

Valentín Martínez-Otero Pérez
Laura Gaeta González



CADE-U

**Cuestionario para Analizar
el Discurso Educativo
(Profesorado Universitario)**

Dykinson

Valentín Martínez-Otero Pérez
Laura Gaeta González



CADE-U

**Cuestionario para Analizar
el Discurso Educativo
(Profesorado Universitario)**

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
La utilización parcial de sus elementos
deberá de regirse bajo la licencia que se especifica en esta página*

© Copyright by
Valentín Martínez-Otero Pérez y Laura Gaeta González
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-374-0
DOI: <https://doi.org/10.14679/4201>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Índice

Acerca de los autores	7
Ficha técnica	9
1. Introducción.....	11
2. Concepto del discurso educativo.....	15
3. El discurso educativo como objeto de análisis.....	19
4. Modelo pedagógico estructural del discurso educativo ...	23
5. Normas de aplicación del Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo en Profesorado Universitario (CADE-U).....	29
6. Validación del Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo.....	33
7. Normas de corrección y puntuación	45
8. Referencias y Bibliografía	49
9. Anexo. Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (Profesorado Universitario) CADE-U	51



Acerca de los autores

Valentín Martínez-Otero Pérez es Profesor-Investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con premio extraordinario. Director del Grupo Complutense de Investigación “Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención”. Autor de numerosos libros y artículos sobre educación, así como conferenciante con proyección internacional, con intervenciones en más de 30 países. Es Máster Universitario en Psicopatología y Salud, así como Experto Profesional en Salud Mental Comunitaria y Formador de Formadores.

Laura Gaeta González es Dra. en Pedagogía, Psicóloga Clínica y Psicoterapeuta. Ha sido docente en distintos niveles educativos, así como tallerista, ponente y consultora. Actualmente imparte cursos de licenciatura en la Universidad Iberoamericana Puebla y de posgrado en la Universidad Popular Autónoma de Puebla (México). Asesora trabajos de tesis y supervisa proyectos de reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de que el profesorado realice mejoras al interior de sus instituciones. Cuenta con publicaciones en revistas arbitradas y ha participado con otros académicos en la publicación de libros, a partir de sus investigaciones.

CADE-U

Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (Profesorado Universitario)

Valentín Martínez-Otero Pérez - Laura Gaeta González



Ficha técnica

- **Nombre:** CADE-U. Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (Universidad)
- **Autores:** Valentín Martínez-Otero Pérez y Laura Gaeta González
- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Ámbito de aplicación:** Docencia universitaria
- **Duración:** 10 minutos, aproximadamente.
- **Finalidad:** Evaluar y mejorar la calidad del discurso docente
- **Material:** Manual, ejemplar del CADE.



1

Introducción

El discurso docente es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa. El interés por el discurso educativo crece con rapidez, como lo prueba el hecho de que cada vez son más numerosas las investigaciones que desde distintas disciplinas se encaminan a analizarlo. Algunas de las ciencias que más se ocupan del estudio del discurso son: la lingüística, la antropología, la sociología, la pedagogía y la psicología. Una vez concluido el monopolio ejercido por la lingüística sobre el estudio del discurso durante años desde la década de los 60, nos hallamos ante un objeto de estudio en el que con frecuencia se produce una integración de saberes. El estudio del discurso es fundamental tanto para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje como para mejorarlo; sin embargo, todavía queda mucho por hacer hasta escudriñar todas las aristas.

El análisis del discurso docente exige adentrarse en la vida de las aulas y específicamente en la interacción entre el profesorado y el alumnado. Es en este marco del cotidiano acontecer educativo en el que se sitúa nuestra investigación del discurso.

En este manual se presenta un original modelo pedagógico, ampliamente descrito con anterioridad (Martínez-Otero, 2008), que, en síntesis, permite



evaluar la potencia educativa del discurso docente y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario generado, primordialmente a partir de la revisión teórica y del estudio empírico, es una herramienta valiosa para el análisis y la mejora de la comunicación profesoral, tanto en actividades académicas como en la investigación.

Desde la perspectiva teórica, el método hermenéutico-estructural aplicado al análisis del discurso llevó a identificar cinco dimensiones interrelacionadas que al ser sometidas a validación empírica mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio se redujeron a tres. El grado de ajuste de los datos empíricos obtenidos llevó a modificar la estructura subyacente del modelo teórico hipotetizado, que pasó de tener una estructura pentadimensional a otra tridimensional, debido a la afinidad de algunas dimensiones entre sí.

En cuanto al trabajo empírico, los autores desean expresar su agradecimiento a Flora Leticia López Pérez, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP, México), por los datos aportados a partir de su Tesis Doctoral (2024).

Aunque en un inicio el Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (CADE) estaba distribuido en cinco áreas, concordantes con las dimensiones del discurso docente: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética (Martínez-Otero, 2008), nuestra propia investigación ha hecho recomendable optar por una estructura tridimensional (instructiva, afectivo-motivacional y ético-social). Por razones teóricas se distinguen tres vertientes del discurso, pero hay que tener presente que son complementarias e integrantes de un todo. Cada una de estas dimensiones está constituida por un conjunto de indicadores semiológicos o signos peculiares. La calidad discursiva depende en gran medida de la armonía existente entre las mismas, pues hay entre ellas una suerte de relación de solidaridad. Esta interdependencia dimensional del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad comunicacional compleja, polimorfa, heterogénea y rica. Del predominio de una dimensión u otra depende, en gran medida, la caracterización y la calidad del discurso.

Aun cuando tras el análisis factorial confirmatorio se redujo el modelo a tres dimensiones, es razonable defender el modelo pentadimensional original (Martínez-Otero, 2008), debido a su sólida fundamentación teórica, su sensibi-



lidad a los factores contextuales y a la complejidad de la comunicación educativa, así como por su valor práctico y heurístico.

En cualquier caso, se aporta evidencia de la polidimensionalidad del discurso educativo de acuerdo con el modelo de Martínez-Otero (2008). Se confirma la plausibilidad general de dicho modelo y el CADE se puede considerar un instrumento apropiado para medir el discurso educativo, con unas características métricas adecuadas, tal como se desprende del análisis descriptivo de los ítems, aunque se sugiera una reducción en su estructura multifacética subyacente para que tenga más ajuste y significación, así como para facilitar la interpretación y la visualización de los resultados.

La doble senda investigativa adoptada –hermenéutica (cualitativa) y analítico-factorial (cuantitativa)– en el terreno pedagógico ha posibilitado la detallada descripción de la comunicación docente en su contexto y profundizar en su comprensión. Si la vía interpretativa, a un tiempo comprensiva y valorativa, ha facilitado el conocimiento del discurso y la elaboración de un modelo teórico, la vía empírica ha afinado su estructura dimensional nodal.

El análisis del discurso docente ahonda, al menos, en dos cuestiones relevantes. Una tiene que ver con la interactividad que se establece entre profesores y alumnos. A este respecto, el modelo pentadimensional del discurso educativo permite enriquecer dicha interactividad, pues otorga importancia a la instrucción, pero también a la afectividad y la motivación, así como al compromiso social y ético. No se trata únicamente de transmitir o intercambiar información o contenidos, sino de promover el desarrollo integral del educando. Otro aspecto a tener en cuenta es la intencionalidad del discurso educativo, ya que se dirige hacia un objetivo: transmitir contenidos, promover actitudes y valores, etc. Desde esta perspectiva, el modelo nodal del discurso sirve de guía para evaluar la comunicación educativa, detectar en su caso alguna insuficiencia, y mejorarla.

2

Concepto del discurso educativo

La noción de discurso educativo alberga en nuestros días una llamativa polisemia, aunque aquí se conceptualiza como peculiar praxis comunicacional encaminada al despliegue del desarrollo personal. El discurso educativo es acción predominantemente verbal inserta en una determinada coyuntura socio-cultural. Aun cuando la naturaleza del discurso es sobre todo verbal, no se debe soslayar su vertiente extraverbal. Además, el genuino discurso educativo tiene naturaleza dialógica.

El discurso educativo, específicamente docente, es el resultado de un proceso de intercambio interpersonal que va más allá del mero transvase de información del profesor a sus alumnos en una situación escolar. La comunicación educativa por antonomasia, en concreto el discurso profesoral, rebasa los límites de la instrucción unidireccional docente \rightarrow discente. El discurso educativo acontece en un marco de relación interpersonal docente \leftrightarrow discente que implica influencia mutua más o menos intensa. La comunicación didáctica sistematizada en cinco dimensiones estructurales-funcionales: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética, se redujo, tras el análisis estadístico, a tres dimensiones principales: instructiva, motivacional-afectiva y socioética, sujetas a fluctuaciones según el contexto.

Aunque el discurso educativo pueda asumir diversas configuraciones, por ejemplo, textual (libros escolares) o audiovisual, que abren numerosas posibilidades para la investigación, aquí nos centramos sobre todo en la vertiente oral del mismo y, en concreto, en la acción hablada protagonizada por el profesor. El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, aspira a promover el desarrollo intelectual, emocional, ético y social del educando, según objetivos más o menos explicitados en los programas de las asignaturas. El empleo diferencial del discurso en el aula, acaso consecuencia de la cosmovisión del docente y de su preparación, condiciona el tipo de relación que se establece entre el profesor y sus alumnos, al tiempo que introduce variaciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se enfatizan ciertos aspectos en perjuicio de otros. El discurso didáctico influye en la esfera cognitiva, emocional, social y moral del educando. Un discurso inadecuado en su vertiente temática o relacional puede impactar negativamente en el alumnado, por lo que su empleo siempre debe ponerse al servicio de la interacción sintónica y de la formación.

Podemos servirnos de la metáfora de la orquesta para ilustrar lo que ha de suceder con el discurso en el aula. El empleo de este tropo ya lo encontramos en Machado (1999, 14), quien, por medio de Juan de Mairena, maestro apócrifo, advierte: “No olvidéis que es tan fácil quitarle a un maestro la batuta, como difícil dirigir con ella la quinta sinfonía de Beethoven”.

De acuerdo con la figura empleada, en el salón de clase hay un director (profesor) del proceso educativo para que los miembros (alumnos) interpreten sinfónicamente una obra (lección o tarea) con sus diversos instrumentos (cognitivos, socioafectivos y psicomotores). Esta composición armónica, oportunamente guiada por el docente y en la que se reconoce la singularidad y la pluralidad de voces, hace crecer a todos los participantes. Se trata, pues, de invocar la función orientadora y mediadora del discurso profesoral que, en un marco relacional apropiado, promueva el desarrollo personal del educando.

Al estudiar el discurso conviene hacer, al menos, dos especificaciones. Una tiene que ver con su *dinamismo*, pues se trata de fluencia comunicativa que se despliega en un tiempo (clase) y en un espacio (aula). Constituye, por tanto, un proceso que regula las interacciones educador-educando. La otra se refiere a su *intencionalidad*, por ser acción comunicativa interpersonal encaminada hacia un objetivo: transmitir contenidos, estimular el aprendizaje, favorecer el pro-

greso emocional, promover actitudes y valores, etc. Estas dos aclaraciones ya quedaron registradas por Caron (1989) al destacar, por un lado, que una situación discursiva no es estable ni permanente, sino que se construye y transforma con el tiempo, y, por otro lado, que comporta siempre una orientación.

Una nueva acotación en esta exposición tiene que ver con la *naturaleza dialógica* del genuino discurso educativo, que no corresponde en exclusiva al educador. Su carácter interactivo ha de advertirse en la cotidianidad del aula. También los alumnos emiten mensajes potencialmente formativos cuando preguntan, responden, comentan o exponen algún tema. Aunque otrora la palabra del profesor pronunciada desde la cátedra era incontestada (*magister dixit*), al superarse obsoletos y nocivos esquemas verticales y unidireccionales el discurso educativo toma un rumbo dialógico. El hecho de que corresponda al profesor un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso de enseñanza-aprendizaje no es excusa para impedir la activa participación del alumnado en el mismo.

El aprendizaje y la educación no se circunscriben a la mera recepción de contenidos curriculares por parte del alumnado, implican también interacciones sociales, psicológicas y emocionales (Xie y Derakhshan, 2021). Desde esta perspectiva, hablar con un profesor y con los compañeros quizá sea la vía principal para que la actividad discente contribuya al desarrollo de la comprensión en cualquier materia (Mercer, 2008). A pesar de que el proceso educativo es intrínsecamente interactivo, social, la investigación revela que el alumnado no suele participar en conversaciones productivas (Díez-Palomar et al., 2021).

Ha de consignarse, por otra parte, que el discurso cobra sentido si se considera de modo unitario, lo que no impide que, en ciertos momentos, proceda analizar por separado sus distintos componentes. A pesar de su complejidad estructural, el discurso educativo está constituido, desde nuestra perspectiva, por cinco dimensiones funcionales: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética.

El análisis factorial confirmatorio realizado buscó evaluar la compatibilidad del modelo hipotetizado con los datos empíricos y proporciona una medida de la bondad del ajuste. Los resultados obtenidos llevaron a reducir la es-



estructura subyacente del modelo teórico, que pasó de ser pentadimensional a tridimensional.

Las dimensiones obtenidas, interdependientes, complementarias e integrantes de un todo, permiten la comprensión holística del discurso, cuya calidad depende en gran medida de la armonía existente entre las mismas. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad combinable, compleja, polimorfa, heterogénea y rica.

Como se verá más adelante, del predominio de una dimensión u otra, depende en gran medida, la caracterización y la calidad del discurso.



3

El discurso educativo como objeto de análisis

La trascendencia del discurso en todo proceso educativo nos lleva a examinarlo con el objeto de mejorarlo. Su estudio permite comprenderlo y enriquecerlo. Inspirados en el trabajo clásico de Titone (1986), distinguimos en el discurso didáctico tres vertientes interrelacionadas:

- La vertiente lingüística, que se centra en la estructuración y coherencia del discurso.
- La vertiente psicolingüística, que lo estudia por su condición comunicativa.
- La vertiente sociolingüística, que se interesa por su contexto (situacional, social, cultural).

La división presentada permite enfatizar la importancia de investigar cómo se vertebra el discurso sin obviar su potencia relacional ni el marco en que acontece. Desde esta perspectiva, queda excluida la interpretación discursiva aséptica. En aras de la aplicación pedagógica, el discurso didáctico, salvas las necesarias consideraciones teóricas, se mantiene en el terreno práctico, pragmático, pues adquiere sentido en el intercambio, en la situación comunicativa en el aula.

El análisis del discurso educativo aquí realizado es de carácter estructural-funcional, ya que se interesa por su organización, propiedades y usos. Esta senda investigativa ha permitido identificar tres dimensiones discursivas interdependientes orientadas respectivamente a la instrucción, al despliegue afectivo y a la motivación, al desarrollo social y al progreso ético/moral del educando.

Dado que la interacción didáctica discurre por canales más o menos manifiestos, el análisis del discurso debe ser sensible a los distintos grados de patencia. Así, junto a los mensajes explícitos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje, hay mensajes implícitos, latentes, difíciles de identificar y que suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. También se pueden hallar mensajes en un estrato intermedio, esto es, semiexplícitos o semiocultos.

Otro aspecto capital del discurso didáctico es el relativo a su adecuación a los alumnos, beneficiarios de la acción comunicativa/educativa. El discurso docente ha de basarse en el conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje. En todo el proceso asume gran importancia la retroalimentación, las reacciones del alumnado al discurso (Manoliu, 2015).

En cuanto a los elementos constitutivos del discurso podemos distinguir una estructura, un proceso y un contenido:

— La *estructura* es la distribución y el orden de las partes fundamentales del discurso educativo, al que sirve de sustento. Por medio de la estructura los distintos componentes se interrelacionan proporcionando mayor o menor coherencia y alcance instructivo, afectivo, motivador, social y ético. Esta es la consideración discursiva elemental que manejamos y su sistematización estructural representa una novedad pedagógica encaminada a favorecer la actividad comunicativa en contextos educativos. Junto a este planteamiento, no es extraño encontrar trabajos centrados en otros aspectos. Así, Cazden (1991), sostiene que la estructura del discurso cuenta con dos dimensiones: la secuencial (sintagmática u horizontal) y la selectiva (paradigmática o vertical). La dimensión secuencial se refiere al orden preestablecido, por ejemplo: inicio del docente, repuesta del alumno y evaluación. La dimensión selectiva, en cambio, se refiere a la elección de alternativas dentro del esquema, v. gr., que el profesor utilice preguntas o afirmaciones en los momentos iniciales. Cros (2003), por



su parte, distingue tres fases características de la estructura de la clase: inicial, de apertura y presentación, en la que se suele indicar lo que se va a realizar y el tipo de participación que se espera de los alumnos; desarrollo de la sesión, que incluye todas las subfases en que se organiza la actividad del aula: explicaciones, preguntas y respuestas, actividades de los alumnos, etc.; conclusión, que a menudo incluye una recapitulación, una evaluación o una anticipación de lo que se hará en la próxima sesión.

Aun cuando el discurso didáctico no se ciña siempre a una ordenación fija, el esquema anterior muestra un modo frecuente de organizar la actividad en el aula. Trabajos como los dos comentados se apartan considerablemente de nuestro cauce de análisis estructural, si bien ofrecen una visión complementaria que conviene tener presente al estudiar el discurso.

Es legítimo insistir en que nuestra propuesta estructural resulta apropiada para acercarse al discurso didáctico, pues lo enfoca como una realidad comunicativa unitaria integrada por diversas dimensiones interrelacionadas que lo abarcan totalmente. La ordenación estructural discursiva presentada queda avalada por la experiencia, por la observación educativa transcultural, por el refrendo de miles de docentes y educadores de diversos países pertenecientes a los distintos niveles formativos y por la revisión de numerosos documentos pedagógicos, históricos e incluso literarios en los que de continuo se recogen, aunque de manera desigual y asistemática, indicadores semiológicos correspondientes a las dimensiones identificadas.

— El *proceso* se refiere a la orientación temporal del discurso. El discurso, lejos de agotarse en un conjunto de reglas predeterminadas, experimenta variaciones sustanciales según la situación, la materia de que se trate, las demandas y preguntas de los educandos, las perturbaciones detectadas, etc. Si la estructura nos lleva a pensar en la realidad “estática” del discurso, el proceso permite tomar conciencia de su dinamismo. La estructura posibilita la coherencia discursiva y el proceso contribuye a configurar el estilo discursivo. Un discurso educativo de calidad, además de coherente, es interactivo y complejo en lo que se refiere a la presencia y exposición de experiencias inductoras de aprendizajes significativos y genuinamente formativos, en función del contexto y de la estimulada y estimulante implicación del alumnado. Con un proceso rígidamente canalizado el discurso queda constreñido y con facilidad adquiere una fisonomía artificiosa, muy alejada de la vasta y enmarañada realidad educativa.

— El *contenido* dice de la materia del discurso didáctico, según se trate de unas asignaturas u otras. Es la parte visible del discurso establecida de acuerdo con los objetivos fijados para cada disciplina y curso. El sentido del discurso puede variar considerablemente en función de las informaciones que se proporcionen, así como de las ideas, los valores y los sentimientos que se promuevan, fluyan y se intercambien. El contenido del discurso es indisoluble de aspectos emocionales y axiológicos, condicionados por la situación y las características del docente y los alumnos. En cuanto interacción comunicativa compleja, el contenido del discurso involucra valores más o menos explícitos y emociones de distinto signo e intensidad.



4

Modelo pedagógico estructural del discurso educativo

Tras revisar diversos elementos que configuran el discurso, presentamos un modelo pedagógico estructural, integrado por tres dimensiones, que permite evaluarlo y mejorarlo. El modelo que aquí se expone surge de la aplicación del método analítico-comprensivo a la realidad educativa, concretamente al discurso didáctico. La experiencia pedagógica permite identificar en la estructura del discurso educativo tres dimensiones interdependientes: instructiva, motivacional-afectiva y socioética. La observación nos lleva a afirmar que, aunque haya variaciones discursivas considerables según los niveles académicos, la tridimensionalidad se mantiene. Conviene especificar que el modelo aspira a ser una referencia valiosa para la mejora de la labor comunicativa realizada por los educadores de todos los ámbitos y etapas, ya que puede servir de guía sobre aspectos que se deben corregir o reforzar. El modelo pedagógico tridimensional permite calibrar la potencia formativa del discurso, enriquecer el proceso educativo y elaborar tipologías orientadoras para docentes, estudiantes e instituciones.

4.1. Semiótica del discurso educativo

A la luz de la semiología, sistematizamos los indicadores correspondientes a cada una de las dimensiones del discurso.

4.1.1. Dimensión instructiva

Esta dimensión se refiere al conocimiento y al dominio del profesor sobre la asignatura o las asignaturas que imparte. Tiene que ver con la formación técnico-científica en las disciplinas de las que es responsable, aunque también, en el terreno pedagógico, con el diseño y la planificación de las clases. Se encamina principalmente a la explicación y transmisión de materia enseñable, al estilo de lo que Shulman (1987) denomina “conocimiento didáctico del contenido”, que va más allá del contenido de la materia y del contenido curricular, y posibilita la comprensión temática por parte del alumnado. Cabe distinguir en esta vertiente las siguientes notas:

- Distribución expositiva.
- Abundancia de conceptos.
- Oraciones claras.
- Terminología técnica y científica, con arreglo a las distintas materias o asignaturas.
- Lenguaje claro y riguroso. Vocablos monosémicos, tecnicismos.
- Predominio de la objetividad.
- Inclusión de datos.
- Repetición de ideas clave.
- Sencillez sintáctica.
- Predomina la función representativa del lenguaje.

Los elementos implicados en la dimensión instructiva se combinan de forma compleja según la situación, la singularidad docente (formación, estilo, experiencia, manejo y organización de la clase, etc.), las características del alumnado, etc., para contribuir a la activación cognitiva en un apropiado entorno de aprendizaje que promueve la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

4.1.2. Dimensión motivacional-afectiva

En la actualidad, esta dimensión del discurso, pese a ser inherente al ser humano y a la educación, se cultiva de forma escasa y, casi por completo, se circunscribe a los primeros niveles educativos. Por lo mismo, es preciso potenciar este aspecto, *mutatis mutandis*, en los distintos niveles del sistema educativo. La motivación adquiere gran relevancia en el discurso docente por ser uno de los fundamentos del proceso educativo. Algunos indicadores de la vertiente emocional y motivacional del discurso son:

- Diálogo activo con el alumnado.
- Lenguaje personal que fomente la conexión con el alumnado.
- Subjetividad y expresión de estados de ánimo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales.
- Valoraciones sobre el alumnado.
- Manejo efectivo de la comunicación no verbal.
- Presentación de contenidos novedosos.
- Modulación del habla.
- Lenguaje evocador, sugerente.
- Presencia de ejemplos.
- Uso de metáforas y otros tropos. Estructura “artística”.
- Sobresale la función expresiva.

Englobadas en la dimensión afectivo-motivacional del discurso se hallan las habilidades comunicativas que permiten mostrar emociones positivas en el aula, como la amabilidad y el entusiasmo. La comunicación está cargada de emociones que bien orientadas favorecen las interacciones, la alegría, la motivación y el aprendizaje.

La modulación emocional del discurso depende del estado anímico del profesorado, pero también de las características del alumnado y de factores socioculturales. Los docentes inseguros, asediados por las preocupaciones, deprimidos, con baja autoestima, muy competitivos, estresados, con escasas habilidades relacionales, etc., son más propensos a un discurso emocional anómalo. A menudo estos profesores se encuentran con grandes escollos para sintonizar

con sus alumnos. Según los casos, pueden mostrar un discurso lábil, rígido, inhibido, entrecortado, contradictorio, extraño y casi siempre limitado en su alcance formativo y en su capacidad de conexión interpersonal.

La clave general de la dimensión motivacional reside en la activación del alumnado, en llamar su atención, en despertar y mantener su interés. Aunque la motivación depende de muchos factores y puede ser intrínseca o extrínseca, es fundamental que el docente cuide la comunicación con el alumnado, por ejemplo, mediante el cultivo de un proceso discursivo suficientemente estimulante. Gracias a esta vertiente motivacional, en un contexto dialógico, aumenta la cercanía emocional en el aula, la confianza y se favorece en los estudiantes un estado de ánimo apropiado para la actividad fecunda.

4.1.3. Dimensión socioética

El discurso didáctico es realidad comunicativa al servicio del desarrollo moral y la convivencia. Desde el enfoque teórico y metodológico del análisis crítico del discurso (ACD) no nos hallamos únicamente ante un evento lingüístico, sino ante una práctica social situada y condicionada socioculturalmente que tiene implicaciones sociales (Brown, 2019). Podemos compartir esta perspectiva para explorar y promover en el alumnado el despliegue moral y social. La dimensión socioética¹ del discurso educativo busca orientar el comportamiento hacia el bien, favorecer un modo moral de obrar, promover la reflexión crítica sobre la realidad y fomentar interacciones justas y constructivas. Hemos identificado las siguientes notas:

- Promoción del diálogo y la interacción.
- Uso de argumentaciones éticas.
- Lenguaje con carga ideológica y axiológica.
- Reflexión crítica sobre la realidad social.
- Expresión de opiniones y valores morales y culturales.
- Desarrollo del razonamiento moral.

¹ En este trabajo se utilizan los términos “dimensión socioética” y “dimensión ético-social” de manera indistinta. Aunque podría haber entre ellos matices diferenciadores, se opta aquí por alternar su uso como sinónimos, con el fin de favorecer la variedad estilística sin comprometer el rigor conceptual.

- Cultivo de interacciones justas y respetuosas.
- Fomento de acciones morales.
- Lenguaje orientado a la regulación conductual.
- Exhortación a la concienciación y acción social.
- Inclusión de prácticas democráticas.
- Destaca la función conativo-preceptiva del lenguaje.

La dimensión socioética del discurso educativo, tal como aquí se concibe, no se encamina al adoctrinamiento, sino a la concienciación. El discurso educativo, entroncado en el respeto, la defensa y el fomento de la dignidad de la persona, tiene presentes los condicionamientos sociales, culturales, políticos, económicos e históricos de los educandos y busca, a través de la palabra liberadora, acrecentadora y dialógica, la mejora de la realidad humano-social.

La dimensión ético-social del discurso es esencial en el proceso formativo. Cumple un papel modelador de comportamientos y supone considerar principios morales y valores en la comunicación educativa. Implica una reflexión sobre las palabras, las conductas y la interacción en el aula y en otros contextos, con el objetivo de promover el crecimiento moral de los estudiantes.



Una vez revisadas las tres dimensiones de nuestro modelo, ha de destacarse que el discurso didáctico será más educativo en la medida en que abarque más dimensiones. Por el contrario, cuantas menos dimensiones reúna menos formativo será. Se trata, en cualquier caso, de dimensiones convergentes, aunque hoy, por diversas razones personales, formativas, institucionales, etc., tiendan a divergir, hasta el punto de que no es raro encontrar en profesores de todos los niveles discursos claramente desequilibrados.

Recordemos también que el discurso, unitario pese a esta distribución tridimensional, es elemento nuclear de la educación y, a diferencia de lo que todavía se sostiene en algunos ámbitos, no se encamina a la mera instrucción.



Esta perspectiva reduccionista queda sobradamente superada en nuestro planteamiento.

Por otro lado, la metodología analítica seguida muestra que el discurso educativo es una realidad sistémica estructurada y estructurante cuyos componentes pueden conocerse y fortalecerse. Dado que el discurso no opera en el vacío, sino en una concreta situación comunicativa, debe subrayarse concomitantemente la relevancia, entre otros aspectos clave, de la intencionalidad, las características de los participantes y la institución, la cultura de pertenencia y, cómo no, el verdadero diálogo, sin el cual la educación se frena. El discurso, pues, ha de analizarse siempre en función del contexto psicosociocultural. Si, por ejemplo, en nuestra creciente escuela multicultural se prescinde de este fundamental y complejo parámetro, el análisis del discurso se desenfoca o recorta.

5

Normas de aplicación del Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo en Profesorado Universitario (CADE-U)

5.1. Normas generales

Antes de cumplimentar el cuestionario, es fundamental seguir estas instrucciones. Se establecerá contacto cordial con los profesores que van a cumplimentar el cuestionario. Es importante garantizar que se sientan cómodos y que no haya distracciones durante la realización del cuestionario. Se garantizará la confidencialidad y anonimato de las respuestas proporcionadas, puesto que serán utilizadas únicamente con fines de investigación y/o autoevaluación, sin que esto tenga repercusiones negativas. Es oportuno recopilar datos demográficos relevantes como la edad, el género, el nivel educativo en que trabajan, etc., para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados. Por supuesto, se ha de expresar gratitud a los docentes por su colaboración.

5.2. Normas específicas

En concreto se puede leer con ellos lo siguiente, que también estará impreso en las hojas del cuestionario que se les entreguen:

“A continuación va a cumplimentar un cuestionario anónimo en un contexto autoevaluativo e investigativo. Tiene por meta un mejor conocimiento

del proceso comunicativo que habitualmente acontece en el aula. Se compone de sencillas preguntas que deben responderse según lo que sea habitual en sus clases durante el proceso didáctico, es decir, cuando interacciona con sus alumnos en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, en función de sus asignaturas.

El quehacer y el discurso docente son exclusivos de cada profesor y, desde esta perspectiva, no se trata de evaluar positiva o negativamente las prácticas profesionales, sino de conocerlas. Para ello, solicitamos, por favor, que lea atentamente los siguientes ítems y que responda de la forma más sincera posible. Sus respuestas se valorarán con total confidencialidad.

Agradecemos que conteste según la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas: 1: nunca; 2: rara vez; 3: algunas veces; 4: con frecuencia; 5: siempre.”



Ítem	Enunciados	1	2	3	4	5
01	Considero que mi lenguaje en clase presenta una nítida orientación social.					
02	Mis clases se caracterizan por la abundancia de contenidos, conceptos, etc.					
03	Fortalezco la expresión mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal.					
04	En mis clases es habitual que se hable de valores, cultura, convivencia, etc.					
05	En la enseñanza fundamentalmente utilizo una metodología expositiva.					
06	Me preocupa especialmente el alcance social de mi(s) asignatura(s).					
07	Habitualmente modulo la forma de hablar para que resulte más atractiva: cambio frecuentemente el tono y el ritmo.					
08	Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor.					
09	Acomodo mi discurso docente a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los alumnos.					
10	Pongo mucho interés en la formación moral de los alumnos.					
11	La terminología en mis clases es muy específica, con numerosos términos técnicos y científicos, propios de la(s) materia(s).					
12	Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en mis clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc.					
13	A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta.					
14	La mayor parte de mis clases se dedica a la explicación de los contenidos.					
15	Procuro innovar y sorprender didácticamente a los alumnos todos los días.					
16	En los temas que expongo durante las clases se incluyen contenidos éticos.					
17	Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto, para que resulten más atractivas.					
18	En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.					
19	Presto atención a mi lenguaje y a los aspectos no verbales (gestos, postura, etc.) de mi comunicación, con objeto de despertar más interés en los alumnos.					
20	En mis clases se abordan los contenidos de las lecciones de manera imparcial u objetiva, con el mayor rigor posible.					
21	Mis clases se basan sobre todo en la interacción cordial con los alumnos.					
22	Cuando surgen cuestiones de tipo social procuro sensibilizar a los alumnos mediante argumentos consistentes.					

6

Validación del Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo

6.1. Participantes

Para validar el instrumento, se analizaron las respuestas de 627 docentes mexicanos que imparten cursos a nivel superior en distintas universidades y áreas disciplinares. Se contó con la colaboración de redes universitarias que facilitaron el contacto con profesorado de instituciones públicas y privadas, reconocidas por su destacada presencia en la educación superior y por atraer a estudiantes de diversas regiones del país, especialmente del centro, sur y sureste.

La participación de los profesores fue voluntaria. Antes de responder al CADE, se les solicitaron algunos datos básicos, como su sexo, edad e información relativa a su labor docente, tal como se presenta a continuación.

Tabla 1
Distribución del profesorado participante en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	252	40.2
Mujer	375	59.8

Tabla 2
Distribución por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20-30 años	63	10.0
31-40 años	184	29.3
41-50 años	177	28,2
51-60 años	137	21.9
Mayor 61 años	66	10.6

Tabla 3
Experiencia docente

Años de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Primer año	41	6.5
2 - 10 años	215	34.3
11 - 20 años	180	28.7
21 - 30 años	117	18.7
21 - 30 años	74	11.8

Tabla 4
Tipo de contratación

Contratación	Frecuencia	Porcentaje
Tiempo completo	229	36.5
Medio tiempo	54	8.6
Hora clase	344	54.9

Tabla 5
Área en que se ejerce la docencia

Área de docencia	Frecuencia	Porcentaje
Artes, Humanidades, Educación	145	23.1
Ciencias Biológicas	93	14.8
Económico-Administrativa	61	9.7
Ciencias de la Salud	124	19.8
Ciencias Sociales	113	18
Estudios de Lengua y Cultura	27	4.3
Ingenierías	64	10.2

6.2. Procedimiento

Para validar el instrumento y confirmar su multidimensionalidad, se realizaron: la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, ambas previas a la reducción de factores. Este procedimiento se realizó por considerar que, desde la teoría, el discurso educativo comprende varias dimensiones. Posteriormente, se efectuó un análisis factorial exploratorio mediante el programa estadístico SPSS versión 22, con el fin de verificar empíricamente la estructura de la escala. Para ello, se utilizó el método de análisis de componentes principales con rotación Varimax.

El análisis factorial es una técnica ampliamente utilizada en el desarrollo y validación de instrumentos en el ámbito de las ciencias del comportamiento. Su aplicación ha aumentado considerablemente con el avance de la informática, ya que permite explorar la estructura subyacente de los instrumentos. Esto implica identificar el número y la composición de factores latentes, o dimensiones en nuestro caso, que explican las respuestas a los ítems de un test especí-

fico, con el objetivo de analizar la varianza de dicho conjunto de ítems (Lloret Segura et al., 2014).

Para asegurar un modelo suficientemente sólido, del instrumento original, con 40 ítems, se eliminaron los que tenían cargas factoriales menores a .40, así como los que presentaban un peso factorial superior a .30 en alguna otra dimensión, ya que esto indicaba una falta de discriminación adecuada entre ellas. Como resultado de este proceso, se conservaron 22 ítems de la versión original y se analizó el índice de confiabilidad del instrumento, tanto en su totalidad como por factor. Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS versión 24. En cada dimensión, se fijó uno de los ítems en 1, y las varianzas de los términos de error se especificaron como parámetros libres. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) y de medias e interceptos.

Para determinar la estructura que mejor se ajustaba a los datos y evaluar la idoneidad del análisis factorial confirmatorio, se utilizaron varios índices: χ^2 , el índice de ajuste no normalizado (NFI) de Bentler y Bonett, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste incremental (IFI) de Bollen, el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) con un intervalo de confianza del 90%.

La interpretación de estos índices se hizo con arreglo a los siguientes criterios (Yáñez-Marquina y Villardón-Gallego, 2016): NFI \geq .90 (bueno), NFI \geq .95 (excelente); CFI \geq .90 (bueno), CFI \geq .95 (excelente); IFI \geq .90 (bueno), IFI \geq .95 (excelente); RMSEA \leq .08 (bueno), RMSEA \leq .05 (excelente).

6.3. Resultado de las pruebas

Análisis factorial y confiabilidad del instrumento

Después de realizar los análisis y seleccionar los ítems, se obtuvo un nivel de confiabilidad para el cuestionario completo de $\alpha = .848$

El factor 1, *dimensión instructiva*, que integró 6 ítems, obtuvo un coeficiente $\alpha = .648$

El factor 2, *dimensión motivacional-afectiva*, agrupó 8 ítems con un coeficiente $\alpha = .779$

Finalmente, el factor 3, *dimensión socioética*, incluyó 8 ítems con un coeficiente $\alpha = .863$

La varianza total explicada es del 43.924%

A continuación, se presentan las cargas factoriales de cada ítem del instrumento, agrupadas por factor-dimensión.

Tabla 6
Ítems correspondientes al factor 1 (dimensión instructiva), 6 ítems

Ítem	Peso factorial	Dimensión
2. Mis clases se caracterizan por la abundancia de contenidos, conceptos, etc.	.623	Instructiva
5. En la enseñanza fundamentalmente utilizo una metodología expositiva.	.528	Instructiva
8. Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor.	.604	Instructiva
11. La terminología en mis clases es muy específica, con numerosos términos técnicos y científicos, propios de la(s) materia(s).	.649	Instructiva
14. La mayor parte de mis clases se dedica a la explicación de los contenidos.	.572	Instructiva
20. En mis clases se abordan los contenidos de las lecciones de manera imparcial u objetiva, con el mayor rigor posible.	.577	Instructiva

Tabla 7
Ítems correspondientes al factor 2
(dimensión motivacional-afectiva), 8 ítems

Ítem	Peso factorial	Dimensión
3. Fortalezco la expresión mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal.	.684	Afectiva
7. Habitualmente modulo la forma de hablar para que resulte más atractiva: cambio frecuentemente el tono y el ritmo.	.627	Motivacional
9. Acomodo mi discurso docente a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los alumnos.	.463	Afectiva
12. Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en mis clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc.	.676	Motivacional
15. Procuero innovar y sorprender didácticamente a los alumnos todos los días.	.650	Motivacional
17. Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto, para que resulten más atractivas.	.489	Motivacional
19. Presto atención a mi lenguaje y a los aspectos no verbales (gestos, postura, etc.) de mi comunicación, con objeto de despertar más interés en los alumnos.	.579	Motivacional
21. Mis clases se basan sobre todo en la interacción cordial con los alumnos.	.417	Afectiva

Tabla 8
Ítems correspondientes al factor 3 (dimensión socioética), 8 ítems

Ítem	Peso factorial	Dimensión
1. Considero que mi lenguaje en clase presenta una nítida orientación social.	.591	Social
4. En mis clases es habitual que se hable de valores, cultura, convivencia, etc.	.651	Social
6. Me preocupa especialmente el alcance social de mi(s) asignatura(s).	.639	Social
10. Pongo mucho interés en la formación moral de los alumnos.	.718	Ética
13. A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta.	.680	Ética
16. En los temas que expongo durante las clases se incluyen contenidos éticos.	.778	Ética
18. En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.	.708	Ética
22. Cuando surgen cuestiones de tipo social procuro sensibilizar a los alumnos mediante argumentos consistentes.	.692	Social

Análisis factorial confirmatorio

Los indicadores obtenidos, tal como se muestra a continuación, presentan un buen ajuste (Schreiber et al., 2006):

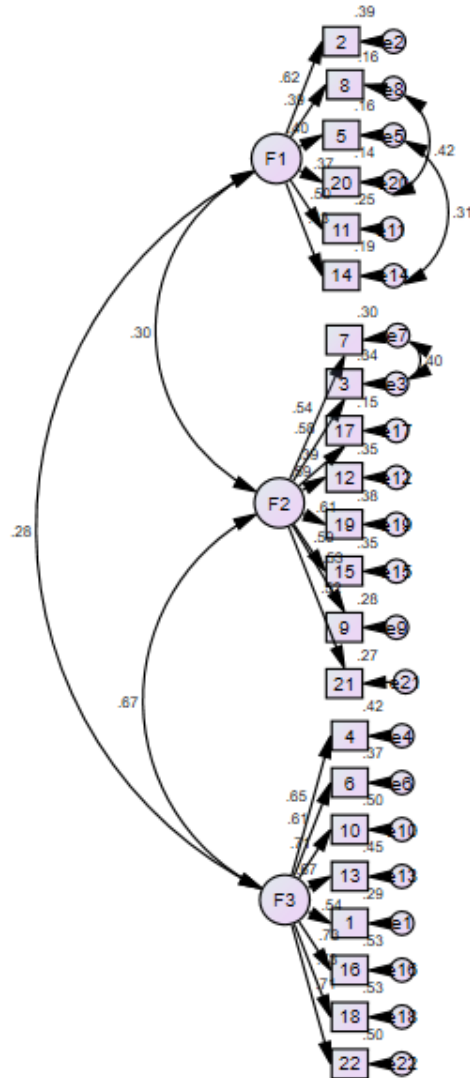
Tabla 9
Índices de bondad de ajuste para el modelo teórico

Modelo	χ^2	CFI	RMSEA	IFI	AIC	NFI
	492.302 con 203 gl	.924	.048	.919	550.00	.878

Como se observa, los valores del índice de ajuste comparativo CFI y el índice de ajuste incremental IFI, que deben ser mayores a .9, con tendencia a acercarse a 1, quedaron constatados, mientras que el índice de ajuste no normalizado NFI se acercó a .9. A su vez, la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA, *Rootmean square error of approximation*) cumple el requisito de ser ≤ 0.05 para ser considerada excelente. Por su parte, el criterio de información de Akaike (AIC) también muestra valores apropiados.

En suma, el modelo presentó niveles de ajuste estadísticamente aceptables, lo cual confirma la estructura factorial obtenida en los análisis exploratorios y valida el modelo explicativo, tal como se muestra a continuación.

Figura 1
Modelo explicativo para el análisis del discurso educativo



Cabe señalar que en el esquema anterior se conserva el orden de los ítems en función de la distribución original en la versión extensa del instrumento. En la siguiente tabla se presentan los ítems del instrumento depurado, con sus correspondientes pesos factoriales obtenidos a partir del análisis factorial confirmatorio.

Tabla 10
Pesos factoriales de los reactivos que integran cada factor

Ítem	Peso factorial	Dimensión
Mis clases se caracterizan por la abundancia de contenidos, conceptos, etc.	.621	Instructiva
Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor.	.394	Instructiva
En la enseñanza fundamentalmente utilizo una metodología expositiva.	.402	Instructiva
En mis clases se abordan los contenidos de las lecciones de manera imparcial u objetiva, con el mayor rigor posible.	.373	Instructiva
La terminología en mis clases es muy específica, con numerosos términos técnicos y científicos, propios de la(s) materia(s).	.501	Instructiva
La mayor parte de mis clases se dedica a la explicación de los contenidos.	.434	Instructiva
Habitualmente modulo la forma de hablar para que resulte más atractiva: cambio frecuentemente el tono y el ritmo.	.544	Motivacional-afectiva
Fortalezco la expresión mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal.	.580	Motivacional-afectiva
Acomodo mi discurso docente a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los alumnos.	.532	Motivacional-afectiva
Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto, para que resulten más atractivas.	.393	Motivacional-afectiva
Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en mis clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc.	.593	Motivacional-afectiva
Presto atención a mi lenguaje y a los aspectos no verbales (gestos, postura, etc.) de mi comunicación, con objeto de despertar más interés en los alumnos.	.613	Motivacional-afectiva

Ítem	Peso factorial	Dimensión
Procuro innovar y sorprender didácticamente a los alumnos todos los días.	.592	Motivacional-afectiva
Mis clases se basan sobre todo en la interacción cordial con los alumnos.	.522	Motivacional-afectiva
En mis clases es habitual que se hable de valores, cultura, convivencia, etc.	.647	Socioética
Me preocupa especialmente el alcance social de mi(s) asignatura(s).	.607	Socioética
Pongo mucho interés en la formación moral de los alumnos.	.706	Socioética
A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta.	.668	Socioética
Considero que mi lenguaje en clase presenta una nítida orientación social.	.542	Socioética
En los temas que expongo durante las clases se incluyen contenidos éticos.	.727	Socioética
En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.	.728	Socioética
Cuando surgen cuestiones de tipo social procuro sensibilizar a los alumnos mediante argumentos consistentes.	.709	Socioética



Normas de corrección y puntuación

La corrección se realiza manualmente. El cuestionario, como ya se ha mencionado, evalúa tres dimensiones del discurso educativo: instructiva, motivacional-afectiva y socioética. Se recomienda corregir por separado cada dimensión y anotar la puntuación en la casilla correspondiente de la hoja de respuestas.

7.1. Puntuación y normas interpretativas

La puntuación directa en cada dimensión es igual a la suma de los puntos obtenidos en los ítems que la integran. Las puntuaciones máximas en cada dimensión son:

- Dimensión instructiva: 30 puntos.
- Dimensión motivacional-afectiva: 40 puntos.
- Dimensión socioética: 40 puntos.

Cada respuesta recibe entre 1 y 5 puntos, y la puntuación de cada ítem contribuye a una sola dimensión. La puntuación en cada dimensión es la suma

de los puntos obtenidos en los ítems correspondientes. La puntuación máxima en la dimensión compuesta por 6 ítems es de 30 puntos, y la puntuación máxima en las dimensiones con 8 ítems es de 40 puntos, lo que permite obtener una puntuación máxima de 110 puntos en el cuestionario.

Para fijar el desempeño en cada dimensión, se establece un *umbral de competencia discursiva* que se considera aceptable, que se basa en criterios de desempeño en entornos académicos, las características de la población docente universitaria y el juicio experto (*American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, 2018*). Este umbral corresponde al 60%² de la puntuación máxima posible en cada dimensión. A partir de este punto, un desempeño satisfactorio se define como aquel que se sitúa entre el 60% y el 80% de la puntuación máxima.

Específicamente, las puntuaciones que revelan dimensiones con *desempeño insuficiente* son las que están por debajo del 60% del máximo, mientras que las puntuaciones que se encuentran entre el 60% y el 80% reflejan un *desempeño satisfactorio*, y aquellas que superan el 80% denotan un *desempeño excelente*.

Nota importante:

Si bien los valores de referencia son útiles para interpretar los resultados, no deben asumirse como límites rígidos ni como una meta suficiente para garantizar un desempeño óptimo. Alcanzar los valores mínimos del rango satisfactorio indica un nivel aceptable, pero se debe trabajar hacia puntuaciones más altas en cada dimensión, que reflejan un desempeño más sólido y consistente. En este sentido, se enfatiza que una mayor proximidad a la puntuación máxima en cada dimensión es siempre preferible, independientemente del rango general en el que se encuentre el puntaje obtenido.

² El uso de un umbral del 60% como criterio de competencia discursiva dimensional permite establecer un estándar mínimo razonable en la evaluación. Garantiza que los docentes hayan alcanzado un nivel básico de competencia en cada dimensión. Este enfoque, respaldado por prácticas normativas, facilita la identificación de dimensiones que requieren mejora, al tiempo que reconoce un desempeño satisfactorio entre el 60% y el 80%.

Tabla 11
Valores de referencia para evaluar
la calidad del discurso, por dimensión

Dimensión	Puntuación Máxima	Puntuación insuficiente (< 60%)	Puntuación satisfactoria (60% - 80%)	Puntuación excelente (> 80%)
Instructiva	30 puntos	0 - 17 puntos	18 - 24 puntos	25-30 puntos
Motivacional-afectiva	40 puntos	0 - 23 puntos	24 - 32 puntos	33 - 40 puntos
Socioética	40 puntos	0 - 23 puntos	24 - 32 puntos	33 - 40 puntos

Descripción de los rangos de calidad discursiva:

- **Insuficiente:** Puntuaciones por debajo del 60% de la puntuación máxima indican la necesidad de mejora en la dimensión correspondiente.
- **Satisfactorio:** Puntuaciones entre el 60% y el 80% reflejan un desempeño satisfactorio.
- **Excelente:** Puntuaciones superiores al 80% indican un desempeño excelente.

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association.
- Brown, C. (2019). *Critical Discourse Analysis and Information and Communication Technology in Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-794>
- Caron, J. (1989). *Las regulaciones del discurso: psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona, Ariel.
- Díez-Palomar, J.; Chan, M. C. E.; Clarke, D. y Padrós M. (2021). How does dialogical talk promote student learning during small group work? An exploratory study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100540. 10.1016/j.lcsi.2021.100540
- López Pérez, F. L. (2024). *Análisis del discurso educativo en una universidad de identidad católica* (Tesis doctoral). UPAEP.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30 (3), 1151-1169.
- Machado, A. (1999). *Juan de Mairena*. Madrid, Cátedra.
- Manoliu, M. N. (2015). Educational discourse analysis. *Cultural and Linguistic Communication*, 5(3), 222-230.

- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid, CCS.
- Mercer, N. (2008). The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 17, 1, 33-59.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: *Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea.
- Xie, F. y Derakhshan, A. (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. doi: 10.3389/fpsyg.2021.708490
- Yáñez-Marquina, L. y Villardón-Gallego, L. (2016). Attitudes towards mathematics at secondary level: Development and structural validation of the Scale for Assessing Attitudes towards Mathematics in Secondary Education (SATMAS). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 557–581. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15163>



9

Anexo Cuestionario para Analizar el Discurso Educativo (Profesorado Universitario) CADE-U

Instrucciones:

A continuación, va a cumplimentar un cuestionario anónimo en un contexto autoevaluativo e investigativo. Tiene por meta un mejor conocimiento del proceso comunicativo que habitualmente acontece en el aula. Se compone de sencillas preguntas que deben responderse según lo que sea habitual en sus clases durante el proceso didáctico, es decir, cuando interacciona con sus alumnos en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, en función de sus asignaturas.

El quehacer y el discurso docente son exclusivos de cada profesor y, desde esta perspectiva, no se trata de evaluar positiva o negativamente las prácticas profesionales, sino de conocerlas. Para ello, solicitamos, por favor, que lea atentamente los siguientes ítems y que responda de la forma más sincera posible. Sus respuestas se valorarán con total confidencialidad.

Agradecemos que conteste según la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas: 1: nunca; 2: rara vez; 3: algunas veces; 4: con frecuencia; 5: siempre.

Ítem	Enunciados	1	2	3	4	5
01	Considero que mi lenguaje en clase presenta una nítida orientación social.					
02	Mis clases se caracterizan por la abundancia de contenidos, conceptos, etc.					
03	Fortalezco la expresión mediante la coherencia entre el lenguaje verbal y corporal.					
04	En mis clases es habitual que se hable de valores, cultura, convivencia, etc.					
05	En la enseñanza fundamentalmente utilizo una metodología expositiva.					
06	Me preocupa especialmente el alcance social de mi(s) asignatura(s).					
07	Habitualmente modulo la forma de hablar para que resulte más atractiva: cambio frecuentemente el tono y el ritmo.					
08	Mis explicaciones de los contenidos se caracterizan por el rigor.					
09	Acomodo mi discurso docente a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los alumnos.					
10	Pongo mucho interés en la formación moral de los alumnos.					
11	La terminología en mis clases es muy específica, con numerosos términos técnicos y científicos, propios de la(s) materia(s).					
12	Hay variedad de estrategias y actividades didácticas en mis clases: exposiciones, conversaciones, preguntas, etc.					
13	A menudo invito a los alumnos a que piensen en las consecuencias de su conducta.					
14	La mayor parte de mis clases se dedica a la explicación de los contenidos.					
15	Procuro innovar y sorprender didácticamente a los alumnos todos los días.					
16	En los temas que expongo durante las clases se incluyen contenidos éticos.					
17	Renuevo cada curso los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparto, para que resulten más atractivas.					
18	En las clases trato de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos mediante la reflexión, la argumentación, el análisis de casos, etc.					
19	Presto atención a mi lenguaje y a los aspectos no verbales (gestos, postura, etc.) de mi comunicación, con objeto de despertar más interés en los alumnos.					
20	En mis clases se abordan los contenidos de las lecciones de manera imparcial u objetiva, con el mayor rigor posible.					
21	Mis clases se basan sobre todo en la interacción cordial con los alumnos.					
22	Cuando surgen cuestiones de tipo social procuro sensibilizar a los alumnos mediante argumentos consistentes.					



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales