previos como base para nuevos conocimientos son muy importantes retomando el señalamiento de Piaget (1954) en cuanto a los marcos conceptuales y Ausubel (1963) quien lo considera como una de las condiciones necesarias para que ocurra un aprendizaje significativo.

En cuanto al ítem referido a si el docente se preocupa por aclarar los términos que utiliza en clase mientras desarrolla los contenidos (ítem No.6 para los docentes y No.9 para los alumnos) los resultados fueron también contradictorios entre los dos grupos ya que los docentes consideran en 80% que ellos los aclaran siempre y en 20 % que los aclaran casi siempre, mientras que los alumnos consideran en 47% que aclaran los términos siempre y 53% restante se encuentra de casi siempre a nunca, lo cual implica que mientras los docentes consideran que sí los aclaran los alumnos perciben que lo hacen en mucho menos grado. A este resultado se le agrega el ítem que plantea si los alumnos al no comprender los términos utilizados por sus profesores solicitan a éstos que se los aclaren, se obtuvo que 40% siempre lo hace mientras que 60% restante se encuentran de casi siempre a nunca, este es un dato importante dado que si el docente aclara los términos en algunos casos sumado a que el alumno no busca disipar sus dudas, la comunicación es altamente ruidosa.

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente sí son atractivas y pertinentes para lograr un aprendizaje significativo, nuevamente existe una disparidad marcada entre los resultados obtenidos en el segmento profesores y el de los alumnos, para los primeros, 70% utilizan estrategias atractivas y casi siempre las utiliza el 30% restante, mientras que los alumnos opinan que 25% de los profesores las utiliza siempre y 75% restante se encuentra entre casi siempre y nunca. Es conveniente acotar que se debe revisar los criterios de "atractivo" y "pertinencia" para las estrategias metodológicas porque es evidente que ambos grupos no los comparten. Según Ausubel (1963) para que ocurra un aprendizaje significativo menciona que el material se va a aprender debe poseer significatividad lógica o potencial para el aprendiz.

En cuanto al uso de los recursos audiovisuales (ítem No. 12 para los docentes y No. 15 para los alumnos) ambos segmentos sólo coinciden en darle mayor porcentaje al uso del pizarrón y la tiza, de resto la disparidad es considerable mientras los docentes opinan que utilizan el reproductor 70 % los alumnos opinan que lo utilizan 9%; las cintas de vídeo o películas los docentes opinan que las utilizan en 70% y los alumnos consideran que en 22 %, en lo que más coincidieron fue en el uso del reproyector, a pesar de tener 19 % de diferencia. En conclusión las estrategias y recursos utilizados por los docentes no están teniendo el impacto buscado en el aprendizaje significativo de los alumnos.

En cuanto al ítem que tiene que ver con la participación de los alumnos para que opinen sobre el contenido que está desarrollando el profesor (Nº 13 para los docentes y Nº. 16 para los alumnos) los resultados fueron que 75 % de los docentes opina que siempre lo hace y 25% opina que casi siempre lo hace mientras que para los alumnos el porcentaje se distribuye así: 34 % para siempre lo hace, 48% para casi siempre lo hace, 16% para casi nunca lo hace y 2 % para nunca lo hace. Una vez más se presenta una disparidad entre lo opinado por los docentes y los alumnos, aun cuando en este caso los alumnos reconocen un alto porcentaje de profesores que están entre siempre y casi siempre, lo que es muy bueno, pero, al mismo tiempo es grave que las opciones casi nunca y nunca reúnan 18% de los casos.

Por su parte, el ítem No. 14 para los docentes y No. 17 para los alumnos, sobre el desarrollo de clases que fomenten la participación activa del alumno en la construcción de su conocimiento, arrojó nuevamente un desfase entre los dos segmentos: mientras los docentes se ubicaron en las opciones siempre (65%) y casi siempre (35%), los alumnos se ubicaron de la siguiente manera: en 46% siempre participa, 43% casi siempre participan, 25% casi nunca participa y 2% nunca participa. Si 27% de los alumnos casi nunca o nunca participa en la construcción de su conocimiento es un dato digno de tomar en cuenta, aparte de que 43% que casi siempre participa , implica que hay ocasiones en que no lo hace. Es conveniente recordar a Piaget (1954), quien señala que el sujeto construye su conocimiento en la medida en que interactúa con diversos objetos.

En referencia al aspecto tiempo compartido en clase, cuánto habla el docente y cuánto escucha a sus alumnos o cuánto tiempo escucha el alumno al docente y cuánto le permiten hablar, se tienen los ítems No.8 y No.9 para los docentes y No. 11 y No. 12 para los alumnos.

El ítem cuánto tiempo se toma el docente para sus exposiciones orales: 10% de los docentes considera que toda la hora, 20% tres cuartos de hora, 35% media hora y 30% un cuarto de hora. Mientras que los alumnos consideran que 31 % de los docentes utilizan toda la hora, 31 % tres cuartos de hora, 28% media hora y 10% un cuarto de hora. Es evidente que la disparidad de respuestas es altísima. Los alumnos consideran que los docentes hablan mucho más tiempo del que estos últimos señalan.

La información anterior se corrobora con el ítem No.9 para los docentes y No. 12 para los alumnos referido al tiempo que el docente permite que el alumno hable, para los docentes: 55% permite que hable en el transcurso de la hora de clase, 25% media hora y 15% un cuarto de hora. Mientras que los alumnos consideran que 38% de los profesores les permite hablar en el transcurso de toda la clase, 25% media hora, 34% un cuarto de hora y 3% nunca. Claramente se infiere de estos resultados la disparidad entre ambos segmentos, el docente considera que le permite hablar al alumno, mientras que los alumnos consideran que les permiten hablar en menor proporción hasta llegar a obtener 2% la opción nunca.

Una vez realizada la evaluación al acuerdo semántico en la comunicación empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase de la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo se concluye que el acuerdo semántico en la



comunicación se da presentando los siguientes ruidos entre el segmento docentes y el segmento alumnos:

1. Para los docentes, los alumnos presentan un vocabulario de suficiente a pobre, aunque para estos últimos consideran que poseen el vocabulario que necesitan.
2. Los docentes no toman suficientemente en cuenta las experiencias previas de los alumnos como hablantes, en cuanto a su origen geográfico, socioeconómico, académico.
3. Los alumnos no comprenden con facilidad los mensajes emitidos por los docentes y requieren con elevada frecuencia que éstos les aclaren muchos de los términos que emplean, además, alegan que no siempre los docentes tienen la mejor disposición para hacerlo. Por su parte los docentes consideran que sí aclaran los términos que utilizan.
4. Los docentes consideran que los alumnos no pueden expresar con facilidad en forma oral o escrita los nuevos conocimientos adquiridos por ellos, mientras que los alumnos piensan que sí pueden.
5. Para los alumnos el aprendizaje no resulta tan significativo como sería lo deseable porque, según ellos, el docente no realiza en todo momento el diagnóstico de los conocimientos previos del alumno para adquirir un nuevo conocimiento. Por otra parte, el alumno considera que las estrategias metodológicas utilizadas por el docente no son todo lo atractivas que él necesita ni siempre participa activamente en la construcción de su conocimiento, motivado a que sus profesores, en su mayoría, ocupan casi todo el tiempo de clase haciendo sus exposiciones orales y permiten hablar muy poco a los alumnos. Los docentes consideran, en su mayoría, que de siempre a casi siempre hacen el diagnóstico previo y que también utilizan estrategias metodológicas atractivas, permitiendo la participación activa del alumno y aun cuando se contradicen un poco con el uso del tiempo en clase, ellos consideran que ceden el tiempo suficiente alumnos para que participen.

Es evidente que el acuerdo semántico en la comunicación empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase de la mención Educación Comercial requiere de una revisión para que se dé de una forma mas armónica, tomando en cuenta la importancia que reviste para el entendimiento humano una buena comunicación y más aún tratándose de un ámbito educativo.

### **RECOMENDACIONES**

Tomando en cuenta los resultados arrojados en la presente investigación, se sugiere a los docentes integrantes de la mención Educación Comercial, en aras de disminuir el ruido en la comunicación, que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, consideren en su planificación y desarrollo de clase los siguientes aspectos:

1. Tomar muy en cuenta las experiencias previas de los alumnos como hablantes, sin obviar ningún elemento. Y utilizarlo para enriquecer el vocabulario de todos. Constatar con frecuencia durante el desarrollo de la clase, si los alumnos están manejando los términos en el mismo sentido con el que los requiere el contenido presentado.
2. Mantener siempre la misma buena disposición para aclarar los términos desconocidos por los alumnos.
3. Crear un clima de confianza propicio para que los alumnos puedan disipar sus dudas.

4. Antes de comenzar un nuevo contenido hacer el diagnóstico respectivo para estar conscientes del marco conceptual que manejan los alumnos.
5. Utilizar siempre estrategias metodológicas actualizadas y atractivas para el desarrollo de los contenidos.
6. Propiciar clases muy activas para que los alumnos participen en la construcción de su aprendizaje.
7. Escuchar más a los alumnos durante la clase para conocer más sobre ellos y así facilitarles el camino del desarrollo de su vocabulario y de su aprendizaje.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ⇒ BANCO MUNDIAL. (1991). Venezuela en el año 2.000; Educación para el crecimiento económico y equidad social. Vol. 1.
- ⇒ BARRI, J (1986). Historia de la Humanidad. Barcelona: Editorial Piados.
- ⇒ BERLO, D. (1982). El proceso de la Comunicación. Argentina. Editorial Ateneo. 13a reimpresión.
- ⇒ CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (1992). Reporte técnico: Evaluación de la prueba de aptitud académica. Caracas.
- ⇒ Constitución de la República de Venezuela(1961).Caracas: Editorial Panapo.
- ⇒ COURTNEY, C (1991). El discurso en el aula. España: Editorial Paidos.
- ⇒ HADLICH, R (1982). Gramática Transformativa del Español. (S Bombín, traductor) Madrid: Editorial Gredos (Trabajo original publicado en inglés 1973).
- ⇒ HERNÁNDEZ, E (1999), Formación docente: una estrategia para mejorar la educación universitaria. [http/ aun.uacam](http://aun.uacam) México
- ⇒ HERNÁNDEZ, G (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós Educador.
- ⇒ HERNÁNDEZ, R y otros (1991). Metodología de la Investigación. México. Mc.Graw Hill.
- ⇒ LÓPEZ, M y Herrera (1998). Desarrollo de la comunicación (Expresión oral y escrita) para mejorar el rendimiento en Educación Básica. Informe final presentado a CONICIT. Proyecto PC027.
- ⇒ MALMBERG, B (1970). Los nuevos caminos de la Lingüística. Caracas. Siglo Veintiuno.
- ⇒ PRAUS, P (1991). Rol del lenguaje en el mejoramiento cualitativo de la formación matemática del, estudiante. Instituto de Educación Universitaria Católica Valparaíso (17) 19- 28.
- ⇒ Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986). Caracas: Distribuidora Escolar, S.A.
- ⇒ ROWE, M.B.(1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! Journal of teacher Education 37;43-50.
- ⇒ SAMBRANO, J (1997). Programación Neurolingüística para todos. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- ⇒ STUBBS, M (1984). Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Bogotá: Editorial Cinel Kapeluz. d.

## CUESTIONARIO

1. LUGAR DE NACIMIENTO \_\_\_\_\_

2. EDAD COMPRENDIDA ENTRE:

17 Y 24 AÑOS \_\_\_\_\_ 25 Y 30 AÑOS \_\_\_\_\_  
31 Y 40 AÑOS \_\_\_\_\_ 41 O MÁS AÑOS \_\_\_\_\_

3. ZONA DE RESIDENCIA \_\_\_\_\_

4. Cuando te encuentras en tus clases de la mención Educación Comercial, tus profesores utilizan un vocabulario que para ti, es:

- a. Conocido.
- b. Desconocido.
- c. Muy técnico y no lo manejas.
- d. Muy técnico pero sí lo manejas.

5. Qué consideras que influye más en la significación que le das a los mensajes que recibes de tus profesores de la mención Educación Comercial en sus clases:

- a. Tu origen geográfico.
- b. Tu preparación académica.
- c. Tu nivel socioeconómico.
- d. Todas las anteriores.

6. Los significados que tienes registrados con respecto al vocabulario utilizado por tus profesores de la mención Educación Comercial en el salón de clases, la mayoría de las veces:

- a. Te permiten comprender.
- b. Casi siempre te permiten comprender.
- c. Pocas veces me permiten comprender.
- d. Me aíslan.

7. Tus profesores de la mención Educación Comercial toman en cuenta las diversas experiencias previas de los alumnos como hablantes de múltiples regiones del país para conversar y aclarar términos:

- a. Siempre.
- b. Casi siempre.
- c. Casi nunca.
- d. Nunca.

8. Cuando no comprendes los términos utilizados por tus profesores de la mención Educación Comercial en sus clases, solicitas que los aclaren:

- a. Siempre.
- b. Casi siempre.
- c. Casi nunca.
- d. Nunca.

9. Tus profesores de la mención Educación Comercial se muestran dispuestos para aclarar los términos que utilizan al dictar sus clases:

- a. Siempre.
- b. Casi siempre.
- c. Casi nunca.
- d. Nunca.

10. Tus profesores de la mención Educación Comercial se preocupan por constatar si la terminología que están empleando en sus clases es manejada por los alumnos

- a. Siempre.
- b. Casi siempre.
- c. Casi nunca.
- d. Nunca.

11. Cuanto tiempo de la hora de clase toman tus profesores para sus exposiciones orales:

- a. Toda la hora
- b. Tres cuartos de la hora.
- c. Media hora.
- d. Un cuarto de hora.

12. Cuánto tiempo ceden tus profesores de la mención Educación Comercial a los alumnos para participar oralmente en la hora de clase:
- Durante toda la hora
  - Media hora.
  - Un cuarto de hora.
  - Nunca.
13. Tus profesores de la mención Educación Comercial hacen un diagnóstico sobre los conocimientos previos que tú debes tener antes de iniciar un nuevo contenido
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
14. Tus profesores de la mención Educación Comercial utilizan estrategias pedagógicas atractivas y pertinentes para hacer tu aprendizaje significativo:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
15. Entre los recursos pedagógicos audiovisuales que utilizan tus profesores de la mención Educación Comercial se encuentran:
- |                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| a. Pizarrón y tiza. | b. Retroproyector.     |
| c. Reproductor.     | d. Películas o videos. |
16. Tus profesores de la mención Educación Comercial propician la participación de los alumnos para que opinen en cuanto a los nuevos contenidos en el desarrollo de la clase:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca
  - Nunca.
17. Consideras que en tus clases participas activamente en la construcción de tu aprendizaje:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca
  - Nunca.
18. Puedes expresar con facilidad en forma oral o escrita el conocimiento nuevo adquirido por ti:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca
  - Nunca.

## CUESTIONARIO

1. LUGAR DE  
NACIMIENTO \_\_\_\_\_

2. Consideras que el vocabulario de tus alumnos es:
- Rico.
  - Suficiente.
  - Pobre.
  - Muy pobre.
3. Qué consideras tú que influye más en la significación que le dan los alumnos a los mensajes que reciben de sus profesores:
- Su origen geográfico.
  - Su preparación académica.
  - Su nivel socioeconómico.
  - Todas las anteriores.
4. El vocabulario que manejan los alumnos de la mención Educación Comercial consideras que:
- Les permite comprender los contenidos
  - Casi siempre les permite comprender los contenidos
  - Pocas veces les permite comprender los contenidos.
  - Los aísla de la clase.

5. Tomas en cuenta la experiencia previa de tus alumnos como hablantes de múltiples regiones del país para conversar con ellos y aclarar términos:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
6. Te preocupas por aclarar los términos que está utilizando en clase mientras desarrollas el contenido:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
7. Chequeas si tus alumnos están comprendiendo los términos que estás utilizando en tus clases:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
8. Cuánto tiempo de tu clase utilizas para tus exposiciones orales:
- Toda la hora
  - Tres cuartos de la hora.
  - Media hora.
  - Un cuarto de hora.
9. Cuánto tiempo de tu clase utilizas para escuchar las exposiciones orales de tus alumnos:
- En el transcurso de la hora
  - Media hora.
  - Un cuarto de hora.
  - Nunca.
10. Acostumbra a hacer un diagnóstico sobre los conocimientos previos que deben tener los alumnos antes de iniciar un nuevo contenido:
- Siempre.
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.
11. Utilizas diversas estrategias pedagógicas atractivas y pertinentes para lograr de tus alumnos un aprendizaje significativo:
- Siempre
  - Casi siempre.
  - Casi nunca.
  - Nunca.