

Colección
Experiencias

5

Las pedagogías, la escritura y la evaluación en la Educación Superior

ISSN 2422 - 4340

 Programa
Editorial

Universidad Autónoma
de Occidente



LAS PEDAGOGÍAS, LA ESCRITURA Y LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Universidad Autónoma
de Occidente

Vicerrectoría Académica
Centro de Desarrollo Académico

LAS PEDAGOGÍAS, LA ESCRITURA Y LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Autores:

Emma Adriana de la Rosa
Gustavo Adolfo Ramos Muñoz
Pablo Andrés Sánchez Gil
Laura Angélica Mejía Ospina
Jorge Eduardo Calpa Oliva
Olga Dorian Jiménez Muñoz
Francia Helena Bernal Toro
Santiago Roldán Zuluaga

 Programa
Editorial

Universidad Autónoma
de Occidente

Vicerrectoría Académica
Centro de Desarrollo Académico
Santiago de Cali, 2019

Universidad Autónoma de Occidente



Rector
Luis Hernán Pérez Páez

Vicerrector Académico
Álvaro del Campo Parra Lara

Vicerrector Administrativo y Financiero
Roberto Arango Delgado

ISSN 2422 - 4340
No.5, 2019

Edición Académica
Fabio de Jesús Jurado Valencia
Sonia Cadena Castillo

Gestión editorial
Director (E) de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico
Alexander García Dávalos

Jefe Programa Editorial
José Julián Serrano Q.
jjserrano@uao.edu.co

Coordinación Editorial
Jennifer Juliet García Saldarriaga
jgarcia@uao.edu.co

Corrección de estilo
Jasmín Elena Bedoya González

Diagramación y diseño de carátula
Sandra Tatiana Burgos Díaz

Impresión
Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

© Universidad Autónoma de Occidente
Km. 2 vía Cali-Jamundí, A.A. 2790, Cali, Valle del Cauca, Colombia

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la Institución, es responsabilidad absoluta de su autor.

Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de las titulares del *Copyright*.

Impreso en Colombia
Printed in Colombia

Personería jurídica, Res. No. 0618, de la Gobernación del Valle del Cauca, del 20 de febrero de 1970. Universidad Autónoma de Occidente, Res. No. 2766, del Ministerio de Educación Nacional, del 13 de noviembre de 2003. Acreditación Institucional de Alta Calidad, Res. No. 16740, del 24 de agosto de 2017, con vigencia hasta el 2021. Vigilada MinEduación.

Índice

Presentación	9
Fabio Jurado	
Ejercicios de equilibrista. Evaluar y despertar el deseo de saber: experiencia pedagógica en Comunicación, Diseño y Publicidad	11
Emma Adriana de la Rosa	
El texto explicativo como recurso argumentativo en los proyectos de los estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica	51
Gustavo Adolfo Ramos Muñoz	
Lectorabilidad y legibilidad, cuando nada concuerda	65
Pablo Andrés Sánchez Gil	
Lectura, escritura y evaluación en el proceso de formación en Pensamiento sistémico en Ingeniería: reflexiones desde la práctica pedagógica	81
Laura Angélica Mejía Ospina	
Evaluación de la escritura en un curso de Pensamiento sistémico en la Facultad de Ingeniería: intervención pedagógica y diseño del instrumento	101
Jorge Eduardo Calpa Oliva	
La clasificación y la enmarcación en el currículo y en las pedagogías en la formación tecnológica	115
Olga Dorian Jiménez Muñoz – Francia Helena Bernal Toro	
Motivaciones en lectura y escritura de los estudiantes de primer semestre de los programas de Mercadeo y Negocios Internacionales, y Administración de Empresas	127
Santiago Roldán Zuluaga	

Presentación

La calidad de la docencia en la educación superior, y también en la educación básica, depende en gran parte de la capacidad del profesorado para reflexionar sobre las propias prácticas. Estas prácticas, que llamamos pedagógicas, no están solventadas únicamente por la acción del docente en el aula, sino también por las acciones previas (la planeación de las sesiones, las experiencias de investigación, entre otros), por los roles de los estudiantes y la funcionalidad de los materiales que fungen de mediadores entre unos y otros. Se trata de la triada constituida por los docentes, los estudiantes y los materiales bibliográficos, cuya versatilidad garantiza la autenticidad y los efectos asombrosos en la cualificación progresiva del pensamiento de quienes harán el relevo generacional en todas las profesiones, cuyas voces modulan nuestras representaciones y nuestros proyectos.

Por las singularidades de la profesión docente y de la cultura en la que se inscribe la institución educativa, le corresponde al profesorado proponer con sus programas las rutas de los cursos, con la disposición para ajustarlas, según sean las necesidades y las expectativas de los grupos de estudiantes. Ha de considerarse entonces que los estudiantes pueden también proponer y empoderarse de los procesos de formación para dar lugar a la autoformación, en donde el docente asume el rol de interlocutor y no el de dictador de clases. Las aulas monofónicas producen la sospecha de estar en un mismo lugar; las aulas polifónicas, heterodoxas, nos hacen sentir que algo se transforma aunque solo podamos explicarlo en la posteridad.

Son los estudiantes los que condicionan la unidireccionalidad de la docencia cuando subestiman las fuentes conceptuales, con las cuales podrían interpelar de manera argumentada la voz de la docencia y construir junto con los docentes el discurso sobre el balance de lo que se está aprendiendo y de lo que es necesario aprender. Las autopistas virtuales con sus máquinas buscadoras de información son hoy la vía más expedita para establecer relaciones más horizontales entre estudiantes y profesores donde le corresponde a este último, claro está, provocar e incitar a la discusión para desbordar el criterio de la verdad única y privilegiar el de la incertidumbre: principio inherente a la actitud indagadora de los seres humanos y condición fundamental para alcanzar la solidez formativa en un campo profesional y en la investigación continua.

Estos artículos académicos se escribieron progresivamente en el desarrollo del seminario/taller de formación docente en pedagogía, escritura y evaluación en la educación superior realizado en el transcurso del año 2015. Seminario/taller porque su viabilidad dependió siempre de la lectura de textos que se propusieron para la discusión y para escribir sobre ellos, y considerando la experiencia pedagógica de cada uno de los asistentes.

Las estrategias del evento apuntaban a ponderar los planteamientos de las fuentes sugeridas y otras que podrían surgir a medida que avanzara el seminario, además de las ya conocidas por los profesores. A su vez, el reto intelectual consistía en poner a prueba los planteamientos de los autores respectivos en el contexto de las prácticas propias, no para legitimar dichos planteamientos, sino para determinar su validez o invalidez. De allí, que los trabajos incorporen corpus de escritos y de trabajos de los estudiante sobre los cuales se explican los problemas y los modos como se acometen en la perspectiva de la evaluación formativa a la luz de las fuentes estudiadas y discutidas.

Estas estrategias de actualización en pedagogía, evaluación y escritura propenden por avanzar hacia el sentido de las comunidades de aprendizaje, esto es, mostrar los avances de cada uno/a, identificar los problemas y los logros, analizarlos conjuntamente¹ y converger en acuerdos para continuar. Lo relevante de la estrategia es la de ser un referente para multiplicarla con los estudiantes, entregándoles de forma impresa o digital el trabajo en el que se analizan los casos de ellos mismos: el docente muestra su escritura y expone sus reflexiones; así, insinúa que la lectura y la escritura son un compromiso académico de todos.

Es, en general, asumir, en las aulas, la metacognición: la reflexión sobre cómo estamos aprendiendo y qué requerimos para seguir aprendiendo, y la metacomunicación: cómo comunico a otros lo que percibo en sus producciones escritas y cómo he comunicado lo comunicado. En una comunidad de aprendizaje todos trabajamos en aras de la cooperación para crecer intelectualmente. La pedagogía del error constituye uno de sus horizontes. En esencia, es lo que aquí exponemos con estos trabajos que condensan diversas miradas y diferentes visiones. Como es natural en la academia, la escritura de otro lado, es un fenómeno social inacabado y sus mayores efectos se encuentran en las competencias comunicativas, tanto orales como escritas; los artículos compilados son una muestra de dichas competencias en los docentes y en los estudiantes.

Fabio Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia

¹ Dichos avances y demás correspondientes, eran proyectados en pantalla para que todos los asistentes pudiesen debatirlos en las sesiones respectivas.



Ejercicios de equilibrista. Evaluar y despertar el deseo de saber: Experiencia Pedagógica en Comunicación, Diseño y Publicidad

Emma Adriana De la Rosa Alzate²

*“He confesado la rareza del mundo.
He cantado lo eterno: clara luna volvedora y las mejillas que apetece el amor.
He conmemorado con versos la ciudad que me ciñe y los arrabales que me desgarran.
He dicho asombro donde otros dicen solamente costumbre.”*
Jorge Luis Borges: Casi juicio final

Resumen

En este texto se reconstruye la experiencia en torno a un curso de lenguaje que se desarrolló durante el segundo semestre de 2015, entre los meses de julio y diciembre. El curso introduce algunas teorías lingüísticas y semióticas que sirven de apoyo para comprender cómo se producen algunos textos propios de los campos en los que se forman los estudiantes: comunicación social, diseño y publicidad. La recuperación de algunos eventos ocurridos en estos cuatro meses se realiza desde la configuración didáctica de la clase hasta el seguimiento de los criterios con los que trabajan los estudiantes para evaluar la calidad de una pieza publicitaria o la evaluación del papel del editor. En torno a esta situación de evaluar y hacer valoraciones argumentadas sobre distintos materiales, las fuentes teóricas y sus perspectivas analíticas sirven de apoyo para la solución de los problemas. Lo que se logra en este ejercicio de recuperación de la memoria pedagógica es hacer seguimiento a cómo se planea un curso así como el monitoreo al cambio, la modificación o no, de lo que los estudiantes tienen en cuenta para valorar la calidad de una pieza publicitaria o qué tan bien hace su papel el editor de una publicación dirigida a jóvenes universitarios.

Palabras claves: comunicadores, diseñadores, publicistas, lenguajes, semiótica, discursos.

² Profesora, Departamento de Lenguaje, Facultad de Comunicación Social, Universidad Autónoma de Occidente.

Abstract

The experience in a language course which was held during the second semester of 2015, between July and December is reconstructed in this text. Some linguistic and semiotic theories are introduced in the course so that they can be used as a support to understand how some texts are produced by students in their professional fields, namely: social communication, design, and advertising. The recovery of some events that occurred in these four months is done based on the didactic configuration of the class, including the monitoring of the criteria being used by students to evaluate the quality of an advertising piece or the evaluation of the editor's role. This context related to the evaluation of different materials, theoretical sources and their analytical perspectives serve as a support for problem-solving. What is achieved in this exercise of recovery of pedagogical memory is to do a follow-up on how a course is planned, on how changes occur as well, on what is to be modified or not, on what students take into account to assess the quality of an advertising piece or how well the role of the editor of a publication directed to young university students is.

Keywords: communicators, designers, advertisers, languages, semiotics, speeches.

Presentación

Suele ocurrir que al poco tiempo que los cursos académicos terminan se tiene un vago recuerdo de lo que ocurrió: las situaciones extremas, los estudiantes que se involucran en las discusiones

y los que se destacan por otras razones (los habladores, los de buen humor, quienes pelean por las calificaciones, etc.) Así y todo, lo que sucede en cuatro meses se olvida rápidamente; lo mismo pasa con buena parte de los nombres de los estudiantes; por ello, es una oportunidad única este ejercicio de devolverse sobre el camino recorrido, mirar con calma y desentrañar lo ocurrido en esos múltiples encuentros. Por otra parte, este ejercicio de memoria ayuda a develar qué fue lo que ellos comprendieron de lo que se pretendió enseñar.

Este es un texto que lucha contra el olvido, que ayuda a evitar una de las consecuencias más graves de la abrumadora multitud de cosas por hacer: la de no poder aprender sobre lo que se hace como profesor. En este texto me detengo en dos de los muchos ejercicios que se realizaron en un curso que se desarrolló entre los meses de julio y noviembre del 2015, en dos grupos conformados por estudiantes de diseño, publicidad y comunicación social. En esta clase se abordan algunas teorías lingüísticas y semióticas con las que se buscó aportar elementos para el análisis de imágenes, de discursos periodísticos y de piezas publicitarias.

Mirando y remirando las respuestas de los estudiantes se observa el esfuerzo por comprender las temáticas trabajadas, los conceptos en el entramado teórico de esta asignatura; el forcejeo con los conceptos es lo que pretendo presentar en este texto. La lucha por alcanzar la comprensión no es solo de los estudiantes, pues repasar las consignas y las actividades previstas requiere mucha dedicación por parte del profesor, sobre todo cuando se tiene alguna información sobre el perfil académico y social de los estudiantes; es en todo caso una ocasión inigualable para interrogar

la intencionalidad que se tiene con ellas, establecer qué tan acertadas son y si se hizo una buena selección de materiales. A partir de este análisis uno de los descubrimientos más importantes es que se revaloran las respuestas de los estudiantes que, a primera vista, no parecían complejas.

Entre las actividades evaluativas se seleccionaron dos estrategias para conocer qué sabían los estudiantes al inicio del curso, qué aprendieron y qué no. La evaluación buscó que fueran conscientes de los cambios en su modo de mirar los materiales para el análisis (la imagen y el lenguaje escrito en textos periodísticos y en piezas publicitarias, por ejemplo); es lo que se denomina un ejercicio de metacognición.

Antes de presentar el análisis de las actividades se hace una caracterización del curso y su ubicación en la malla curricular; posteriormente, se presenta el análisis de los talleres y cómo evolucionan o no los criterios de los estudiantes al referirse a textos periodísticos y piezas publicitarias. Finalmente, se presentan las modificaciones y ajustes a la asignatura a partir de lo que revelan las respuestas sobre los obstáculos en el aprendizaje.

1. De los estudiantes y el curso de Lenguaje

Caracterización

En los años 2014 – 2015 retomé nuevamente el curso de “Lenguaje”, siete años después de haberlo orientado, esta asignatura es coordinada por el Departamento de Lenguaje, de la Facultad de Comunicación Social.

Los grupos estaban conformados por 59 estudiantes quienes cursaban distintos semestres (tercero, cuarto, quinto y sexto) de los programas académicos de Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Comunicación Social y Periodismo. Es de carácter teórico en el que se plantea como fin despertar el asombro en torno a la capacidad incesante del ser humano para simbolizar, ya sea con la palabra (lenguaje articulado) o con la imagen (lenguaje icónico). La primera dificultad pedagógica es la de persuadir sobre la utilidad, ya que los estudiantes prefieren cursos prácticos, esto es, que tengan relación directa con el ejercicio profesional.

Con el fin de dar respuesta a estas expectativas se propone un ejercicio de análisis de materiales propios del ejercicio profesional, como piezas publicitarias, afiches, posters y textos periodísticos. Uno de sus propósitos es convencer a sus participantes que los conceptos que se trabajan ayudan a comprender los procesos de comunicación, así como destacar los elementos que conforman un mensaje, un texto, un género discursivo en particular (crónica, pieza publicitaria, portadas, etc.).

La conformación heterogénea de los grupos exige considerar sus expectativas e intereses; por lo que una estrategia es proponer dos clases de trabajos finales ajustados a cada una de los programas académicos, para que de este modo ellos sientan que la especificidad de su saber se tiene en cuenta. El curso hace parte del componente de comunicación de la malla curricular de los programas de Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Comunicación Social y Periodismo, en los que se encuentran asignaturas como Inglés y Gráfica digital. Esta línea curricular

pretende que los estudiantes se apropien de elementos teóricos para comprender algunos textos específicos de su disciplina; asimismo, se busca aportar categorías de análisis tanto de los lenguajes verbales como de los icónicos. Se plantea así porque los estudiantes de estos programas en su desempeño profesional tendrán que afrontar la producción de diversidad de textos (diseño de portadas, logo-símbolos, diseño de páginas web, propuestas de campañas, señalética, folletos, textos periodísticos, periódicos institucionales, piezas publicitarias, etc.).

Uno de los grupos estuvo conformado por 29 estudiantes, con muy poca “deserción” salvo por un estudiante que dejó de asistir desde la cuarta semana al parecer por compromisos laborales. La mayoría cursaba entre tercer y cuarto semestre (25 estudiantes); un poco más del 50%, (16) eran de cuarto semestre, mientras que 9 eran de tercero. Los 4 restantes cursaban entre quinto y sexto semestre; tres de ellos ingresaron a la universidad en el año 2013, es decir, llevaban más de dos años en la institución, y 1 había ingresado desde el año 2012; fue el único que no finalizó el curso.

El segundo grupo era más homogéneo, ya que estaba conformado por 30 estudiantes, de los cuales la mayoría (26) era de Comunicación Social y Periodismo; los demás cursaban Comunicación Publicitaria (3) y Diseño de la Comunicación Gráfica (1); un porcentaje alto (75%) se encontraba en cuarto semestre (23) y muy pocos (3) en tercero. Otros 4 ingresaron en el año 2013 y se encontraban entre quinto y sexto semestre. Coincidentalmente, 2 de ellos perdieron la asignatura; uno era de Comunicación Publicitaria y otro de Comunicación social y Periodismo; las razones de

la reprobación se debieron a la inasistencia, lo que condujo a que se marginaran de las actividades y los trabajos propuestos.

La organización de la enseñanza

Partimos de una concepción que Edith Litwin (1998) llama la agenda alternativa, en la que se afirma que hay una brecha entre el saber sabio (el saber que proviene de la disciplina, en este caso de la lingüística y la semiótica) y el saber que es objeto de enseñanza, lo que algunos teóricos de la educación llaman la transposición didáctica. Dado que los estudiantes son ajenos a la disciplina, nos corresponde llevar a cabo una serie de transformaciones para adecuar el contenido, construir el andamiaje, dirá Bruner, a través de “construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante” (Litwin, 1998, p. 103).

Esta reflexión sobre la organización de la enseñanza es necesaria, ya que se señala que existe un desencuentro entre la intencionalidad del profesor, la lógica que es clara para él, así como las relaciones entre las distintas actividades y ejercicios, las que no siempre hace explícita a los estudiantes. De modo que la lógica del profesor no siempre es clara y comprensible para el estudiante. Por consiguiente, para que un proceso de enseñanza tenga sentido para el estudiante es necesario comunicar la intencionalidad que subyace en las actividades que se desarrollan en la clase.

Este orden es lo que Litwin llama “configuración didáctica”, que incluye los problemas conceptuales que se trabajarán, además de la progresión entre las temáticas y ejercicios que presupone aquello que facilita la comprensión del

estudiante. Las “configuraciones didácticas” se definen como:

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales. (Litwin, 2000, p. 14).

Esta reflexión sobre cómo se organiza la enseñanza nos parece pertinente, porque uno de los mayores cambios en los procesos educativos es que se suele decir que se pasa de centrarse en la enseñanza a centrarse en el aprendizaje; se afirma sin pensar en las implicaciones de esta aseveración lo que trae como consecuencia que se deje de lado al profesor y la atención se centre en el estudiante. Estos planteamientos se repiten sin que al parecer sean objeto de reflexión, implican ni más ni menos hacer desaparecer al profesor del escenario con la pérdida de la valoración del docente sobre su rol profesional.

Un problema por resolver

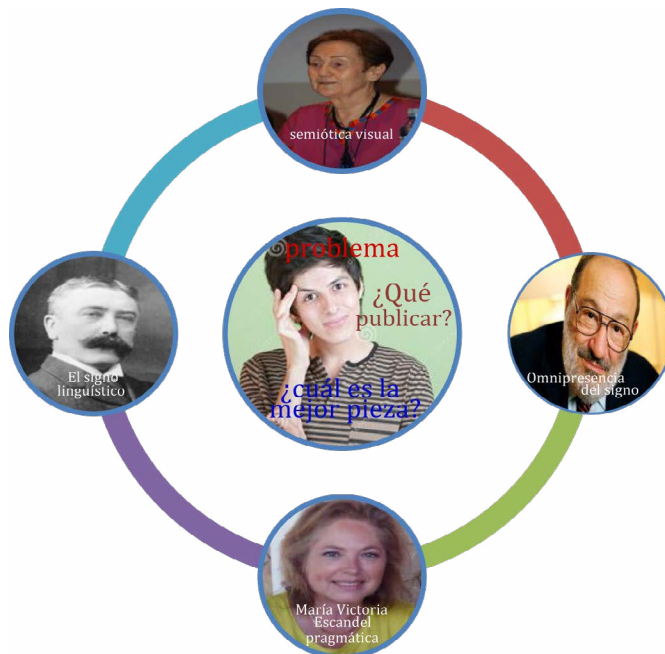
La configuración de este curso se hace alrededor de un problema (ver Figura 1) que es objeto de trabajo desde el primer día de clase y converge en el trabajo final, el cual se relaciona con una de las muchas responsabilidades de los comunicadores, diseñadores gráficos y publicistas; que

consiste en aprender a seleccionar y decidir entre piezas y textos de calidad que serán analizadas en el transcurso del semestre desde diferentes perspectivas (semiótica, lingüística y pragmática) propiciando la reflexión sobre enfoques posibles en la aproximación interpretativa del texto. En su desarrollo se abordan distintos autores y corrientes teóricas con el fin de mostrar la pertinencia de dicha revisión.

El trabajo final del curso es diferenciado para cada uno de los programas académicos (ver Anexo 5): para Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria se propone simular que se trabaja en la oficina de comunicaciones de una empresa llamada “Ideas inéditas”, la cual inicia una campaña de promoción de su nuevo producto. El estudiante asume el rol del responsable que decide entre dos piezas cuál es la mejor para la campaña; para ello debe presentar un informe de su análisis y recomendar la que a su juicio es la mejor, justificando su decisión.

En el caso de Comunicación Social y Periodismo, el estudiante asume que va a evaluar el papel del director editorial de una publicación dirigida a jóvenes universitarios; esto lo va a hacer examinando dos textos publicados en algún género periodístico (crónica, reportaje, artículo de opinión) a lo largo del semestre teniendo en cuenta si se adecúan a la línea editorial y a los intereses del público al que se dirigen. Al finalizar ese proceso enviará un informe al director de la revista sustentando y justificando las razones de su decisión.

Figura 1. Configuración didáctica: resolución de un problema



La intención con este trabajo es propiciar situaciones similares a las que ocurren en el campo profesional y, a la vez, asignar sentido a la actividad que se realiza en el curso a lo largo del semestre. El documento final se desarrolla con avances entregados para el primer y segundo parcial. Inicialmente, seleccionan los materiales; en el caso de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria, elegirán dos piezas publicitarias de la misma marca, dos afiches o dos carátulas de revista. Este parece un cambio menor, pero, generalmente, quien selecciona los materiales y decide qué analizar es el profesor. El hecho de que ingresen materiales a la clase que son elegidos por los estudiantes nos muestra lo que ellos piensan que es una buena pieza publicitaria o un buen afiche o una buena crónica.

Para la elaboración de las consignas se tuvo en cuenta el planteamiento de Natale y Bengochea

(2013), quienes señalan que las consignas deben tener los siguientes componentes:

- Información para contextualizar
- Contenido
- Estructura retórica, rol que se debe asumir para contestar la pregunta
- Fuentes para leer y extensión del trabajo

Al incluir estos componentes se busca que la consigna sea comprensible para el estudiante de manera que él sepa qué se espera del trabajo que se le pide.

El informe sobre piezas publicitarias y artículos: un macrogénero

En nuestro caso se construyó una situación que corresponde al macrogénero resolución de problemas que presentan Natale y Bengochea (2013). El macrogénero puede ser un estudio de caso o la resolución de un problema en el que uno de los requerimientos es la adecuación retórica ya que el texto no está dirigido solamente al profesor; el estudiante se dirige a alguien que no es de su disciplina; por ejemplo, en el caso de los tomadores de decisiones de política pública, en las dos situaciones anteriores, se dirigen al director de una oficina de comunicaciones y al director editorial de una publicación.

En la evaluación de los artículos seleccionados los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo deben inferir qué tuvo en cuenta quien produjo el texto, centrándose tanto en lo escrito como en las decisiones que tomó para incluir determinadas imágenes o para abordar una temática. En el texto escrito, dependiendo del tipo,

se valora si tuvo en cuenta las reglas propias del género periodístico (crónica, reportaje, informe, etc.), si cumple con la estructura, riqueza de fuentes, organización general (texto inductivo o deductivo), qué estrategias se utilizaron para captar la atención del lector, claridad, la organización de las ideas y la sintaxis. Asimismo, deberá evaluar la manera como se desarrolla el texto y si es acertada dependiendo del público al que se dirige (ver trabajo final, Anexo 5).

En la pieza publicitaria se evalúan la imagen, los recursos retóricos, el copy (qué tan impactante es, qué conocimiento previo exige del lector), así como la calidad de las imágenes. En el texto periodístico también se analizan aspectos relacionados con la calidad de las fotografías y las infografías, el cuidado y la calidad de la tipografía y la distribución espacial del texto y la imagen.

¿Cómo resolver el problema?

Los contenidos están constituidos por perspectivas teóricas que dan cuenta del fenómeno de la mediación semiótica de la experiencia humana, esto es, la diversidad de sistemas de signos (lingüísticos, icónicos, musicales, numéricos, etc.) que hacen posible la comunicación y, al mismo tiempo, son la base para la capacidad de pensar y crear conocimiento. Dado que es un curso introductorio a la semiótica, se parte de la conceptualización del signo en general. La asignatura se estructura a través de tres ejes: 1) El lenguaje, ese desconocido; 2) Lo que se dice y se comunica, y 3) Lo visible y lo invisible en los textos.

El primer eje describe el problema asociado con algunas experiencias de la cotidianidad que, por su carácter repetido, se vuelven invisibles, casi

inexistentes, lo que se recoge en la expresión “el pez no fue el primero en descubrir el agua”; para superar esta condición de invisibilidad y de inconsciencia se requiere tomar la distancia necesaria, y conocer y reconocer así lo que les rodea. Con el lenguaje ocurre algo parecido: todo el tiempo se producen y reciben mensajes, a veces demasiados, provenientes de diversos sistemas de signos (sonoros, visuales, numéricos, espaciales, lingüísticos, etc.). Se espera que los estudiantes comprendan qué son los signos y su importancia en la vida del ser humano. Se pretende hacer el ejercicio de sacar la cabeza (no del agua como el pez, lo que ocasionaría su fin), de los signos, para tomar conciencia de lo que son y del papel fundamental que juegan en la vida cotidiana, así como de su función para apropiarse y dar sentido a la existencia.

El segundo eje describe la perspectiva pragmática y de análisis del discurso como propone Ducrot (2001), quien sostiene que se ha de distinguir “Entre el decir y lo dicho”. El propósito es comprender la distancia entre el contenido explícito y el implícito de los enunciados que permite analizar aspectos como el contexto, la relación de poder entre los participantes en una interacción, las intencionalidades de los sujetos discursivos, los roles sociales, etc.

La existencia del signo se ilustra a través de ahondar en cómo es la vida del ser humano, cuando por alguna razón no se pueden usar los signos; se referencian situaciones paradigmáticas como la etapa del bebé recién nacido o el caso de los adultos en situaciones de limitación en la comunicación (Alzheimer, accidentes cerebro vasculares), que afectan la capacidad para usar los distintos sistemas de signos. Imaginar lo que es la vida

del ser humano sin ellos ayuda a dimensionar su importancia, ya que la comprensión ingenua los asume como un accesorio externo, como si estuvieran por fuera del ser humano, como si fueran un aditamento, un adorno o una prótesis.

El tercer eje se centra en la imagen y en las particularidades de su naturaleza signica, que a diferencia de los signos lingüísticos ya no se trata de nombrar con la palabra sino de mostrar; por tanto, su despliegue involucra la dimensión espacial. En torno a este sistema se enfatiza su especificidad, pues la semiótica visual como marco teórico desde el cual comprender la imagen es relativamente reciente; lo que ha primado es el traslado de categorías propias del lenguaje verbal para estudiar lo icónico, lo que se ha llamado translingüística. Se enfatiza entonces en la necesidad de estudiar este sistema desde categorías que reconocen las particularidades del lenguaje icónico y se destacan los elementos que entran en juego en su conformación y en su funcionamiento (De la Rosa, 2006).

En el estudio sobre lenguaje icónico se trabaja la propuesta de Nicole Everaert Desmedt (2003), autora belga, quien plantea un modelo de análisis de la imagen a partir de los dos planos hjelmslevianos: plano de la expresión y plano del contenido. El modelo ayuda a reconstruir el recorrido interpretativo realizado por el lector/interprete; en ese proceso el lector activa el conocimiento previo sobre el género: en el caso de la imagen debe diferenciar si se trata de una fotografía, una caricatura, una pintura, un dibujo, etc.

El plano de la expresión se caracteriza como el plano material “que es de orden plástico o gráfico, disposición topológica de trazos y formas

en una superficie.” (Everaert, 2003, p. 90). En él se describen los elementos figurativos, el espacio que ocupan, la ubicación (derecha, izquierda, arriba, abajo), los colores, las relaciones entre elementos (ver Anexo 5, Trabajo Final). Por su parte, el plano del contenido está constituido por la dimensión conceptual, es decir, el significado; Everaert propone tres niveles de construcción del significado, siguiendo a Greimas (1982):

a) Nivel figurativo (nivel concreto): en este nivel ubica los recursos retóricos, los que se refieren a las concentraciones actorial, espacial y temporal.

b) Nivel narrativo: Everaert denomina a este nivel intermedio en el modelo de análisis que propone a partir de la gramática narrativa tiene en cuenta: “programa narrativo” (abreviado en PN) de la acción, por la que un sujeto operador transforma un estado (su propio estado o el de otro sujeto, llamado sujeto de estado). El estado de un sujeto consiste en su relación (conjuntiva o disyuntiva) con un objeto.

c) Nivel temático: nivel de significación más abstracto en el que se establecen los valores que se representan en el relato, así como su cuestionamiento o el significado que está detrás de dichos valores y sus representaciones.

En el nivel figurativo, que se caracteriza como el más concreto, se ubican las concentraciones; la concentración actorial se presenta cuando una “figura acumula varios papeles figurativos... representa simultáneamente a diferentes actores” (Everaert-Desmedt, 2003, p. 92). La concentración espacial alude a la representación de espacios diferenciados que en la imagen aparecen superpuestos o muy cercanos a diferencia del contexto real en el que las distancias son mayores. En la

concentración temporal una secuencia de hechos que normalmente se desarrolla en períodos más amplios, en la imagen el tiempo se condensa y las acciones ocurren al mismo tiempo (a manera de ejemplo: la representación de la evolución de la especie, que en la imagen es inmediata y ocurre al mismo tiempo).

Las diferencias entre el mostrar y el hablar

El trabajo en torno al lenguaje verbal se aborda desde dos perspectivas: la estructuralista de Saussure y la pragmática de Austin. Otro abordaje es la caracterización del género periodístico del artículo de opinión desde la súper-estructura del texto argumentativo. Como género, los artículos o columnas de opinión se publican en periódicos, se clasifican en artículos críticos y creativos (literarios, ingeniosos, etc.); esta clasificación tiene en cuenta las temáticas, ya que los artículos críticos abordan temas políticos o más relacionados con la vida pública, mientras que los segundos suelen referirse a temáticas más personales, más mundanas (el amor, los sueños, la poesía, etc.), (De la fuente, 2009, citado por Jiménez, 2015).

Los elementos que caracterizan y diferencian el artículo de opinión son sintetizados por Cassals Carró (2000):

En poco espacio ha de presentarse el tema o el asunto del que se va a hablar, desarrollar los argumentos con gran creatividad retórica y formular un párrafo final que, más que sentenciar, cierra el círculo abierto desde el principio, un párrafo que quiere dejar huella. (p. 33, citado por Jiménez, 2015).

En relación con esta perspectiva, desde el lenguaje se introduce la reflexión sobre el signo lingüístico a partir de los planteamientos de Saussure; se enfatiza en el carácter de proceso psíquico del signo y se destaca su convencionalidad, así como la distinción entre lengua y habla. En el análisis del significante se explica la sonoridad del lenguaje y la conformación del “banco de sonidos”³. Además del aporte invaluable de esta perspectiva a la comprensión del lenguaje, esta temática se aborda porque suele haber mucha confusión sobre los planteamientos de Saussure, sobre todo cuando se utilizan los términos de significante y significado para referirse a la imagen.

La perspectiva pragmática aporta elementos para ahondar y comprender el lenguaje, complementar la mirada sobre la lengua como sistema y como estructura, para verla como texto en contexto (Van Dijk, 1999). Ahora, no se trata de oponer e invalidar la perspectiva estructural; los comunicadores, diseñadores y publicistas no son solamente usuarios, utilizan el lenguaje verbal de manera muy elaborada; por ello, tienen que dominar todos los niveles implicados en su uso, ya que la transgresión de algún nivel (sintáctico, semántico, pragmático, gramatical u ortográfico) podría invalidar cualquier producción.

Contrario a la idea del texto genérico que va dirigido a todo el que lo pueda ver y leer, la pragmática plantea que para comprender un texto en concreto es necesario tener en cuenta no solo qué se dice sino también quién lo dice, a quién, así como el contexto y la intención que subyace a lo dicho. Los elementos que introduce la pragmática

³ Denominación que le dio Mateo, uno de los estudiantes, para explicarse y explicar a los demás lo que es la huella psíquica del signo lingüístico, que ha sido muy útil para clarificar este concepto.

se ejemplifican a partir de dos situaciones: en un primer caso, como ejemplo, dos amigas acuerdan asistir a cine, una de ellas llega a la cita 20 minutos después que ha iniciado la película, a lo que quien la ha esperado durante todo el tiempo le pregunta enfatizando en cada palabra ¿Qué hora es?, para mostrar su disgusto. Podemos ver este interrogante en otro contexto cuando una persona, independientemente de su profesión, le pregunta a otra: ¿Qué hora es? ¡Son dos cuestiones diferentes!

Desde el punto de vista de la frase aislada las dos expresiones son idénticas, pero desde una perspectiva pragmática las diferencias en las situaciones, los participantes y las intencionalidades incidirán para que cada una tenga un significado distinto; por tanto, una premisa de la pragmática es que el significado de una expresión está vinculada estrechamente a la situación y los participantes en un evento comunicativo determinado. En el caso de la fallida ida a cine la expresión “¿Qué hora es?” lleva implícito un reclamo, un llamado de atención y la manifestación de disgusto de quien la dice, en tanto que en el segundo caso es una solicitud de información sin ninguna intención oculta pues quien pregunta realmente quiere saber la hora.

En el análisis de los materiales son fundamentales los conceptos de emisor, destinatario, propósito, situación y contexto. Escandell (1996) define como emisor “a la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito” (p. 26); añade que “no se refiere a un mero codificador de información sino a un sujeto real con conocimientos, creencias y actitudes... un emisor es el hablante que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento y lo es solo cuando emite su mensaje” (p. 26). La autora diferencia

al emisor del hablante, este último inscrito en la perspectiva Saussureana a diferencia del emisor; el hablante aunque esté en silencio, aunque no haga uso de la palabra no deja de ser hablante, ni deja de saber la lengua.

El destinatario “designa a la(s) persona(s) a la(s) que el emisor dirige su enunciado y con las que normalmente suele intercambiar su papel en la comunicación de tipo dialogante” (1996, p. 26). En tanto que el enunciado se define como “la expresión lingüística producida por el emisor” (p. 27). Los conceptos de emisor y destinatario son particularmente complejos en el análisis de las piezas y de los artículos; el emisor tiende a asumirse como la marca o el nombre del producto y en el caso de los artículos como el autor del texto; no se tiene claro que en las piezas se puede construir infinidad de personajes y que estos revelarán a partir de los textos qué papel representan. Por ejemplo, en la siguiente pieza de la librería mexicana Gandhi, quien habla en el letrero se caracteriza como alguien que aplaza indefinidamente la lectura y dado que el hoy es un eterno presente, nunca llegará el momento en que realice el acto de leer.

Imagen 1



Este texto juega además con la intertextualidad, ya que parodia el típico letrero que aparece en las tiendas de barrio: “Hoy no fío, mañana sí”, del mismo modo en que nunca llega el día en que el tendero fíe sus productos, asimismo, en la pieza esta persona pospone indefinidamente la lectura. Ahora ¿cómo entender que una librería hable como un lector perezoso? Esto no es posible de entender si no se tiene claro el concepto de emisor, si no se entiende que las piezas escenifican diversas piezas teatrales se puede decir que se ha elegido un emisor que habla y actúa como el destinatario de la pieza: el lector perezoso o aquel que no lee nunca o casi nunca para buscar un efecto de proyección, para que el destinatario se vea reflejado como en un espejo y trate de cambiar su escaso hábito lector.

Del mismo modo que hay un destinatario existe un no destinatario, pues en la pieza de la librería Gandhi el mensaje no se dirige a un lector. Los estudiantes descubren que las marcas o productos tienen generalmente un gran número de piezas, cuando se preguntan quién es el emisor en cien, doscientas o más piezas de la misma marca, el sentido común nos dice que no es posible que el emisor sea la marca siempre, si las piezas tienen textos e imágenes distintas; en consecuencia, no es posible que el emisor sea siempre el mismo. Por otra parte, la definición de emisor específica que este es “un sujeto real con conocimientos, creencias y actitudes”, características que no aplican a una marca o a la denominación de un producto.

Al finalizar se espera que el estudiante haya aprendido a usar categorías de análisis desde la semiótica visual y desde la lingüística sin perder de vista las producciones de calidad, es decir, que

las categorías le permitan reconocer lo que es un buen texto o una buena pieza de la que no lo es. A su vez, se espera que estos criterios de calidad sean apropiados y manejados para que puedan producir textos y piezas de calidad.

Para que la clase les permita hablar con propiedad de algunos géneros propios de su disciplina se les entregan unas recomendaciones en las que se resalta:

- En este curso una meta es que los estudiantes de diseño, comunicación social y publicidad hablen con propiedad de las piezas, de las imágenes, de los textos, de los afiches, etc., de la misma manera que un músico puede apreciar una pieza musical y determinar si una melodía está bien ejecutada, sentir el placer que produce una ejecución magistral; se espera que cada uno pueda explicar de manera clara y sustentada por qué una imagen o un texto están bien diseñados, escritos o bien pensados o no a partir de los autores y las teorías trabajadas en clase.
- Una virtud necesaria en esta clase es la paciencia. Las obras que leemos no fueron escritas para estudiantes de diseño, comunicación social y publicidad. Los autores escribían para comunicadores con experiencia, filósofos, lingüistas, semiólogos o expertos en imagen, para personas que ya conocían los temas. Por tanto, su lectura no será fácil, es posible que la primera vez que leas los documentos no los entiendas en su totalidad, pero si eres paciente y persistes verás que lograrás comprenderlos.

Como cualquier experiencia en la vida, la reflexión sobre comunicación no es para gente apresurada.

2. La evaluación: mucho más que asignar calificaciones

Antes de presentar las actividades de evaluación consideremos su significado. Nos apoyamos en una primera distinción que hace Perrenoud (2008) al enfatizar en el poder que detenta tanto la institución escolar como los profesores al evaluar:

Tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos. (p. 10).

Perrenoud devela entonces que la construcción de criterios de evaluación es un proceso sumamente problemático porque la parcialidad es inherente y es muy difícil evadir el peligro de la arbitrariedad. Más adelante, aclara desde qué perspectiva enfoca la evaluación y explica que los criterios desde los cuales se evalúa y se clasifica a los estudiantes son construcciones, ficciones los llamarían otros, o los “efectos de realidad” de los que hablaba el historiador Colmenares, lo que tendrá unas implicaciones en la evaluación y sus resultados:

Una sociología de la evaluación nace a partir del instante en que se rechaza la creencia que el éxito y el fracaso escolares resultan de una medida objetiva de competencias reales; en que se los ve, por el contrario, como representaciones fabricadas por la escuela, que define las formas y las normas de excelencia, mide los grados de conocimiento o de dominio, fija los umbrales y los niveles y distingue, a fin de cuentas, a los que alcanzan el éxito y a los que fracasan. No contenta

con fabricar los juicios de excelencia, de éxito y de fracaso, la escuela tiene el poder de darles fuerza de ley y, en consecuencia, de asociar con ellos decisiones de orientación, de selección, de certificación, de represión disciplinaria o de derivación médico pedagógica. (Perrenoud, 2008, p. 21).

La trampa de la calificación y de la clasificación distrae la atención del profesor sobre lo realmente fundamental de su ejercicio como es establecer qué saben y qué no los estudiantes sobre aquello que él pretende enseñar:

Aun refiriéndose a formas y normas de excelencia muy distintas, esas jerarquías tienen en común que informan más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias. (Perrenoud, 2008, p. 11)

En conclusión, Perrenoud plantea que la evaluación es decisiva en el contexto escolar, lo que se hace palpable en la gran cantidad de energía que se invierte en ella por parte de profesores y estudiantes, pues se dedica más tiempo a evaluar que a pensar la enseñanza y más del tiempo que se debería dedicar a la construcción de conocimiento:

De donde se deriva una conclusión provisional: se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía, no solo en el sentido de la diferenciación, sino de los métodos de proyectos, del trabajo por situaciones –problemas, de los métodos activos, de la formación de conocimientos transferibles y de competencias utilizables fuera de la escuela. (p. 24).

En esta misma línea Jurado (2010) destaca esta relación entre evaluación y pedagogía, enfatiza que esta debe ser coherente, pues no se puede evaluar aquello que no se enseña ni aquello de lo que no exista la certeza que se ha orientado adecuadamente de manera que se pueda asegu-

rar su apropiación por el estudiante. Por otra parte, la confusión que existe sobre la evaluación se explica en parte por las muchas funciones que se le asignan, que van desde la formación, la selección/clasificación, la discriminación (entre los que aprenden y los que fracasan al hacerlo) hasta la certificación.

Si bien se reconocen las funciones enunciadas nos interesa resaltar la que busca mejorar “la práctica docente” en tanto se busca mirar en detalle lo que se ha realizado en un curso en particular; una de las razones que justifica revisar lo hecho en clase la expresa Perrenoud (2008): “en principio, la tarea consiste en demostrar que ‘todo está conectado’, que no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar.” (p. 9). El propósito entonces es detenerse en qué y cómo se enseña, de manera que se evite en buena medida que la enseñanza se convierta en una confabulación para conducir a los estudiantes al fracaso.

2.1 Lo que sabíamos al empezar

2.1.1 Taller sobre exploración de criterios de selección

Los dos ejercicios que se presentan a continuación consisten en un taller inicial realizado el 3 de agosto de 2015 en el que se exploran los criterios de evaluación de textos con dos variantes: uno para los estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria en el que deben seleccionar entre dos textos publicitarios el que a su juicio sea el mejor elaborado y explicar las razones de su decisión. En el caso de los comunicadores su decisión es en torno a dos artículos de opinión, sobre los que se les pide elegir el que a su juicio sea el mejor y justificar su elección.

El ejercicio es en sí una situación propia de la resolución de problemas (Puche, 2009; Paz, 2011); pareciera no tener un mayor nivel de complejidad; no obstante, la capacidad de evaluar textos periodísticos o piezas publicitarias hace parte del saber experto tanto de comunicadores como de diseñadores y publicistas. Este taller es una simulación de lo que es el trabajo final. El otro ejercicio que se analiza es el de las respuestas que dieron en el taller de balance, tres meses después, al finalizar el curso, en el que se les pidió comparar sus respuestas iniciales con el análisis que hicieron en el segundo parcial (ver Anexo 4). Este segundo ejercicio es de metacognición, relacionado con el contenido y su función. En cuanto al contenido se considera lo que el sujeto sabe sobre su propia manera de pensar y sobre la información que trata de comprender o de apropiar. En cuanto a su función, se plantea que ser consciente de la manera como se piensa, permite actuar sobre este pensamiento para mejorar los procesos de aprendizaje; el sujeto es consciente que aprende, qué es lo nuevo que sabe y qué cambió en su forma de comprender (Camelo, 2010).

En estos talleres se consideraron varios supuestos: 1) los estudiantes en los tres o cuatro semestres cursados en la universidad saben reconocer un texto periodístico bien escrito; 2) pueden decidir qué es una buena pieza publicitaria teniendo en cuenta tanto la imagen como el copy. Estos supuestos se apoyan, en el caso de los estudiantes de Comunicación Social y Periodismo, en la experiencia académica de dos cursos previos: Comunicación oral y escrita y Taller de escritura, incluso algunos ya habían cursado taller de prensa; son cursos que comparten la característica de un trabajo intensivo en lectura y escritura. Por otro lado, habían estudia-

do el movimiento del nuevo periodismo y lo que caracterizó este encuentro entre la escritura literaria y la periodística, por lo que se creía que a la fecha disponían de algunos criterios para reconocer las características de un buen texto. Los de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria habían visto cursos introductorios a su campo disciplinar, por lo que también se creía que los habilitaba para evaluar piezas y ciertos productos. Los resultados del taller mostrarían cuán equivocados eran estos supuestos.

Criterios de selección de los textos que se incluyen en el taller

Desde hace dos años se tomó la decisión, en el caso de los estudiantes de Comunicación, de trabajar con textos dirigidos a un público específico: el universitario; esta decisión obedece a que en el tema sobre pragmática se facilita el análisis en torno al destinatario y comprender cómo los textos construyen a sus destinatarios. Otra razón adicional es que los estudiantes tenían una doble identidad, pues eran el público al que se dirigían los textos, pero además los leerían como futuros profesionales que algo sabían sobre escritura periodística.

Los textos seleccionados en el taller inicial sobre exploración de criterios para evaluar eran artículos de opinión representativos que circulaban en revistas dirigidas a jóvenes universitarios, algunas con amplia difusión en la ciudad. En cursos anteriores encontrábamos que en algunos textos de opinión que se publicaban empleaban la argumentación apoyada en generalizaciones sin fundamento (falacias por generalización precipitada); era muy escasa la referencia a alguna fuente de autoridad, se hacían críticas igualmente sin ninguna

sustentación y también se caracterizaban por recurrir a la burla o al estereotipo, como por ejemplo caracterizar a los colombianos como proclives a transgredir las reglas y exhibir comportamientos que rayan en la ilegalidad.

Es recurrente que en los criterios de selección los estudiantes manifestaran como un aspecto positivo que los textos propuestos tenían un lenguaje simple y “fácilmente comprensible”, “textos que pueden ser comprendidos por todos los públicos”, criterios que implícitamente reproducen una cierta imagen del joven como alguien a quien no le gusta leer mucho, que se siente atraído por textos banales, que no requiere de datos sustentados, textos en los que prima la burla a ciertos grupos étnicos o en los que se promueven los estereotipos del colombiano. Cuando se llega al tema sobre pragmática, se propone analizar cómo es visto el joven universitario, qué se piensa del estudiante universitario cuando escribe textos sencillos, sin fuentes y con argumentos falaces.

3.1 Análisis de los materiales del taller

En una primera parte se analizan con los estudiantes los artículos de opinión como género periodístico y desde las categorías de análisis de la pragmática: seguido, se analizan como modalidad discursiva argumentativa para identificar las estrategias retóricas empleadas por el emisor para convencer al destinatario en torno a la temática en cuestión. Posteriormente, se estudian las piezas publicitarias: la imagen y el copy, la primera desde los niveles planteados por Nicole Everaert (figurativo, narrativo y temático) y el segundo desde los aspectos pragmáticos (emisor, destinatario, lo que dice, hace y para qué).

El análisis de los artículos de opinión

En el Trabajo Final (ver Anexo 5) se pide a los estudiantes analizar los textos según las pautas dadas:

- **Evalúen la fortaleza de las fuentes** (reconocidas, confiables). Mencionen cuáles fuentes se incluyen en el texto (documentales, citas de autoridad, entrevistados, etc.)

- **Establezcan quién es el emisor y el destinatario:** analicen si aparecen varios emisores o varios destinatarios. Deben citar apartes de los textos en los que se vea cuál es el emisor (es) y el o los destinatarios

- Revisen si en varios párrafos se comparte el mismo acto de habla (descripción, crítica, advertencia, recomendación, denuncia, etc.)

- **Identifiquen la clase de destinatario universitario** que se construye en el texto (crítico, analítico, solidario, consejero, crítico, precavido). Citen apartes de los artículos en los que se vea cómo se piensa al estudiante universitario.

- Analizar el contenido, el aspecto semántico:

i) ¿Qué dice el artículo? ¿De qué habla? Sinteticen y parafraseen, utilicen sinónimos.

ii) Los actos de habla ¿Qué hace con lo que dice? (crítica, recomendación, advierte, describe, compara, concientiza, propone, ordena, etc.) Deben citar apartes de los textos en los que se vea estos actos de habla.

iii) intención: ¿Para qué escribe? ¿Cuál es su intención?

- El texto sobre los feos

Pasaremos a analizar los artículos que se presentan en el taller dirigido a los estudiantes del programa académico de Comunicación Social y Periodismo. El primero de ellos se caracteriza por el manejo del humor: “Los feos somos más”⁴. Desde la primera línea el emisor presenta su posición disponiéndose a mostrar las ventajas de ser feo, no obstante, dado que es un texto humorístico en el que se subvierte lo que serían los presupuestos de partida, el propósito implícito es convertir la fealdad en un tema que genere disfrute. El segundo artículo hace una crítica sobre las corridas de toros y para ello recurre a la ironía, porque se valora la dificultad que implica escribir con dicha intención: un humor combinado con crítica en el caso de las corridas de toros. El humor invita al lector a suspender sus razonamientos habituales y prepararse para lo imprevisto, lo inusitado: en un caso ver que la fealdad tiene ventajas y en el caso de las corridas de toros que aparentemente se defiende, pero realmente esconde una crítica mordaz. Los estudiosos del humor (Maier, 1932, citado por Shultz, 1980) lo caracterizan por la incongruencia; Shultz (1980) define la incongruencia como “un conflicto entre lo que se espera y lo que realmente ocurre en el chiste. Es un concepto que da cuenta muy bien de la mayoría de las características estructurales evidentes, de lo sorprendente” (p. 12).

En el caso del texto sobre los feos el emisor empieza caracterizándose como un feo; esta es la condición en la que va a respaldar las razones que presenta: su propia experiencia. Además, devela su aparente intención: hablar de las ventajas de

⁴ Artículo publicado en el periódico juvenil *El Clavo*, el 20 de septiembre de 2014, escrito por Andrés Martínez.

serlo encubriendo su propósito real de convertir la fealdad en objeto de risa. A continuación, anticipa las objeciones o contra-argumentos que le opondrán quienes objeten o duden de su propósito; en este movimiento incorpora las voces de los posibles contradictores:

“Soy Andrés Martínez, soy feo, y en esta oportunidad defendiendo a los feos. No porque se trate de una campaña social en contra del *bullying*, o porque piense crear un club de apoyo para los menos agraciados (aunque nos haga falta). No: lo hago por convicción, porque sé que ser feo no es tan malo como lo pintan”.

La incorporación de otras voces: “No porque se trate de una campaña social en contra del *bullying*, o porque piense crear un club de apoyo para los menos agraciados”, le da fuerza al texto. Se destaca el hecho de defender lo que aparentemente es indefendible: “Todos hablan de las desventajas de ser feo, o mejor, de ser un *“difícil de mirar”*, pero nadie menciona las cosas positivas que tenemos”.

Es una postura en contravía, puesto que socialmente entre los jóvenes (y los no tan jóvenes) la buena apariencia se considera un valor destacado; asimismo, el texto es una especie de reivindicación, pues generalmente son los menos atractivos quienes son objeto de burlas o de comentarios poco benevolentes; en este texto, el autor se burla tanto de los feos como de los atractivos. El emisor pretende darle un nuevo enfoque al tema de la apariencia y no es fácil darle el giro que pretende; lo que ayuda en su cometido es que las “ventajas” se pueden entender así si se leen en clave de humor; en sentido estricto no hay argumentos, pues no se pretende convencer al lector sobre lo

afortunada que es la fealdad. Las razones están apoyadas en cuatro situaciones: el mayor número de feos, las invitaciones a fiestas, el ascenso laboral y la falta de pareja. La progresión temática se logra caracterizando los supuestos beneficios de los feos en cada una de ellas.

Una de las primeras ventajas que menciona es la de que constituyen un grupo numeroso; su planteamiento es que “ser más” permitiría ganar la confrontación con los bonitos: “el día que nos unamos seremos capaces de dominar a los bonitos, a sus gimnasios plásticos y a sus fotos de perfil #supercutes”. El autor a lo largo del texto describe y enumera las supuestas ventajas de la fealdad, entre ellas que no necesita invertir mucho tiempo para arreglarse porque no hay cambios sustanciales; acompaña esta descripción al comparar con lo que sucede con los bonitos, quienes tienen que arreglarse con esmero porque corren el peligro de perder su buena apariencia: “Los hermosos en cambio se preocupan por mantener su reputada belleza, y si algún día se descuidan les dirán que están feos, a nosotros eso no nos pasa, ya que siempre lo estamos”. Otra ventaja es que los invitan con mucha frecuencia a fiestas, porque quienes lo hacen quieren tenerlos a su lado, con el propósito de destacarse y de lucir mejor que su feo acompañante: “¿quién no se ve genial al lado de un buen feo?”.

La tercera situación compara cómo se valoran los ascensos entre feos y bonitos, precisando si se trata de hombres o mujeres atractivos. En el caso de los hombres se dudará de su mérito, si se trata de mujeres, se dudará de su reputación: “Si los feos triunfamos nos ven con admiración y respeto, puesto que saben que todo ha sido por

mérito. En cambio, si un guapo se vuelve exitoso, dirán que es sólo por su gracia y encanto. Si una mujer recibe un ascenso de parte de su jefe, los ‘caninos’ calificativos comenzarán a aparecer” (Martínez, 2015).

La siguiente ventaja se relaciona con la seducción; hace una enumeración de los infortunios amorosos y cómo los feos están libres de estas preocupaciones: “Los feos no tenemos que preocuparnos por regalos de aniversarios, citas, condones rotos, cachos y esas cosas de pareja, simplemente porque ¡no tenemos pareja!”. Algunas de las ventajas de la fealdad confirman el propósito de fondo, divertirse a costa de ella, tal y como ocurre con la afirmación según la cual no sufren de decepciones amorosas porque no suelen tener pareja; ahora que si la tienen, lo bueno es que no tienen la menor duda que los quieran por lo que son y no por su apariencia:

“Así es: los feos hacemos parte del selecto grupo de los #ForeverAlone, y habitamos regularmente en la #friendzone. Pero si, por algún error del destino, alguien se llega a fijar en nosotros, sabremos indiscutiblemente que nos amarán por lo que somos y no por lo que aparentamos, ni mucho menos por lo que tenemos (miren mi caso: además de ser feo, soy pobre)”.

Alternan la enumeración de ventajas con críticas a los que gozan de tener una muy buena apariencia (“pitillo”: plástico por fuera y vacío por dentro). El emisor se presenta como un feo con sentido del humor, en tanto que los destinatarios, elegidos por el emisor, son por supuesto los feos y los atractivos, que tengan sentido del humor. En el texto el emisor se involucra y por ello a lo largo

del artículo aparece en primera persona del plural (tenemos, no fuimos, unamos); de esta manera crea una cercanía con el destinatario, se incluye e incluye a los que representa: los feos:

“... pero nadie menciona las cosas positivas que tenemos los que no fuimos dotados con demasiado encanto. Empezaré diciendo que los feos somos más, y que el día que nos unamos seremos capaces de dominar a los bonitos”.

Es notable el efecto humorístico en el texto anterior, ya que al hacer un contraste entre los bonitos en cuanto a su cuidado para mantener su buena apariencia y los feos, se logra el efecto de la incongruencia: no se goza de buena apariencia y esto no se puede remediar, de modo que solo queda la aceptación y sacar partido a través del humor.

En el texto se recurre a símbolos y códigos propios de las redes sociales y que se supone son utilizadas por los lectores, quienes son usuarios de las mismas. Por ejemplo, en Twitter se usa el hashtag para etiquetar un tópico y promover las opiniones en torno a él (#supercutes) o la clasificación que se hace en redes sociales, en las que se organizan los contactos por etiquetas (amigos, friendzone, trabajo, familia, novio, pareja, etc.), como se ve en la siguiente caracterización: “los feos hacemos parte del selecto grupo de los #ForeverAlone, y habitamos regularmente en la #friendzone” (Martínez, 2015).

- El texto sobre la fiesta brava

En este segundo artículo se hace la “defensa” de las corridas de toros; el autor aparenta que está a favor, según la frase con la que abre el artículo titulado “Sobre las corridas de toros, hay alguien

que las defiende, aquí”. No obstante, algunas expresiones revelan la verdadera intención del emisor dará indicios de su postura y en varios apartes crítica y ridiculiza al torero, por ejemplo, al criticar su vestimenta: “El elogiar a una persona que se dice cuerda y aun así decide enfundarse en un pantaloncito de un rosa subidito dos o tres tallas menor para salir a una plaza con unos cuantos miles de personas de buen gusto”.

La contradicción es evidente: cómo puede defender la fiesta brava y referirse al torero como lo hace. Además, contrasta con el buen juicio del torero que será desvirtuado por la vestimenta que al emisor le parece inapropiada. Buena parte de los argumentos buscan ridiculizar al matador en esa misma categoría:

“Póngase usted en los calzoncillos del lidiador. ¿Sería capaz de salir a algún sitio diferente al baño, con un pantaloncito como ese, que le deja al descubierto todas sus vergüenzas genitales y esa belleza de chaleco repleto de lentejuelas y lucecillas como de *show Drag Queen* de media noche, rematado por un sombrerito de gallego, con el único propósito de enfrentarse a un toro embravecido? Habría que tener los huevos bien grandes (aunque pensándolo bien, eso sería un problema)”.

En la comparación de la vestimenta del torero con la de los Drag Queen se acude a una forma de ridiculización en la que se pone en duda la hombría de quien se viste así; es decir, una manera de vestir que se aleja de los cánones de lo que se considera típicamente masculino. En este punto es notorio que el autor revela su sistema de valores: su rechazo a la homosexualidad.

A lo largo del texto, el emisor simula que su intención es homenajear al torero y resaltar su valentía: “¿Cómo no voy yo a defender a un torero? ¿En qué cabeza de menos de cuatro dedos de frente no cabe esa posibilidad?” Entre sus recursos emplea las enumeraciones, que combina con el sarcasmo y la exageración: “Un diestro merece toda ovación, medalla, busto, diploma, certificado, escritura e incluso la hermana virgen que nos quede, lo merece todo, hasta el pago del abono para la feria taurina”:

Con cada muletazo el valiente de gónadas abultadas escapa de la muerte, de la esterilización, de la ópera, del cambio de sexo, de la tragedia. La multitud (políticos, empresarios —intelectuales—, monseñores ubérrimos, todas gentes ejemplares) aplaude, vitorea, lanza rosas al ruedo. Entonces, llega la estocada. El hombre ve fuego y odio, donde solo hay fatiga y miedo. La bestia cae, la sangre y las rosas son una y el público pide orejas, rabos, culos, tetas y salidas en hombros.

En cada párrafo aparecen los dos enunciadores, el que pretende homenajear al torero y a la fiesta brava y en la línea siguiente aparece el crítico que contrasta la mirada de los espectadores con la situación del toro con el que se solidariza: “Con cada muletazo el valiente de gónadas abultadas escapa de la muerte, de la esterilización, de la ópera, del cambio de sexo, de la tragedia”, “El hombre ve fuego y odio, donde solo hay fatiga y miedo”.

Se configura un destinatario que ha de ser capaz de reconocer estos dos movimientos: moverse entre la defensa y la ridiculización y la crítica. Hará una descripción del desarrollo de las faenas, en las que es notorio que al hablar del toro lo muestra como un ser extremadamente peligroso y al torero como alguien indefenso; es necesario leer entre líneas, para reconocer que por el contrario lo que busca es contrastar la indefensión del

toro y denunciar el maltrato al que se somete: “un ser apenas rozado con la caricia de una vara con punta de metal y engalanado con unas banderillas puestas por otro valiente en el lomo”:

Un homenaje sería poco para destacar al hombre que se enfrenta, mano a pata, con tan nefasta criatura, el toro. Una mole de tonelada y pico, provisto de las armas más atroces: los cachos (y a los que se los han puesto me darán la razón). Un ser apenas rozado con la caricia de una vara con punta de metal y engalanado con unas banderillas puestas por otro valiente en el lomo. Con qué cuenta el lidiador, sino con un trapo rojo (la muleta) y una espada sin filo (el estoque) ¡Pobre criatura, que la providencia acuda en su socorro!

En el párrafo final expresa abiertamente su posición crítica frente a las corridas de toros, su desacuerdo con la denominación del toreo como “arte”:

¿Acaso soy alguien para quitarle el laurel de la victoria y el sabor de la gloria a este hombre que con cada salida a la arena se juega la vida y el futuro de su descendencia para demostrarnos un hecho: ¿cuán mezquina puede llegar a ser la raza humana? No lo creo. Por eso, que se siga llenando la bota, que de haber sangre en la arena que no sea del torero, que se siga llamando arte a la tortura y OLÉ.

El texto exige un destinatario atento para identificar el acto de habla indirecto y reconocer que se está diciendo algo muy distinto de lo que se enuncia: percatarse que no se está elogiando ni al torero ni a la fiesta brava, reconocer la ironía presente en la descripción del toro como una fiera atroz, así como la descripción del torero como un ser indefenso que pone en juego su vida. Al desmentir un hecho afirma: “¿Cuán mezquina puede llegar a ser la raza humana?”, en esta expresión final el emisor muestra claramente su postura crítica en torno a las corridas.

-Elementos para tomar una decisión

Comparando los dos textos, si bien el humor es un elemento en común, el manejo de la ironía en el caso de la corrida de toros es un recurso más elaborado porque desconcierta al lector, puesto que tiene que seguir con cuidado el texto para descubrir que se dice lo contrario de lo que se enuncia y develar cuál es la posición del emisor. Son más elaboradas las descripciones y las escenas que construye, así como los recursos retóricos que utiliza, las preguntas, el doble sentido sobre la fiereza del toro y la indefensión del torero, además del juego con las expresiones propias de la fiesta brava que aparece en el título “¡A por él, diestro!”, que es una frase con la que se anima al torero a vencer al toro en la faena. En cuanto a la imagen en el texto de la corrida de toros, si bien reitera su contenido, hay más detalles y elementos relacionados con el tópico del artículo.

Análisis pragmático de las piezas publicitarias

En el análisis del copy los estudiantes tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Características del copy (tamaño, colores, mayúscula, minúscula)
 - Distribución en líneas, ubicación en la pieza
 - Clase de oración (enunciativa, interrogativa, negativa, exhortativa, imperativa)
 - El autor se incluye o no
 - Identificación del referente: ¿De qué habla el copy?
- b. Establecer quién es el emisor y el destinatario de la pieza. Analizar si aparecen varios emisores o varios destinatarios en la pieza, citar apartes del copy para respaldar el análisis

El taller que los estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación publicitaria realizaron en agosto del 2015 fue el siguiente:

Taller Lenguaje

3 de agosto de 2015

A continuación ustedes tienen dos piezas publicitarias, elijan la que a su juicio sea la mejor y justifiquen su elección. En su justificación tengan en cuenta tanto la imagen como el texto.

Imagen 2



Imagen 3



3.1.1 Análisis de la imagen en los artículos y las piezas publicitarias

Los elementos de análisis de la imagen que los estudiantes han de tener en cuenta son:

- Clase de imagen: (caricatura, fotografía, dibujo, infografía, marca, logo símbolo, señalética, etc.)

- Identificación de las figuras que conforman la imagen: describir en detalle las figuras que aparecen: tamaño, ubicación, colores, si presenta contrastes o no, fondo, perspectiva (frontal, superior, picada, contrapicada); planos (primer plano, medio o general); variación de escala
- Analizar si se presenta concentración actorial, temporal o espacial
- Identificar los conocimientos del lector: Conocimiento previo del lector de las imágenes que aparecen en la pieza y de las situaciones, relaciones, personajes que la conforman

Análisis de las imágenes que acompañan los artículos

Imagen 4



La imagen de "¡A por él, diestro!" es un dibujo con un plano general, una perspectiva frontal, ya que se aprecia no solamente la figura del torero, sino una panorámica de la plaza de toros; el torero está ubicado al lado izquierdo, en una posición lateral, sobre una base semejante a la arena del ruedo, tiene un gesto fiero, casi feroz

en el rostro. El pie izquierdo apoyado sobre los dedos, hacia atrás; la postura muestra que está en disposición a dar la estocada final al toro, su adversario. Es la figura que tiene mayor jerarquía en la imagen, pues ocupa todo el espacio en sentido vertical y una cuarta parte del recuadro, lo que se constituye en una variación de escala, ya que su tamaño es mayor en comparación con el espacio de la plaza y con el público que se observa al fondo en la gradería. El personaje sostiene la espada en su mano derecha, en la que se observan los destellos. Buena parte de la imagen, casi un 50%, lo ocupa el ruedo; al fondo se observa la barrera, la gradería, en la que se aprecia el público asistente. En la parte inferior izquierda hay una zona de la barrera, que se pierde en el borde inferior derecho. Al fondo se divisan unos balcones que parecen los palcos, en los que se suelen ubicar algunos asistentes que se consideran ilustres. En la parte superior e inferior de la pieza hay una especie de viñetas y una línea blanca que sirven de marco.

En cuanto al manejo del color se observa un contraste entre cálidos (naranja, amarillo y rojo) y fríos (el azul en el traje del torero). Predomina el color naranja en casi todo el recuadro; la figura del matador está sobre un círculo amarillo, que bien puede representar las tardes soleadas de las corridas. Al lado derecho de la imagen se encuentra el título del texto en blanco que ocupa más de la mitad del recuadro; en la parte superior sobre el texto están dibujados los cachos, una parte que remite al todo: el toro. El título está distribuido en dos líneas: la primera en la mitad con el mayor tamaño entre 24 y 30 puntos, y en altas está la palabra “DIESTRO”, destacándose del resto del título. Las dos primeras líneas son una expresión de impulso al torero para que lleve a cabo su fae-

na, forma parte del argot propio del mundo del toreo. La segunda en una franja azul está el complemento del título en color blanco en un puntaje menor entre 14 y 16 puntos.

Imagen del artículo “Los feos somos más”

Imagen 5



La imagen se presenta en un plano general; en el lado derecho se ve un elefante que ocupa más de las 2/3 del recuadro en sentido vertical, y una tercera parte en sentido horizontal; tiene la pata delantera derecha ligeramente fuera del recuadro como si estuviera en movimiento y saliera de la imagen. Se observa una pieza en la cabeza, con una figura en forma de estrella y a un personaje sobre el lomo. En la parte superior del recuadro se ven sobre el fondo, pintados sobre papel, siete rostros, en color verde, uno de ellos de menor tamaño, que parecen representar rostros de feos. En cuanto a los colores, hay presencia de colores complementarios: verde, amarillo y azul.

El título se distribuye en tres líneas en mayúsculas; en la mitad está la palabra FEOS en mayor puntaje, aproximadamente 24 puntos al igual que la palabra final “MÁS”. Complementan el título las palabras “LOS” y “SOMOS”, en un puntaje

de 18. En la parte inferior hay una franja de color granate en la que en letra amarilla y en mayúsculas se lee: DEFENDIENDO LA “OTRA BELLEZA”, en un puntaje de 16.

3.1.2. Los materiales para publicistas y diseñadores

Imagen 5 Pieza del león



Las piezas seleccionadas que se incluyen en el taller pertenecen a la misma marca de café y se lanzaron con poca diferencia. La del león fue diseñada por un publicista peruano en el año 2010 y la del gato fue hecha por un diseñador en 2009. La pieza del león requiere de conocimiento previo, porque forma parte de la marca de una reconocida productora cinematográfica, que suele aparecer en algunas películas antes del inicio, y se caracteriza por su fuerte rugido. A partir del conocimiento previo sobre su estado habitual. El lector infiere que está dormido como consecuencia de no haber tomado el café de la marca que se

promociona. Es una fotografía retocada en la que la figura más destacada es el león; se aprecia su cabeza ubicada en el centro con el marco del círculo dorado y las franjas doradas que son semejantes a las antiguas cintas de celuloide ubicadas en el lado izquierdo y derecho; es una imagen simétrica; se rompe un poco el equilibrio por el tarro de nescafé, ubicado en el lado inferior derecho. El fondo es negro y crea un contraste con el dorado de las cintas. Hay una concentración temporal, ya que el lector ve en su memoria al mismo tiempo el león cuando está despierto y lanza su rugido, tal y como lo ha visto habitualmente, imagen a la que se superpone el estado actual del león dormido.

El copy se encuentra en la parte inferior derecha, lo que asegura su lectura porque normalmente el recorrido de la mirada es de izquierda a derecha. Se distribuye en dos líneas, en un puntaje menor de 12 en letra arial con un contraste fuerte, blanco sobre negro; en el borde inferior derecho está el tarro del producto del color rojo característico de la marca. El copy destaca los beneficios del café y le advierte al lector que para que el sueño no lo derrote, como le pasó al león, debe tomar el café de la marca que se promociona. La intención es aconsejar al consumidor, convencerlo de que el café de la marca que se publicita es el único con el cual puede obtener el beneficio de mantenerlo ágil, enérgico, lo que presupone que el destinatario comparte el interés por el estado enérgico: no solamente toma café porque sea una bebida de buen sabor, su principal fin es no ser derrotado por el sueño o el cansancio.

Imagen 6

Pieza del gato



Esta pieza es una fotografía en un plano general; el punto de vista es superior (picada); la figura más destacada es un gato de color café claro ubicado en la parte superior derecha de la pieza, inclinado tomando lo que parece café en una taza de color rojo, que refuerza el color característico de la marca comercial que se promociona; el logotipo de la marca está en la parte inferior en la banda roja semicurva. Alrededor de la taza hay un piso de granos de café dispersos que ocupan más de la mitad del recuadro; en la parte inferior derecha se ve una bola de lana de color verde oscuro. La imagen está enmarcada en dos franjas: una superior de color habano y otra inferior de color rojo que sirven de marco y nuevamente refuerzan el color característico de la marca; al interior de la franja, en el lado izquierdo, está el logotipo de la marca en un contraste fuerte de blanco sobre rojo en mayúsculas; en el lado inferior derecho está la dirección web de la marca.

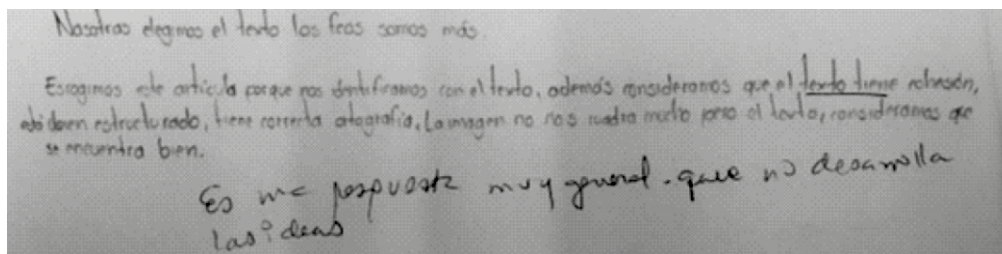
En el lado izquierdo, en la mitad, está el copy en una tipografía arial black, distribuido en tres líneas ligeramente inclinado en sentido izquier-

da-derecha. En la primera línea “el prefiere”, en un puntaje de 20 en minúscula; la segunda línea “un buen café”, y en la tercera línea, la más destacada en un puntaje mayor, de aproximadamente 32, aparece la pregunta que se dirige al espectador: “¿y tú? En las dos primeras líneas se hace referencia implícita al gato sin nombrarlo, es una referencia compartida por su presencia en la imagen; en la segunda línea se le atribuye al café el hecho de ser bueno, además, se atribuye al gato la capacidad de decidir y de diferenciar un buen café del que no lo es; a continuación, se interpela al lector o se lo desafía: si un gato, que es un animal, sabe elegir un buen café, el lector siendo un sujeto racional debería ser capaz de actuar como el gato: tomar buenas decisiones e igualmente preferir un buen café. El enunciatario establece una relación horizontal con el lector por la referencia en segunda persona “¿y tú?”

Es notorio en esta pieza los errores ortográficos porque el término “el” no es un artículo es un pronombre (tercera persona del singular) y debería llevar tilde (él); aunque es opcional en la publicidad este pronombre podría ir con mayúscula (Él). Pocos estudiantes identificaron los errores.

3.2 Análisis del corpus

El corpus está conformado por las respuestas de 47 estudiantes que corresponden a un ejercicio realizado el 3 de agosto de 2015, de los cuales 37 estudiantes eran de Comunicación Social y Periodismo y 10 de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria. En el caso de Comunicación y Periodismo fue equilibrada la selección: 10 eligieron el artículo “Los feos somos más” y los restantes 9 “¡A por él, diestro!”.

Figura 2⁵. Texto No. 1

El segundo ejercicio que se analiza es el taller de balance que se realizó casi tres meses después del taller inicial de forma individual. El corpus está constituido por 38 talleres de los dos cursos; los estudiantes comparan las respuestas dadas en el taller inicial con el trabajo de análisis que realizaron en el segundo momento de la evaluación (ver Anexo 4).

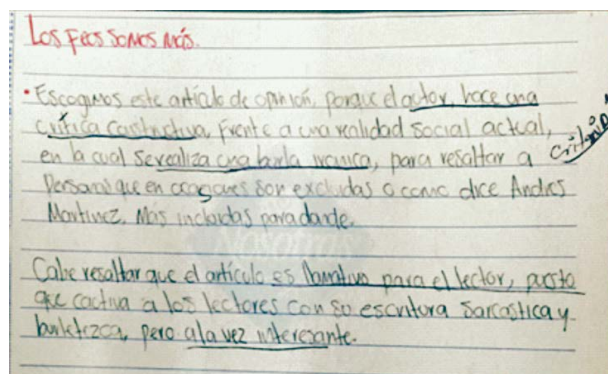
Las respuestas del taller inicial (de “diagnóstico”) tenían una extensión en promedio de uno a tres párrafos. Se identifican tres formas de resolución; hay quienes justifican haber elegido un artículo o una pieza refiriéndose a un criterio. Sus respuestas no desarrollan los planteamientos. Once talleres se componían de un párrafo que mencionaba un criterio (46 %), pero sin explicar por qué (Figura 1). Otros cinco se componían de dos y tres párrafos (21 %) en los que se hablaba de más de un criterio y se hacía una sustentación de por qué se lo mencionaba. Un último grupo, conformado por ocho talleres, exponen varios criterios y sustentan sus respuestas (33 %); tenían una extensión entre una página y página y media; eran más descriptivos y en algunos casos argumentaban su decisión. Más adelante se detallarán los criterios que exponían en este taller de partida. A continuación, se exponen ejemplos de cada uno.

Transcripción texto No. 1

Nosotras elegimos el texto los feos somos más
Escogimos este artículo porque nos identificamos con el texto, además consideramos que el texto tiene cohesión, está bien estructurado, tiene correcta ortografía. La imagen no nos cuadra mucho pero el texto, consideramos que se encuentra bien.

Comentario profesora: “Es una respuesta muy general que no desarrolla las ideas”

Figura 3. Texto No. 2



Transcripción texto No. 2

Los Feos somos más

Escogimos este artículo de opinión, porque el autor, hace una crítica constructiva, frente a una realidad social actual, en la cual se realiza

⁵ Los subrayados y anotaciones son míos; señalo los criterios para que los estudiantes los tengan en cuenta a lo largo del desarrollo del curso.

una burla ironica, para resaltar a personas que en ocasiones son excluidas o como dice Andres Martinez, más incluidas para donde.

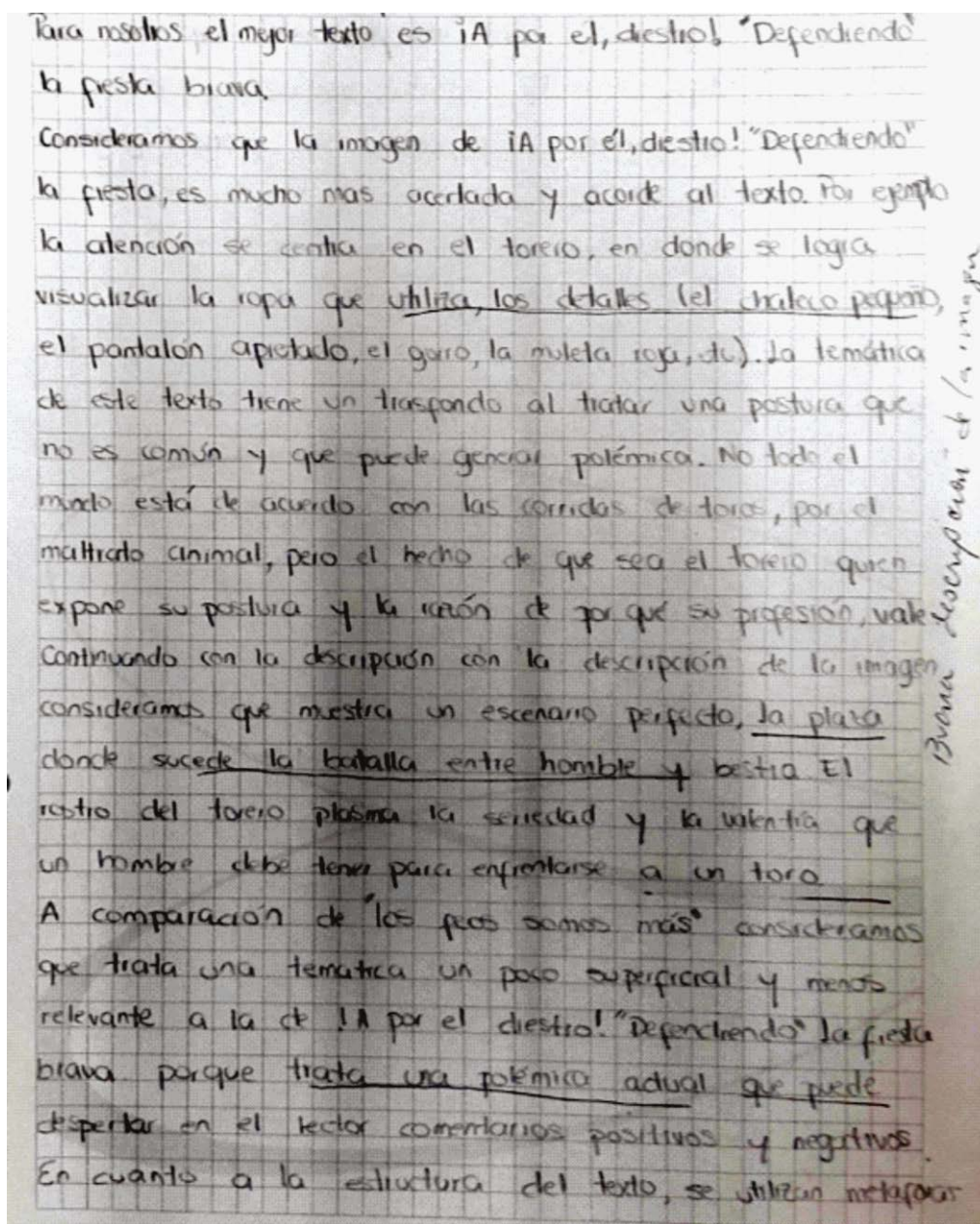
Cabe resaltar que el artículo es llamativo para el lector, puesto que cautiva a los lectores con su escritura sarcástica y burlesca, pero a la vez interesante.

Transcripción texto No. 3

Para nosotros el mejor texto es ¡A por él, diestro! “defendiendo” la fiesta brava.

Consideramos que la imagen de ¡A por él, diestro! “defendiendo” la fiesta, es mucho más acertada y acorde al texto. Por ejemplo, la atención se centra en el torero, en donde se logra visualizar la ropa que utiliza, los detalles (el chaleco pequeño, el pantalón apretado, el guro, la muleta roja, etc.). La temática de este texto tiene un trasfondo al tratar una postura que no es común y que puede generar polémica. No todo el mundo está de acuerdo con las corridas de toros, por el maltrato animal, pero el hecho de que sea el torero quien expone su postura y la razón de por qué su profesión, vale.

Figura 4. Texto No. 3



(el chaleco pequeño, el pantalón apretado, el gorro, la muleta roja, etc.). La temática de este texto tiene su trasfondo al tratar una postura que no es común y que puede generar polémica. No todo el mundo está de acuerdo con las corridas de toros, por el maltrato animal, pero el hecho de que sea el torero quien expone su postura y la razón de por qué su profesión vale.

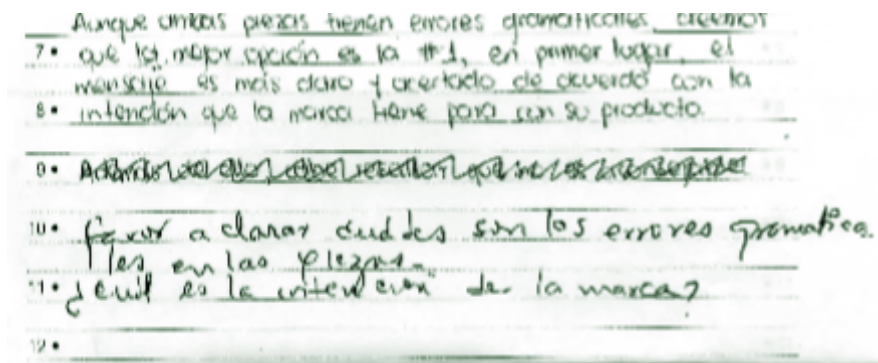
Continuando con la descripción de la imagen (SIC) consideramos que muestra un escenario perfecto, la plaza donde sucede la batalla entre hombre y bestia. El rostro del torero plasma la seriedad y la valentía que un hombre debe tener para enfrentarse a un toro.

A comparación de “Los feos somos más” consideramos que trata una temática un poco superficial y menos relevante a la de ¡A por él diestro! “defendiendo” la fiesta brava porque trata una polémica actual que puede despertar en el lector comentarios positivos y negativos.

En cuanto a la estructura del texto se utilizan metáforas...

Respuestas de estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria

Figura 5. Texto No. 5



Transcripción texto No. 5

Aunque ambas piezas tienen errores gramaticales creemos que la mejor opción es la #1, en primer lugar, el mensaje es más claro y acertado de acuerdo con la intención que la marca tiene para con su producto.

Figura 6. Texto No. 6

(Ver pagina 37)

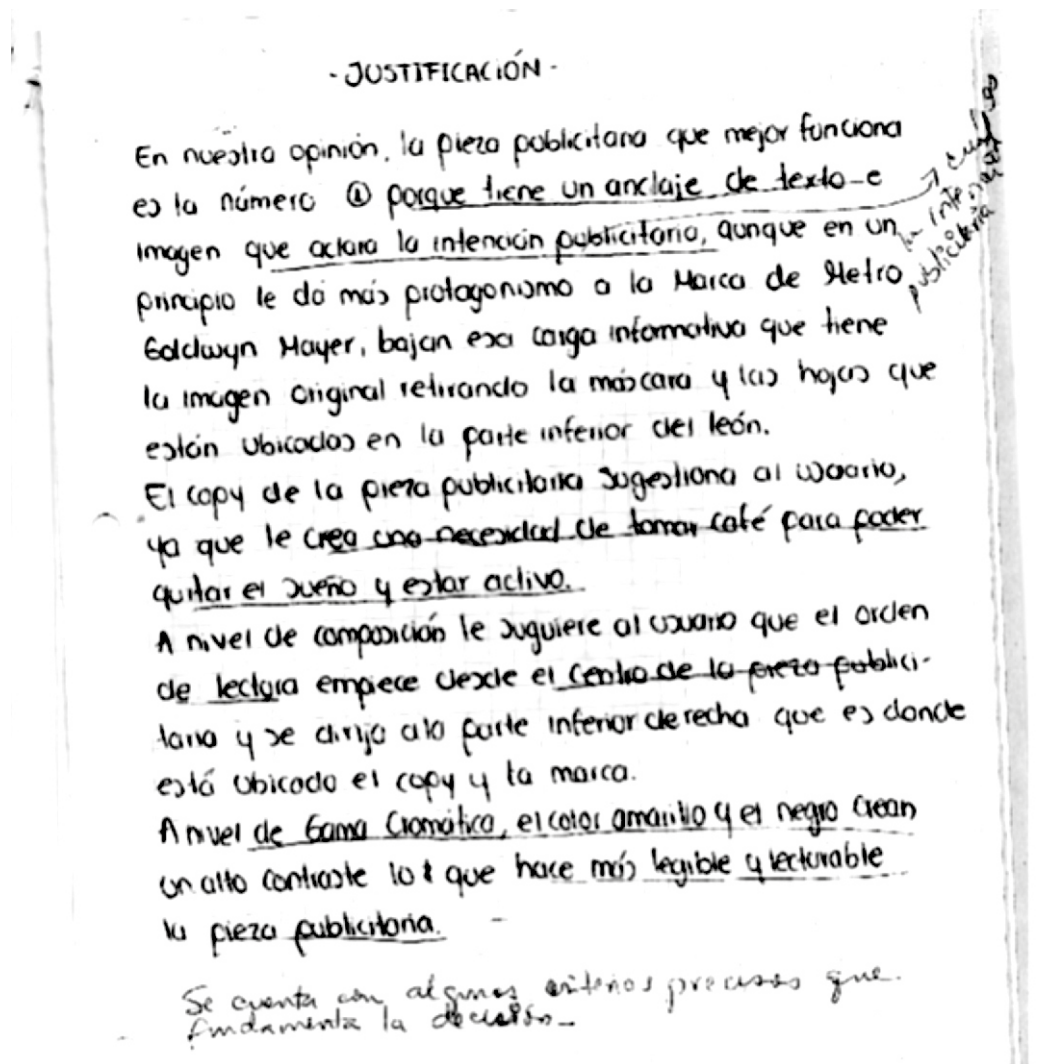
Transcripción texto No. 6:

En nuestra opinión la pieza publicitaria que mejor funciona es la número 1 porque tiene un anclaje de texto e imagen que aclara la atención publicitaria, aunque en un principio le da más protagonismo a la marca de Metro Goldwyn Mayer, bajan esa carga informativa que tiene la imagen original retirando la máscara y las hojas que están ubicadas en la parte inferior del león.

El copy de la pieza publicitaria sugestiona al usuario, ya que le crea una necesidad de tomar café para poder quitar el sueño y estar activo.

A nivel de composición le sugiere al usuario que el orden de lectura empiece desde el centro de la pieza publicitaria y se dirija a la parte

Figura 6. Texto No. 6



inferior derecha que es donde está ubicado el copy y la marca.

A nivel de gama cromática, el color amarillo y el negro crean un alto contraste lo que hace más legible y lecturable la pieza publicitaria.

En los talleres finales, dieciséis (42%), se presentan respuestas cortas con una extensión entre dos y tres párrafos. 7 de los 38 talleres (18,4 %) tienen una extensión entre 2 y 4 páginas, con análisis específicos: comparan las respuestas iniciales

con el análisis que realizaron en el segundo momento de la evaluación. Los 13 talleres restantes (34,2 %) presentan el análisis en una página comparando algunas de las respuestas. A los dos cursos asistían con regularidad 56 estudiantes, de los cuales 38 presentaron el balance final (el 68% del total de los participantes).

3.2.1. Análisis de criterios iniciales

En el siguiente gráfico se exponen los criterios que aparecieron con mayor frecuencia en los talleres:

Criterio	Ejemplos	Frecuencia respuestas
<p>1. El criterio que más mencionan es el lenguaje e identifican el juego con la ironía: “El juego con el lenguaje lo hace llamativo e interesante por su forma irónica, tanto de los que están en contra como a favor de las corridas de toros”</p>	<p>“de una manera sarcástica y bien elaborada, logra informar y dar razones y datos de interés sobre las corridas de toros, algo que no nos proporciona el texto “Los feos somos más”.</p> <p>“en la que se realiza una burla irónica”. “La sátira utilizada por Leonardo Arias hace que la lectura sea amena y tenga una pizca de humor”.</p> <p>“Redactado con palabras coloquiales, las cuales ayudan que sea de mayor comprensión y agrado para el lector”. “El lenguaje que utiliza Andrés es juvenil, agradable y divertido”. “Se citan metáforas y expresiones españolas que intentan citar los orígenes de esta práctica”.</p> <p>“Ironiza los argumentos que daría un taurino para defender la fiesta brava, ironiza con la vestimenta del torero y la alusión constante a la valentía”.</p>	<p>10 respuestas mencionan el lenguaje utilizado y algunos reconocen la ironía como un recurso del autor: “Lenguaje irónico”.</p>
<p>2. Intención</p>	<p>“el autor busca hacer una crítica de manera sutil, utilizando el sarcasmo, evadiendo atacar a las partes, a los que están a favor o en contra”, “utiliza argumentos que logren cambiar la percepción de las corridas en la sociedad”. “crítica en forma satírica”. “El autor hace una crítica constructiva sobre una realidad social”.</p>	<p>5 textos de 19 reconocen la intención de destacar “el absurdo de estar a favor de la corrida de toros.”</p>
<p>3. Hacen referencia a la temática</p>	<p>“Es un artículo con un tema interesante se basa en la experiencia de un joven, lo que lo hace ameno.” “No es un tema de la cotidianidad, nunca nos ponemos a pensar quiénes son feos y quienes son los lindos, ni mucho menos quienes son más”</p> <p>“Tema más relevante a nivel social, es situación controversial en la que hay opiniones radicales encontradas”.</p> <p>“La temática tiene un trasfondo al tratar una postura que no es común y que puede generar polémica. No todo el mundo está de acuerdo con las corridas de toros por el maltrato animal, pero el hecho de que sea el torero quien expone su postura y la razón de por qué su profesión vale, esta es una temática polémica”.</p>	<p>5 comentarios de 19</p>

Criterio	Ejemplos	Frecuencia respuestas
4. Mencionan la estructura	<p>“Muestra una estructura elaborada de pregunta y respuesta y la ironía”. “Es un texto mejor estructurado”.</p> <p>En una respuesta se confunde la estructura del artículo de opinión con la del texto narrativo, no obstante se nota que se tiene como criterio la organización general del texto, aunque por la confusión, ésta no cumpliría con el cometido de orientar las expectativas del lector: “Está bien estructurado, el texto cuenta con un hilo conductor (inicio, nudo y desenlace) logrando atrapar al lector de inicio a fin”.</p> <p>Lo que en el texto de los feos somos más es una fortaleza, en cambio, se critica la estructura del texto “¡A por él, diestro! “Pero no cuenta con una estructura interesante lo que desconecta al lector por completo”.</p>	4 comentarios
5. Reconocen modalidad discursiva, “dan argumentos fielmente sustentados”.	“utiliza argumentos que logren cambiar la percepción de las corridas en la sociedad”.	3 respuestas reconocen la modalidad argumentativa
6. Reconocen la posición del autor frente al tema	“El texto que aparece en la imagen se muestra directamente que está en contra al poner defendiendo entre comillas”.	3 textos reconocen la posición del autor frente a las corridas de toros: “El título tiene la palabra defendiendo entre comillas”.
7. Relación que se establece con el lector	<p>“y de inmediato el lector se cuestiona sobre el tema creando de esta manera un pensamiento de reflexión y de interrogación sobre el tema”. “Artículo llamativo para el lector, puesto que cautiva a los lectores con su escritura sarcástica y burlesca”. “El autor escribe en forma abierta y espontánea, establece relación de confianza con él”.</p> <p>“tono informal, genera en el lector que se sienta cómodo o atraído”.</p>	4 respuestas mencionan este punto
8. 5. Identificación con la temática de “Los feos somos más”	“Por otra parte, un miembro del grupo se siente identificado con el tema que plantea el autor”; “este texto también trae a colación expresiones y situaciones por las cuales muchas personas hemos vivido”; “nos identificamos con el texto”.	3 comentarios

Otros aspectos que se mencionan, aunque en menor medida, son:

Criterios	Ejemplos	Frecuencia respuestas
1. Se menciona el tono humorístico:	“ Divierte al lector” (“Los feos somos más”) “a partir de la lectura hace gracia “el autor se dirigió en forma divertida”	2 comentarios
2. Se habla de organización, aunque no se explica a qué se refiere	“Está bien organizado”. “Un orden, una lógica narrativa”	2 comentarios
3. Fluidez		1 comentario
4. Hacen referencia a aspectos formales:	“A por él es un texto más elaborado gramaticalmente”. “Presenta correctamente los signos de puntuación”	2 comentarios
5. Se habla de coherencia	“El texto elegido (“Los feos somos más”) es coherente y no se contradice como el otro (“¡A por él, diestro!”). (Es posible que la ironía se considere contradictoria	1 comentario
6. Adecuación del título con el contenido	“texto adecuado al título”. “Los feos somos más, es un título más llamativo”	2 comentarios
7. Criterios tipográficos y de diseño	“El tamaño de la letra es adecuado y posee un interlineado acorde, aparte de esto está justificado y ayuda a la estética visual, La ubicación del título es perfecta porque hace que el nombre se queda grabado en la mente según un criterio audiovisual”.	1 comentario
8. “Utiliza recursos adecuados como el pie de página lo que hace un trabajo mejor elaborado” ⁶		1 comentario
9. Se hacen valoraciones generales que no se explican	“Es mejor escrito y mejor planteado, deja a un lado la connotación negativa”, “el texto tiene cohesión, está bien estructurado”; “tiene mayor fluidez”, “un enfoque, un propósito, una participación direccionada a su lector”.	3 comentarios

⁶ Se refiere a la postdata del texto “¡A por él, diestro!” en la que da instrucciones de lectura: “Debe leerse con acento español, escuchando flamenco y tomando manzanilla en bota”

Uno de los comentarios afirma que en el texto “A por él, diestro” no se defiende ni critica a nadie en particular: “el artículo no ataca ni defiende a nadie en general”; inferimos que los estudiantes no reconocen la intención, es decir, no identifican que el autor está argumentando para influir en la opinión del lector: punto de vista en contra de las corridas de toros. Asimismo, hay pocas críticas a la manera como se desarrollan las temáticas, salvo el siguiente comentario: “la conclusión de lo que inicia como una crítica es vaga y poco profunda, lo cual tal vez, el autor lo hizo a propósito con el ánimo de continuar sin agredir a quienes disfrutaban las corridas”. No se capta la ironía y la burla que permanece a lo largo de todo el texto de ¡A por él, diestro!

Las respuestas muestran en qué se detienen los estudiantes al evaluar los textos. El criterio que más mencionan es el recurso a la ironía, así como la sencillez en el lenguaje: destacan que es fácil de comprender. Otros criterios como la intención (lo que busca el emisor al escribir) o la modalidad discursiva y el tipo de texto se mencionan en menor medida.

3.2.1.1. Análisis de la imagen

El análisis de la imagen se centra en el significado denotativo:

“La imagen hace alusión a la decadencia del torero, mostrándolo como ser humano sin cordura”.

“La imagen recoge lo que se plantea en el texto, colores variados y las imágenes con expresiones de un rostro, facilita lo que da a entender el autor” (sobre ilustraciones de “Los feos somos más”).

Se plantearon apreciaciones generales que no se explican ni se desarrollan:

“La imagen acompaña muy bien al texto, la tipografía del texto y la imagen son acordes. Sobre la imagen las caretas simbolizan los bonitos”.

“y además la imagen concuerda con el texto”.

“la imagen acorde con el texto, ridiculizan al torero como el color de su vestimenta, facciones semejantes a las de un simio”.

“la imagen de “A por él”, es más coherente”.

Se emplean términos como “seria, informativa y acorde al texto” con un tono telegráfico, es decir, sin explicación: “La imagen de ¡A por el diestro! nos parece una ilustración mucho más apta, es seria, informativa y acorde al texto, sin demeritar la imagen de los feos somos más que aunque de una manera jocosa representa un poco lo que hay en el texto, se encuentra saturada y no parece apropiada debido a que es demasiado informal”.

En algunos casos critican y explican cómo la interpretan:

“La imagen aunque no es muy coherente con el texto representa a través de las máscaras un perfil de feo”.

“La imagen del artículo es poco apropiada para el tema, ya que el elefante de circo y domador hacen referencia a que el tema sea sobre circos o animales. Por otra parte, las máscaras que aparecen en la imagen si se asemejan más al tema que trata, ya que se puede interpretar como burlas o rostros de personas”.

“La imagen no nos cuadra mucho”.

Se critican algunos personajes de la imagen y se recomienda qué figuras se debieron incluir:

“El elefante está fuera de contexto, sugerimos un chimpancé ya que dentro de los signos que manejamos los colombianos, los “micos” son de carácter burlesco, cómico”.

“La ilustración que apoya el doble sentido de su opinión, utiliza el color rojo simbolizando violencia y burla”.

Una de las pocas descripciones de la imagen en la que se alude a los elementos que la componen es la siguiente:

“La imagen es mucho más acertada, más acorde al texto, la atención se centra en la figura del torero, se visualiza la ropa que utiliza, los detalles (el chaleco pequeño, el pantalón apretado, el gorro, la muleta roja, etc.) (la vestimenta). Muestra un escenario perfecto, la plaza donde sucede la batalla entre hombre y bestia. El rostro del torero, plasma la seriedad y la valentía que un hombre debe tener para enfrentarse a un toro”.

También reconocen que se apoyan más en el texto escrito que en la imagen, lo cual revela la dificultad para interpretar imágenes: “decidimos basarnos más en la producción escrita (que) en la misma imagen”.

3.2.3. Criterios en el análisis de las piezas publicitarias

De los diez talleres, cinco son realizados por estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación publicitaria, quienes coinciden en elegir la pieza del león y las razones son las siguientes:

Dos de las respuestas coinciden al consideran acertada la elección del león rugiendo, ya que la imagen es reconocible por su relación con el personaje característico de una marca productora cinematográfica:

“Contiene una imagen reconocible, un personaje que todos recuerdan, los colores son símbolos icónicos de la marca metro Goldwyn Meyer”.

Algunos aspectos fundamentales son:

1. Se explica la relación entre la imagen y la marca de café; se reconoce que el lector ha de hacer la comparación sobre lo que le sucede al actor de la imagen sin tomar café y cuando lo toma.
2. Se evalúa el copy por su ubicación y su relación con la imagen y la marca, además, por las recomendaciones que hace al lector:

“El copy de la pieza publicitaria sugiere al usuario, ya que le crea una necesidad de tomar café para poder quitar el sueño y estar activo”.

“En la variable nescafé el león está durmiendo y ahí nace la ironía, pues nescafé es una marca de café y esta hace la comparación del león, sin nescafé y con él. Apoyo del copy, el copy en este caso le da el toque final y se ubica en la salida de la composición del afiche siendo la aclaración del mensaje y la explicación”.

3. En uno de los comentarios se habla del público objetivo caracterizado de acuerdo con las horas de sueño:

“el público objetivo entre 28 y 35 años, son personas que trabajan y tienen menos horas

de sueño, la imagen y el copy de nescafé se relacionan entre sí”.

4. En una de las respuestas se analiza la composición y la manera como dirige la lectura del espectador; esta también muestra elementos de análisis propios del conocedor de la imagen, de su funcionalidad y del lenguaje publicitario:

“A nivel de composición le sugiere al usuario que el orden de lectura empiece desde el centro de la pieza y se dirija a la parte inferior derecha, que es donde está ubicado el copy y la marca”.

En una de las cinco respuestas se señalan los errores gramaticales que hay en las dos piezas, sin embargo, se decide elegir la pieza del león porque se considera más explícito el mensaje: “Aunque ambas piezas tienen errores gramaticales, creemos que la mejor opción es la # 1, en primer lugar, el mensaje es más claro y acertado de acuerdo con la intención que la marca tiene para con su producto”.

Las respuestas de los estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica y Comunicación Publicitaria revelan que han interiorizado criterios para valorar la imagen y algunos de sus componentes como el color y la composición.

Lo que mostraron las respuestas de los estudiantes sobre la valoración de los textos y las piezas

Las respuestas de los estudiantes muestran cómo sucumben fácilmente ante los ardidés más frecuentes del lenguaje; restringen la mirada a una primera impresión. El criterio que predomina es el tema, evaluado con el criterio de “interesante”;

es, por supuesto, un criterio vago, porque todos sabemos que en el ejercicio profesional del comunicador un tema que en principio es desconocido o poco interesante, a través de la presentación, la investigación y la buena escritura se puede transformar en un tema de interés.

Las respuestas escuetas revelarían que aún no se ha construido una conceptualización sobre los géneros periodísticos o sobre la imagen, además, se colige que no dominan plenamente la construcción de la textualidad académica como es el de la explicación y la argumentación, pues cuando se hace una afirmación o un juicio de valor es necesario argumentar y sustentar los razonamientos. No obstante, buena parte de los análisis de los materiales muestran que apropiaron los conceptos para comprender cómo están armados los textos y las piezas (ver Anexo 6, ejemplo de Trabajo Final).

3.3 Análisis taller final

Buena parte de las respuestas en el taller de balance (ver Anexo 4) muestran que hay una transformación entre el análisis realizado en el taller inicial y el realizado tres meses después, que corresponde al segundo momento de la evaluación. En él se hizo el siguiente cuestionamiento: “Compara tu respuesta del taller en el que seleccionaste un artículo o una pieza publicitaria, en el mes de agosto, con el análisis que hiciste en el segundo parcial ¿Qué ha cambiado entre los dos análisis? En el caso que haya cambiado ¿qué influyó en el cambio?”

En buena parte de los talleres se reconoce que hay un cambio entre el análisis inicial y el análisis que hacen en el segundo parcial; en algunos casos

califican como superficial la respuesta que dieron en el mes de agosto, en el primer taller:

“El análisis que hice en el mes de agosto con las lecturas “A por el diestro” y “Los feos somos más”, se evidencia un análisis superficial, centrado únicamente en la parte de la redacción que es de gran importancia, pero falta el análisis centrado en “Los signos” de Eco, en el signo lingüístico según Saussure, “la pragmática de victoria Escandel y análisis de la imagen según Nicole Everaert”.

Otras respuestas explicitan los criterios que tenían al iniciar el curso y los comparan con los que emplean una vez finaliza; se observa que hay conciencia sobre cómo pensaban inicialmente y qué cambió en su modo de pensar:

“En el primer taller realizado, las bases y conceptos para evaluarlo y analizarlo eran pocos, nos basamos prácticamente solo en ortografía, redacción, argumentación y cohesión”.

No obstante, en algunos casos se afirma que hubo cambio en el análisis pero no se detalla en qué consistió el cambio y cuáles son los nuevos criterios desde los cuales se leen los textos y las imágenes:

“El cambio es evidente, al inicio del semestre no poseía los conocimientos previos para responder y analizar las piezas, mi perspectiva para analizar hoy en día cambió ya que al leer o ver las piezas y textos, me detengo a observar y relacionarlo con todo lo visto en clase”.

En cuanto a lo que ellos reconocen sobre lo que influyó en el cambio, mencionan el trabajo realizado en la clase o su interés:

“En el cambio influyó la definición e identificación de cada planteamiento y concepto de cada autor (Saussure, Everaert, Eco, Escandel) dándonos así la oportunidad de cuestionarnos y tener una mirada más crítica y razonada de cada aspecto”.

Algunos reconocen que en el taller inicial les faltaba argumentar, sustentar sus respuestas; reconocen las formas como se habla y se escribe en el contexto académico:

“En el primer taller realizamos una comparación muy pobre, decíamos que eran imágenes y textos bien desarrollados, pero no justificábamos esas respuestas”.

Hay quienes se muestran más seguros en sus respuestas:

“A manera de conclusión, así como se hizo un análisis más detallado de este texto (¡A por él, diestro!), puedo hacerlo al de “Los feos somos más”, entre otros. Se puede notar la diferencia cuando analicé al principio del semestre las lecturas y ahora la capacidad de análisis que puedo tener”.

En la explicación sobre qué cambia entre un análisis y el otro, los estudiantes recurren a diferentes argumentos:

- a. Algunos señalan solamente el cambio y afirman que hacen análisis más profundos, pero no explican en qué consisten y cuáles son los nuevos criterios a los que acuden (10 estudiantes, casi una tercera parte del total de talleres). En estas respuestas hay tres casos en los que copian: en dos de ellos se copia la respuesta del taller inicial, otro copia del trabajo de una compañera.

b. En otros talleres hay respuestas que justifican en qué consiste el cambio en la manera cómo analizan textos, imágenes y piezas publicitarias en las que hay distintos niveles de argumentación. En unos casos se citan a los autores sin mencionar los conceptos que exponen; en otras respuestas se citan los conceptos sin mencionar a los autores, este punto no se había valorado lo suficiente, es decir, que reconocieran los planteamientos y los diferenciaran, así como la aplicación de estos planteamientos a las piezas y géneros de su disciplina.

El tercer grupo menciona tanto a los autores como a los conceptos que exponen. El cuarto realiza un ejercicio realmente sorprendente: analizan los textos o las piezas del taller inicial a partir de los nuevos criterios, mostrando los progresos intelectuales mediados por las lecturas teóricas proporcionadas, reconstruyen entonces el análisis de las piezas o textos que están trabajando.

Algo cambió, pero ¿qué?

En la siguiente respuesta el estudiante reconoce el cambio en el análisis, pero no menciona qué es aquello que ahora puede ver en los textos e imágenes:

Figura 7. Texto No. 7

El cambio que se revela al comparar el artículo "Los feos somos más" del artículo seleccionado son abruptos.

Es un contraste asombroso, pues en el art. 1 entregado por la Profesora se ve que la falta de conocimiento hizo que mi análisis fuera superficial; en cambio el último análisis que realice sobre el artículo seleccionado es más crítico y tiene fundamentos. Cita para exponer o para explicar el porqué de la elección, y para demostrar el más mínimo detalle de este.

Lo que influyó en este cambio fue cada texto que se veía en las módulos de la materia, y que en cada clase se despeja el punto que opaca nuestro conocimiento. Gracias a la explicación de la maestra y a los debates de la clase.

Todos estos espacios promueven, desarrollan y generan conocimiento.

A mi parecer el objetivo del curso lo alcance con gran esfuerzo ya que si a veces no comprendía algo, buscaba información extra y traté de aclarar mis dudas.

Esto se justifica porque en el de los "feos somos más" me atreví a decir que la imagen era inapropiada y todo fue porque no comprendía el contexto, ni la intencionalidad encubierta del autor. En cambio en el artículo libre pude

Transcripción texto No. 7:

El cambio que se revela al comparar el artículo “Los feos somos más” del artículo seleccionado son abruptos.

Es un contraste asombroso, pues en el art. 1 entregado por la profesora se ve que la falta de conocimiento hizo que mi análisis fuera superficial; en cambio el último análisis que realice sobre el artículo seleccionado es más crítico y tiene fundamentos científicos para exponer o para explorar el porqué de la elección y para demostrar el más mínimo detalle de este.

Lo que influyó en este cambio fue cada texto que se veía en los módulos de la materia y en cada clase se despeja el humo que opaca nuestro conocimiento. Gracias a la explicación de la maestra y a los debates de la clase. Todos estos espacios promueven, desarrollan y generan conocimiento”.

En el siguiente texto se reconoce que cambian los dos análisis y esto se explica mencionando los autores vistos y en los que se basó el segundo análisis:

Figura 8. Texto No. 8

Taller en clase octubre 27. ✓

✓ Comparando las respuestas y el progreso de los dos talleres el cambio es evidente, al inicio del Semestre no poseía los conocimientos previos para responder y analizar las piezas.

Lo que me influyó para poder avanzar en este taller poseía los conocimientos de Eco, Saussure, Umberto Eco, el cambio del análisis es evidente para responder al analizar mis imágenes me basé en Paola Faticola con su libro Actos de Diseño.

mi perspectiva para analizar hoy en día cambio ya que al leer o ver las piezas y textos, me detengo a observar y relacionarlo con todo lo visto en clase. ¿Qué cosas y conceptos se ven?

Este curso de lenguaje ha medido que fue avanzar lo, brinda todas las herramientas necesarias para entender los textos y talleres. ¿cuáles herramientas?

Por otra parte la profesora en todas las clases aclara dudas y profundiza todos temas para los estudiantes, apoyados en ejemplos de textos e imágenes.

Transcripción texto No. 8:

Comparando las respuestas y el progreso de los dos talleres el cambio es evidente, al inicio del semestre no poseía los conocimientos previos para responder y analizar las piezas.

Lo que me influyó para poder avanzar en este ya poseía los conocimientos de Eco, Saussure, Nicole, Everaert, el cambio del análisis es evidente para responder al analizar mis imágenes me basé en Paola Fraticola con su libro actas de diseño.

MI perspectiva para analizar hoy en día cambió ya que al leer o verlas piezas y textos, me detengo a observar y relacionarlo con todo lo visto en clase. Este curso de lenguaje ha medida que fue avanzando, brinda todas las herramientas necesarias para entender los texto y talleres.

Hay quienes mencionan a todos los autores y destacan con propiedad sus planteamientos:

“En el caso de Ferdinand de Saussure aprendí a diferenciar entre signo, significado y significante, que así se relacione cada uno se diferencia en su rol, lo cual me permitió ampliar mi forma de análisis y diferenciar cada uno de estos ítems en los artículos.

Por otro lado, al investigar sobre Umberto Eco, entendí de una forma más concisa el concepto de signo y sus representaciones. Al igual, se debe tener en cuenta que Nicole Everaert, me generó un cambio de visión, frente al análisis de la imagen, puesto que tenía un concepto muy básico sobre ésta, con relación a un texto, pero comprendí que cumple una gran importancia en el lector y por esto, para la elección de una buena imagen, se deben tener en cuenta las concentraciones,

tanto actoriales, temporales y espaciales, para generar un impacto en el primer vistazo del lector.

Para completar el gran análisis de un artículo, indagamos a Victoria Escandel, con la pragmática, la cual nos ayudó a entender la diferencia entre emisor, destinatario y no destinatario que me llevó a comprender, que al realizar un escrito, siempre existe un emisor que desarrolla un rol, un destinatario que es el público objetivo y que los no destinatarios son los que pueden observar y tener un conocimiento previo, pero no tener ningún interés sobre éste.

Todo lo nombrado anteriormente fueron las bases fundamentales para lograr obtener un cambio radical, frente al análisis de textos, imágenes y actores, con lo cual hoy en día lo empleo en mis artículos de opinión, lo que con anterioridad no podía hacer bien, lo cual se reflejó en mi primer análisis de “Los feos somos más”, que fue deficiente y cambió con los artículos de opinión que estoy trabajando, donde el análisis es mucho más profundo y completo”.

El análisis anterior contrasta con la respuesta inicial de esta estudiante, tres meses antes, quien en un párrafo afirmó lo siguiente:

“El autor hace una crítica constructiva sobre una realidad social, en la que se realiza una burla irónica, para resaltar a personas que en ocasiones son excluidas. Artículo llamativo para el lector, puesto que cautiva a los lectores con su escritura sarcástica y burlesca”.

Otro ejemplo, que muestra la apropiación conceptual, es la respuesta de una estudiante que se reafirma en su decisión de elegir el texto “A por el diestro: “defendiendo la fiesta brava” y a continuación hace un análisis desde una perspectiva

pragmática sobre cómo se configura el emisor de este texto, reconociendo que la ironía implica un juego extremadamente fino del lenguaje en el que el emisor se desdobra, como ella lo dice:

“Actualmente continúo pensando de la misma manera, sin embargo, me gustaría añadir algo que antes no había analizado de la misma manera: primero que el autor del texto se encarga de atraer a su público y persuadirlo reconociendo a su destinatario y reconociéndose a él mismo como un emisor, disfrazado de alguien que defiende las corridas de toros pero que, realmente, solo se burla de ellas”.

A modo de cierre

Al iniciar el curso la valoración de los estudiantes sobre los textos muestra una actitud azarosa, esto es, deambulan por los textos, las imágenes, las piezas, sin que haya claridad en qué fijarse, qué se busca, cómo proceder, en qué aspectos detenerse. Buena parte de las respuestas (13 que corresponden a 25 estudiantes) mencionan entre dos y tres criterios que no se explican; muy pocos se detienen en aspectos globales como el género periodístico, la estructura, la intención del enunciador y el modo discursivo (artículos de opinión, argumentativos...).

Sobre la imagen, existía una especie de ceguera; la única función es repetir lo que el texto dice en su estructura superficial; no se agrega nada sustantivo en el comentario sobre los textos. Los cursos, paralelos, o ya aprobados por los estudiantes, no se proyectan en los análisis. Hay una debilidad en el modo de mirar para evaluar los textos y las imágenes, lo que implica la necesidad

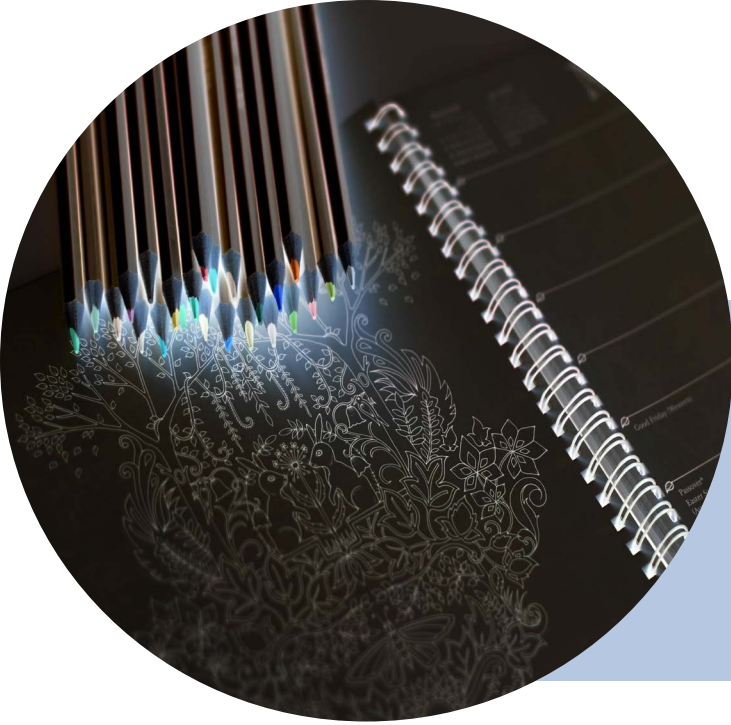
de establecer puentes con los discursos del profesorado de los programas académicos. Este no es un asunto menor, si bien el campo de formación disciplinar no es estrictamente la lingüística o la semiótica, los campos de estudio se apoyan en ellas y sabemos que el ingreso a una disciplina pasa por reconocer a algunos de los teóricos más destacados y por tener alguna aproximación a sus planteamientos y a las diferencias entre sus obras. No es el interés del curso que los estudiantes conozcan en profundidad el devenir de la lingüística ni de la semiótica; sería por de más un objetivo inalcanzable, pero sí se trata de hacer notar la diferencia en el análisis de los textos y las piezas desde cada perspectiva.

Este trabajo tal y como se planteó encontró algunas resistencias, por ejemplo, a los estudiantes les molestaba repetir un trabajo o un análisis, les disgustaba que con el avance en la revisión teórica encontraran que los materiales elegidos no eran de muy buena calidad y que en algunos casos se les recomendará cambiarlos; reclamaban que esto se les debió advertir antes, no consideraban un avance que ellos pudieran descubrir, por su cuenta, las debilidades del texto o de los materiales.

Otro descubrimiento fue reconocer la complejidad implicada en seleccionar una buena pieza publicitaria o un texto periodístico bien escrito, no se podía pasar rápidamente sobre esta cuestión, lo que llevó a hacer algunas modificaciones en cursos posteriores; se les pidió entonces consultar a profesores y estudiantes de último semestre sobre qué debe tener un buen texto periodístico o cómo reconocer una buena pieza publicitaria para que les dieran pistas en la búsqueda y selección de materiales.

Bibliografía

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Arias, L. (2014, 22 de septiembre). ¡A por él! Diestro. Defendiendo la fiesta brava. *Revista el Clavo*. Recuperado de <http://elclavo.com/destacado/a-por-el-diestro-defendiendo-la-fiesta-brava/>
- Bengochea, N., y Natale, L. (2013) Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En L. Natale (coord.), *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición Using metacognitive processes to improve students' writing quality *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1), 54-69.
- De la Rosa Alzate, A. (2006). Las figuras retóricas visuales: Apuntes para explorar la metáfora visual. *Habladurías*, (4), 66-83. Recuperado de: <http://red.uao.edu.co/handle/10614/94>
- Domingo, P., y Recio, A. (s. f.) Historia del traje de luces del torero. *El Arte Taurino*. Recuperado de: <http://www.elartetaurino.com/traje%20de%20torero.html>
- Everaert-Desmedt, N. (2003). El guión de Bin Laden. Análisis semiótico de un dibujo en la prensa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 8(21), 87-100.
- Jiménez, C. (2015). *La literatura como argumento en la obra periodística de Javier Marías* (tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Jurado, F. (Coord.). (2011). *Anfibios académicos, Pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez, A. (2014, 20 de septiembre). Los feos somos más. *Revista El clavo*. Recuperado de <http://elclavo.com/destacado/los-feos-somos-mas/>
- Paz Penagos, H. (2011). How can metacognition be developed through problem-solving in higher education? *Ingeniería e Investigación*, 31(1), 213-223.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Puche Navarro, R. (2009). From implicit to explicit representation in children's response to pictorial humor. *International Journal of Behavioral Development*, 33(6), 543-555.
- Shultz, T. R., y Robillard, J. (1980). The development of linguistic humor in children: Incongruity through rule violation. En P. E. McGhee, y A. J. Chapman (Eds.), *Children's humour* (pp. 59-90). Chichester: Wiley.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.



El texto explicativo como recurso argumentativo en los proyectos de los estudiantes de Diseño de la Comunicación Gráfica

Gustavo Adolfo Ramos Muñoz⁷

Resumen

La presente experiencia desarrollada en las aulas de la asignatura Taller de Diseño I, impartida a estudiantes del programa Diseño de la Comunicación Gráfica, intenta hacer una caracterización de la escritura de los estudiantes de dicho taller; posteriormente, se proponen unas estrategias para fortalecer su escritura. Aunque el Diseño Gráfico es un programa académico donde predomina la expresión gráfica, también es necesario justificar y argumentar, por medio de textos, los productos gráficos y aquí es donde la escritura toma relevancia en este proceso. Por medio de casos, se describen cuáles son las prácticas de escritura recurrentes. Se aclara por qué el formato textual llamado “texto explicativo” es el formato que mejor se adapta al discurso de los estudiantes. Igualmente, se muestran algunas de las estrategias utilizadas con los estudiantes, analizando casos específicos.

Palabras clave: Diseño gráfico, prácticas de escritura, texto explicativo, texto argumentativo, producción de sentido.

Abstract

The current experience developed in the classrooms of the subject Design Workshop 1 offered to the graphic communication design students, aims at making a characterization of students writing; subsequently strategies are generated to strengthen them. Although, graphic design is a major where the graphic expression predominates, it is also necessary to justify and argue by means of text and graphic products,

⁷Profesor, Departamento de Publicidad y Diseño, Facultad de Comunicación Social, Universidad Autónoma de Occidente.

and here is where writing becomes relevant in this process. The different recurrent writing practices are described through case studies. It is clarified because the text format called “explanatory text” is the one that best fits the students’ discourse. Likewise by analyzing specific cases some of the strategies used with the students are shown.

Keywords: graphic design, writing practices, explicative text, factual situation, argumentative text, production of meaning.

Introducción

En la Universidad Autónoma de Occidente se imparte el programa académico de Diseño de la Comunicación Gráfica, el cual se desarrolla durante 10 semestres. Los estudiantes son jóvenes entre los 15 y 22 años, provenientes de diversos entornos educativos. Muchos de estos jóvenes estudiaron en colegios con unos estándares básicos (ni altos ni bajos) de calidad en la educación media. Son jóvenes cuya formación ha sido orientada hacia el cumplimiento de tareas, acostumbrados a seguir instrucciones y con escasas posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo. Esto hace complejo el escenario de aprendizaje porque se debe contar en general con un público con competencias desiguales, pues existe otra población que proviene de colegios con mejor formación, acostumbrados a trabajar por proyectos, a auto-gestionarse y a quienes se les ha incentivado el pensamiento crítico.

En la mayoría de los programas de diseño, el *core* de formación se aterriza en las asignaturas de taller de diseño. En nuestro programa académico se cuenta con 5 talleres de diseño, en donde la experiencia de

aprendizaje reviste cierta particularidad comparada con las demás del currículo. En el taller, el aprendizaje es progresivo, es vivencial, es práctico y el conocimiento no es entregado sino construido colectiva y progresivamente por medio de la interacción, la experimentación y la evaluación. Se espera entonces que los estudiantes vayan solucionando problemas de diseño con un lenguaje gráfico, pero que también den cuenta de una capacidad argumentativa que le permita validar su propuesta de solución.

Pero se han identificado dificultades en la práctica de la escritura, específicamente cuando es necesario redactar textos argumentativos que justifiquen la propuesta de diseño. La percepción inicial al recibir los primeros proyectos es que el estudiante de diseño no le da relevancia a los argumentos y privilegia la expresión gráfica. No es una situación sorprendente si se ve desde la perspectiva del estudiante, pues para él su razón de ser es la gráfica, no la escritura, y sus fortalezas deberían estar en el dominio de los lenguajes no verbales (gráficos) y no necesariamente en los verbales (escritos). Sin embargo, es conocido también que en la enseñanza y en la práctica contemporánea del diseño, cada propuesta gráfica debe justificarse y fundarse con argumentos. Para ello, es necesario organizar los conocimientos que permiten captar en forma objetiva y no intuitiva la naturaleza del proceso proyectual, para ello, el lenguaje gráfico se nutre de referentes teóricos, históricos o culturales, es decir, información útil que permite enriquecer una propuesta de expresión gráfica, pese a esto, a los jóvenes estudiantes se les dificulta dar relevancia a este proceso y descuidan la lectura y el ordenamiento de las ideas en la escritura teniendo como resultado construcción y redacción de textos argumentativos con notorias debilidades.

Con este panorama inicial, este proyecto apunta a caracterizar algunas de las prácticas de escritura de los estudiantes de Taller de Diseño I del periodo 2015-03 para identificar sus debilidades y potenciar sus fortalezas. Se espera al final poder plantear algunas estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante mejorar en este aspecto particular de la escritura argumentativa.

Descripción de la asignatura y pertinencia con la escritura

Los talleres en los programas de diseño consisten en una práctica que desde el renacimiento se han posicionado en la enseñanza de oficios relacionadas con la expresión, es decir, el aprendizaje basado en experiencias y en la práctica. Específicamente, en la asignatura donde se realiza el presente estudio, denominada Taller de Diseño I, el objetivo académico plantea que el estudiante debe terminar el curso con un saber relacionado con el conocimiento, el reconocimiento y el uso de fuentes tipográficas que apoyen una intención comunicativa. Se espera que dentro del proceso de formación de los jóvenes del programa Diseño de la Comunicación Gráfica, se dé cuenta de las siguientes competencias: interpretación, proposición y argumentación. Se espera que un diseñador esté en la capacidad de interpretar un problema y unos insumos teóricos, que haga propuestas de diseño y que pueda argumentar la solución presentada según la necesidad específica de un público.

Como bien lo menciona el diseñador industrial, teórico y docente del diseño Gui Bonsiepe: “Diseñar tiene también un alcance racional que tiene como objetivo evitar un comportamiento

errante y debe dar explicaciones de por qué un proyecto ha llegado a determinadas soluciones y no a otras... debe fundarse en unos argumentos.” (1993, p. 125). No obstante, se observa una aparente paradoja: el estudiante entiende que lo que predomina en un taller es la práctica y la producción, aunque el docente solicite además unos argumentos de fondo, los cuales no pueden ser expuestos sin un acercamiento a la lectura para una redacción adecuada. En otras palabras, el estudiante espera un curso en donde solo tenga que dar cuenta de la expresión plástica y no de un proceso que, además de este componente expresivo, se articule a una argumentación razonada que dé cuenta de una toma de decisiones.

La escritura argumentativa

Es importante darle a entender a los jóvenes que el diseño, cualquiera sea su especialidad, tiene como propósito la producción de sentido, lo que genera ese proceso de diseño no es sólo un artefacto, sino un signo, entendido como una cosa que ocupa el lugar de otra, esto quiere decir que los artefactos creados por diseñadores tienen una función simbólica. En el diseño gráfico existe siempre un propósito comunicativo concreto (enseñar, indicar, representar, etc.) y por tanto un mensaje que es transmitido a una o varias personas. Para ello, deberá elegir códigos, lenguajes, medios y contextos específicos a fin de garantizar dicha comunicación que, además, deberá ir argumentada. A todo este esquema se le ha llamado “La producción de sentido”.

Si bien es cierto que cultural e históricamente se ha asociado al diseño gráfico con las artes plás-

ticas (situación que no es gratuita dado que las primeras piezas de comunicación masiva impresa fueron hechas por artistas), también es importante entender que hoy predomina el paradigma comunicacional. Según Ralf Michael, autor del libro *Design Research Now – Essays and selected projects* (2007), se señala a la Hochschule für Gestaltung (HfG) ó Escuela Superior de Proyectación, o Escuela de Ulm, como un referente histórico que sirvió como eje de partida para la evolución del diseño como una disciplina apoyada académica y teóricamente por profesores y egresados de dicha escuela. Señala a Tomás Maldonado, Gui Bonsiepe y a Klaus Krippendorf, como los teóricos más influyentes en el mundo del diseño moderno. Aceptando esta idea, la de Krippendorf (2006) específicamente, invocamos la definición del artefacto como un “producto de una habilidad humana entrenada”⁸.

Se espera que un estudiante de Diseño de la Comunicación Gráfica tenga las competencias comunicativas suficientes para dar cuenta de las decisiones tomadas en un proyecto de diseño gráfico, es decir, que entienda que todo diseño tiene una intencionalidad comunicativa y, por lo tanto, debe estar articulada con un código, que el resultado de un diseño se exterioriza, en el caso del diseño gráfico, en lenguajes no verbales y que necesitan el uso del lenguaje oral y escrito para poder sustentar y argumentar la respuesta. En ese orden de ideas, se pretende que el estudiante construya un texto explicativo que le permita validar de modo racional su pieza gráfica con lo que el saber disciplinar de los diseñadores quede evidenciado a modo de argumento y que

no sean las preferencias personales o subjetivas las que predominen. El diseñador hace las veces de intérprete y no de emisor de una pieza gráfica, ya que sirve de puente entre las necesidades de un emisor y las particularidades de una audiencia que está mediada por la cultura, que es reconocida por el diseñador con el fin de utilizar sus códigos y garantizar la comunicación.

La escritura en los estudiantes del Taller de Diseño I

Para la entrega de cualquier proyecto de diseño el estudiante realiza un proceso secuencial que concluye en la entrega de una pieza gráfica (afiche, plancha, revista, logotipo, entre otros). El día de la entrega, el joven muestra la pieza gráfica y adjunta un documento impreso con los argumentos de Diseño I utilizando datos e información fáctica que le permita dar soporte argumentativo a la propuesta de diseño. Estos insumos teóricos se han entregado previamente, con lo cual se supone que el estudiante construye sus argumentos y el día de la entrega se exponen en plenaria. Usualmente la exposición es fluida, elocuente y coherente con lo solicitado, pero al momento de leer los argumentos, lo que ellos han dicho y expuesto verbalmente, se observa que no hay una lectura fluida. Se identifica entonces el recurso de copiar y pegar información de internet o de libros sin reconocer explícitamente la autoridad intelectual de los autores.

La estructura argumentativa y algunas veces narrativa de sus escritos no conserva secuen-

⁸ Klaus Krippendorf (2006 p.2). Citado en Módulo de Generación de artefactos SABER PRO 2014 – 2. Para ver más dirigirse al siguiente link: <file:///C:/Users/gramos/Downloads/Generacion%20de%20artefactos%202014-2.pdf>

cialidad, ni los párrafos ni las ideas se articulan; se observa una aparente falta de atención o de formación en el proceso de escritura. En uno de los ejercicios el estudiante diseña una palabra escogiendo conscientemente la fuente tipográfica, a esto se le ha llamado una Representación Tipográfica porque el estudiante tiene que pensar, aplicar y explicar con qué fuente tipográfica escribe una palabra específica; por ejemplo: ¿con qué fuente se escribiría la palabra democracia? También deben escoger nombres de personajes, lugares históricos, literarios o míticos. Igualmente pueden representar hechos históricos o ficticios y hasta valores humanos y conceptos.

Se les ha enseñado a recurrir a criterios de la historia, la cronología, la geografía, aspectos culturales y artísticos, entre otros. Se debe buscar la coherencia entre la fuente y la palabra. Se les explica el mal uso del recurso de escribir la palabra *colonia* con una fuente digital o escribir *modernidad* con una fuente gótica. No se admiten argumentos “de forma” o de opinión o gusto personal. La idea es que contesten a la pregunta: ¿por qué escoge esa fuente tipográfica para este proyecto? Veamos con ejemplos algunas de las situaciones más comunes: en el caso de la Figura 1 hay un descuido en la redacción cuando en la parte inferior de la imagen se trata de argumentar por qué usa la fuente Embassy STD en la palabra “etiqueta” y la descripción inicia diciendo “La palabra creatividad...” cuando se supone que debe escribir “La palabra *Etiqueta*...”. Lo ideal en este tipo de escritos es que la descripción sea muy literal y “defienda” el uso de una fuente, pero al leerlo hay algo que no encaja en la redacción ya que al utilizar la estructura verbal “siendo que...” se anuncia una conclusión o una acción.

Figura 1. Ejemplo de estilo de redacción de un estudiante de Taller de Diseño I



Finalmente, el argumento es aceptado pues hay una relación en cuanto a la práctica cultural de la caligráfica cancilleresca con la palabra, pero se esfuerza más en describir la palabra que en fortalecer el argumento. Esta es una situación bastante repetida en los cursos: tratan de disimular el argumento definiendo una palabra, y si bien esto puede ayudar a fortalecer el argumento, usualmente termina siendo más un complemento que un argumento en sí.

En el ejemplo de la Figura 2 hay interpretación por inferencia de pistas, conceptos y palabras, pero realmente no explica por qué escoge una fuente, solamente la describe. Es también frecuente encontrar problemas de redacción cuando algunas frases no tienen sentido o están demasiado codificadas para comprenderlas, por ejemplo: “...el efecto colorido de sus señales de mercado.”

Figura 2. Ejemplo de estilo de redacción de un estudiante de Taller de Diseño I



- **Concepto del producto:** Lo que buscamos con esta nueva creación de logotipo es que el desayuno se convierta en un momento divertido y sabroso, que también tenga una identidad y se vuelva característico en el diario vivir de muchos niños.
- **Tipografía (chicha cocijotype):** Basada en el trabajo de artistas mexicanos populares, esta fuente tiene tres versiones que funcionan como capas para simular el efecto colorido de sus señales de mercado. Chicha es el nombre para la mezcla de cumbia y la música andina que se inició este estilo gráfico en sus carteles. Cada fuente tiene 900 glifos, incluyendo los ornamentos, alternativas estilísticas y ligaduras con signos diacríticos oeste europeo. Es una gran fuente con ritmo y sabor popular para el uso de la pantalla.

Contextualización: Durante la época del declive de estas culturas precolombinas, y comen-

zada la conquista de América, tras la conquista de México, el conocimiento del chocolate llega a Europa mediante el monopolio inicial creado por España sobre el comercio del cacao. En España cambia la fórmula inicial, se le endulza con azúcar de caña y aromatiza con canela, logrando inicialmente una gran aceptación social.² El chocolate es el alimento originario de América, que, comparativamente con otros, se incorpora con mayor popularidad en la sociedad europea del siglo XVII. De España pasa a Francia e Italia,³ en el primer caso debido a la corte francesa (de influencia española) y en el caso italiano por las redes conventuales y religiosas de la época. Poco a poco se iría extendiendo su consumo a lo largo de todos los países europeos y asiáticos, y el cultivo del cacao estableciéndose en África.

En el párrafo del punto llamado *contextualización*, el estudiante ha tratado de dar una explicación cultural e histórica sobre la importancia del chocolate en México y de ese modo fortalecer su decisión de haber seleccionado un tipógrafo mexicano para representar un producto alimenticio con base en el chocolate. Sin embargo, se hace por inferencia y no por un mensaje directo y literal como se supone que es el texto explicativo. Como una situación crítica, al consultar en un buscador online que compara el texto con otros en la Web y observamos que ese texto coincide en un 100% con dos fuentes y una tercera en menor porcentaje; aparece entonces lo que en el contexto académico se conoce como *copy/paste*, es decir, un plagio o en el mejor de los casos un error de citación. Se debió hacer un llamado de atención al estudiante invitándolo a hacer las citas pertinentes y respetar la autoridad intelectual de otros autores.

Figura 3. Captura de pantalla de la búsqueda realizada en internet y el número de coincidencias *online*.

A continuación, otro ejemplo:

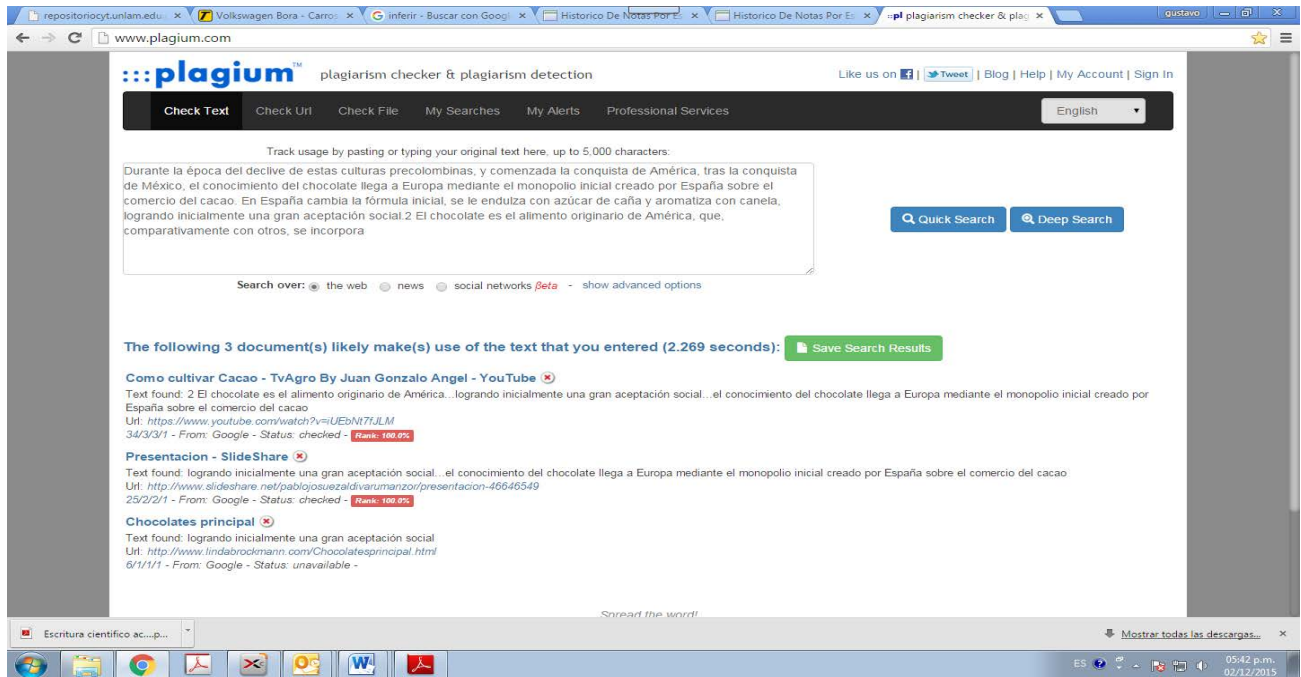


Figura 4. Ejemplo de estilo de redacción de un estudiante de Taller de Diseño I



El producto que realice de cereales llamado fruit Bon el nombre desarrollado fue por el motivo de unos cereales de frutas. Para poder enseñar otra forma de consumir Frutas a los niños. Escogí un fondo negro, por el mes de oc-

tubre que estamos haciendo una campaña para Halloween con frutas, como zombis y el pájaro Drácula. El tipo de tipografía que utilice para desarrollar fue stinkonthedead Por el objetivo de tener una tipografía con un trazo grueso y cursivo al mismo tiempo. Color de tipografía la primera base que utilice fue un color blanco para sobresalir y llamar la tención de lo negro, el segundo color anaranjado por la campaña de Halloween y el principal fue amarillo por el motivo de darle un color fresco y saludable a la marca.

En el ejemplo que se desprende de la figura No. 4 vemos que hay problemas graves de sintaxis, ortografía y macroestructura del texto. Hay que recordar que lo que se solicita son los argumentos del diseñador para justificar sus deci-

siones. La respuesta correcta debería responder las preguntas: ¿por qué los colores, el nombre, los personajes y sobre todo la fuente tipográfica? Nada de lo solicitado lo responde de manera explícita. Vemos también, desde la mirada pedagógica, una oportunidad interesante para guiar al estudiante en la obtención de una escritura fluida, secuencial y lógica. Con este estudiante se hizo un trabajo personalizado citándolo en 5 sesiones por fuera de la clase para guiarlo en su escritura desde la ortografía básica hasta la sintaxis y contenido. Fue muy importante que él entendiera que hay unos modos de comunicación: el social, el íntimo, el profesional, el académico, entre otros.

Veamos otro ejemplo con mejores resultados:

Figura 5. Ejemplo de estilo de redacción de un estudiante de Taller de Diseño I



En contraste, el estudiante propone lo que puede ser un buen ejemplo de texto argumentativo en donde el diseñador justifica y atribuye una consecuencia a cada una de las decisiones del diseño. Habla de características de los trazos, de las formas y de cómo estas son interpretadas por un público o destinatario del mensaje visual, reconociendo las particularidades que una cultura específica hace sobre una fuente tipográfica. Algunas cosas son descritas pero también se justifica su uso; por otro lado, cae en una tendencia bastante marcada en los estudiantes: buscar siempre “darle dinamismo y sensación de movimiento”, es una

constante que se ha aferrado en el imaginario del estudiante de diseño pues es muy común encontrar como una explicación el que una propuesta no funciona si no tiene *dinamismo y movimiento*.

Caracterización de la escritura en los estudiantes de Taller de Diseño I

De acuerdo con los ejemplos, se observa una tendencia generalizada hacia los errores más comunes:

- A. Redacción descuidada: falta de articulación entre párrafos con una escasa cohesión
- B. El fenómeno *copy/paste*: la tecnología le facilita la apropiación de ideas ajenas
- C. Subjetividad exagerada: el estudiante no escribe, sino que describe casi literalmente lo que se ve, eso dista mucho de un texto explicativo y/o argumentativo.
- D. Errores de ortografía
- E. Léxico profesional escaso o sobre-utilizado: no existe una búsqueda de conceptos nuevos o diferentes y optan por utilizar el mismo repertorio
- F. Textos descriptivos que parecen argumentativos.

Hacia una sistematización

Lo anterior nos puede conducir a una posible pregunta que pretende darle sentido a este texto y además trasciende al aula con el fin de mitigar las dificultades ya expuestas: ¿qué estrategias pedagógicas pueden implementarse para fortalecer las competencias comunicativas en la escritura argumentativa en los estudiantes de Taller de Diseño I?

Se agrupan los diferentes problemas en 2 grupos: los que tienen que ver con lo sintáctico y aquellos que deben ser abordados desde lo semántico. Así lo reorganizamos para establecer estrategias:

Los aspectos sintácticos

Redacción descuidada: se les da a conocer la anatomía de un texto argumentativo que tiene como estrategia la explicación para generar adhesión en el lector. Casamiglia y Tusón (1999) plantean que este tipo de escritura posee un “orden lineal” y una “secuencia textual”. Así, el modo más lógico es seguir la estructura tradicional de la escritura expositiva: introducción, desarrollo y conclusión. Para eso se toma un texto de la clase, el que mejor lo haya hecho, y se procede a segmentarlo para explicarlo. Fue importante explicar que el *core* se centra en el párrafo de desarrollo, pues es aquí donde realmente se concentran las ideas. Se entregó igualmente una lista impresa de conectores donde el estudiante consultaba con el fin de garantizar una articulación entre líneas de texto y párrafos.

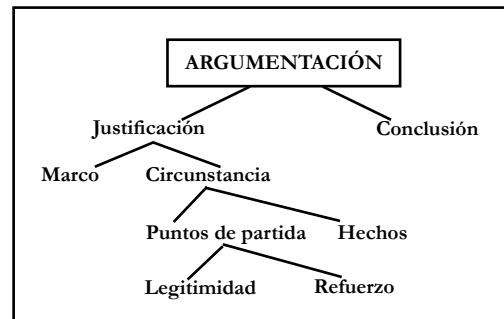
El fenómeno *copy/paste*: se explica que existe un marco legal sobre derechos de autor y se les expone la gravedad del plagio. Se dan ejemplos de cómo por medio de las citas se pueden usar ciertos recursos como validar puntos de vista. Se les explicó que es totalmente válido hacer citas, pero con las explicaciones sobre lo citado.

Errores de ortografía: es quizás hoy el fenómeno más fácil de corregir pues la tecnología digital de los ordenadores de texto permite corregir de modo automático los errores. Se les recomendó activar en sus equipos las funciones de corrector ortográfico y la activación del idioma español.

Los aspectos semánticos

Subjetividad exagerada: se muestra con ejemplos los diferentes formatos textuales: descripción, narración, explicación, argumentación e instrucción, destacando que es en la argumentación en donde la intersubjetividad se pone en juego. Se hace un taller donde ellos tratan de saber por qué una persona ha tomado ciertas decisiones frente a una situación y se expone la misma situación, pero orientada según los otros formatos textuales. Dado que se tiende hacia la subjetividad se les da a conocer el siguiente esquema de argumentación:

Figura 6. Esquema propuesto por Teun van Dijk (1978, p. 160)



Se trata así de evitar la opinión subjetiva que, como se ha explicado antes, raya con la dificultad que tiene el argumento artístico. Se les mostró con textos de sus compañeros de semestres pasados que han acertado en la redacción explicativa, cómo los hechos, los contextos y las fechas son, por ejemplo, un modo efectivo de escribir argumentos basados en textos explicativos. La idea es alejarlos de lo anecdótico, de lo básico y de lo meramente descriptivo, es decir, de los “textos básicos” como dice Van-Dijk (1978), que corresponden a un nivel de comunicación cotidiana; precisamente lo que se apunta es al otro polo donde está la comunicación disciplinar.

Textos descriptivos que parecen argumentativos: para este punto se han aprovechado los recursos online y la gran cantidad de información que ofrecen. Se les explica la relación causal como un modo de establecer conexiones de causa que permitan entender un fenómeno. Puntualmente, se trabajó con la página es.letrag.com la cual ofrece información relacionada con la historia, la intención y la función de una fuente tipográfica. Es así como finalmente se hace un taller de construcción de argumentos basado en información fáctica, en fechas, en contextos, usando la información online.

Léxico profesional escaso o sobre-utilizado: en este aspecto la coerción surgió como una respuesta instintiva a la solución de este proble-

ma del léxico desgastado y usado sin sentido. Se les pidió que escribieran un texto explicativo sin el uso de las siguientes palabras: elegante, sofisticado, dinámico, ágil, movimiento, minimalista, moderno, vanguardista, pues en la mayoría de los casos todo termina siendo explicado con estas ocho palabras. En su reemplazo, tenían que construir su propio diccionario del diseño en donde se recogiera el mayor repertorio de palabras propias del léxico de diseño que fuera posible y así utilizarlas cuando la memoria no funcionara.

Diseño de una rúbrica de evaluación

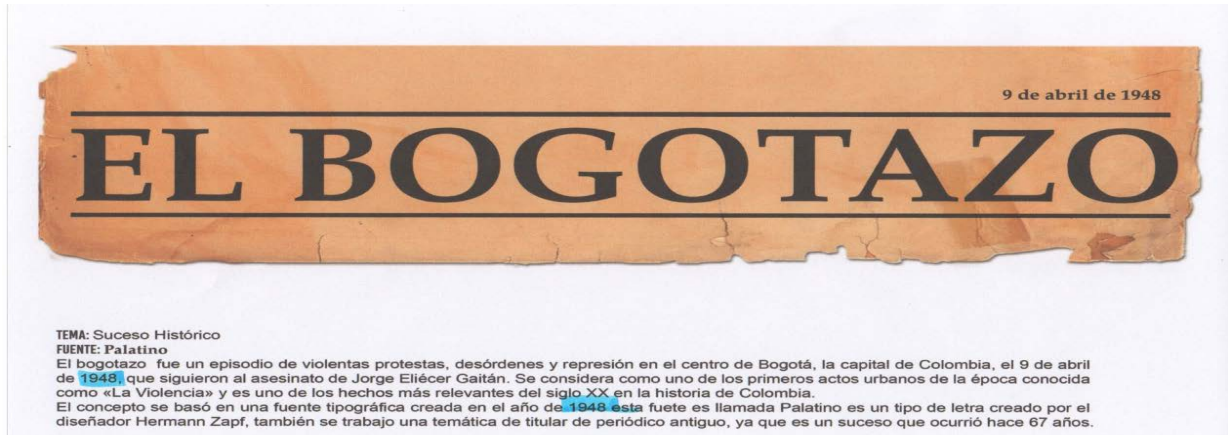
Para finalizar, se diseña una rúbrica de evaluación cualitativa para que el estudiante trascienda los errores:

Rúbrica de Evaluación de Escrito Argumentativo	
Criterio	Evaluación
Uso de normas gramaticales: ortografía, concordancias, signos de puntuación, etc.	
Cohesión y articulación de las proposiciones y de los párrafos: uso de conectores y estructura de las oraciones.	
Construcción de la explicación: se hace referencia a hechos históricos así como a la función u origen de la fuente tipográfica.	
Se recurre al texto descriptivo: se limita a describir lo mismo que está diseñado.	
Uso de citas bibliográficas o referentes Web: se toma la referencia directamente del lugar en el que se consultó la información.	

Resultados

A continuación, unos ejemplos que permiten identificar algunas mejoras frente a los textos anteriores:

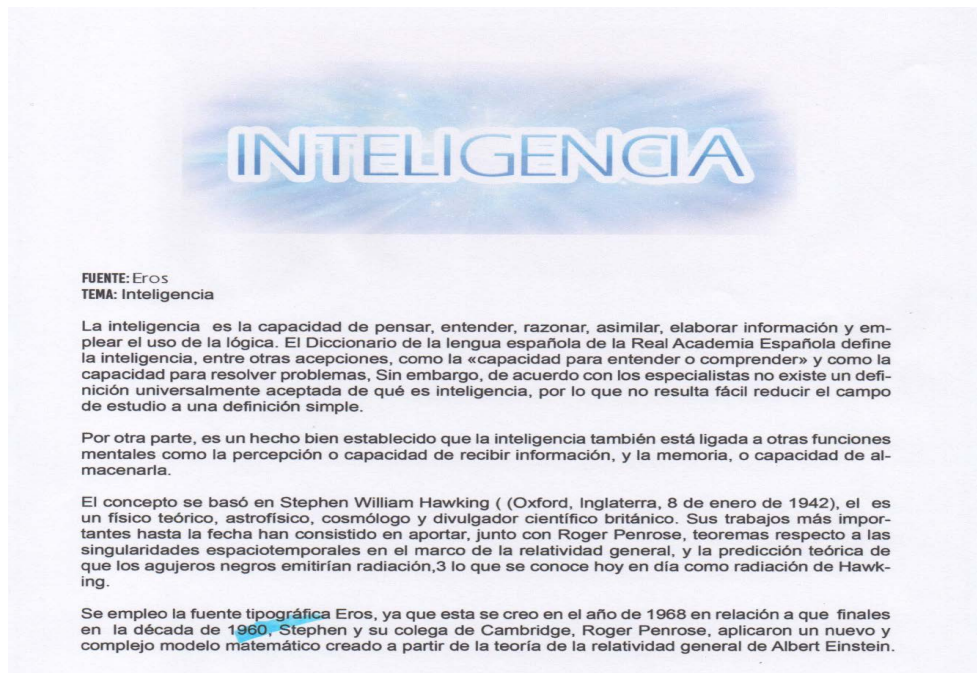
Figura 7. Evidencia del cambio en la escritura después de la intervención.



En la Figura 7 se observa por ejemplo el uso de relaciones causales de orden cronológico específicamente, es decir, la explicación del uso de la fuente tiene que ver con una coherencia de orden

cronológico de la fecha en la que se creó la fuente y un evento histórico. Ya no hay opiniones subjetivas o posturas personales frente a lo diseñado.

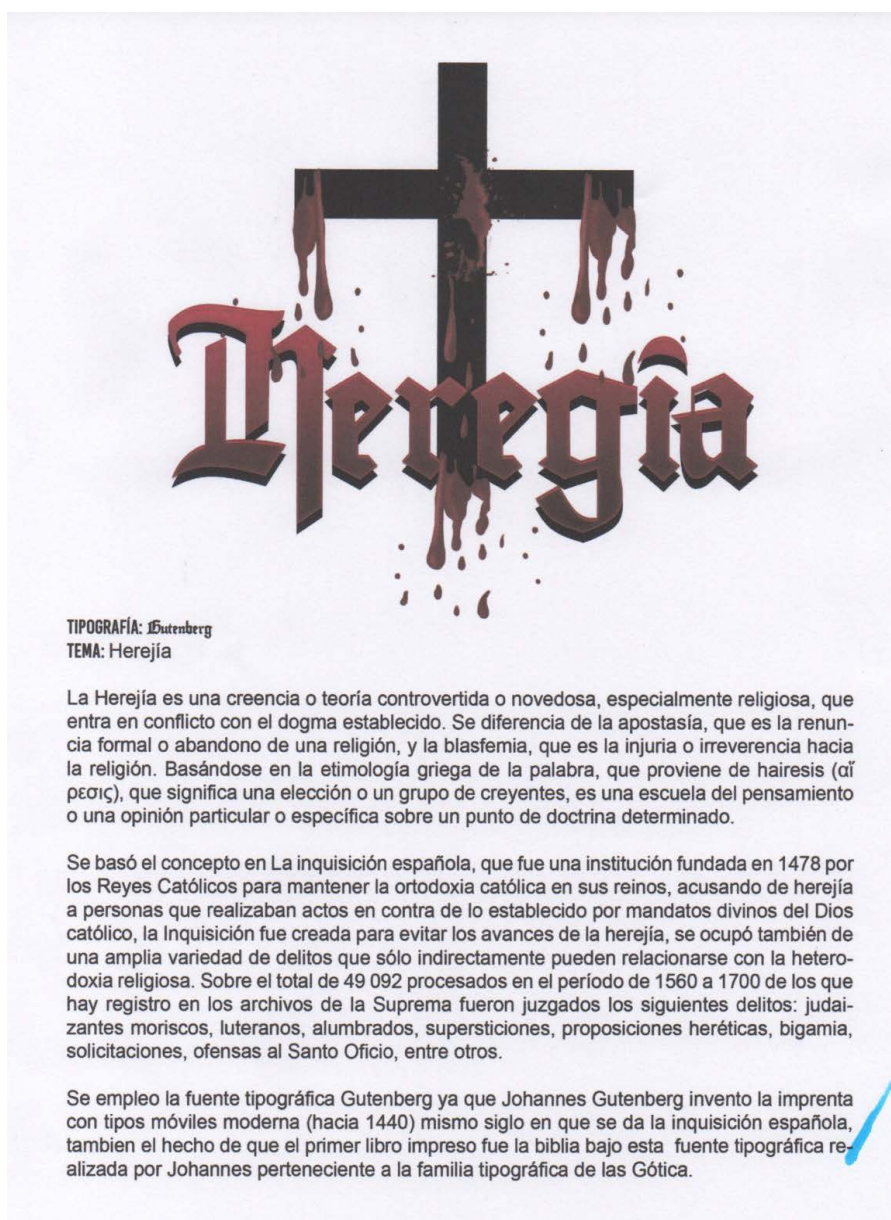
Figura 8. Evidencia del cambio de la escritura después de la intervención



En la imagen de la Figura 8 vemos una redacción más articulada y secuenciada, dando cuenta de una situación fáctica y cómo esta se relaciona con una fuente tipográfica. Hay un mayor cuidado de la ortografía y se citan fuentes, así como se nombran fechas y contextos específicos. Se usan algunos conectores como “sin embargo” o “por otra parte”.

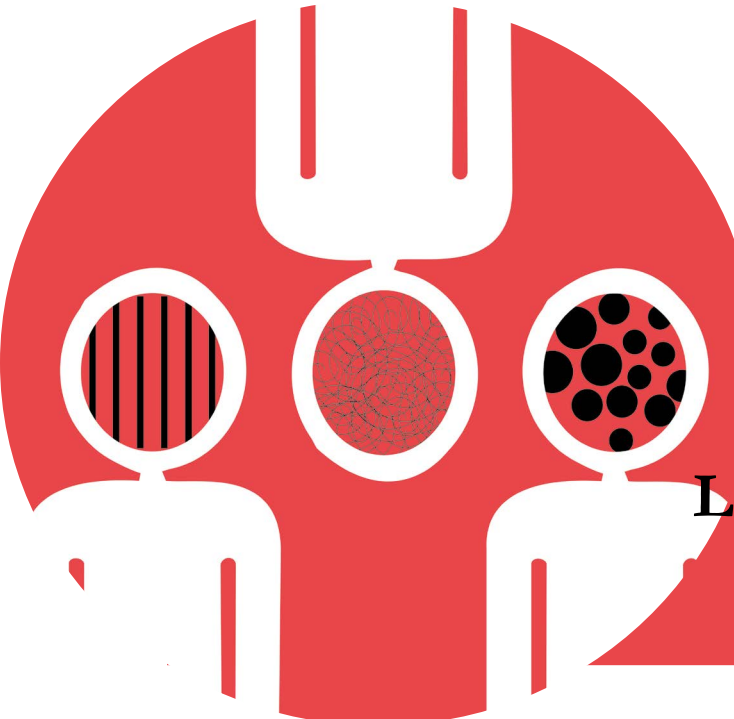
Para concluir, se observa aquí un desprendimiento de las frases “cliché”; se abre paso un conocimiento universal que se articula a un conocimiento disciplinar propio de los estilos tipográficos.

Figura 9. Evidencia del cambio de la escritura después de la intervención



Bibliografía

- Bonsiepe, G. (1998). *Del objeto a la interface*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infinito.
- Castro, R., Rolando, L., Bidiña, A., Espelta, M., Pido, A., y Zerillo, A. (2005). *Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios*. Recuperado de humanidades.unlam.edu.ar/descargas/4_A130.pdf
- Equipo Editorial - Red de Bibliotecas (2015). ¿Qué está haciendo el Estado para que los colombianos lean más y mejor en la era digital? Recuperado de <http://www.reddebibliotecas.org.co/diario/%C2%BFqu%C3%A9-est%C3%A1-haciendo-el-estado-para-que-los-colombianos-lean-m%C3%A1s-y-mejor-en-la-era-digital>
- Flower, L., y Hayes, J. (1980). *Textos en Contexto. Procesos de lectura*. Recuperado de: http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Mallol, M. (2013). La investigación en diseño y la academia: ¿un nuevo contexto? *Revista KEPES*, 10 (9), 257-284.
- Miché, Ralf. (2007). *Design Research Now – Essays and selected projects*. Berlín, Alemania: Editorial Birkhäuser.
- Montes Camacho, M. (2012, 28 de enero). Colombianos, ‘rajados’ en lectura. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/colombianos-%E2%80%98rajados%E2%80%99-en-lectura-62476>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2014). *Resultados de Pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32-45.
- Ruiz, U., y Tusón, A. (2001). Explicar y argumentar: enseñanza, lingüística, argumentación, discurso, retórica. *Revista Textos 29*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/301778982/Tuson-A-y-Ruiz-U-2002-Explicar-y-Argumentar#scribd>
- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica / Composition of Argumentative Texts: A didactic Approach. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161.
- Uribe, O., y Carrillo, S. (2014). Relación entre la lectura-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.
- Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2001). Explicar y argumentar: Enseñanza, Lingüística, Argumentación, Discurso, Retórica. *Revista Textos 29*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/301778982/Tuson-A-y-Ruiz-U-2002-Explicar-y-Argumentar#scribd>
- Van-Dijk, T. (1978). *La ciencia del Texto*. Barcelona, España: Paidós.



Lectorabilidad y Legibilidad, cuando nada concuerda

Pablo Andrés Sánchez Gil⁹

“La literatura convertida en una rama de las industrias del papel fue un fenómeno, una distorsión de la segunda mitad del siglo veinte. Pero no es justo pedirle a las masas consumidoras de las basuras de Hollywood y que solo pueden sentirse vibrar en los velódromos y los estadios, que mantengan viva una actividad sagrada, de clérigos. Los verdaderos lectores siempre fueron una minoría. Del mismo modo que una minoría prefiere Bach a Juanes. El tiempo de los booms ha pasado por fortuna.”¹⁰

Eduardo Escobar

Resumen

El gusto por la lectura, la pasión por escribir, divertirse diseñando, jugar y aprender son señales para las nuevas prácticas pedagógicas. Los estudiantes llegan con pocas experiencias auténticas en la lectura y la escritura. Este artículo expone las vivencias de una actividad realizada en una clase de diseño editorial en la Universidad Autónoma de Occidente, en la que los estudiantes deben definir y seleccionar las características editoriales, tipográficas y gráficas apropiadas y necesarias para mejorar la lectura de un texto específico a través del diseño. La facilidad de leer y entender un texto está determinada por los conocimientos y aptitudes del sujeto, necesarias para apropiarse del contenido y la estructura gráfica del texto.

Palabras clave: lectura, escritura, práctica pedagógica, estructura gráfica del texto, legibilidad, lectorabilidad.

Abstract

The pleasure in reading, the passion for writing, having fun at designing, playing and learning, are signals for new teaching practices. Students arrive without experience in reading and writing. This article presents

⁹ Profesor, Departamento de Publicidad y Diseño, Facultad de Comunicación Social, Universidad Autónoma de Occidente.

¹⁰ Tomado de *Me intriga el origen de la idea espantosa de Dios* publicado en *El Tiempo* (2013, 15 de noviembre)

the experiences obtained in an activity during a class of editorial design, at the Universidad Autónoma de Occidente, in which students must define and select editorial, typographic, and graphic characteristics that are appropriate and necessary to improve the reading of a text through design. The ease of reading and understanding a text is determined by the subject's knowledge and skills necessary to appropriate the content and graphic structure of the text.

Keywords: skill reading, writing, teaching practices, editorial design, graphic structure

Ubiquémonos y resumamos un poco

La Universidad Autónoma de Occidente, a través de la vicerrectoría académica, ofrece anualmente a sus docentes de tiempo completo y hora cátedra el Curso de Formación de Profesores. En la edición 2015-2016 el enfoque se concentró en la lectura, la escritura y la evaluación. El curso giró en torno a los problemas en los que más incurren los estudiantes y los docentes en la experiencia de interpretación de los textos (la lectura) y la producción escrita. Durante el curso de formación se produce un escrito en torno a las actividades que implican leer y escribir en las clases y los modos como se evalúa a los estudiantes. En el desarrollo de la formación (desde el mes de junio de 2015 hasta el mes de enero de 2016) cada docente participante aplicó en el aula los conceptos y las estrategias sugeridas. En este texto presento mi experiencia.

Una universidad, un programa académico, un curso

La Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente cuenta con cuatro programas académicos: Comunicación Publicitaria, Cine y Comunicación Digital, Comunicación Social-Periodismo y Diseño de la Comunicación Gráfica. La experiencia que expongo se desarrolló en el programa académico de Diseño de la Comunicación Gráfica. En la página web de la Universidad se encuentra la siguiente descripción del programa académico:

Es un programa profesional de diseño que busca generar soluciones a problemas de comunicación a través de imágenes y formas. Desarrolla a través del ejercicio proyectual, competencias para utilizar la creatividad, la comunicación y la tecnología como mecanismos para la generación de nuevas realidades y la transformación del entorno. A lo largo del programa, el estudiante adquirirá las competencias para coordinar, integrar y articular todos los factores que participan en la generación de nuevos productos, espacios y elementos de comunicación gráfica. Los estudiantes de diseño de la UAO se convierten así en modelo en plena relación con el usuario, la técnica, las artes y las ciencias de la comunicación, en una disciplina del diseño cada vez más compleja en la que los límites entre las especialidades tradicionales se difuminan debido a la importancia de la tecnología, la amplitud del mercado y la diversidad de los servicios que el diseñador puede ofrecer a la sociedad. Los estudiantes del programa de Diseño de la Comunicación Gráfica son diseñadores en los ámbitos de la comunicación, capaces de trabajar con inicia-

tiva, calidad y responsabilidad social en un contexto local e internacional.¹¹

El programa académico está estructurado a partir de un eje constituido por talleres que durante todo el transcurso curricular deberán cursar los estudiantes; cada participante aprende conocimientos específicos de las diferentes ramas del diseño gráfico: Talleres de Diseño Básico (bidimensional y tridimensional), Diseño Tipográfico, Diseño de Imagen Corporativa, Diseño Editorial, Diseño de Empaques, Diseño de Información y Gráfica del Entorno; cada uno de éstos talleres serán cursados semestralmente por los estudiantes en su respectivo orden.

¿Una clase especial?

La clase elegida para desarrollar el proyecto es el Taller III (Diseño Editorial). Esta asignatura está basada en la relación imagen-texto (lenguaje bi-media) y su adecuado ordenamiento en proyectos editoriales vinculados con necesidades de comunicación; la propuesta pedagógica se ordena a partir de dos grandes momentos: el primero está centrado en los procesos de análisis (histórico, sintáctico y semántico) de las diferentes tipologías del diseño editorial; al segundo le concierne el uso práctico de los métodos de diseño (pensamiento proyectual) y los pasos lógicos presentes en la producción de piezas editoriales.

Para cursar este taller los estudiantes deben contar con las competencias aprendidas en Dise-

ño Básico I y II, Talleres de Diseño I y II y Teoría del Color, ya que lo visto en estas asignaturas se constituye en un insumo básico para la solución de los proyectos a desarrollar. Los participantes reconocen la importancia de la acertada implementación de la tipografía y las diferentes representaciones a utilizar como dupla inseparable del lenguaje bi-media (texto e imagen); comprenden los diferentes géneros editoriales, sus variables y la ubicación del sistema editorial como sistema gráfico de comunicación, así como las relaciones presentes en el lenguaje gráfico, su percepción y la retórica visual que se propone. Aplican procesos de conceptualización como metodologías de diseño en tanto creación proyectual (plan mental y producción del diseño). Seleccionan y recopilan información sobre el tema y subtemas de una problemática asignada y, según sus intereses, relacionan datos entre sí para discriminar la información relevante y determinar una estructura mental propia que posibilite las relaciones conceptuales y morfológicas útiles en la realización final de las aplicaciones gráficas del sistema editorial.

La organización de los contenidos se realiza mediante unidades didácticas, entendiendo éstas como la estructura que organiza los temas y actividades en torno a un eje integrador, desde la contextualización histórica y conceptual del diseño editorial, las generalidades del sistema editorial, la metodología proyectual articulada al diseño editorial hasta los diferentes géneros editoriales y sus variables. Estas unidades generan la secuencia

¹¹ La información que se suministra en este apartado fue tomada del programa de Diseño de la Comunicación Gráfica, para mayor información dirigirse a <http://www.uao.edu.co/comunicacion-social/informacion-general-diseno-de-la-comunicacion-grafica#sthash.ewiHVNW.dpuf>

lógica del saber y las situaciones didácticas se desarrollaran a partir del aprender haciendo¹².

Este proyecto se desarrolla dentro de la Unidad 2: Generalidades del Sistema Editorial. El objetivo de esta unidad es entender la lógica del Diseño Editorial y la Diagramación. El Diseño Editorial es la rama del Diseño Gráfico que se especializa en la maquetación y composición de diferentes publicaciones tales como revistas, libros, folletos, anuarios, catálogos, periódicos, etc. Un buen diseño editorial es aquel que logra la coherencia comunicativa y gráfica entre el contenido de la publicación y su formato interior y exterior, siempre teniendo en cuenta un eje estético ligado al concepto que la define. La idea fundamental es lograr expresar el mensaje del contenido, con un valor estético e impulsar comercialmente la publicación. Por supuesto, para lograrlo es necesario pensar en función del público al que se dirige la publicación para llamar su atención, teniendo en cuenta las características sociales, culturales y pragmáticas.

¿Y dónde lo pongo entonces?

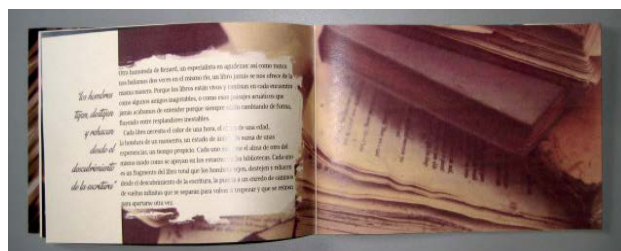
Tratemos de explicarlo de la siguiente manera:

Pero bien, ¿qué es lo que vamos a organizar y cómo lo vamos a organizar? Dice al respecto Luis Alberto Cumpa González (2002):

Diagramar es distribuir, organizar los elementos del mensaje bimedia (textos e imagen) en el espacio bidimensional (el papel) mediante criterios de jerarquización (importancia) buscando funcionalidad del mensaje (fácil lectura) bajo una apariencia esté-

tica agradable (aplicación adecuada de tipografías y colores). (p. 12)

Figura 1. Diagramar es organizar

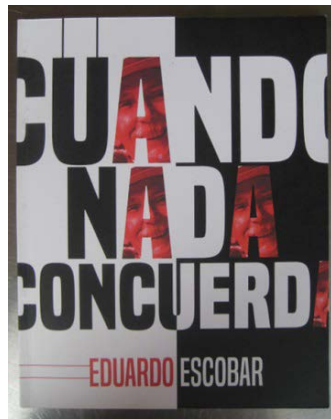


Es importante saber que para poder organizar los elementos del mensaje bi-media, debemos construir una estructura que soporte todas nuestras decisiones editoriales con el fin de otorgarles armonía y orientación; esta estructura se conoce como retícula y brindan al diseño una base, un fundamento, un soporte, justifican y facilitan las decisiones gráficas tomadas al momento de colocar las cosas, y aportan coherencia conceptual y exactitud. También, permiten una generación de propuestas editoriales más dinámicas y versátiles y estructuras posibilitan el ahorro de tiempo al momento de definir y componer el estilo gráfico de la publicación, brindándole a esta unidad, identidad y personalidad.

¹² Información tomada del curso *Taller de Diseño III*.

Otra característica que se debe tener en cuenta para la diagramación es la forma como se lee físicamente. En occidente leemos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; esto debe ser tenido en cuenta por los diseñadores, pues la decisión que se tome debe estar ajustada a esta característica. El ojo humano se ha acostumbrado a buscar el inicio de los textos en la esquina superior izquierda y reconoce el final de estos en la esquina inferior derecha. Estos desplazamientos y recorrido físico de la lectura le permiten al diseñador ubicar los elementos en pos de una buena y placida comprensión del discurso escrito. (Ambrose y Harris, 2008). Los estudiantes durante esta unidad aplicarán estos conceptos y otros a la realización de publicaciones editoriales, folletos, revistas, libros.

Figura 2. Cuéntame un cuento



Para este ejercicio la publicación elegida es el libro. Su definición, historia, naturaleza, clasificación, así como el diseño y producción hacen parte de los temas que se abordan durante la clase. La forma, función, estilo y composición se convierten también en elementos que los participantes deben analizar, contrastar y diferenciar para poder tomar decisiones gráficas y encontrar la mejor manera de diseñar un libro, pero no solo deben fijarse en la forma, su contenido es un elemento importante al momento de entrar a diseñar, pues este guiará la coherencia gráfica y comunicativa de la publicación. Cuando hemos podido comprender y concluir sobre la definición del libro se da inicio entonces al diseño de pequeños ejercicios muy puntuales: profundizamos en el estilo de publicación, el texto, la complejidad de la lectura, el público, la selección tipográfica, la definición de formatos y las retículas; así también en el uso de ilustraciones, fotografías, tablas y gráficos, elementos expresivos que aclaran y mejoran los mensajes, convirtiéndose en detalles específicos que les permitirán organizar la información en pro de la legibilidad y lectorabilidad; igualmente, el diseño de portadas y contraportadas, las páginas legales (portadillas interiores, índice, agradecimientos, prólogo, introducción), las páginas capitulares, las páginas de texto, bibliografías, colofones, etc., ejercicios con los que reconocen las partes del libro, su función y ubicación física.

La actividad está relacionada con la lectura, la escritura y el diseño. Al preguntarles a los chicos si leen, dicen que no, pero son muchos los que abiertamente y sin pena opinan que no les interesa, que les da pereza y que es aburrido.

Figura 3. Estilo de la publicación

Para ellos, leer se reduce solo a la práctica que se realiza con un libro o un texto académico, que ha sido encomendado como una tarea o por obligación, siendo muy pocos los que leen porque les gusta o porque les interesa un tema. Roger Chartier (2008) en una entrevista concedida a la revista *La vie des idées* dice:

Hoy en día, todo el mundo desarrolla múltiples relaciones con el texto leído en función de nuestras preocupaciones, ocupaciones, actividades o deseos. Desde este punto de vista, leemos intensa y extensamente textos que son dignos de ser considerados como lecturas legítimas, y otros que quedan fuera de estas

categorías. Un diagnóstico habitual es decir que se lee cada vez menos. Es absolutamente falso: jamás una sociedad ha leído tanto, nunca se han publicado tantos libros (aunque las tiradas tiendan a disminuir), nunca ha habido tanto material escrito disponible en los quioscos o en las promociones de los periódicos, y nunca se ha leído tanto gracias a la presencia de las pantallas.¹³

Al respecto de este tema Blanchard (1989) clasifica la lectura en continua y discontinua; la primera está relacionada con textos lineales (obras literarias), y la segunda con textos fragmentados o separados (periódicos, catálogos y hasta diccionarios). Todo lector contemporáneo interactúa con estos formatos.

Descubrimos entonces que los estudiantes sí leen, solo que para muchos esta actividad ha sido marcada por el símbolo de la obligatoriedad desde la escuela; a muchos los obligaron a leer obras extensas y aburridas y con un límite de tiempo para poder presentar una prueba o un examen; esto, en muchos, fue produciendo cierta incompatibilidad con la palabra “placer” o la palabra “asombro”, tan necesarias para que funcione la lectura como actividad humana.

Las estrategias pedagógicas no pueden perder de vista la pregunta sobre cómo aportar placer con la lectura, cómo hacerla interesante y agradable. La idea es proporcionar aprendizajes a través de una experiencia de diseño y lectura de los elementos básicos del diseño editorial y la diagramación; es decir, cómo estos pueden aportar gracia

¹³ Para mayor información ver: <https://clionauta.wordpress.com/2008/10/08/roger-chartier-pasado-y-futuro-del-libro/>

y facilidad de lectura a un texto; cómo la legibilidad y la lectorabilidad se pueden potenciar si se toman las decisiones de diseño acertadas. Esta actividad también les permite definir un estilo, reconocer su personalidad, gustos, pasiones, falencias, intereses, conocimientos, etc.

Los estudiantes del curso leen dos textos: el primer texto se llama “Preguntas” y es tomado del libro de Gerard Unger *¿Qué ocurre mientras lees?* (2009); el autor escribe a partir de una serie de interrogantes, todos relacionados con la pregunta ¿Qué es leer? logrando exponer y presentar visiones polémicas sobre esta actividad:

“Leer a veces se aplica de forma analógica y asociativa a todo tipo de actividades remotamente parecidas a la lectura, con tal de que se descubra algún conocimiento, como por ejemplo que un jabalí haya pasado por un lugar recientemente”. (p. 9)

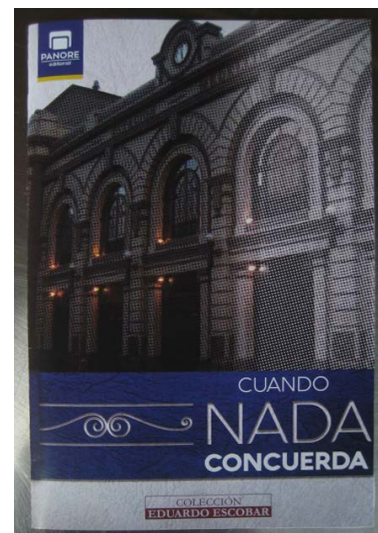
Figura 4. Para leer sobre qué es leer



Con un ejemplo como éste, el autor nos invita a pensar que no solo leemos letras, palabras

o frases, sino que realmente leemos muchas señales tipográficas. Digamos que el entrenador de un equipo de fútbol debe leer la estrategia de su contrincante y de esta manera sabrá organizar su equipo; al salir de casa nos fijamos en las nubes y leemos por su color que podrá llover o hará un calor muy fuerte por lo que decidiremos si hará falta una sombrilla o si conviene mejor ponerse el traje de baño e ir a darnos un “chapuzón” en alguna piscina; leemos las señales corporales de alguien y descubrimos cómo puede estar emocionalmente, triste, alegre o enfadado, no solo leemos letras. Se presenta también la idea de realizar inconscientemente esas lecturas tipográficas sin tener en nuestras manos una pieza editorial determinada: un anuncio, un cartel, un aviso, las rutas del bus, las instrucciones del nuevo celular, las reglas de un juego o alguna promoción en el supermercado. El texto nos deja ver y entender un poco más sobre la lectura.

Figura 4. Libro Colección Eduardo Escobar



El segundo texto leído por los estudiantes del curso es el prólogo del libro *Cuando nada concuerda*

(2013) del escritor antioqueño Eduardo Escobar, donde expone su acercamiento a los libros a través de su propia historia de vida: cómo los conseguía, qué podía leer, definiciones del libro, propias y ajenas, el ideal romántico de poder tener acceso a la información o al conocimiento, burlas y anécdotas de su infancia con la iglesia y el gobierno. Son las aventuras de un grupo de jóvenes de Medellín que buscaban descubrir, conocer y explorar la vida a través de la literatura. En una entrevista concedida al periódico El Tiempo, Escobar dice:

Lo fui redactando a medida que deshice los pasos por los libros de Kafka, Camus, Sartre, Thomas Mann, Nabokov, en fin, de los escritores más representativos del siglo XX. El libro podría servir como una guía de lecturas para los jóvenes de hoy que decidan abandonar los estadios, las puñaletas y el aturdimiento de las discotecas por la alegría de leer. (Escobar, 2013)

¡A jugar!

Los estudiantes tienen 45 minutos para leer cada texto de formatos diferentes; el primero es entregado en fotocopias y el segundo lo leen en la pantalla de su computador. Las lecturas se realizan en el salón de clase. Este espacio tiene paredes de vidrio, lo que permite que los chicos observen lo que sucede en los salones vecinos: los computadores están encendidos, los gestos y movimientos de los demás estudiantes perciben el ruido emitido por los vecinos y el frío ambiente producido por un fuerte aire acondicionado. La idea del ejercicio es lograr que los jóvenes analicen cómo en los procesos de lectura influyen no solo las características gráficas y editoriales del texto, sino también nues-

tra percepción y entendimiento pues no es ajena a los factores ambientales y climáticos.

Pasado el tiempo de las lecturas, se abre una mesa de análisis en donde centramos la discusión en el tema del texto; esto implica el reconocimiento de lo que se está hablando, el ritmo y la agilidad de la lectura y, posteriormente, analizamos las características tipográficas y editoriales en cada uno, el tipo de letra, el formato, la diagramación y los recursos gráficos usados.

Algunas de las apreciaciones de los jóvenes con respecto al primer texto son:

- Se mantiene la atención y la concentración logrando terminarlo sin lío
- El texto está bien diagramado y sus ilustraciones y pequeñas fotografías le dan dinamismo y facilidad para entenderlo
- La selección tipográfica es agradable y el puntaje usado permite leer fácilmente el texto sin generar esfuerzo; la extensión de línea es agradable y cómoda, y no cansa el ojo
- Los ocho fueron leídos placenteramente; el texto era dinámico y conocían el tema del que se estaba hablando, reconocían los conceptos utilizados por el autor y sus ejemplos eran muy ilustrativos para comprender mejor el tema

Figura 6. Características tipográficas



El segundo texto fue muy “atacado” (era lo que se buscaba). Para los estudiantes este poseía todas las características editoriales y tipográficas necesarias para no ser leído. Estas son algunas de las anotaciones:

Figura 7. Anotaciones Texto 1

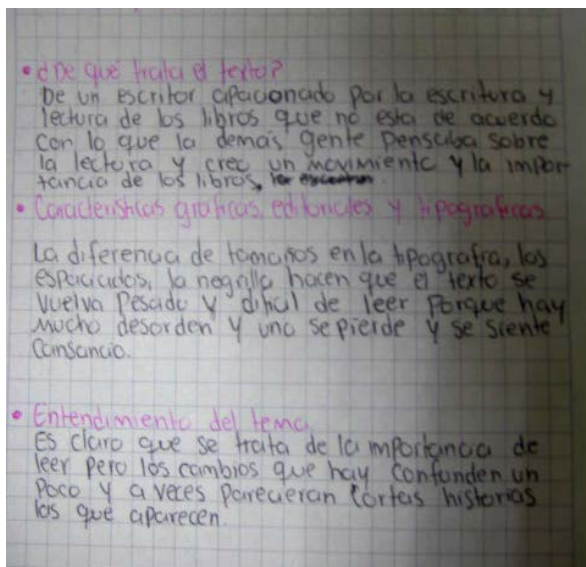
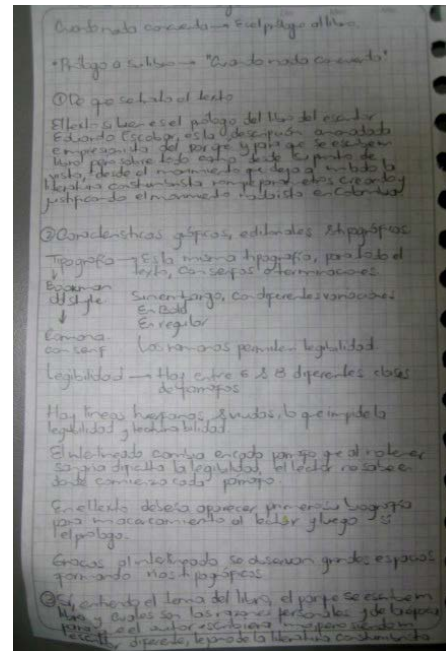


Figura 8. Anotaciones Texto 2



El texto está escrito en 5 páginas, en bookman 11 puntos a 1,5 de espacio entre líneas, sin gráficos, ni títulos o subtítulos, las líneas de texto son largas y las columnas de texto son muy extensas, características que hacen que el texto carezca de “impacto” y que sea menos atractivo.

- No hay fotos, ni gráficos, ni destacados, no hay cambios de tipografía, ni de tamaños, ni negrillas o itálicas, nada que logre captar su atención o que los atrape.
- El texto parece no acabarse, pues como dicen ellos: “al no conocer a los autores, ni las fechas, ni acontecimientos citados nos perdemos, no reconocemos a nada ni nadie”, en la lectura su hilo conductor desaparece, y terminan dejándose atrapar más fácilmente por el ruido del ambiente.

Figura 9. Anotaciones Texto 3

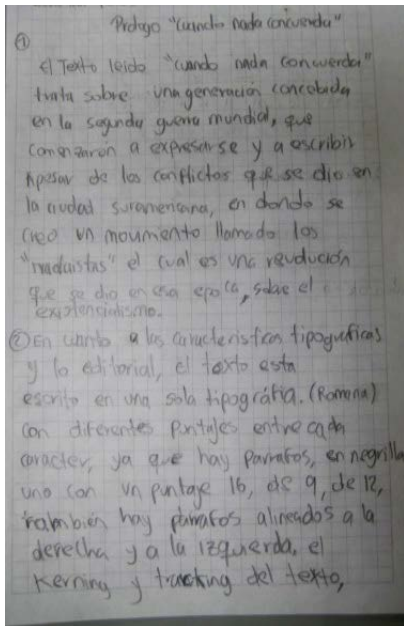
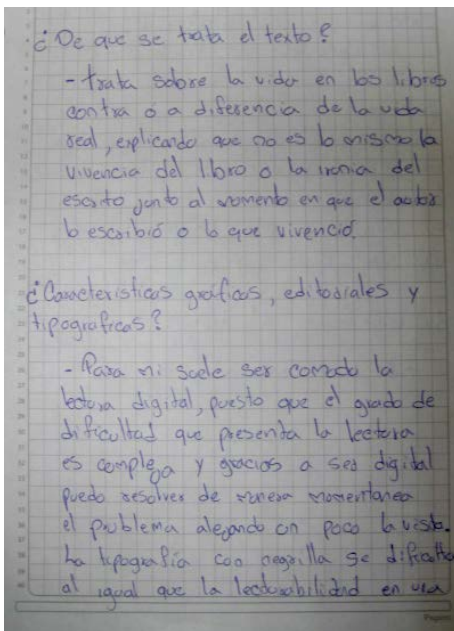


Figura 10. Anotaciones Texto 4



- No es agradable el diseño, el tema no le interesa, es aburrido, es una historia vieja.

- El formato digital no permite una cercanía con el texto, no se puede sentir, no hay gracia, es importante tenerlo en las manos.

Figura 11. Trabajo colaborativo



Figura 12. Trabajo individual



No entiendo qué dice

Centraremos nuestra atención en dos temas específicos para continuar con la actividad: la legibilidad y la lecturabilidad. Estas dos características del diseño tipográfico y editorial, hacen referencia a la posibilidad de reconocer un tipo de letra y a la facilidad de leer y comprender un texto, respectivamente. Leemos todo tipo de letras y ni siquiera nos fijamos en sus formas: las hay gordas, flacas, estrechas, achatadas, inclinadas, gruesas, pesadas, cursivas, afeminadas, masculinizadas, chistosas, roñosas, puntudas, alargadas, cuadradas, ovaladas, etc.; todas estas variaciones le otorgarán a cada una la facilidad para ser reconocida u olvidada fácilmente, para ser recordada o desechada.

La legibilidad de un tipo de letra se logra por el uso, re-uso y abuso de un tipo de letra. Por ejemplo, la Arial es una letra muy legible dentro de las instituciones escolares por ser la recomendada para escritura de textos académicos. La diseñadora tipográfica Zuzana Licko (1990) afirma al respecto que “las fuentes no son legibles de forma intrínseca. Más bien, es la familiaridad de los lectores con ellas lo que permite su legibilidad” (p.12). En el portal de diseño español **unostiposduros**¹⁴ se comenta sobre este tema y los muchos enredos y diferencias al momento de definir este concepto, pues en algunos casos podemos haber seleccionado una tipografía con una buena legibilidad, pero al ser utilizada dentro de una composición esta puede llegar a perder todos los beneficios de ser una letra legible.

Rosana Larraz (2009) en su artículo “Lectorabilidad y legibilidad dos aliadas de la comprensión lectora”, dice al respecto que:

La lectorabilidad se puede definir como la **facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos**. Dado que dos textos idénticos pueden ser más o menos fáciles de leer dependiendo del lector. La lectorabilidad, depende de diversos factores, como la habilidad lectora de quien lee, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o lejanía cultural, un mayor o menor dominio del idioma en el que está escrito el texto o la familiaridad con la temática del mismo¹⁵.

Así pues, la habilidad para leer un texto y comprenderlo depende del conocimiento y cercanía que se tenga con el tema. Es importante también tener en cuenta cómo las características tipográficas así como las estructuras editoriales, le brindan al texto una gracia gráfica que permite presentar de una manera más cómoda los contenidos mejorando la comprensión de los mismos.

Figura 13. La gracia gráfica

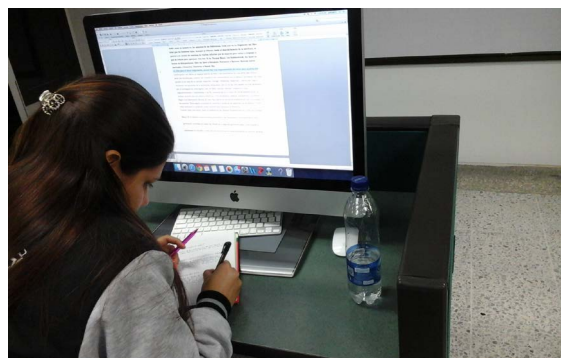


¹⁴ Para mayor información ver: www.unostiposduros.com

¹⁵ Para mayor información ver: <http://www.cuadernointercultural.com/lectorabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>

La actividad se centra en el segundo texto, “Cuando nada concuerda”, donde son más complejas la comprensión y comodidad con que expusieron los estudiantes para que éste sea leído. Les pregunté sobre algunos pasajes del texto que son interesantes y muy divertidos, porque parece que así los recuerdan y hasta los comentan, e inician en algunos momentos una discusión con entusiasmo, pasando luego a hablar sobre el diseño centrándose en cómo las características gráficas no favorecen en nada a la comprensión y mucho menos a una presentación estéticamente agradable del texto. Muchos hablan sobre la letra escogida, lo fea que resulta ser la tipografía Arial, su puntaje tan pequeño y las líneas tan largas que hacen que se dificulte la comprensión, sumándole a eso el desconocimiento del tema.

Figura 14. Camino hacia las conclusiones



Se inicia luego el camino hacia las conclusiones sobre cómo la comprensión de un texto se puede ver o no favorecida por el diseño gráfico, por un tipo de letra, por el uso de fotografías, de citas, destacados o notas. Una letra puede generar un significado diferente en la idea de un texto, ya sea por su forma, variación, tamaño o color. La exten-

sión de una línea de texto y el alto de una columna agotarán la visión haciendo aburrida la lectura. La idea no es solo leer, es descubrir cómo cada uno de estos dos materiales produjeron una reacción diferente en cada uno de los textos: el interés, el acercamiento o alejamiento del discurso. La falta de atención o concentración se ven influenciados también por el soporte o formato del texto, asimismo, el ambiente o espacio donde se lee, el ruido, la luz y hasta el clima inciden en la lectura.

Un problema para resolver

Dice Ambrose y Harris (2009) en su libro Fundamentos del diseño gráfico que:

Una parte importante del proceso de diseño consiste en resolver problemas de tipo creativo, práctico o económico. Aunque puedan parecer obstáculos evidentes, estos problemas son a veces muy vagos, una mera sensación de que hay algo que no funciona bien con el diseño. El proceso de resolución implica analizar todos los elementos del diseño y no presuponer que se sabe cuál es el problema. (p. 80)

Los estudiantes reciben una “Orden de Trabajo”¹⁶ y se les pide diseñar una pieza editorial con el texto de Eduardo Escobar. A través de la aplicación de recursos gráficos, los estudiantes diseñarán una publicación resolviendo aquellos problemas de legibilidad y lecturabilidad detectados a través de la lectura en el salón de clase, desde la selección de tipografías acordes al estilo y personalidad que quieren darle al nuevo texto hasta la definición de un formato más cómodo para leer, así como el uso de notas, citas, pies de

¹⁶Nombre que reciben las tareas para realizar en un estudio de diseño o agencia de publicidad

página y destacados, incluyendo el uso de fotografías e ilustraciones para colorear e impactar en la publicación. Los participantes tendrán que tomar las decisiones gráficas, editoriales y tipográficas necesarias para lograr que el texto sea leído. Al final cada diseñador será jurado de su trabajo y del de sus compañeros; esta tarea será realizada al entregar la pieza impresa.

Figura 15. Legibilidad y lectorabilidad



En la orden de trabajo se especifica lo que cada participante debe tener en cuenta:

- Selección de un formato para la publicación (Tamaño)
- Selección tipográfica (tipo de letras)
- Diseño de retícula (propuesta editorial y diagramación)

- Uso de recursos gráficos y editoriales (fotografías, ilustraciones, destacados, notas, citas pies de página)
- Diseño de logo para su editorial (marca personal)
- Texto para la contraportada (resumen del texto)
- Texto de presentación (resumen de la actividad)
- Impresión de la pieza editorial

Los estudiantes tendrán que desarrollar sus publicaciones y elegir las mejores opciones para completar esta tarea. Lo importante será la interpretación que le den al texto después de leerlo varias veces y entenderlo; lo subjetivo u objetivo de su diseño permitirá que sus decisiones favorezcan a la exactitud y claridad de la lectura y así garantizar que sean valoradas y comprendidas rápidamente por los lectores.

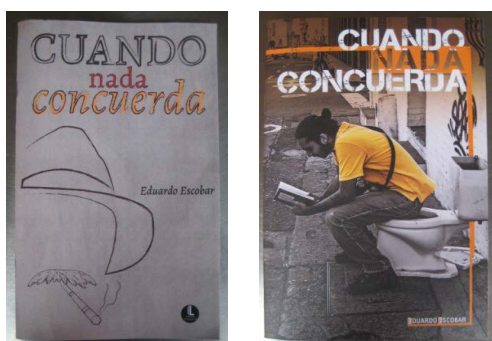
El ejercicio no es solamente proponerle a los estudiantes que diseñen una publicación y dejarlos solos, la idea afrontada por parte del guía del curso es tener una estrategia, orientarlos y provocarlos, pedirles pruebas y justificaciones de sus decisiones, apoyarlos mientras evalúan, investigan y ensayan. El conocimiento del guía/tutor permitirá que se genere un clima ameno mientras se diseña y buscan respuestas. El guía pondrá a prueba a los estudiantes y examinará su seguridad en relación con sus hallazgos, a través de preguntas sobre sus propuestas; es importante que el guía presente ejemplos, que ilustre la dinámica con material gráfico, impreso o digital, que se generen charlas y debates con los cuales poder comparar y contrastar sus descubrimientos o ideas (Torres Bazurto, 2011).

A continuación, la magia gráfica

En las propuestas desarrolladas durante la clase los estudiantes se dieron cuenta de cómo la falta de atención y dificultad en la lectura, no solo se produce por el poco interés en el discurso o lo “aburrido” de la lectura, sino que la falta de impacto gráfico, de equilibrio, ritmo tipográfico y editorial son muy necesarios para motivar e iniciar una lectura cuando nada más puede lograrlo.

Las portadas

Figura 16. Portadas 1 y 2



Los estudiantes decidieron diseñar sus publicaciones en tamaños pequeños, pues estos permitirían mayor comodidad al manipularlas, además, se podían observar sus diseños y la lectura era perfecta y absoluta.

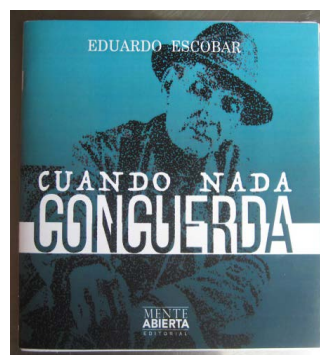
Figura 17. Propuestas de portada



En las propuestas de portada se observa la fuerza de la imagen, la tipografía y la diagramación. Los estudiantes aplicaron estructuras, configuraciones, identificadores y criterios visuales a sus composiciones para hacer sus diseños más atractivos y mantener una unidad editorial; utilizaron jerarquías y escalas cromáticas llamativas para desarrollar la funcionalidad del texto y permitir así una buena lecturabilidad. Cada grupo concluyó que a través de la portada se produce un interés hacia la publicación. Se observan diferentes propuestas tipográficas y de construcción de cabezote o títulos percibiendo en cada una la fuerza e importancia tipográfica y los diferentes niveles de lectura entre título y autor.

¿Qué dice la portada?...
¿qué dice el interior?

Figura 18. Propuestas gráficas y tipográficas de la edición interior

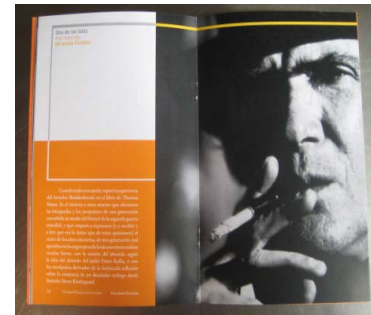




En estos ejemplos se pueden observar características gráficas, tipográficas y editoriales que mejoraron la agilidad, la legibilidad y la lectorabilidad, creando así publicaciones más interesantes gráficamente.

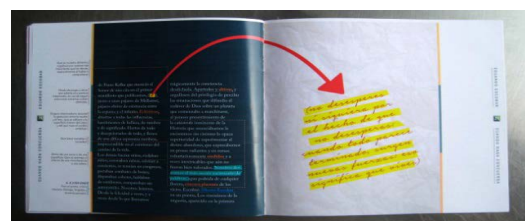
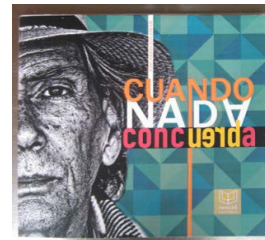
Los estudiantes definieron que para hacer más cómoda la lectura debían hacer párrafos con líneas cortas, evitando así el cansancio visual al apostarle a ideas más concisas por línea. Eligieron tamaños de letras que permitían leer sin hacer mucho esfuerzo, específicamente seleccionaron las de las familias romanas¹⁷ o con serif, por ser tipografías que ayudan a leer textos largos logrando hacer una lectura más pausada y cómoda, no para correr.

Figura 19. Juegos de colores y foliación editorial



En el interior de las publicaciones se observa cómo replicaron los códigos cromáticos utilizados en las portadas, generando así unidad y relación con el contenido de la publicación. Los juegos de color y foliación aplicados en las páginas hacen que en su totalidad se vean uniformes y agradables, motivando así a leer.

Figura 20. Composición fotográfica e ilustración editorial



¹⁷ Según Ambrose-Harris (2005) "Los remates decorativos de las tipografías romanas ayudan a la vista a pasar de una letra a otra, por lo cual suelen utilizarse para el cuerpo del texto" (p. 41).

El uso de fotografías, fotomontajes e ilustraciones iluminaron cada página de las publicaciones diseñadas, otorgándole a cada una individualidad y originalidad. Algunos recurrieron a desarrollos complejos con modernos efectos de edición fotográfica, otros, por el contrario, prefirieron presentar las imágenes tal cual como las consiguieron, aplicándole a su composición una estética minimal y un poco austera: se apuesta más a la clara diagramación, en pos de la “lectura fácil”, antes que a una exagerada composición.

Cuando se presentaron los ejercicios terminados, los estudiantes reconocieron cómo las decisiones tomadas para la realización de la publicación, así como los recursos gráficos y editoriales mejoraron y activaron el interés hacia la lectura. Después de cada presentación, concluyeron que se sintieron más motivados a leer el texto, reconocieron los beneficios del buen diseño y de sus interpretaciones. Este ejercicio, los llevó a comprender y concluir a través de la experiencia “profesional” y la reflexión cómo la lectura puede verse influenciada o determinada por características gráficas diferentes al concepto del texto, a la cercana relación con el autor o a la pasión por leer; muchas veces leemos porque alguien quería que lo hiciéramos a través del diseño y su gracia editorial, tipográfica y gráfica, dándole así un empujón a ese tema que tanto nos “aburría”.

Bibliografía

- Ambrose G., y Harris P. (2009). *Fundamentos del diseño gráfico*. Barcelona, España: Parramón.
- Ambrose G., y Harris P. (2008). *Retícula*. Barcelona, España: Parramón.
- Ambrose G., y Harris P. (2005). *Tipografía*. Barcelona, España: Parramón.
- Blanchard G. (1988). *La Letra*. Barcelona, España: CEAC.
- Chartier, R. (2008, 8 de octubre). *Pasado y futuro del libro*. Recuperado de <https://clionauta.wordpress.com/2008/10/08/roger-chartier-pasado-y-futuro-del-libro/>
- Cumpa González, L. A. (2002). *Fundamentos de diagramación*. Lima, Perú: Fondo Editorial Universidad Mayor de San Marcos.
- Larraz, R. (2009, 15 de septiembre). *Lectorabilidad y legibilidad, dos aliadas de la comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.cuadernointercultural.com/lectorabilidad-legibilidad-comprension-lectora/>
- Licko, Z. (1990). Citizen. *Emigre 15*, p.12
- Restrepo, C. (2013, 15 de septiembre). Me intriga el origen de la idea espantosa de Dios: Eduardo Escobar. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13192016>
- Torres Bazurto, J. (2011). Criterios para la elaboración de preguntas abiertas y cerradas en la evaluación en el aula. En F. Jurado (Coord.), *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior* (115–133). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Unger G. (2009). *¿Qué ocurre mientras lees?* Brasil: Campráfico Editors, S. L.
- Redacción UTD (2008, 2 de octubre). Legibilidad y economía en el diseño de tipos. Recuperado de <http://www.unostiposduros.com/legibilidad-y-economia-en-el-diseno-de-tipos/>



Lectura, escritura y evaluación en el proceso de formación del Pensamiento sistémico en ingeniería: Reflexiones desde la práctica pedagógica

Laura Angélica Mejía Ospina¹⁸

Resumen

Se ilustra una serie de reflexiones desde las dimensiones prácticas y de apropiación de conceptos acerca de la incorporación de un proceso de lectura, escritura y evaluación del aprendizaje en un curso de jornada nocturna sobre Pensamiento Sistémico de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente. Durante el comienzo del curso se propicia un primer momento de práctica de lectura y de escritura con los estudiantes, dando lugar a una primera mirada hacia a estos dos procesos que son autónomos, aunque tradicionalmente se tiende a caracterizarlos como uno solo. Seguidamente, se identifican algunos retos en el proceso de evaluación, se incorpora una segunda práctica pedagógica con enfoque lúdico y el diseño preliminar de una rúbrica para la evaluación del desempeño. Se analizan los resultados alrededor de esta práctica y posteriormente, emerge una serie de reflexiones acerca de un segundo momento de lectura y escritura al finalizar el curso. Se establece una comparación entre los dos momentos de análisis y la evolución ilustra un cambio en la proporción de estudiantes calificados previamente en un nivel “satisfactorio” hacia “excelente”. También se plantean reflexiones sobre la práctica pedagógica con enfoque lúdico, acompañada de una adecuada rúbrica como posible instrumento de evaluación integral del aprendizaje.

Palabras clave: lectura, escritura, pensamiento sistémico, evaluación integral, practicas pedagógicas, lúdica.

¹⁸ Profesora, Departamento de Operaciones y Sistemas, Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Occidente.

Abstract

This text illustrates a series of reflections from the practical dimensions and appropriation of concepts about the incorporation of a reading and writing process and learning assessment in a course of evening classes of Systemic Thinking of the Faculty of Engineering of the Universidad Autónoma de Occidente. During the beginning of the course, a first moment of analysis of reading and writing is generated and it is developed by students through a learning activity, generating a first look at the process of reading and writing. Later some challenges are identified in the assessment process; a second teaching practice with a ludic approach and the preliminary design of a rubric for performance evaluation are incorporated. The results around this practice are analyzed, and then a series of reflections about a second moment of reading and writing at the end of the course are generated. A comparison between the two moments of analysis is established; the evolution illustrates a change in the proportion of students prequalified in a “satisfactory” to “excellent” level. Reflections on pedagogical practice are also generated with a ludic approach, accompanied by an appropriate rubric, as a potential tool of comprehensive assessment of learning.

Keywords: reading, writing, systemic thinking comprehensive evaluation, pedagogical practices, ludic.

En el Departamento de Operaciones y Sistemas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente se desarrolla el curso denominado Pensamiento Sistémico para estudiantes

en el proceso de formación disciplinar de Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática e Ingeniería Ambiental. Este curso tiene como objetivo principal propiciar un espacio crítico de reflexión y tensión creativa, ubicando en contexto al estudiante con técnicas y herramientas que le permitan desarrollar y aplicar un modelo de pensamiento que le facilite la comprensión e intervención de los sistemas, con visión totalizante e integral.

La estructura del curso está diseñada para que a través de diferentes contextos, el estudiante pueda identificar la interrelación entre los diferentes elementos de un sistema (social, económico, político, ambiental, cultural, etc.) y posterior a ello, pueda definir un problema para su análisis en dicho sistema donde se incluyan las relaciones de las variables críticas del estudio y luego se utilicen diferentes herramientas de modelamiento para identificar soluciones fundamentales al problema identificado.

Uno de los cursos que analizaremos corresponde a un perfil de estudiantes en el que la mayoría (95%) son estudiantes de la jornada nocturna, conformado por 25 estudiantes, de los cuales el 40% pertenece al programa de Ingeniería Informática y el 60% a Ingeniería Industrial. En el plan de estudios para la formación del profesional en Ingeniería Industrial, este curso se encuentra en el cuarto semestre (segundo año del programa académico); en el primer semestre han realizado un curso de Expresión Oral y Escrita (como componente de base para orientar los procesos de escritura en el curso de Pensamiento Sistémico), Introducción a la Ingeniería I y II (se ha profundizado en el contexto de aplicación de la disciplina y desde el curso de Pensamiento Sistémico se busca encontrar diferentes escenarios de aplicación).

En el programa de Ingeniería Informática, la asignatura en mención se encuentra ubicada en el currículo de cuarto semestre y es prerrequisito de Administración de Sistemas, curso que se orienta en noveno semestre. Para estar ubicado en cuarto semestre, el estudiante debe tener unas nociones en cuanto a la Introducción a la Ingeniería 1 y 2, y en Humanidades. Por otro lado, los estudiantes, aproximadamente un 90%, laboran en empresas y fácilmente identifican la aplicación de los temas en el contexto donde trabajan, lo que ayuda en algunas ocasiones a la delimitación de los contextos, es decir, que el estudiante trae sin mayor dificultad a la clase los escenarios de aplicación de los conceptos y teorías que se orientarán en el curso. Este aspecto resulta enriquecedor al momento de identificar contextos de aplicación de lo visto en clase.

1. Los procesos de lectura y escritura en el curso – Primer momento

Nos propusimos conocer el nivel de desempeño de los participantes del curso en relación con sus procesos de lectura y escritura. Para ello, planteamos dos preguntas claves, desde problemáticas vinculadas con la necesidad de intervenir en su proceso de aprendizaje, no solo en relación con las competencias de índole cognitivo, sino también procedimental e integral:

Desde la perspectiva de la lectura y la escritura, ¿qué elementos importantes ilustra el estudiante de Pensamiento Sistémico? ¿Cómo definir una estrategia que les permita a los estudiantes optimizar la calidad de sus escritos en la disciplina de Pensamiento Sistémico?

El análisis inició entonces con un escrito elaborado por los estudiantes en la segunda semana del curso para probar los supuestos del docente.

1.1.1 Antecedentes sobre evaluación del proceso de escritura en la educación superior

Se consultaron algunas investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura en la educación superior:

Cuando se habla de evaluación integral (Peña, 2008) se hace referencia a una evaluación de los textos, que tiene en cuenta más de un solo aspecto de la escritura; no solamente se consideran aspectos relacionados con puntuación y ortografía, sino también la consistencia semántica del mismo. Se reconoce que la evaluación idónea de un texto escrito no compete únicamente a lo gráfico, sino a todo lo no gráfico. Así, Cartolari y Carlino (2009) proponen analizar los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de cualquier disciplina, como prácticas socialmente situadas de apropiación de modos de hacer y pensar en cada disciplina, y como instrumentos políticos para acrecentar las oportunidades de acceso y participación social de los alumnos.

En cuanto a la estructura de un texto, Gonzáles y Vega (2010) describen los criterios para identificar un escrito con cierto nivel de calidad, los cuales incluyen aspectos gramaticales, estructurales y semánticos:

- Aspectos gramaticales (desarrollo de la idea central o acción)
- Aspectos estructurales (ortografía, puntuación, cohesión y organización del texto)

- Aspectos semánticos y pragmáticos (coherencia, manejo del lenguaje, uso de fuentes, calidad de la investigación y de las ideas expuestas)

De acuerdo con el análisis realizado en escritos de cuatro estudiantes, se encuentran falencias en los aspectos gramaticales, específicamente en la estructura sintáctica.

1.1.2 Análisis del escrito al iniciar el curso

Inicialmente se desarrolló una evaluación a la calidad de los escritos, a través de una metodología de aprendizaje activo¹⁹ los estudiantes pudieron relacionar diferentes problemas sociales por

biental, política o cultural; se les propone describir diferentes alternativas de solución al problema identificado por ellos mismos. Como se visualiza en la imagen 1, un ejemplo del desarrollo de la actividad, obedece al análisis desde el enfoque de sistemas directamente relacionado con la problemática presentada en la caricatura.

El estudiante entrega un escrito en el que describe el sistema que observa e identifica la problemática y plantea posibles soluciones a modo de ensayo inicial²¹; a través de la estructura discursiva de este tipo de documentos, el estudiante da respuesta a las cuatro preguntas que se plantean para la misma caricatura. Los resultados obtenidos nos muestran que:

Imagen 1. Ejemplo de Caricatura Quino. Problema de movilidad en una ciudad.



Fuente: Material de clase Pensamiento Sistémico. Caricatura de Lavado Tejón, Joaquín, QUINO, 2009.

medio de una serie de caricaturas de Quino²⁰. En ellas se pueden identificar los diferentes sistemas que intervienen en una problemática social, am-

- Presentan errores de ortografía en una proporción mayor que las demás categorías, especialmente en lo relacionado con el uso de tildes y

¹⁹ Metodología que incorpora una actividad lúdica como medio para la construcción colectiva del conocimiento. Grupo GELA, facultad de Ingeniería.

²⁰ Joaquín Salvador Lavado Tejón, conocido como Quino, nació en Mendoza el 17 de julio de 1932 y es un humorista gráfico e historietista argentino. Su obra más renombrada es la tira cómica Mafalda, publicada originalmente entre 1964 y 1973.

²¹ Según las autoras González, Blanca y Vega Violetta (2010) del texto *Prácticas de lectura y escritura en la universidad, el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda* es uno de los géneros más solicitados por parte de los docentes identificando pautas claras para su realización.

grafías. En proporción similar se encuentran los errores de puntuación, en donde los estudiantes olvidan, principalmente, la ubicación de las comas (,) como corresponde en cada párrafo de los escritos y no utilizan el punto y coma (;).

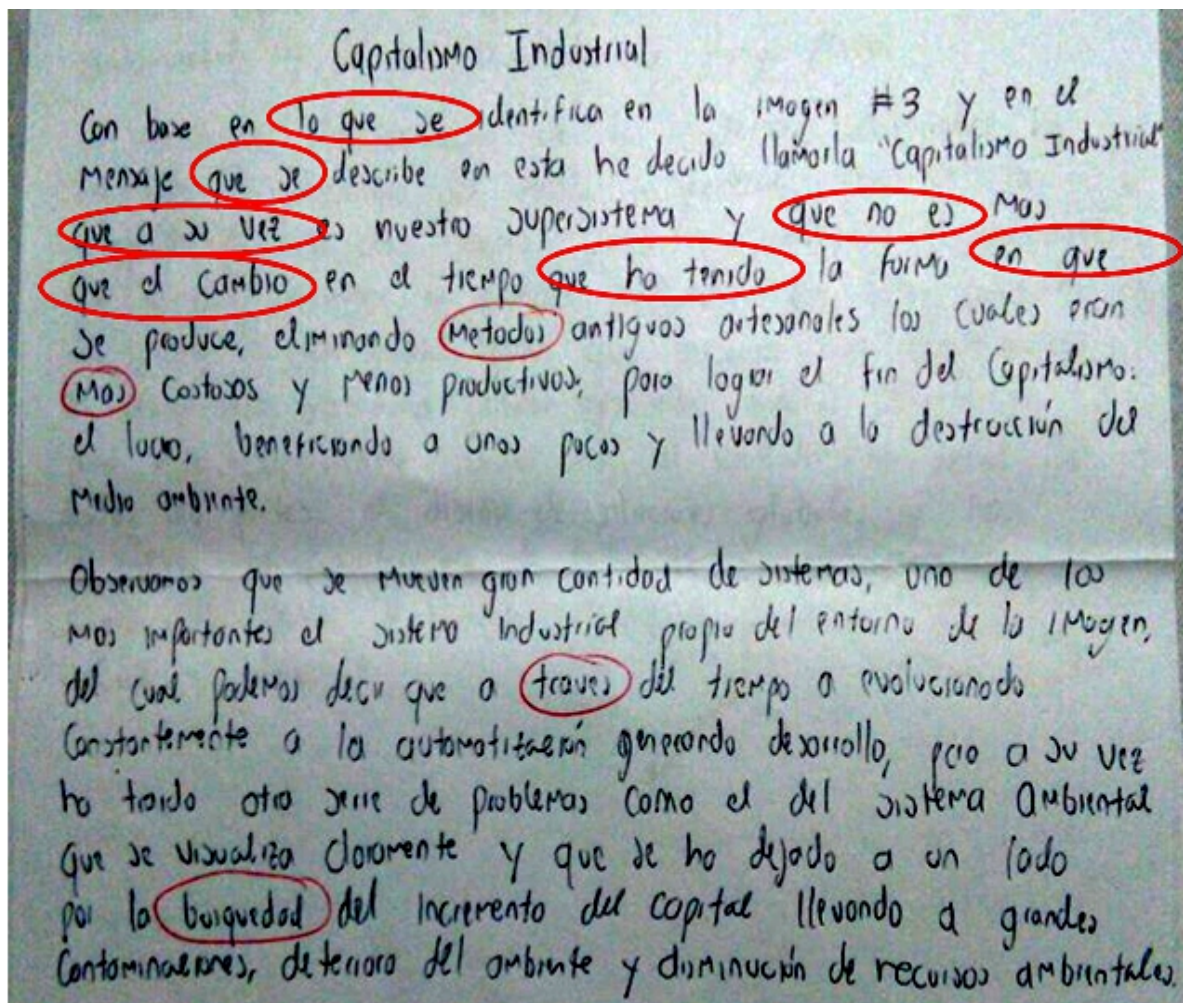
-En relación con la estructura sintáctica, hay exceso de oraciones subordinadas (una oración dentro de otras, sin control interno) y proposiciones aisladas, lo que indica falta de coherencia en el escrito. Esto implica la necesidad de evaluar aspectos que para González y Vega (2010)

se definen como los elementos modificadores o aquellos “comodines” que son reiterativos en los textos. Este autor los denomina *queísmos*.

Las oraciones no pueden abusar de su capacidad subordinante, es decir, sobrepasar el uso de algún tipo de subordinación (temporal, local, causal, consecutiva, comparativa, etc.). Pero son los docentes quienes tienen que ayudar a que los estudiantes controlen la estructura sintáctica de sus escritos.

Imagen 2. Ejemplo de “queísmo”.

Escrito 1. Estudiante 1.



Fuente: Estudiante 1.

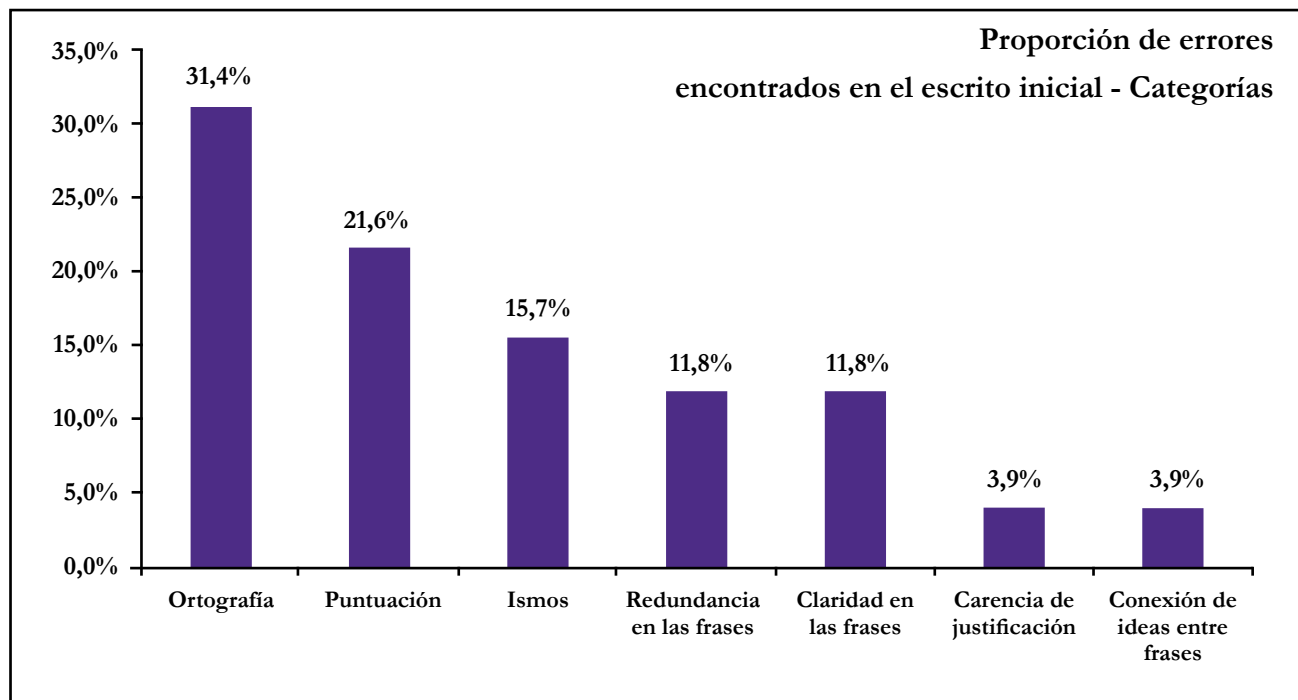
Los estudiantes ilustran los *queísmos* en sus textos en expresiones como: “en lo que... en el mensaje que... y que no es más que... forma en que...” en menos de 4 líneas de un párrafo. También incurren con la *y*: “y toda... y físicamente... y la aglomeración... y la cantidad” en menos de dos líneas de un párrafo; en estos casos se destaca la introducción de oraciones innecesarias.

La claridad y la conexión de las ideas en términos de la cohesión y la coherencia (Van-Dijk, 1984) son aspectos de igual relevancia a la hora de evaluar el escrito. De acuerdo con el análisis de las categorías identificadas en cada escrito (análisis detallado que se encuentra en el Anexo A) se puede ilustrar, a través del siguiente gráfico, la proporción de las anomalías, en términos de la cantidad de errores encontrados frente al número total de ellos de un estudiante.

Para los cuatro escritos analizados, es la ortografía y la puntuación lo que constituyen el mayor número de errores. La redundancia se ubica en una proporción media, por su parte, la carencia de justificación y conexión de las ideas entre oraciones (aspectos gramaticales o sintácticos) muestran una proporción menor. Lo anterior permite realizar la siguiente serie de reflexiones acerca de diferentes aspectos del proceso de análisis teniendo como referencia el primer escrito:

El género discursivo identificado para elaborar este escrito (ensayo inicial) debe contener según Morales (2004) una interpretación sobre el tema elegido; una estructura de introducción, desarrollo y conclusión; una argumentación a lo largo de todo el texto, la cual debe mostrar sustento y justificación de manera adecuada. Es importante reflexionar si el género discursivo *ensayo* fue el

Gráfico 1. Proporción de errores encontrados en el escrito inicial, por categorías



Fuente: Elaboración propia.

más adecuado para escribir; el grupo de estudiantes del curso es heterogéneo y la experiencia con la escritura de ensayos, como se observó, es muy poca; es oportuno señalar que incluso en la universidad se le llama ensayo a todo lo que se pide para escribir. También nos hemos preguntado:

- ¿Es la segunda semana de clase el mejor momento de intervención con un escrito que contenga las características de ensayo?
- ¿Es la caricatura un medio de lectura “visual”?
- ¿El género discursivo *ensayo* es el más apropiado para evaluar el proceso de escritura en un contexto académico inicial?

2. El reto de la evaluación en el curso Pensamiento Sistémico

Reflexionar sobre el ejercicio de la evaluación en la educación superior colombiana implica diferentes retos que en el proceso de aprendizaje son de vital importancia tener en cuenta para las decisiones de cada uno de los protagonistas: el estudiante y el docente. Como lo indica Simmons (1994) “enseñar para la comprensión requiere prestarle atención especial a la evaluación (...) La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza; es un componente esencial que guía el proceso de aprendizaje” (p. 8).

La habilidad que ha de aprenderse en el curso Pensamiento Sistémico se condensa en el objetivo: “Identifica y analiza problemas para diseñar alternativas de solución a problemas de ingeniería, aplicando los conocimientos adquiridos en su disciplina e integrándolos a los recursos disponibles

con el propósito de buscar el mejoramiento de su entorno, en el marco de actuaciones éticas, legales y ambientales”, además, de propiciar espacios de retroalimentación constante con el desempeño mostrado por cada estudiante en las clases donde se desarrollan actividades complementarias para incorporar aplicaciones del pensamiento en círculos del proceso de aprendizaje.

La reflexión comienza con una serie de inquietudes del equipo de docentes que participan de la planeación y evaluación del mismo curso durante el semestre:

- ¿Es conveniente considerar un solo tipo de evaluación del aprendizaje, por ejemplo, la prueba escrita final?
- La concepción de un estudiante que solo busca “pasar” el curso obliga a que tome decisiones como “¿para qué esforzarse más en las otras actividades en comparación con la previa escrita, si es la que mejor porcentaje aporta en la calificación global?”. Este tipo de decisiones muestran una conducta específica, que pone al docente a re-pensar su práctica, desde su discurso y su metodología.
- Hablar de evaluación integral todavía no genera un nivel de importancia deseado en los estudiantes, en cuanto a lo que significa la integración y no la sumatoria mecánica de resultados de exámenes (Jurado, 2011); ¿cuál sería una estrategia adecuada para cambiar esta posible creencia de los estudiantes?
- ¿Cómo asumir el reto de las diferentes costumbres y creencias con que llega

el estudiante, por ejemplo, frente a sus prácticas de lectura y escritura?

- Las prácticas pedagógicas pueden ser fuente constante de evaluación, adicionales a las previas escritas, pero ¿cómo lograr un aprendizaje significativo visible en el proceso evaluativo por parte del estudiante?

Según Jurado (2011), la evaluación solo tiene efectos contundentes en la medida en que propicie el diálogo y evite el acallamiento; se habla del diálogo como interacción entre sujetos y entre saberes. Es importante considerar un cambio de paradigma sobre el significado de la evaluación, tanto para los docentes y, especialmente, para los estudiantes: un proceso de comunicación (circular) donde sus protagonistas (docente, estudiante y entorno) entran en interacción para un propósito en especial: multiplicar aprendizajes. La evaluación no es un mecanismo para indicar si “gana” o “pierde” el estudiante, dado que debe trascender hacia un proceso en el cual éste participe activamente y se desentienda de la simple idea de “pasar” la asignatura.

El proceso de evaluación en el curso de Pensamiento Sistémico ha mostrado una evolución a lo largo de cada periodo académico. El esquema de contenidos ha tenido cambios en cuanto a la pertinencia en tiempo de algunas temáticas que ameritan ser vistas con un mayor nivel de profundidad. El comité curricular y el equipo de docentes encargado de esta línea se han preocupado por construir una mirada diferente a este curso e incluir una serie de cambios desde el contenido.

Uno de los estos cambios posibles es el *Fish Bank*. Se trata de una actividad propuesta por

Meadows (2001), desde la Universidad de New Hampshire, en la que, por medio de una estrategia grupal, los participantes pueden tomar decisiones, medir sus consecuencias y aprender de ellas, todo a través de un contexto planeado y mediado frente a la problemática de la utilización de los recursos naturales no renovables. Desde allí, el estudiante puede modelar las diferentes situaciones que suceden en el juego con ayuda del Pensamiento Sistémico.

El reto de la evaluación en la práctica del docente es indagar sobre métodos que flexibilicen las creencias y que conduzcan hacia prácticas más potentes. Necesariamente, se debe pensar en los diferentes paradigmas que se encuentran arraigados tanto en los docentes como en los estudiantes. Analizar y reflexionar sobre el pensamiento docente puede contribuir a propiciar mejoras en los procesos didácticos, en la instauración de relaciones más adecuadas con los alumnos, en aprendizajes significativos y con sentido para su aplicación en la vida cotidiana (Monroy, 1998).

Se tiene en cuenta no solamente el proceso de evaluación donde lo cognitivo sea la base fundamental, se debe buscar una alternativa de evaluación que incorpore procesos de aprendizaje desde la praxis y el ser para poder iniciar un proceso de evaluación integral como lo indica Murillo (2011):

El docente es el responsable de lo que acontece en su aula, y uno de sus retos pasa por convertirse en diseñador de ambientes adecuados de aprendizaje, así como en convencerse de la necesidad que tiene de aprender de otros y con otros a lo largo de toda su vida. (p. 35)

2.1 La lúdica como ambiente de aprendizaje y la evaluación

Según Jurado (2011) se espera configurar en las clases un ambiente de aprendizaje o un ecosistema en el que participen sujetos movidos por un espíritu hacia la indagación, sujetos que interactúan en un entorno y orientados por un problema, sujetos con relaciones de interdependencia que buscan equilibrios con las cosas ocupadas en el espacio en el que actúan (las proxemias); es necesario caracterizar dichos ambientes e identificar sus potencialidades.

Caracterizar e identificar potencialidades en los ambientes de aprendizaje permite un espacio más profundo de reflexión en la práctica docente, ya que no solamente se invita a repensar una metodología de aprendizaje, sino que se busca integrar todos los agentes y elementos que intervienen en este proceso. Entre los ejemplos de ambientes de aprendizaje altamente significativos está la lúdica, que ofrece un enfoque de apropiación del conocimiento muy propicio para la recordación cognitiva. Echeverri y Gómez (2012) definen las actividades lúdicas como instructivos, mediante los cuales el estudiante

(...) comienza a pensar y actuar en medio de una situación que varía. El valor para la enseñanza que tiene la lúdica es precisamente el hecho de que combina diferentes aspectos óptimos de la organización de la enseñanza: participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados en situaciones difíciles. (p. 3)

De acuerdo con lo planteado por Murillo (2005), puede considerarse que una práctica pedagógica es una actitud orientada a la planificación, el desarrollo y la evaluación de procesos de enseñanza dentro de un contexto con el fin de

favorecer el aprendizaje. Cuando se concibe la lúdica como una actividad de aprendizaje, se pone a prueba la efectividad de este ambiente de aprendizaje, ya que, como lo indica Penagos (2009) en “la medida en que muchas personas, con pensar diferente y forma de aprendizaje distinta, adquieren los conocimientos de manera más fácil al correlacionar lo teórico con la vivencia controlada a la que se enfrentan en el momento” (p. 52).

Por ejemplo, para el curso de Pensamiento Sistémico se tiene en cuenta un proceso de planificación de las actividades de aprendizaje dentro del diseño micro-curricular: actividades que están entrelazadas con componentes de aprendizaje activo con enfoque lúdico; se recrea un escenario en pequeña escala de la realidad en las organizaciones por medio de actividades de juego en las que el estudiante participa con un proceso de aprender y aprehender.

Luego de incorporar actividades de lectura, socialización, talleres y reflexiones sobre diferentes niveles de aplicación acerca de Diagramas Causales y Arquetipos Sistémicos (temas abordados en la tercera parte del curso), los estudiantes, en la clase número 28 del semestre, participan en la práctica denominada *Fish Bank* con un juego de roles alrededor de un problema central: la escasez de peces en una zona marítima en donde hay muchos barcos pesqueros. Este ambiente de aprendizaje les permite interactuar y trabajar en equipo, además de divertirse un rato con las consecuencias de esas decisiones. Al finalizar la actividad el docente introduce una serie de reflexiones encaminadas hacia la construcción de arquetipos sistémicos y un diagrama causal que represente todas las situaciones vividas en el juego.

Desde la perspectiva del estudiante esta práctica proporciona una serie de potencialidades:

- Permite interactuar con compañeros de curso, dado que en una clase de estilo magistral no tienen la oportunidad para intercambiar ideas.
- A pesar de que las decisiones que se toman no van “en serio” porque no son de la realidad, el juego lleva a pensar sobre cómo se deben tomar las decisiones en conjunto y no de manera individual.
- La lúdica genera risas, pero también genera desafíos. Hay competencia entre equipos, y eso también lo hace emocionante.
- Permite visualizar el concepto de “arquetipo sistémico” antes que hacer ejercicios a modo de taller o conocer esto directamente desde la teoría.

Desde la perspectiva del docente:

- Es una práctica que no solo permite abordar conceptos y teorías propias del Pensamiento Sistémico, sino que ofrece la oportunidad de observar al estudiante en la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la solución de problemas.
- Este tipo de ambientes logra reconocer las emocionalidades con las que los estudiantes llegan a tomar decisiones; se puede indagar con un mayor nivel de profundidad su inteligencia emocional.
- El estudiante muestra concentración, se conecta fácilmente con y en lo que debe participar durante la clase.
- Al lograr un proceso de evaluación sistémico, la lúdica ofrece una ventaja importante para visibilizar las competen-

cias apropiadas por el estudiante, además de las pruebas escritas, talleres y exposiciones sobre el mismo tema.

- Este ambiente de aprendizaje ofrece la oportunidad de abordar procesos de reflexión profunda sobre la temática de interés. Si el docente desea enfatizar en su propósito educativo para esta sesión, el escenario concluyente de la actividad desarrollada se convierte en un elemento esencial en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Un potencial adicional se involucra cuando en sesiones posteriores a la práctica, el docente puede seguir referenciando cada situación vivida durante la misma para lograr un nivel de recordación y apropiación mucho más holístico sobre las aplicaciones del tema en estudio.

2.2 Los retos para el docente frente a la lúdica como ambiente de aprendizaje

El estudiante propone un mayor espacio de tiempo para poder ejecutar esta práctica de manera que se pueda observar la dinámica del juego muchos años después. Incorporar en el contenido de la asignatura con mayor frecuencia este tipo de actividades es uno de los principales comentarios que efectúan los estudiantes al finalizar esta práctica.

El saber que cada estudiante posee un estilo de inteligencia específico y un estilo de aprendizaje diferente, hace que sea necesario ahondar en posibles formas en que este ambiente pueda generar impacto significativo en las competencias que se ha de apropiarse el estudiante.

Dado que a lo largo del curso las prácticas con enfoque lúdico permiten abordar de manera integral los aspectos clave de la identificación y modelación de sistemas reales, la rúbrica aparece como una posible herramienta que serviría de puente hacia una propuesta de evaluación sistémica porque busca generar un esquema de evaluación sistemático y completo.

2.3 Reflexiones sobre una rúbrica como instrumento de evaluación integral

La rúbrica como instrumento de evaluación permite una mayor organización en el momento de esquematizar dicho proceso al trascender hacia la valoración con una mirada mucho más integral, puesto que no solo incluye dimensiones del proceso de aplicación (praxis) de un conocimiento, sino que también se identifican aspectos relacionados con las competencias escriturales y metodológicas que todo ingeniero debe apropiarse para su ejercicio profesional.

La evaluación es un proceso permanente y continuo. Sólo desde esta perspectiva se analiza el fortalecimiento de competencias observables en las actividades del estudiante en su ejercicio práctico (cuando actúa realmente en un contexto específico). Según Jurado (2011) si consideramos los ambientes de aprendizaje, en especial aquellos con enfoque lúdico, como se ha descrito en el *Fish Bank*, por ejemplo, se ofrece una serie de ventajas en el momento de incorporarlos pedagógicamente en el ejercicio de la evaluación. El estudiante logra mayor recordación de lo que realmente hace, antes de lo que ve, escucha o lee. George Bernard, citado por Yturalde (2013), plantea al respecto que: “Aprendemos el 20% de lo que escuchamos, el 50% de lo que vemos y el 80% de lo que hacemos” (p. 18).

Aprendiendo en conjunto, interactuando con los demás, se puede lograr un aprendizaje significativo desde la perspectiva socio-constructivista. De igual manera surge el reto de cómo articular este ambiente al proceso de evaluación. La rúbrica ofrece una valoración integrada desde una actividad que desarrolla el estudiante, pero se torna desafiante involucrar de manera integrada el ejercicio de prácticas lúdicas.

Los aspectos principales de evaluación dentro del proceso permiten reconocer dos dimensiones para una primera propuesta de rúbrica: dimensión sobre la participación en el desarrollo del ambiente y dimensión para la apropiación de los conceptos clave del pensamiento en círculos en el ambiente de aprendizaje, estos son:

Participación en el desarrollo del ambiente:

- Participación activa en cada una de las fases
- Desempeño en la toma de decisiones grupales
- Capacidad para seguir instrucciones

Apropiación de los conceptos clave del pensamiento en círculos en el ambiente de aprendizaje:

- Descripción del sistema según el contexto de la lúdica
- Descripción del problema vivido
- Identificación de los puntos (variables) clave del contexto de la lúdica
- Aplicación del pensamiento en círculos. Diseño de diagrama según contexto de la lúdica
- Identificación de “arquetipos sistémicos”
- Propuesta y justificación de puntos de apalancamiento para lograr soluciones

fundamentales al problema presentado en el juego

- Interpretación de resultados
- Conclusiones y recomendaciones

El esquema de la rúbrica para valorar el mismo procedimiento de aplicación en el trabajo final, pero de antemano para el ambiente de aprendizaje, se muestra a continuación:

De acuerdo con los resultados obtenidos en términos de la dimensión “Apropiación de los conceptos clave de la asignatura”, y en concordancia con

lo que se propone en la práctica lúdica, se puede identificar que para el aspecto “Descripción clara del problema vivido”, la mayor proporción de los estudiantes correspondió a un nivel de desempeño “Satisfactorio” (55%); lo mismo sucedió con el aspecto “Aplicación del pensamiento en círculos” donde se evidencia que el 50% de los participantes reflejan un desempeño de índole Satisfactorio.

Es importante considerar entonces los aspectos claves que permite valorar la rúbrica dentro del proceso de evaluación: en primera instancia, no solamente se sujeta el resultado del estudiante a una única calificación de donde obtiene una única

Gráfico 2. Desempeño en el escrito final, luego de desarrollar la actividad de aprendizaje activo con enfoque lúdico

**RÚBRICA EVALUACIÓN DESEMPEÑO FISH BANK
PENSAMIENTO SISTÉMICO
2015-3**

DOCENTE: LAURA A. MEJÍA OSPINA

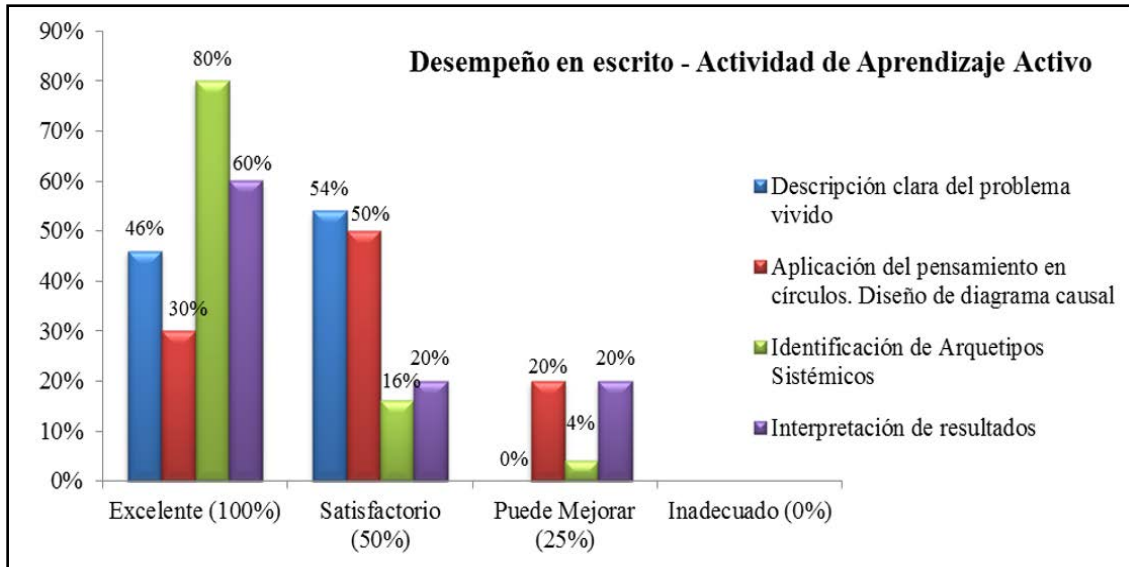
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Aplicar las herramientas de pensamiento en círculos en un contexto de industrias pesqueras
Interpretar lo vivido en la actividad lúdica desde el Pensamiento Sistémico
Identificar puntos de apalancamiento para generar propuestas de soluciones fundamentales al problema identificado



DIMENSIÓN	ASPECTO	NIVELES DE DESEMPEÑO						TOTAL PUNTOS	
		Excelente (100%)		Satisfactorio (50%)		Puede Mejorar (5%)			Inadecuado (0%)
Participación	Participación activa en cada una de las fases		100		50		25		0
	Desempeño en la toma de decisiones grupales		100		50		25		0
	Capacidad para seguir instrucciones		100		50		25		0
DIMENSIÓN	ASPECTO	NIVELES DE DESEMPEÑO						TOTAL PUNTOS	
Apropiación de los conceptos clave de Pensamiento Sistémico	Descripción del sistema según el contexto de la lúdica		100		50		25		0
	Descripción clara del problema vivido		100		50		25		0
	Identificación de los puntos (variables) clave del contexto de la lúdica		100		50		25		0
	Aplicación del pensamiento en círculos. Diseño de diagrama según contexto de la lúdica		100		50		25		0
	Identificación de Arquetipos Sistémicos		100		50		25		0
	Propuesta y justificación de puntos de apalancamiento para lograr soluciones fundamentales al problema presentado en el juego		100		50		25		0
	Interpretación de resultados		100		50		25		0
	Conclusiones y recomendaciones		100		50		25		0

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3. Esquema de rúbrica de evaluación práctica lúdica Fish Bank

Fuente: Elaboración propia

nota sobre la actividad, sino que, por el contrario, se puede retroalimentar su desempeño en diferentes aspectos como los mencionados en la propuesta de la rúbrica para la práctica en mención: descripción de un problema, identificación de herramientas vistas en el curso para aplicar en el contexto, análisis de resultados, conclusiones. Como segunda medida, permite valorar el desempeño de cada estudiante en relación con competencias blandas como son: trabajo en equipo, participación activa y capacidad para seguir instrucciones.

La rúbrica de evaluación de desempeño exige un proceso de preparación, que una vez está diseñado se pueden establecer procesos de valoración integral.

2.4 Segundo momento: análisis del escrito al finalizar el curso

Un segundo escrito se solicitó como base para un análisis final de la caracterización que se pretende para este estudio. Los estudiantes desarrollaron

un escrito final en el que identificaron nuevamente un sistema, el cual se encuentra contenido dentro de un supersistema que a su vez tiene varios subsistemas; a partir de allí, por medio de herramientas vistas en el curso, el estudiante describe las relaciones causa-efecto (de manera circular) que existen en las variables más relevantes del sistema identificado. En esta descripción se busca que el estudiante interprete el comportamiento de los sistemas por medio de dichas herramientas. En relación con el análisis desde el nivel de escritura, en cuanto a su gramática y coherencia en el mismo, se tienen los siguientes resultados:

En la imagen 4 se siguen identificando falencias en ortografía (puntuación, tildes, palabras inadecuadas, entre otras). Además, el queísmo sigue teniendo presencia en sus escritos:

Imagen 4. Apartado de segundo escrito. Estudiante 1. Análisis según el queísmo

el factor motivación también llega a repercutir en temas familiares disminuyendo las relaciones y tiempos de compartir en familia.

L1 Otro factor que afecta la no consolidación es el proyecto de vida, ya que si no se tiene
 L2 alineado el lo que se quiere con lo que se realiza las aspiraciones de las personas se
 L3 verán afectadas disminuyendo la consecución de metas laborales y el crecimiento laboral.
 L4 El no manejo de múltiples habilidades es otro factor que afecta ya que en muchas
 L5 ocasiones las personas se hacen dependientes de una única habilidad y no logran el
 L6 desarrollo integral adecuado para avanzar dentro de la organización.
 L7

L1 El tema inversión también repercute en que un talento no logre consolidarse ya que es
 L2 necesario entrenamiento y capacitación y si la empresa no está dispuesta asumir dichos
 L3 costos o no los presupuesta será difícil llegar al desarrollo de dicho talento. La aparición de
 L4 otras oportunidades también es una factor de no llegar a ser lo que se espera dentro de la
 L5 organización ya que si se otras oportunidades tanto laborales como de capacitación es
 L6 posible que deje la empresa.
 L7

Fuente: Estudiante 1.

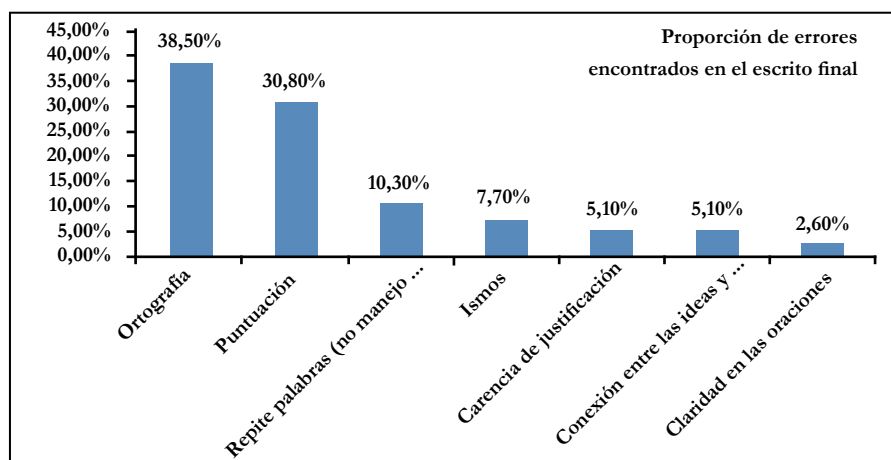
Además de la ortografía y puntuación, es importante de analizar en el escrito de los estudiantes el poco, o casi nulo, manejo de sinónimos en el desarrollo de una idea, el queísmo, la falta de justificación y conexión entre oraciones. Sin ningún tipo de intervención adicional al desarrollo natural del curso que exige una constante actividad de escritura (en cada corte) con un escrito como trabajo final, el estudiante, en términos generales, muestra falencias en cuanto a los aspectos gramaticales y de coherencia anteriormente descritos. La Evidencia de ello se visualiza en el Gráfico 3.

**Segundo momento:
reflexiones sobre los escritos**

El proceso de identificación de categorías desde la estructura de un escrito puede ser una metodología que requiere de un análisis colectivo para evitar “subjetividades” por parte de un único evaluador. Se requiere una alineación en la línea de PS.

El diseño y validación de una rúbrica para evaluar el desempeño en la competencia de escritura es importante para generar un proceso de evaluación idónea en el curso de Pensamiento Sistemático.

Gráfico 3. Proporción de errores encontrados en el segundo escrito de un estudiante, en términos de cada categoría



Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, esta línea está en proceso de elaboración de un instrumento que permita evidenciar una evolución del estudiante del curso de Pensamiento Sistémico en cuanto a criterios como: ortografía, puntuación, redacción clara y coherente, conexión de ideas, entre otros aspectos gramaticales.

¿Qué actividades de intervención serían las más convenientes? La metodología que desarrolla el grupo GELA abarca una serie de actividades lúdicas que ayuda no solo al logro de objetivos desde el punto de vista disciplinar, sino que también permite relacionar un proceso de comprensión de textos y generación de escritos, de manera práctica, amena, participativa y sistemática, lo cual beneficia al estudiante en el dominio de la lectura y la escritura.

3. Reflexiones sobre el proceso de evaluación

La evaluación es un proceso en el que se caracteriza el desempeño del estudiante en diferentes momentos del aprendizaje; por esta razón es importante construir esquemas de valoración que ayuden al docente a identificar los niveles de desempeño del estudiante en cada actividad de aprendizaje. Para el caso del presente texto, las actividades con enfoque lúdico ofrecen diferentes potencialidades, y por medio de un esquema de valoración organizado como lo es la rúbrica, se analizan aspectos relacionados al desarrollo del ejercicio lúdico y a la participación del estudiante en interacción con sus compañeros y en su proceso de toma de decisiones.

Vivir el conocimiento, visualizarlo por medio de actividades de aprendizaje activo con enfoque lúdico, como lo es el *Fish Bank*, implica mayores retos y desafíos en el proceso de evaluación para

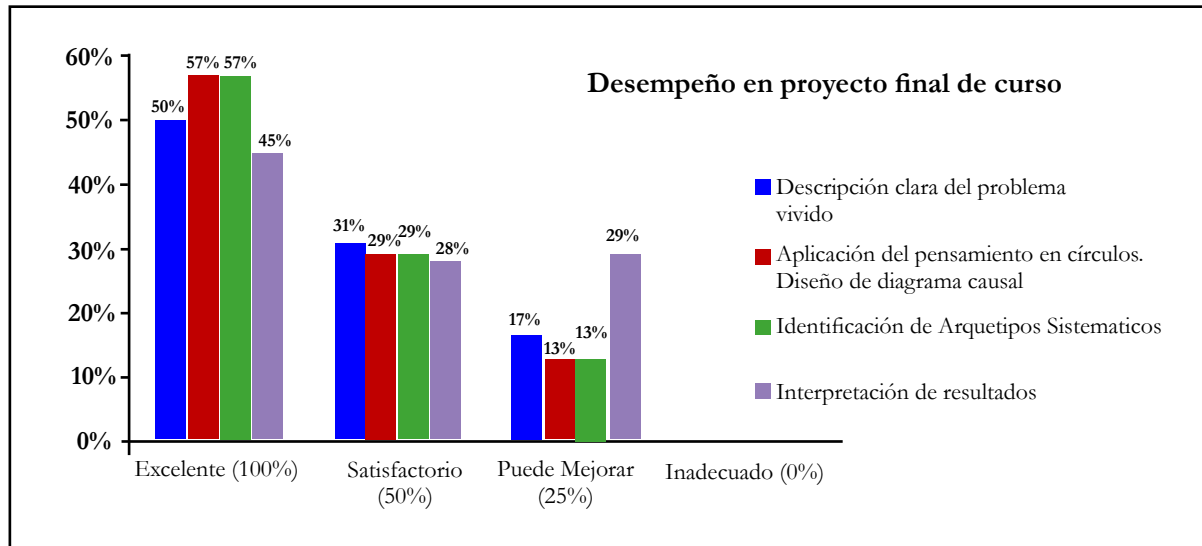
el curso de Pensamiento Sistémico por dos situaciones especiales:

- La planificación adecuada de este tipo de actividades demanda mayor cantidad de tiempo, desde la logística de los materiales para su desarrollo como también la esquematización del proceso reflexivo y de orientación hacia el concepto que se desea profundizar al finalizar dicha actividad.
- Este tipo de ambientes de aprendizaje buscan cambiar un paradigma en las concepciones pedagógicas de algunos docentes. Lograr esta implementación con un sistema de evaluación con ayuda de la rúbrica requerirá de procesos de cualificación de los docentes para que se incorporen y participen activamente en esta iniciativa.

Con el estudio en referencia se reconoce un avance en el desarrollo de actividades relacionadas con la evaluación, en especial si se buscan espacios de innovación educativa, pero también permanecen diferentes retos y desafíos en el momento de incorporar nuevas prácticas, tanto pedagógicas como evaluativas en el aula de clases, ya que como docentes es necesario indagar y seguir reflexionando sobre los estilos de aprendizaje y el entorno cambiante en el cual participa el estudiante.

Utilizando el diseño de la rúbrica de evaluación en la dimensión “Apropiación de los conceptos clave de la asignatura”, que corresponde a los mismos aspectos que se desearon evaluar en el desarrollo del trabajo final del curso, a continuación, se ilustran los resultados en términos del desempeño general de los estudiantes:

Gráfico 4. Desempeño general de los estudiantes en el proyecto final del curso



Fuente: Elaboración propia.

Se puede identificar que los aspectos que considera la descripción del problema, la aplicación de las dos herramientas desde el Pensamiento Sistémico (diagramas causales y arquetipos sistémicos), incrementó la proporción de estudiantes cuyo desempeño se clasificó hacia el “excelente”. Queda la reflexión sobre las diferentes estrategias que se pueden adelantar con los mismos estudiantes para mejorar su desempeño en cuanto a la escritura en la interpretación de los resultados, no solamente en la forma de expresarlos, sino también en su contenido.

Conclusiones

El desarrollo de actividades que tengan un propósito educativo y un enfoque metodológico activo propician escenarios donde el estudiante puede profundizar, proponer, explorar y resolver diferentes problemas del contexto del curso y de su disciplina.

Es importante abordar diferentes metodologías activas para propiciar escenarios de aprendizaje significativo en el proceso de escritura del estudiante del curso de Pensamiento Sistémico. Queda a modo de recomendación incluir un estudio de investigación en el aula donde se puedan explorar diferentes actividades lúdicas cuyo propósito esté encaminado hacia el mejoramiento de las competencias en lectura y escritura.

El proceso de evaluación requiere de planeación previa por parte del docente. El diseño de rúbricas para evaluar el desempeño de los estudiantes se puede convertir en un elemento de gran importancia a la hora de establecer mecanismos de evaluación integrales. En este trabajo se ilustra un ejemplo del diseño de una rúbrica que ha de permitir evaluar el desarrollo del contenido del curso de Pensamiento Sistémico, además se pudo evidenciar el desempeño obtenido por los estudiantes en dos escenarios: el primero, corres-

pondiente a una actividad de aprendizaje activo con enfoque lúdico, y el segundo, en el desarrollo de su proyecto final de curso.

Los resultados en ambos escenarios ilustran una evolución, en términos generales, del nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes durante el primer escenario y al finalizar el proyecto de asignatura. Dentro de esta evolución se puede ilustrar un cambio de la proporción de estudiantes calificados previamente en un nivel “satisfactorio” hacia un nivel “excelente”. Queda pendiente de tener en cuenta, para investigaciones futuras, cómo mejorar su desempeño en el proceso de análisis e interpretación de resultados.

Bibliografía

- Álvarez, M. E. (2013). *Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior. Reflexiones desde una investigación conjunta. Reflexiones desde una investigación conjunta. La voz de los docentes*. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
- Borrero, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Disponible en [189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf](#)
- Cartolari, M., y Carlino, P. (agosto de 2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En M. Etchevers (Presidencia), *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Ponencia presentada en el Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología Mercosur, Buenos Aires, Argentina.
- Echeverri, J. H., y Gómez, J. G. (2012). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Recuperado de <http://blogutp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMOCOMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Fernández, L., y Bressia, R. (2009). *Plan de enseñanza de escritura académica. Guía para la evaluación de trabajos escritos*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Católica.
- González, B., y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Jurado, F. (2011). *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Millán, M. T. (2009). *Comunicación escrita. Bloque básico*. Licenciatura en Diseño Gráfico. Londres, Inglaterra: Universidad de Londres.
- Monroy, M. (1998). *Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2090684>
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿qué y cómo evaluar? Universidad de los Andes. *Revista Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49.
- Murillo, P. (2011). *Nuevas formas de trabajar en la clase. Metodologías activas y colaborativas*. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/MetodologiasPaulino.pdf.
- Penagos, J. (2009). La lúdica en la Ingeniería Industrial: un mecanismo motivacional para estudiantes. En Adriana Páez Pino (Presidencia) *Latin American and Caribbean Consortium of Engineering Institution, LACCEI*. San Cristóbal, Venezuela.
- Simmons, R. (1994). The horse before the cart: assessing for understanding educational leadership. *Harvard University*. Cambridge, 51(5), 22-23.
- Yturalde, E. (2013, 13 de septiembre). Nunca dejamos de ser niños, con el paso del tiempo, tan solo cambiamos de juguetes. *Lúdica*. Recuperado de <http://www.ludica.org/>

Anexo A. Análisis categorías proceso de escritura estudiantes curso Pensamiento Sistémico.

Tabla 1. Categorización de los escritos iniciales: Ortografía, puntuación, redundancia en las oraciones, ismos.

**Estudiantes Pensamiento Sistémico.
Ingeniería Industrial e Informática. Jornada nocturna.**

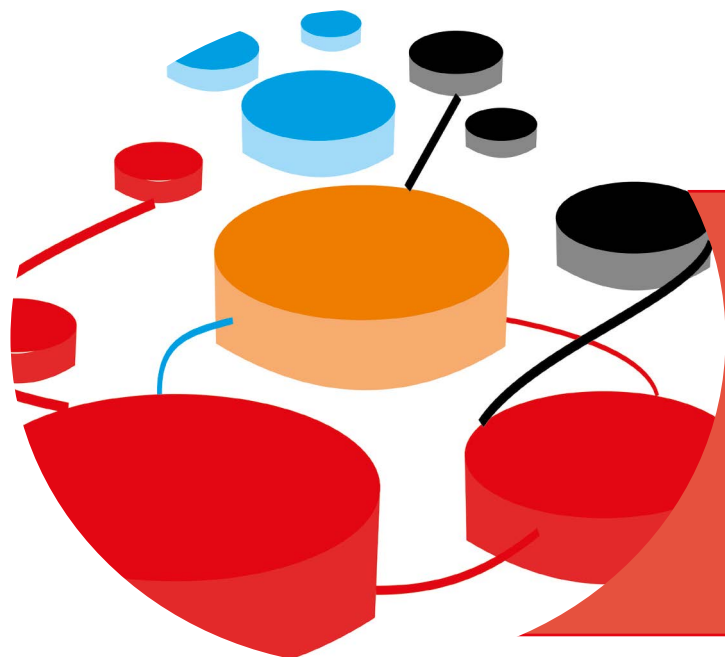
	Ortografía	Puntuación	Redundancia en las oraciones	Ismos
Párrafo 1	L.2 - esta (ésta) L.2 - decido (decidido) L.3 - mas (más) L.5 - metodos (métodos) L.6 - mas (más)	L.2 - en esta (.) L.2 - "Capitalismo Industrial" (.) L.5 - artesanales (.)	L.2 - y en el mensaje que se describe en esta (redundancia con la frase anterior)	[L1 - L4] - en lo que... en el mensaje que... Que a su vez... y que no es más que ... forma en que (que-ismos) L6 - y menos productivos... y llevando
Párrafo 2	L.2 - mas (más) L.3 - a traves (a través) L.3 - a evolucionado (ha evolucionado) L.7 - busquedad (búsqueda)	L.3 - desarrollo (Seguido) L.5 - ambiental (.) L.7 - capital (.)		L6 - que se visualiza... y que se ha dejado (que-ismos)
Párrafo 3	L.1 - economico (económico) L.2 - ocaciones (ocasiones)	L.2 - capitalismo (.) L.2 - ocaciones (.) L.6 - sistemas (.)		[L4 - L6] - que manejan... que se ve involucrado... ya que... las que... (que-ismos)
Párrafo 4	L.8 - Largo plazo (largo plazo) L.3 - busqueda (búsqueda) L.6 - sistemico (sistémico) L.9 - asi (así) L.10 - Lograr (lograr) Economica (Económica)	L.1 - En conclusión (.)	L.2 - pero en la búsqueda de este (desarrollo del mundo) L.3 - constantes inconvenientes en grandes problemas. En estos problemas...	L8 - y no puntuales... y así lograr

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Categorización de los escritos iniciales: Claridad en las oraciones, carencia de justificación conexión de ideas entre oraciones.
Estudiantes Pensamiento Sistémico. Ingeniería Industrial e Informática. Jornada nocturna.

	Claridad en las oraciones	Carencia de justificación	Conexión de ideas entre oraciones
Párrafo 1			L.6 - para lograr el fin del capitalismo: el lucro (no se entiende la conexión con la idea del párrafo)
Párrafo 2	L.1 - Observamos que se mueven gran cantidad (¿se mueven en qué contexto? ¿El del capitalismo?)		
	L.8 - llevando a grandes contaminaciones (falta claridad en esta idea)		
	L.8 - disminución de recursos ambientales (¿qué significa?)		
Párrafo 3	L.4 - y afectando al sistema de personas (¿qué tipo de personas?)		
	L. 7 - somos los afectados de la contaminación y de los resultados a largo plazo (afectados de los resultados? Falta claridad)		
Párrafo 4	L.4 – En estos problemas se tiene la oportunidad para que personas con competencias en pensamiento sistémico pueden aplicarlas. (¿aplicar oportunidades? Oportunidades de solución)	L.6 - para lograr el fin del capitalismo: el lucro (no se entiende la conexión con la idea del párrafo)	

Fuente: Elaboración propia.



Evaluación de la escritura en un curso de Pensamiento sistémico en la Facultad de Ingeniería: Intervención pedagógica y diseño del instrumento

Jorge Eduardo Calpa Oliva²²

Resumen

Se presenta una propuesta de intervención en torno a la lectura y la escritura con los estudiantes del curso de Pensamiento Sistémico ofrecido para varios programas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO). En el desarrollo del artículo se contextualiza el curso, se lo ubica en la malla curricular de los programas que lo ofrecen, se caracteriza a la población de estudiantes que lo cursan y asisten durante un periodo académico de un semestre calendario. Para la intervención se programa una actividad de lectura y escritura a partir de caricaturas que utilizan los estudiantes para producir un escrito. En esencia, se emplea el escrito para diseñar un instrumento que permita detectar y evaluar las competencias de lectura y escritura que tienen los estudiantes, con el propósito de identificar las dificultades que puedan presentar y a la vez permita desarrollar estrategias para perfeccionar y potenciar esta competencia en los ingenieros en formación.

Palabras clave: competencia lingüística, comprensión, escritura, evaluación formativa.

Abstract

A proposal for intervention around reading and writing with students of the Systemic Thinking course is presented. The course is offered to various programs of the Faculty of Engineering of the university. In the development of the article the course is contextualized, it is placed in the curriculum of the programs

²² Profesor, Departamento de Operaciones y Sistemas, Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Occidente.

offering it; the population of students who enroll and attend during an academic period of one calendar semester is characterized. For the intervention, it is planned to have an activity of reading and writing from cartoons that students use to produce a writing text. In essence, the writing is used to design an instrument to detect and evaluate students' reading and writing skills, in order to identify any difficulties that may come up and at the same time develop strategies to improve and enhance these skills in the training engineers.

Keywords: linguistics competence, comprehension, writing, formative evaluation.

Introducción

En el período de la globalización un profesional que desee participar en cualquier tipo de organización, además de poseer el conocimiento disciplinar específico de su profesión, debe tener las competencias oral y escrita que complementa y potencia sus capacidades para el desarrollo integral tanto a nivel profesional como social. Dichas competencias, que hacen parte de las habilidades lingüísticas, son determinantes en la formación universitaria.

Se expone aquí una propuesta de intervención y evaluación sobre la escritura de textos que realizan los estudiantes del horario diurno del curso Pensamiento Sistémico en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente. Se describe el contexto del curso, así como la caracterización de los estudiantes que lo inscriben y las estrategias de evaluación. Se realiza una prueba de diagnóstico que muestra

ciertas características del proceso de escritura de los estudiantes y la evaluación correspondiente.

Contexto

El Departamento de Operaciones y Sistemas de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente ofrece el curso denominado Pensamiento Sistémico para estudiantes en proceso de formación disciplinar de las Ingenierías Industrial, Informática y Ambiental como curso obligatorio, y electivo a otras ingenierías de la facultad. De acuerdo con el programa del curso aprobado en el comité curricular del programa de Ingeniería Industrial, este curso tiene como objetivo “Generar un espacio crítico de reflexión y tensión creativa, ubicando en contexto al estudiante con técnicas y herramientas que le permitan desarrollar y aplicar un modelo de pensamiento que facilite la comprensión e intervención de los sistemas (el universo y el conjunto de subsistemas que lo integran) con visión totalizante e integral, mediante el estudio, modelado y síntesis de situaciones que demandan ingenio y creatividad con énfasis en el entendimiento de sistemas en ingeniería”

Según este contenido, el curso Pensamiento Sistémico busca los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer los aspectos fundamentales de un sistema y la interacción e interdependencia de sus componentes como un todo organizado para facilitar su estudio e intervención con el propósito de integrarlo a otros sistemas o mejorarlo significativamente.

- Comprender la Teoría General de Sistemas como base fundamental del pensamiento sistémico.
- Observar, conocer, comprender y modelar sistemas para plantear alternativas de solución o de mejoramiento a situaciones cotidianas y/o problemas con un enfoque sistémico.
- Desarrollar en el estudiante el pensamiento en círculos a través del reconocimiento de las relaciones causa-efecto de un sistema.

El curso está diseñado para que, a través de diferentes contextos, el estudiante pueda identificar claramente la interrelación entre los distintos elementos de un sistema (social, económico, político, ambiental, cultural, entre otros) con una visión de ingeniería. Los estudiantes al finalizar el curso, en grupos de tres, presentan como resultado un documento escrito con formato de artículo donde desarrollan el análisis de una problemática utilizando como instrumento un sistema que cada grupo define libremente. El ejercicio debe mostrar al final las relaciones de las variables críticas del estudio a partir de una definición de un problema del sistema inicialmente identificado que, utilizando herramientas de modelamiento, permita identificar soluciones fundamentales a dicho problema en el sistema.

El diseño microcurricular del curso presenta tres módulos: 1) introducción a la teoría general de sistemas; 2) en este el estudiante conoce las cinco disciplinas del pensamiento sistémico de Peter Senge, y 3) por último, el estudiante se vincula en el proceso de modelación de los sistemas

a partir del pensamiento en círculos y la utilización de diagramas causales.

El grupo diurno de pensamiento sistémico sobre el cual se hace la intervención está conformado por 25 estudiantes de los cuales el 84% pertenece al programa de Ingeniería Industrial, el 12% a Ingeniería Informática y el 4% a Ingeniería Mecánica. En el programa de Ingeniería Industrial este curso se encuentra en cuarto semestre (segundo año del programa académico); en el primer semestre deben cursar Expresión Oral y Escrita como componente base para orientar los procesos de escritura en el curso de Pensamiento Sistémico, y en los cursos posteriores, cursan Introducción a la Ingeniería I y II donde se profundiza en el contexto de aplicación para la disciplina y se promueven diferentes escenarios de aplicación para el curso de Pensamiento Sistémico. El curso es un prerrequisito para cursar Sistemas de Producción e Inventarios; en la malla curricular del programa hace parte de los cursos del componente de Ciencias Básicas de Ingeniería.

Para el programa de Ingeniería Informática esta asignatura se encuentra ubicada en el currículo en cuarto semestre. Al ubicarse en cuarto semestre, el estudiante debe tener nociones de los cursos de Introducción a la Ingeniería 1 y 2, y del curso de Humanidades. El curso es prerrequisito de la materia Administración de Sistemas, programado en noveno semestre y en la malla curricular del programa se ubica en los cursos del componente de Ingeniería Aplicada. Para el plan de Ingeniería Ambiental el curso se ubica en sexto semestre; no presenta prerrequisito ni tampoco es prerrequisito para cursar otra materia. En la malla curricular del programa se ubica en los cursos del componente denominado eje articulador.

Como se observa, la asignatura la pueden matricular estudiantes de diferentes semestres, desde primero hasta octavo o noveno. Esto ocasiona que la diversidad en el manejo de conceptos sea alta por contar con unos estudiantes que no conocen detalles sobre los componentes profesionales de su disciplina y otros que ya tienen conocimiento de diferentes escenarios para la aplicación de su disciplina. Esto permite identificar diferentes estilos o prácticas de escritura si se considera únicamente el factor “experiencia” en su proceso de formación. La edad de los estudiantes que participan en el grupo donde se realiza la intervención oscila entre 17 y 20 años.

Objetivo del estudio

A partir de la pregunta ¿cómo evaluar en los estudiantes del horario diurno la escritura de textos para el curso de Pensamiento Sistémico de la Facultad de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Occidente de la ciudad de Cali, Colombia? El estudio que se desarrolla presenta como objetivo principal la definición de plantillas o tablas a utilizar por el docente para reconocer y evaluar los niveles de comprensión de los estudiantes en el curso, de tal manera que le permita al docente evaluar de una manera integral los escritos realizados por los estudiantes.

La evaluación de la escritura en un curso de formación no solo implica reconocer la estructura de la herramienta, llámese *test* o rúbrica, sino que también permite examinar cómo el estudiante recupera y apropia los conocimientos de

los textos propuestos por el docente; permite, además, identificar y caracterizar los dominios semánticos cuando realiza el acto de la escritura, dominios relacionados con el uso adecuado de la concordancia gramatical -entiéndase como el empleo correcto de los signos de puntuación, cohesión entre las frases y párrafos (Jurado, 2009)-, encaminado a identificar la articulación lógica entre los diferentes enunciados que conforman el texto escrito por los estudiantes.

El proceso de la escritura en los cursos permite que el estudiante plasme diferentes tipos de ideas y significados para explorar el dominio científico que tienen sobre los temas del curso antes de realizar un escrito (Peña, 2008). La escritura se considera una herramienta fundamental para la apropiación del conocimiento que pasa por el simple hecho de comunicar y evaluar el conocimiento alcanzado en las clases.

El escrito es un elemento fundamental que permite alcanzar un escrutinio del pensamiento pues se puede examinar, revisar y reconstruir (Wells, 2001), y con los que se realizan en el aula se obliga al estudiante a madurar su pensamiento de una forma más intensa y escribir de acuerdo con una estructura acorde con los conocimientos de la asignatura y los acuerdos propios para alcanzar la calidad académica.

Cuando se está evaluando un documento en los cursos de la universidad algunos docentes optan por considerar que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía o diseño de la página) (Morales, 2003);

en ocasiones los docentes se limitan a valorar solamente la calidad ortográfica del texto suponiendo que como lo ortográfico por ser más visible es más importante. Sin embargo, para alcanzar una evaluación integral, no solo se deben considerar estos aspectos, sino también aquellos como la redacción, ya que un texto con impecable ortografía, pero formado por oraciones inconexas, que en su lectura integral se vuelven confusas, produce en el lector imprecisiones que llegan a obstaculizar la comprensión del mismo.

Método e instrumento

Para cumplir con el objetivo se diseñó una actividad lúdica y participativa para todo el grupo en el salón de clase, en la cual los estudiantes

observaban tres caricaturas del famoso caricaturista Joaquín Salvador Lavado Tejón, conocido como Quino, y desarrollaban un documento a partir de las preguntas que aparecían en cada una de las caricaturas.

Hay variedad de parámetros de valoración para un texto, entre ellos se pueden considerar: aspectos gramaticales (desarrollo de la idea central o acción), aspectos estructurales (ortografía, puntuación, cohesión y organización del texto), aspectos semánticos y pragmáticos (coherencia, manejo del lenguaje, uso de fuentes, calidad de la investigación y de las ideas expuestas) (González y Vega, 2010).

Figura 1. Caricatura Quino No. 1



Definimos el párrafo como la unidad lógica de pensamiento del autor en cualquier tipo de escrito formado por diferentes proposiciones y oraciones que al ser conectadas representarán la idea global del autor. Un párrafo es una unidad temática que tiene total coherencia y presenta una claridad comprensiva (Sánchez, 2007), su estructura se basa en una idea central llamada técnicamente oración temática que orienta el desarrollo del párrafo y se considera su eje principal. Presenta también oraciones secundarias o de apoyo, consideradas argumentos que explican y sustentan la idea principal; sin embargo, en el progreso del escrito del párrafo, el autor puede caer en lo que semánticamente se conoce como oración subordinada, también conocida como

oración secundaria, la cual depende del núcleo de otra oración, llamada oración principal, las dos oraciones están unidas de dos o más proposiciones entre las cuales existe una relación de dependencia semántica. La oración subordinada realiza la función de complemento de la principal (Culebra, 2002).

Cuando se trata de realizar un escrito frente a situaciones de interpretación y respuesta es adecuado utilizar conectores como: cuando, mientras, entonces, enseguida, luego, cada vez que, apenas, en cuanto, simultáneamente, al principio, después de un tiempo, al rato, un día/noche, en esos días, antes que, después de que, más tarde, de pronto, repentinamente, ahora que, o por último.

Figura 2. Caricatura Quino No. 2



www.uao.edu.co

1. ¿Qué sistemas puede identificar en la caricatura?
2. ¿Cuál es el Super-sistema?
3. ¿Qué problemática(s) conectan a los sistemas?
4. ¿Qué competencias del Pensador Sistémico se requieren para dar solución a esa(s) problemática(s)?



Igualmente, en el proceso de escritura es frecuente caer en errores que se conocen como errores de segmentación lexical y se develan al momento de hacer la lectura. En la escritura se presentan dos formas de segmentación: la hiposegmentación, cuando no aparecen espacios entre las palabras escritas, o se unen palabras que obligatoriamente deben estar separadas, y la hipersegmentación, cuando se separa de manera inadecuada una palabra utilizando un espacio entre dos elementos constitutivos de ella se separa de forma indebida una palabra (Báez, 1999).

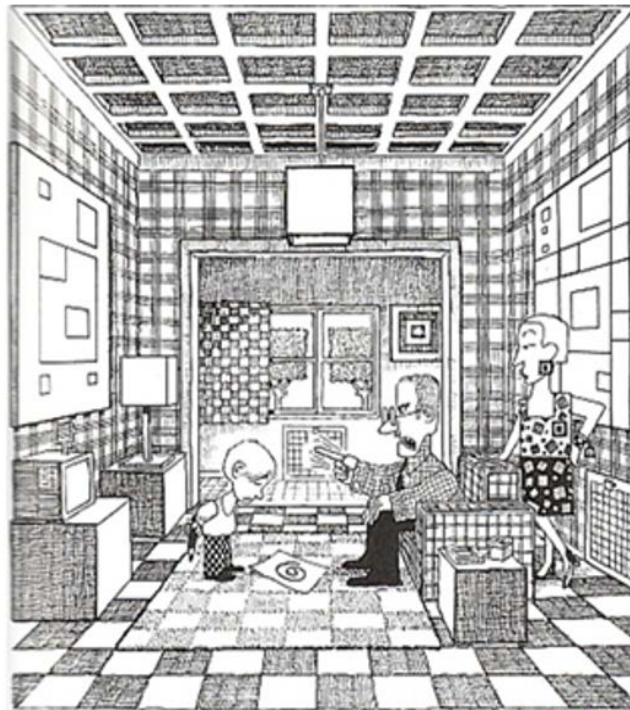
En la Tabla 1 se presenta el instrumento y el formato con el cual se evaluaron los escritos para el ejercicio planteado utilizando las caricaturas de Quino. Los estudiantes que participaron pertenecen a un curso de la Facultad de Ingeniería que se conoce como Pensamiento Sistémico; es un

grupo programado por la universidad en la jornada de la tarde, con una intensidad horaria de tres horas a la semana, repartida en dos días de una hora y treinta minutos cada sesión. Es un grupo heterogéneo y mixto (los estudiantes oscilan entre los 17 y 20 años), los estudiantes son de los programas académicos de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Informática que cursan el segundo y tercer año del programa.

En una de las sesiones de clase, antes de que los alumnos llegaran al salón, se organizó el espacio del aula de una manera que los estudiantes pudieran desplazarse por él sin ningún tipo de contratiempo. Se ubicaron las caricaturas en las tres paredes del salón como una exposición para que los estudiantes pudieran observarlas y detallarlas sin problema. En forma verbal se les explicó en qué consistía el desarrollo del ejercicio:

Figura 3. Caricatura Quino No. 3

1. ¿Qué sistemas puede identificar en la caricatura?
2. ¿Es un sistema abierto o cerrado y por qué?
3. ¿Qué problemática(s) conectan a los sistemas?
4. ¿Qué competencias del Pensador Sistémico se requieren para dar solución a esa(s) problemática(s)?



Cada estudiante en la clase debe realizar el recorrido por cada una de las caricaturas y a partir de una decisión personal seleccionar una y concentrarse en su lectura visual en forma detallada.

Como resultado de la actividad se realizó un escrito de una página sobre la lectura de la caricatura seleccionada, se respondieron las preguntas y se precisaron todos aquellos detalles que el autor representaba en la caricatura para complementar y ampliar el documento.

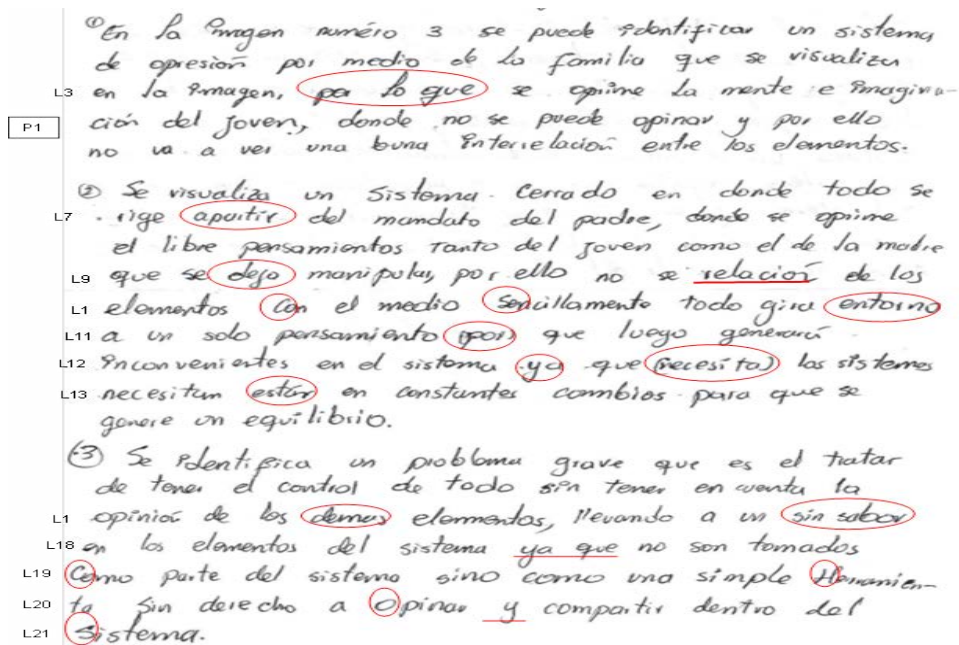
El ejercicio propuesto para el curso de Pensamiento Sistémico es de lectura visual, y permite evidenciar la aplicación de elementos conceptuales desarrollados en clases anteriores sobre los temas del curso: identificación de un sistema, re-

conocimiento del tipo de sistema, definición de problemas en los sistemas, exploración de subsistemas presentes en la caricatura, interrelaciones entre los subsistemas y examinar algunas de las competencias que un pensador sistémico necesita para la solución de problemas.

Igualmente, se pretende registrar a partir del diseño de un instrumento de evaluación de lectura el nivel que los estudiantes del curso de Pensamiento Sistémico poseen o han alcanzado en el tránsito de su segundo año en la universidad con respecto a la capacidad de lectura y escritura de textos o expresión visual. Entre los ítems que se programan por el instrumento de diagnóstico se tienen: uso de conectores en el texto, ortografía, segmentación lexical y estructura de los párrafos.

Tabla 1. Instrumento de evaluación

CRITERIOS	ALTO	MEDIO	BAJO
Definición del suprasistema de la caricatura en el escrito	Define el suprasistema en la caricatura	Reconoce vagamente el suprasistema en la caricatura	No define el suprasistema en la caricatura
Identifica el problema del sistema	Está expresado el problema del sistema	El problema del sistema no está expresado explícitamente	No presenta el problema del sistema
Relación de ideas con la idea principal en cada párrafo	Existe una relación del significado de las ideas expuestas con la idea central en cada párrafo	Presenta en el texto muchas ideas sin desarrollar	No existe una relación del significado de las ideas expuestas con la idea central en cada párrafo
Respuesta a las preguntas de la caricatura	Responde mínimo a dos preguntas de la caricatura	Responde mínimo a tres preguntas de la caricatura	No responde a ninguna de las preguntas de la caricatura
Ortografía: uso adecuado de tildes, signos de puntuación, uso adecuado de mayúsculas	El texto no presenta faltas de ortografía o sólo algunas mínimas	El texto presenta entre 5 y 10 faltas de ortografía importantes	El texto presenta más de 10 faltas de ortografía importantes
Uso de conectores	En el texto se utilizan los conectores adecuados	En gran parte del texto usa conectores adecuados	Usa conectores en algunos párrafos

Figura 4. Reescritura y análisis del Escrito 1 - Estudiante 1**Transcripción figura 4 realizada por el estudiante 1**

1. En la imagen número 3 se puede identificar un sistema de opresión por medio de la familia que se visualiza en la imagen, por lo que se oprime la mente e imaginación del joven; no se puede opinar y por ello no habrá una interrelación entre los elementos.

2. Se visualiza un sistema cerrado en donde todo se rige a partir del mandato del padre; se oprime el libre pensamiento tanto del joven como el de la madre que se dejó manipular; no hay relación de los elementos con el medio. Sencillamente todo gira en torno a un solo pensamiento (por) que luego generará inconvenientes, ya que los sistemas necesitan estar en constantes cambios para que se genere un equilibrio.

3. Se identifica un problema grave que es el tratar de tener control de todo sin tener en cuenta la opinión de los demás elementos, llevando a un sin sabor del sistema ya que no son tomados como parte del sistema sino como una simple herramienta sin derecho a opinar y compartir dentro del Sistema²³.

De acuerdo con el instrumento de evaluación, en el texto de la Figura 4, el estudiante No 1 reconoce vagamente el supra-sistema en la caricatura y el problema del sistema, responde de manera confusa dos preguntas del ejercicio; existe una buena intención de organizar las respuestas solicitadas en la gráfica, sin embargo, a pesar que el estudiante tiene la intención y la idea de las respuestas correctas, la dificultad en la escritura no

²³ El texto corresponde a la transcripción del documento del estudiante 1 que aparece en la Figura 4.

Figura 5. Transcripción y análisis del escrito 2 - Estudiante 2

L1 Hoy en día es muy común observar que por la necesidad de obtener beneficios
 L2 económicos, no se previenen las consecuencias que se pueden producir, no
 L3 solo a una persona si no a miles. Las Industrias a pesar de que son
 L4 necesarias para el funcionamiento de una sociedad, (pues ayudan a
 L5 suplir muchas necesidades del ser humano y además permiten una mejor
 L6 economía), olvidan todo el daño que ocasionan al medio ambiente, P1
 L7 es posible que las consecuencias no se generen de forma inmediata,
 L8 sin embargo, con el tiempo se observaron los resultados de estas
 L9 grandes descuidos tan perjudiciales para la naturaleza y sobre todo
 L10 para los seres humanos, pues así como dijo el famoso Al Gore
 L11 la contaminación nunca deberá ser el precio de la prosperidad.

L12 Es importante analizar la industria como un sistema, pues es un
 L13 conjunto ordenado y compuesto de diferentes partes, las cuales
 L14 cumplen con unas funciones que permiten producir resultados que
 L15 satisfacen a los seres humanos en diferentes aspectos. para que una P2
 L16 industria logre cumplir con sus objetivos es necesario que haya un
 L17 orden y un control, para evitar así las pérdidas que se puedan
 L18 generar. Pero una industria no solo se puede enfocar en cumplir los
 L19 objetivos y dejar a un lado el impacto que sus acciones pueden oca-
 L20 sionar, hoy que ser conscientes que la continua destrucción del medio a-
 L21 mbios de causar diferentes y graves problemas para la supervivencia
 L22 del ser humano, acabaron las materias primas que impidieron el funci-
 L23 onamiento de algún sistema de producción.

le permite plantearlo claramente. El documento del estudiante se ubica en un nivel medio alto con respecto al conocimiento del tema que se pretende evaluar en el ejercicio.

Sobre la lectura de la imagen, el estudiante se encuentra, según la rúbrica, en un nivel medio bajo porque utiliza de manera indiscriminada mayúsculas y minúsculas en el texto (L19, L20 y L21), no usa el punto y coma que favorecería la separación de oraciones en los párrafos para alcanzar una mejor estructura del texto; además, la relación de las ideas de cada párrafo con una idea principal no es efectiva en su significado, así como la ortografía

y el uso de conectores utilizados (P1), por ejemplo, en el primer párrafo se presenta un exceso de oraciones subordinadas; la frase "...por medio de la familia..." no permite aclarar la idea que el estudiante pretende transmitir, esta frase en lugar de aclarar la idea, la confunde. En la línea 2 L2 del párrafo 2 se observa un problema de segmentación: "apartir" igual que en la línea 10.

Conjuntamente con los errores de ortografía y lexicales reconocidos a partir del instrumento de evaluación, se presenta en el escrito errores de estructuración de los párrafos, esto evita que el mensaje del texto para el lector sea totalmente

claro. El estudiante, además de responder las preguntas sugeridas en la caricatura, alcanza a percibir los detalles de ironía que pretende sugerir el autor, por ejemplo, el mensaje de autoritarismo que se presenta en la familia por parte de los padres coartando la imaginación y el libre pensamiento del niño, quien toma una actitud de sumisión: logra identificar la estructura de la familia.

**Transcripción figura 5.
Realizada por estudiante 2**

Hoy en día es muy común observar que por la necesidad de obtener beneficios económicos, no se prevén las consecuencias que se pueden producir, no solo a una persona si no a miles. Las Industrias a pesar de que son necesarias para el funcionamiento de una sociedad, (pues ayudan a Suplir muchas necesidades del ser humano y además permiten una mejor economía), Olvidan todo el daño que ocasionan al medio ambiente, es posible que las consecuencias no se generen en forma inmediata, sin embargo, con el tiempo se observaran los resultados de estas grandes descuidos tan perjudiciales para la naturaleza y sobre todo para los seres humanos, pues así como dijo el famoso Al Gore “la contaminación nunca debiera ser el precio de la prosperidad”

Es importante analizar la industria como un sistema, pues es un Conjunto ordenado y compuesto de diferentes partes, las cuales cumplen con unas funciones que permiten producir resultados que satisfacen a los seres humanos en diferentes aspectos. para que Una

industria logre cumplir con sus objetivos es necesario que haya un orden y un control, para evitar así las pérdidas que se puedan generar. Pero una Industria no solo se puede enfocar en cumplir los objetivos y dejar a un lado el impacto que sus acciones puedan ocasionar, hay que ser conscientes que la continua destrucción del medio además de causar diferentes y graves problemas para la supervivencia del ser humano, acabaran las materias primas que impidan el funcionamiento de algun sistema de producción.²⁴

Teniendo en cuenta el diseño de la rúbrica para la evaluación del escrito, se observa en el texto de la Figura 5 que el estudiante No. 2 se ubica en un nivel bajo con respecto al conocimiento del tema que se pretende evaluar en el ejercicio; no responde de manera efectiva las preguntas señaladas en la caricatura que seleccionó. En el escrito, a pesar de que define el supra-sistema, no alcanza a identificar la problemática en forma concreta, tampoco reconoce las competencias que un pensador sistémico debería aplicar para dar una solución a la problemática expuesta en el diagrama.

En la lectura de la imagen, el estudiante No 2 se encuentra en un nivel bajo, presenta más de 10 fallas de ortografía identificadas desde de la línea 2 (L2) hasta la línea 23 (L23); también hay uso inadecuado de tildes, signos de puntuación (no usa el punto y coma) y el uso inadecuado de mayúsculas y minúsculas, por ejemplo, vincular un paréntesis en el párrafo 1 es innecesario, está utilizando el signo de puntuación de la coma que para el caso es válido y reemplaza el uso del paréntesis.

²⁴ El texto corresponde a la transcripción del documento del estudiante 2 que aparece en la Figura 5.

En la misma línea 10 se puede suprimir el conector “pues” y colocar un punto y coma después de los sustantivos “seres humanos” para ofrecer una mejor estructura del escrito.

Con relación a la estructura de los párrafos, no se hace un uso efectivo de conectores, lo que genera dificultad al momento de conectar las ideas escritas en cada párrafo con la idea principal para cada uno de ellos. Se observa más coherencia en el párrafo 2 que en el párrafo 1.

A manera de conclusión

La lectura y la escritura en los cursos de ingeniería en la universidad, y específicamente en el curso de Pensamiento Sistémico, no se evalúan. No obstante, se puede observar que es posible plantear ejercicios que permitan reconocer el nivel de lectura y escritura que realizan los estudiantes. Estas actividades se pueden considerar como transversales en la formación de los profesionales de ingeniería. Esta transversalidad podría permitir diseñar herramientas de diagnóstico para medir el nivel de lectura y escritura que poseen los estudiantes con el objetivo de programar diferentes actividades de intervención para realizar un seguimiento efectivo y desarrollar estrategias de mejoramiento. Paralelamente, al evaluar el conocimiento específico de la disciplina en un curso de ingeniería, se pueden efectuar actividades que permitan retroalimentar la escritura y las dificultades que presentan los estudiantes. Estos ejercicios son un aporte complementario a la formación de los estudiantes por parte de los docentes que dirigen los cursos.

Con respecto al ejercicio de intervención que se desarrolló, se pudo observar que los es-

tudiantes de segundo y tercer año de los programas de ingeniería que cursan la materia de Pensamiento Sistémico presentan dificultades en los procesos de lectura y escritura. Una contribución desde los cursos en ingeniería que no tienen énfasis en la evaluación de estos aspectos son sus procesos constructivos. La lectura y la escritura, como procesos, obligan a una evaluación constante: es una práctica transversal en la formación de los profesionales, cuyo ejercicio permite reconocer la necesidad de incrementar actividades para alcanzar niveles satisfactorios de estas competencias en los futuros ingenieros.

En forma complementaria, la intervención permitió identificar también el nivel de autenticidad de los escritos de los estudiantes relacionada con la capacidad para reconocer los valores intrínsecos que presentan las imágenes y que son evidentes en cada una de ellas; se limitan a cumplir exclusivamente con lo que represente la nota para la actividad propuesta, evitando ir más allá de lo indicado. Tampoco se identifica el uso de figuras retóricas como la parodia, la analogía, la paradoja y la ironía de la caricatura que permiten fortalecer una estructura lingüística adicional en los escritos de los estudiantes, mostrando así que el capital lingüístico es restringido en estos estudiantes particularmente.

Una etapa a considerar con los estudiantes es la digitación de los textos utilizando herramientas informáticas como el Word, donde se resaltan los errores que tienen en la producción de textos académicos; allí, podría trabajarse desde la pedagogía del error que ayudaría a los estudiantes a apoyarse en él para tomar conciencia y afianzar el aprendizaje.

En los escritos entregados por los estudiantes el 90% logra identificar la estructura de cuadrículada de la Figura 3. Sin embargo, no logran describir las relaciones intrínsecas señaladas por el autor: relaciones de analogía entre la espacialidad del cuarto, la geometría recargada en el dibujo y su significado.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Bibliografía

- Báez, M. (1999). La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales. *Lectura y Vida*, 20(2), 22-36.
- Borrero, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de 189357_archivo_pdf_comunicacion. pdf.
- Culebra, C. (2002). *Taller de lectura y redacción II*. Cuernavaca, Morelos, México: Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico
- Fisher, D. F. (1976). Spatial Factors in Reading and Search: The Case for Space. En R. A. Monty, y J. W. Senders (Eds.), *Eye movement and psychological processes* (pp. 417-427). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- González, B., y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 130-146.
- Sánchez, J. (2007) (coord.) *Saber escribir*. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- Smith, M. (2001). Escribir un papel exitoso. *El Trece Research Monthly*, 53, 149-150.
- Universidad Autónoma de Occidente [UAO] (2012). *Mallas curriculares Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Ambiental*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente
- Universidad Autónoma de Occidente (2014a). *Micro-curriculo curso Pensamiento Sistémico*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad Autónoma de Occidente (2014b). *Curso Pensamiento Sistémico. Programa del curso*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.



La clasificación y la enmarcación en el currículo y en las pedagogías en la formación tecnológica

Olga Dorian Jiménez Muñoz - Francia Helena Bernal Toro²⁵

Resumen

El artículo parte de la reflexión de Basil Bernstein, de los “Fundamentos del PEI” y de lo que significa el desarrollo de competencias como propósito de la formación integral en la educación universitaria. Se tienen en cuenta las políticas y procedimientos curriculares de la universidad analizadas en la perspectiva de las categorías que propone Bernstein. El artículo abre la posibilidad para comprender la forma como los estudiantes han construido los códigos en sus contextos socio-culturales, familiares y laborales; códigos y principios de clasificación sobre los cuales se requiere mayor profundización para la explicación del desempeño académico en la universidad, sus ritmos de aprendizaje, la transformación de los aprendizajes para la aplicabilidad en la futura vida profesional, los índices de deserción en los programas, la interacción con las prácticas; en este mismo sentido, el texto aborda el compromiso pedagógico de los docentes para promover el autoaprendizaje y el acompañamiento integrado en el desarrollo de competencias; el eje es la actuación, que involucra el dominio gramatical implícito o explícito del conocimiento disciplinar. En el contexto de las programas tecnológicos se analizan dos casos específicos para comprender las complejidades: uno de la Tecnología Gestión Empresarial –TGE-, y otro de la Tecnología en Procesos Agroindustriales –TPA-; finalmente se proponen alternativas.

Palabras Clave: Discursos y prácticas, currículo agregado, principio de clasificación, contexto, relacionamiento, educación compensatoria.

²⁵ Profesoras, UAOTEC Formación Tecnológica, Universidad Autónoma de Occidente.

Abstract

The article starts with Bernstein's reflection, the "IEP Fundamentals" and what competences development mean as a goal for the integral education in the university, and as a contribution to the understanding of the academic origin of technological programs' students and as a proposal of innovative pedagogical practice. The curricular policies and procedures of the university being analyzed from the perspective of the categories proposed by Bernstein are taken into account. This article opens the possibility of understanding how students have constructed codes in their socio-cultural, family, and working contexts, codes and principles on which further examination is required for the explanation of academic performance in the university, their learning styles and rhythm, the transformation of learning so that it can be applied in their future professional life, the dropout rates in the university programs, the interaction with practices. This article also addresses the pedagogical commitment of teachers to promote self-learning and support being integrated in skills development. The axis is the performance, which involves the implicit or explicit grammatical domain of subject knowledge. In the context of the technological programs, two specific cases are analyzed in order to understand the complexities: one is related to Technology in Business Management -TBM- and the other one is the Technology in Agroindustrial Processes -TAP. Finally, some alternatives are proposed.

Keywords: Discourses and practices, added curriculum, classification principle, context, relationship, compensatory education.

Los discursos y las prácticas devienen siempre de unos principios de clasificación y enmarcación; tanto la una como la otra pueden ser fuertes (+) o débiles (-) o más o menos fuertes o más o menos débiles. Por ejemplo, en el experimento que realiza Bernstein con niños de clase obrera en torno a cómo organizan unas láminas en las que se representan alimentos, observa que la primera clasificación "se relacionaba con la vida diaria en la familia (ej.: 'Es lo que comemos en casa', 'Es lo que comemos al desayuno'. 'Es lo que mi mamá prepara'). En este caso, el principio de clasificación está asociado fuertemente con el contexto local. En contraste, un grupo de niños de clase media introdujo otro principio de clasificación: "Estos vienen de la tierra", "Estos vienen del mar", "Todos estos contienen mantequilla" ... Al preguntarle a los dos grupos sobre otra posibilidad de clasificación, rápidamente los niños de clase media clasifican tal como lo habían hecho los niños de la clase obrera; estos a su vez repitieron el mismo principio de clasificación y solo después de invitarlos a intentarlo de nuevo, la mayoría, no todos, realiza la clasificación como lo habían hecho los niños de clase media.

Los niños de la clase obrera se demoran más para proponer una clasificación, porque no utilizan la jerarquía de principios con fundamento en relaciones diferentes a las de la base material específica, en el contexto experimental de la escuela. La clasificación la hicieron en función a que sus códigos están regulados por el contexto al que pertenecen, es decir, la vida diaria en familia; así, el principio de clasificación está asociado fuertemente con el contexto local. La clasificación se relacionó con la vivencia familiar: clasificación en relación más o menos directa con una base mate-

rial local; clasificación dependiente de un contexto específico. Es un principio de relación directa y específica que ubica a los sujetos en relación con un entorno dominado por las relaciones familiares, que a su vez son subestimadas por la escuela.

El lugar de estudio es uno de estos contextos específicos que no es un espacio independiente de la sociedad, está regulado por desarrollos legislativos a partir de políticas públicas, y está influenciado por fenómenos como la naturaleza socio-cultural de la familia y del entorno comunitario en el que viven los estudiantes. Se podría decir que la educación escolar –por sí sola- no tiene el compromiso de resolver los problemas relacionados con las diversas subculturas y las diferencias sociales, pero tampoco puede declararse incompetente para aportar en la transformación de la sociedad. El reto es cómo lograrlo; Bernstein señaló como pistas fundamentales: la incorporación, por una parte, de los padres a la experiencia educativa de sus hijos y, por la otra, la integración del estudiante como sujeto del proceso a partir de las experiencias adquiridas en el seno de su familia y de su entorno social. El contexto familiar, con los padres, es parte esencial de la formación inicial de los hijos.

La reflexión de Bernstein, resultado de su larga investigación sobre la educación de los niños, abre la posibilidad para la comprensión del origen académico de los estudiantes de los programas tecnológicos para comprender la forma como han construido los códigos en sus contextos socio-culturales, familiares, y laborales, es decir, códigos y principios de clasificación sobre los cuales se requiere mayor profundización para la explicación de su desempeño académico en la universidad, de sus

ritmos de aprendizaje, de cómo transforman los aprendizajes para la aplicabilidad en la futura vida profesional, de los índices de deserción en los programas, y de la interacción con las prácticas y con el compromiso pedagógico de los docentes.

El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente, en su Artículo 8° “Fundamentos del PEI”, reconoce que:

Para la UAO la formación de los estudiantes es una tarea compleja en la que se entrecruzan múltiples procesos con diversos actores, intereses y propósitos. Este hecho consolida su auténtico sentido solo en la medida en que desde su Proyecto Educativo se centre y guíe la actividad proyectiva, innovadora y proactiva en función del desarrollo armónico del ser humano, individual y colectivo, en coherencia con el contexto cultural, político, económico y ambiental en que nos corresponde vivir, adecuado a las condiciones reales que tiene y proyecta la institución.

En este sentido, institucionalmente se reconoce la importancia y la funcionalidad de explicitar de manera clara y rigurosa el Modelo Educativo, coherente y plausible, que orienta la actuación de los integrantes de la comunidad formadora en función de la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto, se reconoce la importancia de plantear -a modo de fundamentos conceptuales y de acción- las seis declaraciones que se explicitan en este apartado. La pretensión es consolidar una propuesta educativa integral, interdisciplinaria y flexible, que permita avanzar con asertividad en la formación de los profesionales idóneos que la región y la Colombia de hoy necesitan. (PEI – UAO, 2011, p. 10)

Ahora cabe preguntarnos ¿qué estrategia, que no sea compensatoria, podría considerarse para que estos niños aprendan diversas clasificaciones sin la enmarcación fuerte del docente? La estrategia para que los niños de la clase obrera aprendan una segunda clasificación está, por un lado, en la posibilidad de la cohesión familiar y el enlace con

la escuela. Bernstein (1972) en su artículo “La educación no puede suplir las fallas de la sociedad” expresa que se trata de:

... incorporar a los padres a la experiencia educativa del niño permitiéndoles hacer lo que pueden hacer y hacerlo con confianza. Hay muchas formas dentro de la esfera de competencia de los padres con las cuales ellos pueden ayudar al niño en el aprendizaje. Si esta ayuda se diera, los padres se sentirían capaces y confiados tanto en su relación con el niño como con la escuela. Esto puede significar que los contenidos del aprendizaje en la escuela deben extraerse principalmente de la propia experiencia de los niños en su familia y en su comunidad. (p. 4)

También Bernstein (1974) en la ampliación del concepto sobre el ritmo y la secuencia, en su documento “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, explica que la escuela propicia la socialización secundaria del niño y ha de proveer ambientes físicos y psicológicos que faciliten la construcción del conocimiento, pero si el ambiente socio-familiar es conflictivo y hay un aislamiento entre la familia y la escuela el ritmo del niño será más lento. En la medida en que haya una aproximación entre la escuela y la familia, el niño de la clase obrera estará en capacidad de acceder a los aprendizajes. Lo mismo vale para los niños y para los adolescentes, como lo son la mayoría de quienes inician los programas tecnológicos.

También, a los estudiantes de los programas tecnológicos la universidad les propicia la socialización secundaria; hasta ahora, les ha proporcionado infraestructura y condiciones adecuadas para su desarrollo, pero ante la debilidad de los aprendizajes previos se ha optado por medidas compensatorias como es el ofrecimiento de los cursos nivelatorios para la superación de lagu-

nas cognitivas y de los modos de leer y escribir, sin embargo, estas estrategias, tan recurrentes en las universidades colombianas no solucionan el problema. El estudiante es un ser social, multidimensional, diverso, miembro de una familia con relativo capital cultural, y es desde allí que el profesorado universitario en su conjunto, a través de pedagogías innovadoras, puede promover el autoaprendizaje y hacer el acompañamiento de manera integrada: la lectura y la escritura se aprenden según los códigos de cada asignatura.

La universidad, al reconocer los perfiles socio-culturales y cognitivos de los estudiantes de los programas tecnológicos, tiene que definir las pedagogías más apropiadas y no partir de pedagogías unilaterales, aisladas, que cada docente “aplica”. Ha de considerar también las tendencias y necesidades para la productividad de los sectores económicos en contextos locales, regionales, nacionales y mundiales con el objeto de acercar a los estudiantes en la dimensión pragmática del programa académico cursado.

En torno a “La problematización de la realidad como fundamento de la acción educativa”, la Universidad -en su Proyecto Educativo Institucional- reconoce la existencia de problemas, de preguntas orientadoras que relacionan acontecimientos-sujetos-objetos del proceso de construcción de saberes y aprendizajes, de la comprensión de la realidad, y de la vida:

Como comunidad formadora de educación superior, la UAO problematiza la realidad para crear un contexto relacional tal, que estimule y movilice a quienes la integran para descubrir lo nuevo, para determinar lo desconocido y que se debe descubrir, bien sea para producir nuevo conocimiento o saber (camino de la investigación), para compren-

der la elaboración ya desarrollada por otros (camino del aprendizaje), o para intervenir socialmente en las comunidades que demandan algún tipo de bien o servicio (camino de la proyección social). (PEI – UAO, 2011, p. 13)

Ubicados en el contexto de los programas tecnológicos es importante analizar casos específicos para comprender las complejidades:

Caso 1. Tecnología en Gestión Empresarial –TGE, Curso de Emprendimiento

Dentro de las Políticas y Procedimientos Curriculares, la Universidad Autónoma de Occidente plantea su pensamiento para el desarrollo emprendedor de los estudiantes:

... concibe el emprendimiento –en un sentido amplio– como la expresión de una actitud de vida, tendiente a la concepción, diseño y ejecución de soluciones innovadoras, responsables y efectivas, frente a problemas del entorno, y las cuales, además de ser generadoras de valor social, deben constituir alternativas reales para el desarrollo individual. Consecuente con ello y con su misión, la Universidad ha establecido políticas y estrategias organizacionales para el fomento de la cultura del emprendimiento y la opción curricular, con el propósito de que los programas académicos desarrollen –desde sus planes de estudio y de manera transversal– procesos y estrategias encaminadas al desarrollo de las competencias necesarias para diseñar e implementar soluciones innovadoras y acertadas que respondan a las problemáticas de las organizaciones, del territorio y de los procesos de distinta índole en donde participen sus estudiantes y egresados. (2015, p. 25)

Así, “Emprendimiento”, que es una de las asignaturas obligatorias en todos los programas

y está presente en los programas tecnológicos, se fundamenta tanto en las disposiciones legales colombianas –que la hacen contenido educativo obligatorio– como en los postulados de la misión de la universidad²⁶. La asignatura apunta hacia el desarrollo de competencias emprendedoras para el impulso de la capacidad de aplicación de los conceptos teóricos y prácticos aprendidos en el programa académico, en la formulación del proyecto de aula orientado hacia la creación de una empresa, a la mejora de un proceso específico en una organización empresarial, al plan de negocios, al aporte a la solución del problema del desempleo y de la escasez de oportunidades laborales en el país. Para la formación de las competencias emprendedoras en los estudiantes, la universidad ha adoptado curricularmente las siguientes estrategias:

- a. *Un programa permanente para el fomento del emprendimiento integrado por actividades abiertas organizadas por el Centro Institucional de Emprendimiento, con el fin de motivar el espíritu emprendedor en los estudiantes de los primeros semestres y mostrar referentes exitosos.*
- b. *El desarrollo de una ruta académica para los estudiantes, con valor en créditos académicos, orientada al fomento, el apoyo, la asesoría, la formación académica, la innovación...*
- c. *La posibilidad de que el estudiante opte, como decisión personal, por la línea completa..., según sus intereses y vocaciones... (p. 34)*

Son estrategias insertas en el PEI de la universidad: “El modelo educativo de la UAO” en

²⁶ MISIÓN UNIVERSITARIA en el PEI, Artículo 3º: “La Universidad Autónoma de Occidente tiene como misión la de integrar, con perspectiva internacional, las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, para contribuir a la formación de personas con visión humanística, creativas y emprendedoras; a la generación del conocimiento y a la solución de los problemas del entorno regional, nacional e internacional.”

donde se integran de forma teórico-práctica conceptos filosóficos, sociológicos y pedagógicos, apoyados en la cultura, la formación, la educación. Es la formación integral, que parte del desarrollo autónomo, constante del individuo, “... en un proceso de construcción permanente, en la tensión entre el ser y el deber ser dentro de un ejercicio dialéctico que abarque lo humano en toda su integralidad...” (2011, p. 17).

Así entonces, se considera que en el caso de los programas tecnológicos de la Universidad Autónoma de Occidente la organización curricular está dada para el cumplimiento de su misión a través de un proceso de construcción socio-cultural intencionado de cultura y conocimiento que orienta la aplicabilidad de su proyecto de formación integral tanto del estudiante como del profesional para su desempeño en diversos contextos de la sociedad regional y nacional. Los lineamientos curriculares de la UAO son: “...una estructura de principios, conceptos, criterios y procedimientos académicos que guían y permiten mantener una mirada crítica sobre la pertinencia y calidad de los proyectos académicos y sobre los planes de estudio que ofrece la institución...” (p. 11). Son, como vemos, orientaciones generales que han de auscultarse y aplicarse en los programas específicos de cada asignatura para que cada una cumpla su intencionalidad formativa.

Al analizar los planes de estudio se observa que prevalecen los contenidos específicos para el desarrollo de las competencias de los estudiantes; los planes fueron diseñados para la integración, interrelación y la complementación de los aprendizajes de los estudiantes; de conformidad con lo que define Bernstein (1972) no es un ordenamiento enlazado de contenidos o problemas,

sino una relación entre contenidos, con límites específicos, propio de la división del trabajo y del conocimiento educativo.

Cuando la clasificación o relacionamiento entre contenidos educativos es débil, la frontera es flexible o está borrada; hay entonces integración y complementación entre ellos, mientras que cuando los contenidos están aislados unos de otros, cuando los límites son notorios, la clasificación es fuerte, es decir, los contenidos o los problemas son agregados; esto impide la complementación y la interacción.

Así pues, acorde a sus objetivos, para el caso específico de la asignatura “Emprendimiento” en los programas tecnológicos de la UAO (2007):

El programa de emprendimiento empresarial determina el perfil que debe tener el nuevo profesional al enfrentarse a nuevos procesos de cambio donde se requiere de una formación integral que permite direccionar la gestión profesional del tecnólogo, vendiendo su imagen y manteniéndose en su nivel de competitividad; contribuye al desarrollo socio económico del país, o región, como es el caso de los tecnólogos de la Universidad Autónoma de Occidente, quienes con su emprendimiento y conocimiento de la creación de empresas, podrán mantener posicionamientos en su desarrollo profesional: riqueza, empleo y siendo su propio jefe de empresa. (p. 2).

Objetivos específicos de aprendizaje en la asignatura Emprendimiento:

- Contribuir al desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante para la generación de ideas empresariales a partir de la situación presente.
- Acompañar al estudiante para que conozca los aspectos relacionados con el contexto empresarial y su funcionamiento.

- Estimular al estudiante para que reconozca la importancia de las empresas en el desarrollo social.
- Identificar y elaborar un plan de negocios a partir de la idea factible para el emprendimiento. (2007, p. 2)

Los contenidos de la asignatura Emprendimiento están estructurados para que, en primer lugar, se trabaje con el ser-emprendedor (iniciativa empresarial, creatividad y espíritu empresarial); en segundo lugar, se aborde el plan de negocios del emprendimiento (pasos para la creación de empresas, plan de empresas: estudio de mercado, estudio administrativo que incluye el proceso de producción, y el estudio financiero); en tercer lugar, se estudien las fuentes de financiación (entidades crediticias y fondos de financiamiento) y las patentes; en cuarto lugar está el análisis de la responsabilidad y supervivencia de las Pyme en el desarrollo colombiano; finalmente, en quinto lugar, están las alianzas estratégicas y los aspectos a tener en cuenta para el crecimiento de la empresa. Así, la organización de los contenidos dentro del plan de la asignatura muestra, aparentemente, una clasificación débil; el aislamiento entre los contenidos es reducido, sobre todo en los tres primeros conceptos que aportan directamente a que el estudiante desarrolle su competencia emprendedora y elabore su proyecto de emprendimiento. Sin embargo, siempre será un dilema el tipo de pedagogía con la cual se procede, al respecto cabe preguntarse si los docentes plantean proyectos o desarrollos pedagógicos con el modelo dual -universidad/empresa-, lo que garantizaría el currículo integrado (clasificación débil).

La clasificación, es decir, las relaciones entre contenidos educativos de las otras asignaturas del plan de estudios del programa tecnológico Gestión Empresarial, requieren de una clasificación débil, es decir, que las fronteras entre las asignaturas estén borradas y faciliten conocimiento educativo en Emprendimiento; las otras asignaturas son: Creatividad e innovación, Introducción a la gestión empresarial, Fundamentos de administración, Teoría organizacional, Talento humano, Fundamentos de economía, Fundamentos de mercadeo, Investigación de mercados, Fundamentos de contabilidad, Finanzas, Presupuestos, Responsabilidad empresarial. Sin embargo, una acción por desarrollar es el logro de la comunicación entre los docentes de estas asignaturas para el establecimiento de acuerdos sobre el diálogo cognitivo/epistemológico y las estrategias pedagógicas a seguir.

La clasificación es un concepto que aporta al análisis de la estructura subyacente en los tres sistemas de mensajes del código del conocimiento educativo: el currículo, la pedagogía y la evaluación. En la cotidianidad universitaria la estrategia compensatoria aparece –para el currículo- cuando el docente, y la universidad, consideran que el estudiante tiene falencias cognitivas para la comprensión y apropiación de los aprendizajes en su programa tecnológico y deben compensarlo para que se nivele a través de cursos complementarios o de facilitarle materiales adicionales a través del Centro Institucional de Emprendimiento Empresarial –CIEE- de la UAO. Inicialmente, se perciben delimitados-aislados-cerrados los denominados cursos de nivelación o complementarios, hecho que retrasa al estudiante en el desarrollo de sus competencias

emprendedoras. Para evitar la visión compensatoria habría que considerar las posibilidades de reflexión y análisis del estudiante sobre la tradición e historia de los emprendimientos de sus familiares, de los de la empresa en donde labora, de los que admira o le causan curiosidad en los contextos en donde se mueve, y sobre las oportunidades en el medio productivo local y regional.

En los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional –PEI- de la UAO, la intencionalidad de los contenidos programáticos de los planes de estudio de las tecnologías busca la integralidad, la interrelación de todas las asignaturas para el logro del perfil de egreso de los estudiantes, pero en la realidad el aislamiento entre contenidos presenta límites notorios por lo que la clasificación es fuerte. Por ejemplo, para el caso de Emprendimiento se presentan fuertes límites con las asignaturas: 1) Creatividad e Innovación, en donde debe surgir la idea y la diferenciación innovativa para el proyecto empresa; 2) Fundamentos de Contabilidad, que le facilitan la comprensión sobre la estructura de las áreas y los procesos de la empresa proyectada; 3) Finanzas, que le permiten la determinación de momentos precisos de la aplicación de los recursos, y 4) Investigación de Mercados, que le permite conocer si el producto o servicio tiene demanda por parte de sus clientes, cómo los satisfacen sus competidores, qué estrategias de mercadeo debe diseñar para la llegada al cliente, y cuál es la duración de la vida del producto o servicio con el que sale al mercado.

La estrategia no compensatoria que puede contribuir para pasar de la clasificación fuerte a la cla-

sificación débil está en la revisión de las relaciones entre los contenidos, en el estudio de sus formas de integración, para que aporten a la configuración del perfil de egreso de los estudiantes; es también determinante la revisión de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de la comunicación entre los docentes de los programas para que se cumplan las disposiciones de la universidad contenidas en su Proyecto Educativo Institucional-PEI, y en sus Políticas y Procedimientos Curriculares.

Caso 2. Tecnología en Procesos Agroindustriales (TPA)

Si se tiene en cuenta por una parte, que el diseño microcurricular de la asignatura es entregado al docente -ya elaborado-, que la planeación académica obedece –también- a lógicas administrativas, y por otra parte al rol independiente del profesor (transmisor de información ya desarrollada por otros o resultado de su experiencia particular, fuente de saber); así, las pedagogías convergen inevitablemente en una enmarcación fuerte porque se desarrollan en un marco de opciones limitadas a la selección-organización de los contenidos para el desarrollo del programa de la asignatura en las restricciones de tiempo que limitan el conocimiento de los estudiantes en cuanto a sus intereses, expectativas, estilos de aprendizaje y saberes. Sin embargo, las anteriores restricciones solo pueden ser superadas por el profesor de manera imaginativa, concentrando el esfuerzo en la transformación del estudiante en actor principal del proceso de desarrollo de competencias para la definición de su perfil de egreso, a través de la exploración y construcción de formas de relación más cercanas y emotivas para el prove-

chamamiento de sus saberes, visiones y experiencias como vehículo de aprendizaje; por lo que el trabajo a partir de proyectos es determinante para lograrlo.

El programa de TPA tiene como finalidad la formación de tecnólogos que sean capaces de identificar, comprender y aportar a la solución de las situaciones generadas en procesos agroindustriales. La formación de los estudiantes, de conformidad con la misión institucional, debe ser integral, entendida como la unidad misma del programa tecnológico objeto de estudio; pero las asignaturas del programa, que pudieran tener una relación entre sí se manejan de manera aislada, a veces con temas que son coincidentes, esto conlleva a situaciones contradictorias de los estudiantes y, en otros casos, a que piensen que se repiten los contenidos; la Universidad al contratar a los docentes -sobre todo de hora cátedra- debe velar porque haya una sinergia entre los profesores de tiempo completo y los de hora cátedra en la perspectiva de un proceso educativo que muestre a los estudiantes la conexión, a la vez la complementariedad y la importancia de cada una de las asignaturas que cursarán a lo largo de su programa tecnológico.

Se considera que el currículo de los programas tecnológicos presenta un carácter agregado por las siguientes razones:

En primer lugar, los docentes desarrollan sus respectivas asignaturas sin considerar las competencias que el currículo del programa -como un todo- pretende que el estudiante desarrolle; es decir, suponen que su curso debe fundamentar unas determinadas competencias ligadas a los temas

disciplinares de la asignatura, pero no se integran a las otras de las demás asignaturas. Cada caso, cada asignatura, pedagógicamente se trabaja de manera aislada, lo que hace que el currículo sea discontinuo. Esta situación es mucho más crítica cuando la mayor parte de los profesores del programa son de hora cátedra, condición que no propicia el diálogo ni el encuentro académico.

En segundo lugar, la falta de diálogo académico entre los docentes dificulta el establecimiento de acuerdos, así sean mínimos, acerca de los contextos del aprendizaje; esto propicia que cada uno los acote a su asignatura e incluso a los casos conocidos por él en su amplia o corta experiencia profesional. Una consecuencia, entre otras, es que no se aprovechan las experiencias laborales y sociales de los estudiantes para inducirlo a la sistematización y comunicación, a la búsqueda de patrones, reglas o significados más universales. Esta práctica ayudaría además a darle significado, -en un contexto conocido por el estudiante- al conocimiento que se pretende que apropie.

Sería importante que la UAO y las empresas propicien acuerdos para el ejercicio práctico que permita a los estudiantes la aplicación de conocimientos acerca de qué tipo o clase de materiales se deben utilizar, lo mismo que sobre el cómo, para qué utilizarlos, y la solución de problemas reales del medio productivo; todo esto con el acompañamiento tanto de personal de la empresa como de los docentes con el fin de que sean realmente contextos potentes para el aprendizaje de los estudiantes.

El manejo del tiempo de los docentes hora cátedra limita la interacción con los estudiantes al no poder contar con un espacio donde se pueda

retroalimentar a los educandos; esto se percibe sobre todo en los primeros y últimos semestres; al inicio de su programa académico, porque no están del todo seguros sobre la pertinencia de la tecnología escogida y en algunos casos optan por desertar de los programas; en el segundo caso, porque al portar de culminar sus estudios tecnológicos se presenta una ambivalencia frente a si deberían seguir la cadena de formación o, por el contrario, deben abordar la vida laboral de lleno.

La UAO actualmente no cuenta con un programa de Ingeniería Agroindustrial y esto se puede considerar como un contrasentido, porque la tecnología es la ingeniería aplicada. La tecnología como conjunto de saberes técnicos organizados facilita las tareas en la organización o empresa y valida –es decir, prueba en el uso- los desarrollos conceptuales de la ingeniería que aplica técnicas para la invención y para la solución de los problemas de la sociedad. Así, la ingeniería hace que evolucione la tecnología, la obliga a desarrollar e innovar en nuevos elementos para la aplicabilidad. La ingeniería requiere del conocimiento, de la técnica, de la tecnología para discernir el desarrollo de la sociedad.

Para el caso del Programa Tecnología de Procesos Agroindustriales, en la UAO se tiene una gran ventaja porque la mayoría de los estudiantes tienen formación empírica sobre los contenidos que se desarrollan en las asignaturas, esto permite que el docente aproveche las vivencias práctica-teoría-práctica para la sustentación, reafirmación y fortalecimiento de los conocimientos que traen, -de la vida personal y laboral-, los estudiantes.

Propuesta de educación por proyectos

Los proyectos son estrategias para afrontar la educación compensatoria, es decir, son una vía para el reconocimiento, la inclusión, el respeto en y a las diferencias, y el derecho a las oportunidades; los proyectos rompen con clasificaciones fuertes y dan lugar a clasificaciones débiles con enmarcamientos débiles, dado que los conocimientos por construir emergen según sean las dinámicas de sus desarrollos.

Propuesta de proyecto Emprendimiento:

Análisis de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de lograr formas de integración entre contenidos de las asignaturas del plan de estudios; esto supone el fortalecimiento de la comunicación entre los docentes de las asignaturas-base para la aprehensión y aplicación de los conocimientos educativos inherentes al proyecto de emprendimiento de los estudiantes de los programas tecnológicos de la Universidad Autónoma de Occidente.

Propuesta a través de un proyecto que se considera preparatorio, que corresponde a una etapa de autoevaluación del programa tecnológico, para posteriormente darle continuidad a través del diseño de un proyecto que garantice el logro de la integración curricular y la convergencia teoría-práctica en los programas tecnológicos UAO.

Justificación:

Actualmente la UAO en el PEI y en sus Políticas y Procedimientos Curriculares- propende por el currículo integrado con contenidos relacionados

en los planes de estudio (clasificación débil), pero en la práctica los contenidos tienden hacia una clasificación fuerte y se muestran aislados unos de otros; lo anterior obedece a que el docente asume su asignatura siguiendo el sílabus, y le imprime su concepción pedagógica apoyado en su experiencia individual para el cumplimiento de la función para la que fue vinculado a la universidad.

La revisión de prácticas pedagógicas, de las relaciones entre contenidos para el desarrollo de competencias como propósito de la formación integral, es una política nacional educativa para el impulso del desarrollo social equitativo, incluyente y para el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes. También la UAO para el desarrollo de las competencias en sus estudiantes considera sus capacidades y las dimensiones humanas en su complejidad y para el desempeño.

El PEI, Artículo 17° “El desempeño de competencias como propósito de la formación integral” determina que:

Las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana sin excluir el contexto, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber convivir, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (2011, p. 18)

Las competencias se caracterizan por la orientación para la comprensión e identificación del desempeño de los estudiantes en el proceso formativo,

por el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la aplicación creativa y práctica de las mismas:

- (Son) el resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales que enfrenta el estudiante.
- Son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento.
- Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas en el ser humano.
- Son capacidades generales que se desarrollan, como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje que se ponen en obra ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona.
- Implican un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada.

De manera más específica, para el desarrollo de las competencias, se requiere el ejercicio intencionado sobre los conocimientos, las habilidades y destrezas y sobre las actitudes y los comportamientos... Las habilidades y destrezas son el punto de articulación entre conocimientos y su aplicación en contextos reales dentro del proceso de formación y desarrollo de competencias. La adquisición de destrezas es factor clave para que el proceso de aprendizaje humano logre su desarrollo. En esta medida es un componente necesario para que los nuevos aprendizajes se traduzcan en nuevas capacidades para analizar situaciones, valorarlas y actuar. De lo contrario, si no hay desarrollo de las habilidades y destrezas, el conocimiento quedaría reducido al aprendizaje semántico, posiblemente sin capacidad de aplicación.

Las actitudes y disposiciones corresponden a la dimensión axiológica y afectiva. Se relacionan con la inteligencia emocional o afectiva, por eso suelen tener más peso en la movilización interna de una persona para tomar decisiones y actuar en determinada dirección. Si esta dimensión no se incorpora en los procesos formativos, el proceso de desarrollo de competencias quedaría incompleto... (PEI-UAO, 2011, pp. 18-19)

La UAO en sus procesos educativos acoge el enfoque de desarrollo por competencias y reconoce características puntuales: el contexto es un tejido de relacionamientos mediados por poderes, lenguajes, normas, códigos, intereses y demarcaciones delimitadas, en donde se mueve el estudiante; la idoneidad incluye el tiempo, la cantidad, la calidad, los recursos, y la oportunidad para la aplicabilidad de sus saberes; el eje es la actuación, que involucra el dominio gramatical implícito o explícito de un conocimiento disciplinar. Asimismo:

El proceso de enseñanza aprendizaje enfatiza en actuaciones del estudiante; ello implica un proceso integral en el que se entretajan el sentido de reto, la motivación por alcanzar los propósitos planteados, la confianza en las propias capacidades, el saber ser, el saber conocer, el saber hacer... (PEI-UAO, 2011, p. 20)

Objetivo general del proyecto

- (1) Describir las prácticas pedagógicas y su impacto en los estudiantes de UAOTEC.

Objetivos específicos:

- (1) Caracterizar la práctica pedagógica en el programa tecnológico.
- (2) Ponderar la integración entre contenidos de las asignaturas del plan de estudios.
- (3) Fortalecer la comunicación entre docentes

de las asignaturas del programa para la aplicabilidad en el proyecto emprendimiento de los estudiantes.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge and Kegan Paul Ltda.
- Bernstein, B. (2018, 2 de julio). *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*. Recuperado de <https://nanopdf.com/download/la-educacion-no-puede-suplir-las-fallas-de-la-pdf>
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). *Revista Perspectivas*, 31(4), 687-703.
- Universidad Autónoma de Occidente (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de www.uao.edu.co/docentes/wp-content/uploads/PEI-COMPLETO.pdf
- Universidad Autónoma de Occidente (2015). *Políticas y Procedimientos Curriculares*. Recuperado de www.uao.edu.co/docentes/wp-content/uploads/PEI-COMPLETO.pdf



Motivaciones en lectura y escritura de los estudiantes de primer semestre de los programas de Mercadeo y Negocios Internacionales y Administración de Empresas

Santiago Roldán Zuluaga²⁷

“Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida”
Mario Vargas Llosa

Resumen

Se presenta un estudio para identificar las variables motivacionales y actitudinales de los estudiantes de primer semestre de los programas académicos de Mercadeo y Negocios Internacionales, y Administración de Empresas, a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas en los procesos de lectura y escritura, y su relación con el nivel de desempeño al momento de evaluar los trabajos derivados de este tipo de acciones. El estudio se realizó con estudiantes que inician su vida universitaria y se confronta en función de los desempeños esperados desde la apropiación de la base conceptual misma a raíz de la interpretación de los datos tomados del Sistema Institucional para la Evaluación del Aprendizaje (SIEA). Para este ejercicio se caracterizaron dos ámbitos: el primero, desde la apropiación de los temas centrales de la asignatura comenzando con la lectura de casos de estudios para comprender y contrastar conceptos en clase, y la disposición de los estudiantes frente a esa lectura desde la condición de la motivación. Se analiza la manera como los sujetos asumen una decisión sobre el aprendizaje y el autoaprendizaje para complementar sus prácticas formativas fuera del aula; el segundo ámbito considera la evaluación de la comprensión de la lectura según un instrumento aplicado. Los resultados de este estudio conllevan a una reflexión sobre las estrategias de evaluación que implementa el profesor para valorar las actividades de lectura y la escritura que emergen en el aula de clase.

²⁷ Profesor, Departamento de Ciencias Administrativas, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad Autónoma de Occidente.

Palabras clave: competencia comunicativa, competencia lectora, competencia escrita, evaluación, texto guía, motivación, actitud, autoaprendizaje.

Abstract

It is about identifying the motivational and attitudinal variables from freshmen students in Marketing and International Business and Business Administration programs. These variables are identified from the pedagogical experiences in the reading and writing processes and their connection with the learners' performance level when grading the tasks related to these skills. The study was conducted at the university with beginners and it was confronted with the expected performance according to the conceptual basis taken from the data in the *Sistema Institucional para la Evaluación del Aprendizaje* (SIEA, acronym in Spanish. In English: *Institutional System for Learning Evaluation*). To develop this study two scopes of application were characterized: firstly, the learning of the core subject topics through Reading in order to comprehend and to contrast concepts in class, as well as the students' willingness and attitude towards the assigned readings; the way individuals take a stand concerning learning and self-learning to complement their learning practices outside the classroom is analyzed. The second scope of application considers the Reading comprehension according an instrument applied. The results from this study lead to a reflection on the motivational scheme proposed by the teachers who need to develop new evaluation strategies to value the reading and writing processes.

Keywords: reading and writing competence, evaluation, textbook, motivation, attitude, self-learning.

Introducción

La lectura y la escritura son baluartes fundamentales para los procesos de enseñanza; el componente actitudinal aporta a la estrategia para elevar el nivel de formación de los estudiantes en el aula. Por un lado, la lectura es un área necesaria porque determina el aprendizaje y la construcción del conocimiento académico por medio de la transferencia; por otro, la escritura propicia la valoración de los argumentos del sujeto asociados con la capacidad de comprensión, interpretación y análisis. Durante el proceso formativo los estudiantes inician su vida universitaria en una condición suficiente de la competencia de lectura y escritura, pero sin la actitud y el propósito de saber usarla para desenvolverse en los escenarios específicos. Según el currículo, la asignatura de Fundamentos de Mercadeo se compromete con el desarrollo de la competencia lectora en un alto grado, pues es desde la apropiación de los conceptos donde se empiezan a determinar los puntos de partida de la disciplina que eligieron en su camino hacia la profesionalización; en buena medida las actividades pedagógicas de la asignatura están basadas en objetos textuales, lo cual presupone que la asignatura cuente con un texto-guía que permita desarrollar en los estudiantes ese camino hacia el desarrollo conceptual. El aprender a leer y leer para aprender se constituye en definitiva en una condición necesaria para el escenario de iniciación de la vida académica.

Caracterización del curso

El curso de Fundamentos de Mercadeo es una asignatura perteneciente al ciclo básico del Departamento de Ciencias Administrativas y es impartido a estudiantes que se inician en los pro-

gramas de Mercadeo y Negocios Internacionales, y Administración de Empresas. El currículo del curso se presenta como una introducción a los conceptos nucleares del mercadeo y se lleva a cabo siguiendo lineamientos del texto guía *Fundamentos de Marketing* de Philip Kotler. Gran parte de las actividades de la asignatura surgen de la revisión bibliográfica de este texto; asimismo, se trabaja la aplicación conceptual con ejemplos desde el entorno regional y nacional, y se retoman artículos de revistas empresariales que disponen de un análisis más actualizado del entorno económico y empresarial del país como insumo particular de la clase práctica.

El curso busca el desarrollo de un pensamiento crítico y argumentativo sobre el mercado y el consumidor como eje dinamizador del consumo. El estudiante analiza cómo a partir de estrategias de mercadeo se cautiva la atención para lograr ventas, posicionamiento y participación en determinado mercado a través de aspectos diferenciadores y el juicio o raciocinio que se construye en conjunto con el curso. El texto guía permite que el curso sea aplicativo; es decir, a partir de casos puntuales de grandes marcas reconocidas, se estudia la caracterización de las marcas nacionales y sus estrategias para cautivar cada vez más clientes y consumidores; desde este contraste se refuerzan los conceptos en la medida en que avanzan las unidades temáticas de la asignatura.

Contexto del curso y los estudiantes

Para el curso de Fundamentos de Mercadeo se consideran momentos de evaluación semanal con el fin de darle seguimiento al desarrollo del contenido curricular dispuesto para la asignatura, teniendo en cuenta los módulos con sus respectivas unidades temáticas.

En este proceso se utiliza la plataforma de *E-learning* provista por la universidad para la presentación de cuestionarios, tareas y foros de discusión entre los alumnos; con material didáctico como lecturas, videos y presentaciones se complementan, igualmente, las acciones de estudio independiente con datos adicionales que no se retoman en las clases magistrales.

El primer momento evaluativo se realiza antes de la clase. Los estudiantes deben tomar una prueba en línea que indaga sin mayor profundidad conceptos que se pueden mencionar en las clases magistrales y en el texto guía ya sea a manera de ejemplos o casos puntuales. El *quiz* en línea, desde la postura como docente, se retoma como una estrategia pedagógica que permite que los estudiantes previamente conozcan los conceptos que se abordarán en el aula, suponiendo una garantía del ejercicio de lectura del capítulo del texto guía asignado y el seguimiento del proceso de autoaprendizaje del estudiante; así, las clases de corte magistral pueden desencadenarse en una dinámica distinta frente a una clase que ya tiene cierto grado de apropiación frente a una que no cuenta con este tipo de variables.

Desde las primeras semanas de clase existe una tasa alta de fallas en el cuestionario, y revisando las preguntas se encontraron que en algunas hubo problemas de redacción que fueron corregidas para su interpretación. Al aplicar de nuevo la prueba, aunque bajó la tasa de fallas, se pudo observar que muchos no se apropiaban de la lectura del capítulo del texto guía, lo que suponía que era imperioso valorar los aspectos motivacionales que tenían incidencia en el ejercicio de leer. Al indagar, posteriormente, si ellos recurrían al texto guía, se determinó que muchos de los estudiantes solo se quedaban con las presentaciones de las

sesiones que se les compartía a través de la plataforma de *E-learning*. Entonces se reformularon las preguntas hacia un escenario de análisis y deducción, apuntando a la comprensión de conceptos.

Finalmente, la tasa de fallas en los cuestionarios disminuyó ya que se observó que, aunque muchos optaron por contestar en conjunto el cuestionario, el aumento de su participación en clase fue notoria; las preguntas formuladas constituían la configuración de las sesiones de clase en cuanto al objetivo central de haber leído el material. Por un lado, se ganó en cuanto a los aspectos motivacionales; por otro, se reflexionó sobre cómo replantear los escenarios de lectura y de escritura sin acudir necesariamente a la calificación final y al texto guía de clase ya que esto pudo generar una resistencia inicial entre el grupo como resultado de su carácter unilateral y autoritario, y de su rigidez. Este tipo de situaciones acerca de las barreras que los estudiantes le anteponen a un texto de clase son una constante hoy debido al grado de acceso a la información desde diferentes fuentes.

Otro momento de evaluación se da cuando los estudiantes se enfrentan a resolver casos puntuales del texto guía. Solo se limitan a responder las preguntas desde sus apreciaciones sin tener referentes teóricos que sustenten sus argumentos. La valoración de sus ensayos es baja porque no crean un contenido propio basado en el análisis y la argumentación; esto condujo a la pregunta sobre cómo se debía formular la actividad siendo más explícitos en las consignas, teniendo en cuenta variables de ponderación como lo son la redacción, la ortografía, la presentación y las fuentes empleadas.

Los momentos de evaluación de la asignatura tienen que ver con la construcción escrita por

parte de los estudiantes a manera de ensayos cortos con argumentos propios. Igualmente, a partir de preguntas abiertas para resolver un determinado caso y, posteriormente, evaluar conceptos a partir de un cuestionario en línea que permita valorar el grado de comprensión y asimilación de la unidad temática.

¿Quiénes son los estudiantes?

Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 16 y 19 años; son personas que consideran que el curso está muy relacionado con su proceso de formación como profesionales. Antes del curso se consideró importante identificar a cada uno de los participantes, con lo que se creó un vínculo de interés entre ellos y la relación que se pueda suscitar como profesor; el punto de partida de la motivación tiene que ver mucho con la relación formalizada entre profesor y estudiante, porque los motivos no se caracterizan por ser de un sólo tipo, sin embargo, podrían ubicarse básicamente, según su origen, en fisiológicos y sociales, como parte de la teoría conductista de Maslow (1954). Aprenderse los nombres y vincularlos a las dinámicas de la clase a partir de la formulación de preguntas abiertas son estrategias pedagógicas que posibilitan aumentar la motivación. Ellis (1962) argumentó que las aspiraciones humanas también están motivadas fuertemente por la sociedad y el contexto; el papel del docente hoy es saber interpretar el contexto de los estudiantes en sus formas de aprender, interactuar y relacionarse.

Al principio es difícil “romper el hielo”, pero después hay un efecto dinamizador que promueve la confianza para hablar, opinar, argumentar que va creciendo al interior del curso. Se han encontrado estudiantes muy introvertidos que poco a poco surgen como personas más abiertas

a opinar e intervenir. Al indagar sobre sus temores y miedos a nivel académico se encontró que el gran problema subyace en el desarrollo de su pensamiento racional, es decir, hay temor hacia las matemáticas, el cálculo, al álgebra lineal, la estadística, y este tipo de estudiantes muchas veces cuestionan por qué en el programa académico se imparten tantas asignaturas de ciencias básicas, y aunque eso no afecta el ritmo del curso, sí se cuestiona el papel de este tipo de materias en relación con el programa académico.

Muchos de los que estudian mercadeo han encontrado que su mayor motivación parte de sus hogares, ya sea porque su papá o mamá se desempeña laboralmente en áreas de ventas y mercadeo, o porque tienen sus propios negocios y les motiva continuar el legado familiar. Otra motivación tiene que ver con que no quisieran ser empleados, sino creadores de sus propias empresas.

La visión de los estudiantes hoy día no es a largo plazo sino a mediano plazo; algunos tienen muy bien delimitadas las metas, otros entienden que el programa académico que estudian les dará las herramientas para desempeñarse en el futuro en campos laborales mucho más amplios. Se ha dado el caso que la asignatura puede modificar la elección del programa inicial de un estudiante; por ejemplo, un estudiante de administración de empresas puede optar a una transferencia interna hacia el programa de mercadeo porque encuentra que la asignatura le puede abrir el panorama en el ejercicio profesional.

El horizonte de esta reflexión

El problema que se aborda en nuestras reflexiones es identificar los factores que inciden en la motivación de los estudiantes hacia los procesos de lectura y escritura, según las regulaciones académicas del curso de Fundamentos de Mercadeo. Si bien lo hacen mejor cuando los casos se presentan de manera audiovisual utilizando plataformas de *streaming* de video como *Youtube*, *Vimeo*, *Dailymotion* o TED, se observa la dificultad para desarrollar una actitud de lectura y escritura de textos que deriven en una disertación sobre un caso específico abordado cada semana en clase. Por eso, se definen nuevos esquemas y lineamientos para la apropiación del conocimiento sin la restricción del texto guía y desde una búsqueda en internet que les posibilite dar solución a lo solicitado a partir de la lectura.

Ejemplo:

*Del texto del Caso American Express extraiga qué variables del macro-entorno y micro-entorno afectan directamente a la marca y realice una disertación proponiendo el tipo de estrategias que podría implementar American Express para mitigar el impacto de dichas variables; para ello repase los conceptos de Macro-entorno y Micro-entorno del texto guía...*²⁸

El texto que se construye a partir de esta solicitud se compone de artículos puntuales sobre la tarjeta de crédito American Express elaborados en diarios o revistas, y surge el *copy/paste* para darle solución al problema. No construyen sus propios argumentos, sino que los derivan basados en los referentes que Google les trae a colación. Hay que reconocer que

²⁸ Recurso académico ubicado en la plataforma Moodle en donde se plantea una tarea concerniente a una lectura del texto guía.

sin lectura previa no hay síntesis, no hay postura, y el aprendizaje queda pendiente porque no se sustenta con hechos, sino con referentes de otros lugares; no hay construcción propia. Con el propósito de desafiar este panorama surge la siguiente pregunta: ¿Cómo desde la motivación se puede influenciar para que los estudiantes retomen procesos de lectura y escritura que les permita apropiarse de los conceptos, aplicarlos y ejemplificarlos para desarrollar una argumentación propia sobre un problema en particular, como es la disertación?

Algunos enfoques sobre cómo se podría abordar el problema de la motivación subyacen desde la Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC), en donde se considera tanto el interés personal como el interés social (Adler, 1964). Desde el punto de vista de la TREC, algunas de las características de los estudiantes en el inicio de su vida universitaria son plenamente funcionales y se manifiestan de la siguiente manera: inconformismo e individualidad, autoconciencia (solo abordan los problemas académicos desde su única forma de solucionarlos), compromiso (es bajo, y más si se considera la inseguridad sobre lo que se estudia como profesión).

En el contexto de las aulas donde los estudiantes son nativos digitales, al hacer parte de una generación mediada por tecnologías de información y comunicación es propicio reflexionar sobre los aspectos que inciden en la falta de motivación para abordar procesos de lectura y escritura. Rodríguez (1991) profundiza y considera que el estado interno de cada individuo se fundamenta en un sistema organizado de creencias y cogniciones (preconcebidas desde su formación familiar, escolar y social) en una carga afectiva a favor o en contra de un objeto y, comúnmente, las acciones que realizan los lectores tienden a ser coherentes con ese sistema.

Por lo anterior, es claro que una de las estrategias pedagógicas de los docentes es propiciar en el estudiante las competencias para seguir aprendiendo y para que desarrolle las diversas habilidades comunicativas; en síntesis, propender porque el estudiante logre analizar, apropiarse y transformar el conocimiento. Por ende, “la actitud es una predisposición del individuo para responder de manera favorable o desfavorable a un determinado objeto. La actitud es entonces una disposición personal, idiosincrásica, presente en todos los individuos, dirigida a objetos, eventos o personas, que se organiza en el plano de las representaciones” (Bazán y Sotero, 2000, p. 62). El aula de clase es el escenario de las representaciones del aprendizaje; fuera de ella, la motivación por aprender es más latente desde sus propios intereses o los condicionantes motivacionales que parten de los resultados de una prueba escrita u oral.

Desde el punto de vista pedagógico no cabe duda que uno de los componentes formativos para ser trabajado de manera transversal es el que corresponde al desarrollo de competencias de lectura y escritura; así, se pretende desarrollar metodologías propias para el ámbito discursivo de cada una de las disciplinas académicas, en este caso el mercadeo como parte de una función social derivada de múltiples disciplinas sociales, administrativas y económicas.

Indagar sobre el grado de motivación de los estudiantes en asumir procesos de lectura y escritura, hace que desde la pedagogía se replanteen nuevos juicios en la apropiación del conocimiento no solo desde la lectura de un texto escrito como primer valor de transferencia del conocimiento, sino desde la lectura de un entorno, de un contexto, de un texto en formato hipermedial; de ese modo quizás se llamaría la atención del estudiante en pro de la

construcción del conocimiento representado en un recurso tecnológico, un blog, una red social, un grupo digital, etc. El estudiante, por tanto, está en la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo acerquen al mundo que valora la comprensión lectora como el camino más expedito para apropiarse del saber específico, de su disciplina y del conocimiento de la cultura en general con el propósito de desarrollar destrezas para la comunicación –escuchar, leer, interpretar, hablar y escribir–.

La enseñanza y el aprendizaje en la era actual desde las diversas disciplinas que aportan al conocimiento del mercadeo y sus especialidades, debe tener como estrategias fundamentales la lectura comprensiva y crítica, y la producción de textos en sus diversas tipologías, además, es importante reconocer las nuevas formas de leer y escribir que propician las TIC y asumir actitudes éticas frente al uso de la información que se puede encontrar en la red.

Casos de ejemplo y análisis de datos

En el siguiente apartado se explicita la manera como los estudiantes abordan el proceso de estudio independiente antes de una sesión de clase en donde se les pide realizar la lectura del primer capítulo del texto guía y luego desarrollar un cuestionario en línea que compruebe la lectura realizada. Los hallazgos fueron los siguientes:

Ficha técnica: Cuestionario estructurado de preguntas cerradas en donde se evalúan conceptos y generalidades sobre el mercadeo

Tiempo de aplicación del cuestionario: Tercera semana de clase

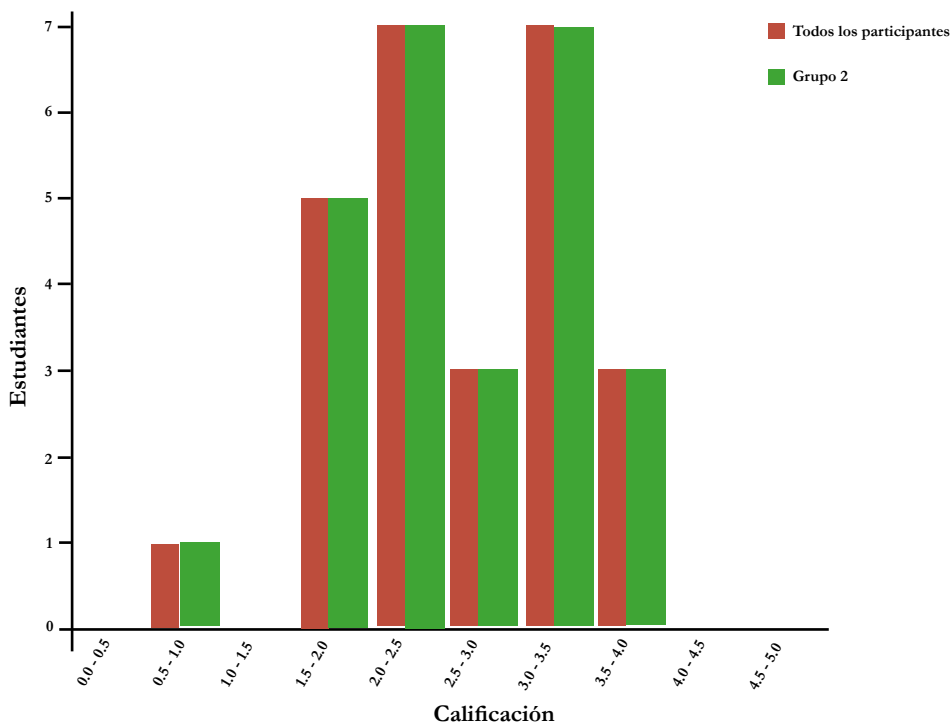
Total estudiantes impactados: 26 de un total de 35

Distribución: 11 mujeres y 14 hombres

Total del curso por género: 14 mujeres y 21 hombres

Rangos de calificación: 1.0 – 5.0

Gráfico 1. Ponderaciones del cuestionario # 1



Fuente: Plataforma Moodle UAO 2015 – Curso Fundamentos de Mercadeo

Rangos: de 1 a 2.0 el total de estudiantes fue 7

De 2.1. a 3.0 el total de estudiantes fue 9

De 3.1 a 4.0 el total de estudiantes fue 9

En total las personas que aprobaron la prueba fueron 10. Las preguntas donde más hubo errores fueron aquellas de emparejamiento de conceptos, sin embargo, en el cuestionario se detectaron problemas con la redacción de la consigna:

Gráfico 2. Consigna en donde se presentan errores de formulación de la pregunta de emparejamiento de conceptos

Relacione los conceptos a continuación

Encontrar tantos clientes como sea posible para aumentar el consumo de un producto, bien o consumo	Elegir... ▼
Conjunto de beneficios o valores que la empresa promete entregar a los consumidores para satisfacer sus necesidades	Elegir... ▼
Dividir el mercado en segmentos de clientes	Elegir... ▼
Seleccionar los segmentos que se cubrirán	Elegir... ▼
Reducir la cantidad de clientes o desplazar su demanda de forma temporal o permanente	Elegir... ▼

Guardar sin enviar

Enviar todo y terminar

Página: (Anterior) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (Siguiente)

Fuente: Universidad Autónoma de Occidente (2016). Plataforma Moodle. Recuperado de <http://augusta.uao.edu.co/moodle>

En la clase se mostraron los resultados y se abordó la resolución del cuestionario; los estudiantes reciben retroalimentación; la clase es más fluida porque hay intervenciones y se aclaran dudas sobre conceptos puntuales. Se les advierte que es importante leer previamente para poder aprovechar el espacio e indagar más en un concepto central del tema; se asume que el cuestionario previo a la clase puede garantizar el desarrollo del ejercicio dándole paso al estudio independiente a partir de la lectura y la argumentación escrita tal como se propone para la segunda actividad planeada:

Actividad 2: lectura del caso Harley Davidson y escritura sobre comprensión y análisis. Tiempo de aplicación de la actividad: Cuarta semana de clase.

Después de leer el caso los estudiantes debían responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los elementos clave de las labores que realiza Harley Davidson para crear relaciones con sus clientes?

- ¿Qué otras empresas en nuestro entorno colombiano han desarrollado estrategias para mantener relaciones sólidas con sus clientes? Cite ejemplos que permitan evidenciar las estrategias.
- ¿De qué otra manera Harley Davidson podría crear o profundizar sus relaciones con los clientes?
- Indague sobre otras empresas colombianas que establecen vínculos de relacionamiento con los clientes, cite por lo menos 2 casos y argumente su respuesta.

Suba en un documento de Word las respuestas de sus preguntas. Se tendrá en cuenta la siguiente rubrica para calificar: redacción y ortografía: 25%; argumentación: 25%; uso de conceptos centrales: 25%; bibliografía y webgrafía: 25%.

Resultados Actividad 2

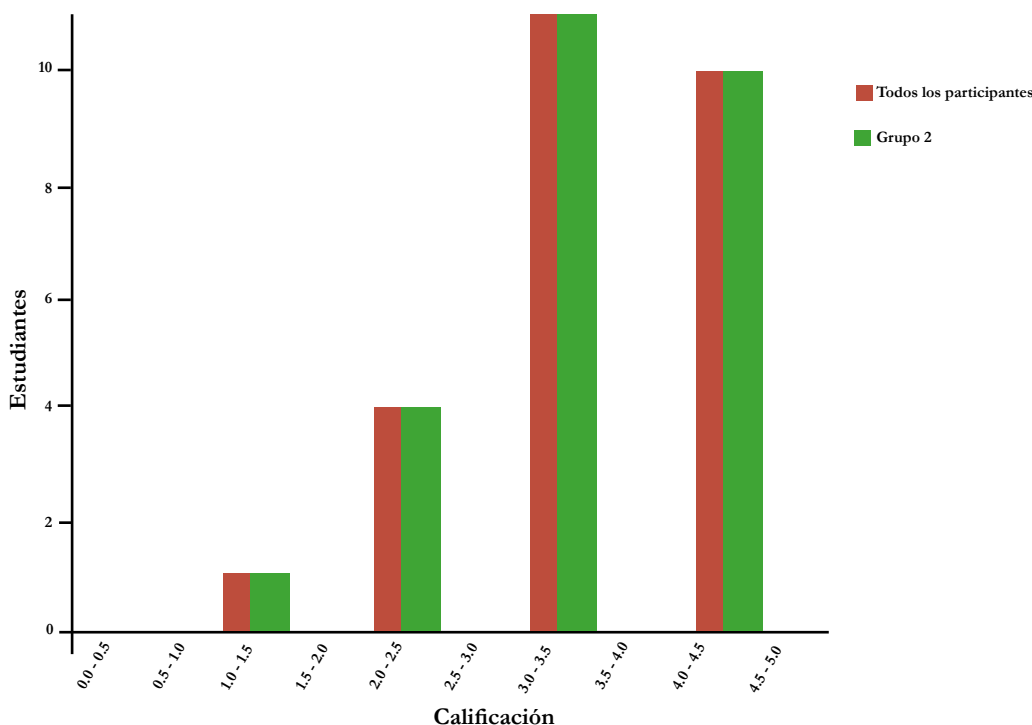
El caso fue resuelto por 26 de 35 estudiantes con los siguientes resultados:

Una persona no entregó el trabajo; 6 estudiantes se ubicaron en el rango de calificación de 2.1 a 3.0; 18 estudiantes en el rango de 3.1 a 4.0; 3 personas en el rango de 4.1 a 5.0 (ver Gráfico 3). La mayoría de los estudiantes tuvo problemas en argumentación y en la redacción de párrafos:

eran repetitivos con sus ideas. Llama de nuevo la atención que esta vez no se apoyaran en internet para indagar sobre las empresas y sus relaciones con los clientes: supusieron desde su experiencia que esas empresas lo hacían. Para el siguiente *quiz* aplicado hubo mejoras en la redacción de las preguntas en los datos obtenidos, hubo más colaboración entre ellos.

Los casos aislados de 5 personas que no aprobaron la actividad asumieron el cuestionario sin haber leído los conceptos del siguiente capítulo del texto guía. Los estudiantes suelen avanzar en actividades no necesariamente de manera lineal. De ese mismo modo asumen el proceso de lectura sin secuencialidad semántica, pues saltan de un lado al otro como en un juego de rayuela.

Gráfico 3. Resultados actividad 2



Fuente: Plataforma Moodle UAO 2015 – Curso Fundamentos de Mercadeo

Con estas dos evaluaciones se da inicio a la indagación sobre los aspectos motivacionales en cuanto a lectura y escritura por parte de los estudiantes de la asignatura de Fundamentos de Mercadeo.

Sobre las estrategias para la motivación

Con el fin de indagar sobre las brechas motivacionales en los procesos de lectura y escritura se aplicó un cuestionario estructurado, una vez se conocieron los resultados de las pruebas anteriormente reseñadas, a los 35 estudiantes. Este instrumento indaga aspectos motivacionales y actitudinales sobre los procesos de lectura y escritura teniendo en cuenta las siguientes características: situación socioeconómica de las familias tipo de uso de los textos, tiempo que dedican a la lectura, opinión que tienen sobre la clase de Fundamentos de Mercadeo y la metodología del docente, el clima que propicia el aula de clase de la asignatura, aspectos relacionados con la búsqueda de información, estrategias de lectura y comprensión de textos. Para la construcción de este artículo se tomó como base la operacionalización de las variables: Grado de interés, Autonomía, Interacción Social, y Prácticas de lectura y escritura. Las preguntas se realizaron tomando como referente la escala de Likert conservando los 4 niveles de respuestas propuestos para este tipo de metodologías.

Los resultados

Se realizó un análisis de los ítems mencionados; se calculó el peso porcentual de las respuestas en cada una de las afirmaciones seleccionadas con respecto a la actitud y motivación, según la escala de Likert (totalmente en desacuerdo, en

desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Población: 35 estudiantes: 14 mujeres y 21 hombres.

Afirmación 1: Solo leo si tengo que hacerlo

Se infiere con la pregunta el planteamiento sobre el deber/obligación que tiene el estudiante al realizar actividades de lectura. El estudiante únicamente realizaría la acción si se siente forzado, por lo que el interés que presenta es bajo. En este caso, el 60% de estudiantes tiene una posición más positiva y el 40% no. El 17% de los estudiantes considera estar “Totalmente en desacuerdo” y al otro extremo el 29% dice estar “Totalmente de acuerdo”.

Tabla 1. Solo leo si tengo que hacerlo

Afirmación	Actitud: Si me toca	Escala
Solo leo si tengo que hacerlo	Rasgo: Interés	
Totalmente en desacuerdo	6	17%
En desacuerdo	8	23%
De acuerdo	11	31%
Totalmente de acuerdo	10	29%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 2: para mí, leer antes de la clase de Fundamentos de Mercadeo es perder el tiempo

Las concepciones previamente elaboradas por los estudiantes se destacan en esta pregunta; probablemente activan experiencias negativas, hay falta del dominio sobre aspectos funcionales y estructurales de la lengua o falta de estrategias adecuadas que los han llevado a considerar la lectura como una actividad de bajo interés. El por-

centaje de estudiantes que tienen una actitud más positiva es de 26% y el grupo que tiene una actitud menos positiva comprende un 31%, es decir, que los estudiantes considera estar “Totalmente en desacuerdo” y “De acuerdo”, respectivamente.

Se detecta que existe un grado de conciencia por parte de los estudiantes sobre la importancia de la lectura en los procesos de aprendizaje. El ritmo de una clase lo enmarca el inicio de las actividades que conlleven un autoaprendizaje; al principio les cuesta agarrar el ritmo, pero en el desarrollo pedagógico del curso encuentran en ese ritmo un hábito que se vuelve motivacional, porque ya la calificación no es el fin.

Tabla 2. Para mí leer antes de la clase de Fundamentos de Mercadeo es perder el tiempo

Afirmación	Actitud: Perder el tiempo	Escala
Para mí leer antes de la clase de Fundamentos de Mercadeo es perder el tiempo	Rasgo: Interés	
Totalmente en desacuerdo	11	31%
En desacuerdo	15	43%
De acuerdo	9	26%
Totalmente de acuerdo	0	0%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 3: solo leo cuando me toca buscar información que necesito para una tarea o un trabajo para la clase de Fundamentos de Mercadeo

La frase está enfocada en determinar si los estudiantes sólo leen cuando requieren información a partir de una tarea para la asignatura y que, en

este caso, no da lugar a la búsqueda por curiosidad o disfrute (bajo interés). El curso que presenta una actitud más positiva representa el 29% y el grupo que tiene una actitud menos positiva comprende el 71%. El 20% de los estudiantes considera estar “Totalmente en desacuerdo”, los que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación representan el 40%.

Si bien es cierto que las actividades extramuros generan cierta motivación, lo que llama la atención es que la actitud positiva sea tan baja si se trata de una asignatura núcleo del programa académico que es determinante para su formación profesional.

Tabla 3. Solo leo cuando me toca buscar información que necesito para una tarea o un trabajo para la clase de Fundamentos de Mercadeo

Afirmación	Actitud: Necesito información	Escala
Solo leo cuando me toca buscar información que necesito para una tarea o un trabajo para la clase de Fundamentos de Mercadeo	Rasgo: Interés	
Totalmente en desacuerdo	7	20%
En desacuerdo	3	9%
De acuerdo	11	31%
Totalmente de acuerdo	14	40%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 4: me gusta hablar acerca de las lecturas que se colocan en la clase de Fundamentos de Mercadeo

La afirmación está enfocada en determinar el nivel de disfrute que le motiva compartir las actividades de lectura con sus compañeros del curso, a

partir de acciones discursivas y con fines específicos ligados a la búsqueda de la interacción social. La motivación es intrínseca y presenta características que se mantendrán aun cuando hayan terminado la actividad. El curso presenta el 54% de actitud positiva frente a esta afirmación y los que presentan una actitud menos positiva son el 45%. El 20% de los estudiantes consideran estar “Totalmente de acuerdo”, frente al 14% que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación. Se entiende que en primer semestre apenas se están conociendo; su grado de socialización en cuanto a temas académicos no es el mejor; aunque en la afirmación muestra actitudes y motivaciones divididas puede entreverse que las actividades que conllevan a realizar procesos de lectura y escritura no es acertada si se realizan de manera grupal y no individual. El proceso de aprendizaje recae en la responsabilidad del estudiante más diestro en redacción o más inquieto o sociable.

Tabla 4. Me gusta hablar acerca de las lecturas que se colocan en la clase de Fundamentos de Mercadeo

Afirmación	Actitud: Hablar acerca de las lecturas	Escala
Me gusta hablar acerca de las lecturas que se colocan en la clase de Fundamentos de Mercadeo	Rasgo: Interacción Social	
Totalmente en desacuerdo	5	14%
En desacuerdo	11	31%
De acuerdo	12	34%
Totalmente de acuerdo	7	20%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 5: me gusta expresar mis opiniones sobre lo leído para la clase de Fundamentos de Mercadeo

Con esta afirmación se busca inferir sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre las buenas prácticas de lectura en un ámbito social (interacción social). Se enfatiza en la interacción comunicativa mediante la expresión de opiniones, lo que favorece los sistemas de comunicación y significación. Como se observa, el curso que tiene una actitud más positiva comprende el 52%. El curso que tiene una posición menos positiva fue de 48%. El 23% de los estudiantes considera estar “Totalmente de acuerdo” y el 31% los que están “Totalmente en desacuerdo”.

Los estudiantes no están al tanto de las noticias regionales y nacionales; desde este punto de partida, la mayor cantidad de información es apropiada en su ámbito social virtual. Por esta razón el desarrollo de actividades que tengan que ver con redes sociales e intercambio de información funciona como un agente motivador de lectura y formación de opinión.

Tabla 5. Me gusta expresar mis opiniones sobre lo leído para la clase de Fundamentos de Mercadeo

Afirmación	Actitud: Expresar opiniones	Escala
Me gusta expresar mis opiniones sobre lo leído para la clase de Fundamentos de Mercadeo	Rasgo: Interacción social	
Totalmente en desacuerdo	11	31%
En desacuerdo	6	17%
De acuerdo	10	29%
Totalmente de acuerdo	8	23%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 6: comparto mis notas de clase con mis compañeros

En este apartado se examinaron las conductas que pueden dar cuenta de los hábitos sociales relacionados con el proceso lector (Interacción social). Se enfatiza en la interacción comunicativa mediante el uso e intercambio de objetos textuales. Como se puede observar, los estudiantes que respondieron con la actitud más positiva comprenden un 60% y el grupo que manifestó una actitud menos positiva fue de 40%, el 9% considera estar “Totalmente de acuerdo” y 14% los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación.

Tabla 6. Comparto mis notas de clase con mis compañeros

Afirmación	Actitud: Intercambio	Escala
Comparto mis notas de clase con mis compañeros	Rasgo: Interacción social	
Totalmente en desacuerdo	5	14%
En desacuerdo	9	26%
De acuerdo	18	51%
Totalmente de acuerdo	3	9%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 7: utilizo la biblioteca para buscar información adicional para los trabajos de la asignatura de Fundamentos de Mercadeo

En este caso se indagó sobre los hábitos que están vinculados al proceso de lectura que, además, les provoca un placer a los alumnos (prácticas de lectura). El 43% de los estudiantes presenta una actitud más positiva frente al 57% que tiene

no la tiene. El 26% de los alumnos considera estar “Totalmente de acuerdo”, y los que están “Totalmente en desacuerdo” con la afirmación representan el 23%. Los indicios de un efectivo proceso de aprendizaje basado en la lectura parten de la formulación de una muy buena estrategia pedagógica en función de la actividad que se requiere y el desempeño esperado de la misma en lo que respecta a indagación e investigación.

Tabla 7. Utilizo la biblioteca para buscar información adicional para los trabajos de la asignatura de Fundamentos de Mercadeo

Afirmación	Actitud: Disfruta explorar nuevos espacios de aprendizaje	Escala
Utilizo la biblioteca para buscar información adicional para los trabajos de la asignatura de Fundamentos de Mercadeo	Rasgo: Prácticas de lectura	
Totalmente en desacuerdo	8	23%
En desacuerdo	12	34%
De acuerdo	6	17%
Totalmente de acuerdo	9	26%

Fuente: Elaboración propia

Afirmación 8: leer artículos de interés sobre mercadeo y negocios es de mi interés

Esta afirmación señala el compromiso formativo del estudiante al interior de una asignatura núcleo de su plan de estudios. El estudiante realiza las lecturas con base en una motivación intrínseca, por lo que se mantendrá como un comportamiento cotidiano. El 57% tiene una actitud más positiva frente al 43% restante. El 14 % de

los alumnos que considera estar “Totalmente de acuerdo”, y los que están “Totalmente en desacuerdo” el 20%.

Si bien les interesa indagar sobre los temas relacionados con su profesión, llama mucho la atención cómo los estudiantes aun no tienen dentro de su práctica la gratificación de leer.

Tabla 8. Leer artículos de interés sobre mercadeo y negocios es de mi interés

Afirmación	Actitud: Disfruta aprender de los temas de interés Rasgo: Prácticas de lectura	Escala
Leer artículos de interés sobre mercadeo y negocios es de mi interés		
Totalmente en desacuerdo	7	20%
En desacuerdo	8	23%
De acuerdo	15	43%
Totalmente de acuerdo	5	14%

Fuente: Elaboración propia.

Afirmación 9: se me hacen difíciles de comprender las lecturas que colocan en la clase de Fundamentos de Mercadeo

La afirmación indagó sobre la perseverancia, autodirección y control que tienen los estudiantes durante su proceso de lectura para alcanzar una meta, esto es su autonomía. El grupo que muestra una actitud más positiva comprende al 57% de los alumnos frente a un 43% con una actitud menos positiva. El 23% de los estudiantes considera estar “Totalmente en desacuerdo” y el 34% que están “Totalmente de acuerdo” con la afirmación.

Tabla 9. Se me hacen difíciles de comprender las lecturas que colocan en la clase de Fundamentos de Mercadeo

Afirmación	Actitud: Dificultad lectora Rasgo: Autonomía	Escala
Se me hacen difíciles de comprender las lecturas que colocan en la clase de fundamentos de Mercadeo		
Totalmente en desacuerdo	8	23%
En desacuerdo	7	20%
De acuerdo	8	23%
Totalmente de acuerdo	12	34%

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y acciones a considerar

La motivación hacia la lectura y la escritura en el aula sigue pesando mucho en la calificación que el estudiante obtendrá. Los estudiantes deben leer y escribir a partir del gusto por querer aprender más. El esquema de rúbrica tradicional castiga el ímpetu y la voluntad de querer leer, ya que solo valora la respuesta correcta en un rango de 1 a 5, pero deja de lado la integralidad de la evaluación en donde se justifica un eje de enseñanza mucho más riguroso y de mayor retroalimentación.

Una retroalimentación pública de la calificación suscita en el estudiante cierto comportamiento de competitividad, lo que conlleva a que siempre su calificación esté sometida a los resultados comparativos de sus pares en el aula. Es posible que modifique su comportamiento y se cree el hábito de estudiar, pero esto no garantiza que su actitud cambie frente a los procesos de lectura y escritura.

Tabla 10. Ejemplo de una rúbrica tradicional en la escala de 1 a 5

ASPECTO	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
TAREAS TRABAJOS	Entrega trabajos de la más alta calidad, en tiempo y forma	Trabajos que cumplan con lo requerido, en tiempo y forma	Entrega trabajos de baja calidad, en tiempo	No entrega los trabajos, o los entrega de mala calidad fuera de tiempo
TRABAJO CON OTROS	Casi siempre escucha comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo	Usualmente escucha y comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa problemas en el grupo	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros pero algunas veces no es un buen miembro del grupo	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo
PARTICIPACIÓN EN CLASE	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo	Por lo general proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase
ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	Asiste puntualmente a todas las clases	Asiste regularmente y puntual a clases pero si llega a faltar justifica sus inasistencias	Llega tarde a 4 clases o tiene dos faltas sin justificar	Tiene más de 3 faltas injustificadas u 8 retardos.
COMPORTAMIENTO EN CLASE	Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo	A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo, pero en ocasiones se desordena	Tiene una actitud indiferente hacia el trabajo	Tiene una actitud negativa hacia el trabajo
ESCOLTAS Y RUTINAS.	El trabajo refleja los mejores esfuerzos de estudiante	El trabajo refleja un esfuerzo grande por parte del estudiante	El trabajo refleja algo de esfuerzo por parte del estudiante	El trabajo no refleja ningún esfuerzo por parte del estudiante
UNIFORME	Trae el uniforme (pants, playera, short y tenis blancos) y material necesario a clase y siempre está listo para trabajar	Casi siempre trae el uniforme (pants, playera, short y tenis blancos) y material necesario a clase y está listo para trabajar	Casi siempre trae el uniforme y material (playera, pants, short y tenis blancos) necesarios, pero algunas veces no	A menudo olvida el uniforme (pants, playera, short y tenis blancos) y material necesario o no está listo para trabajar

Fuente: Tabla tomada de Eduteka.org

Se debe trabajar más en aspectos de argumentación y construcción discursiva. Una propuesta puede ser incentivar el proceso a partir de la creación de *blogs* de experiencias en *marketing* en donde se consiguen artículos de interés sobre un tema libre; de esta manera se impulsa la idea sobre cómo la exploración de la red da pie para depurar información de la misma y construir conocimiento nuevo.

La lectura y la escritura en sí comprenden un sistema de aspectos motivacionales, actitudinales y conductuales como parte de una significación del aula de clase, sin ella el aula está vacía, el aula no tiene ningún sentido (Laclau y Mouffe, 2004):

el aula sería un significante sin significado. En cuanto al concepto *engagement*—que es muy utilizado en prácticas sociales en escenarios digitales— se traduce como compromiso, motivación o interés; los argumentos de los estudiantes en el momento de procesar información en el contexto académico deben propender por vincular la interacción social como parte del mecanismo de producción de conocimiento y valoración de lo aprendido. Un escenario próximo es la educación virtual, a partir de modelos de raciocinio colectivo. El llamado a los docentes es para convertir los textos en lecturas sociales.

Tabla 11. Rúbrica para evaluar competencias lectoras

	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS	4 PUNTOS
1 ¿Analiza el contenido de un texto para dar su opinión?	Distingue lo relevante de un texto	Distingue lo relevante de un texto y hace preguntas sobre lo que lee	Distingue lo relevante de un texto, hace preguntas sobre lo que lee, e infiere el significado de palabras por el contexto	Distingue lo relevante de un texto, hace preguntas sobre lo que lee, infiere el significado de palabras por el contexto y recapitula continuamente lo leído
2 ¿Sintetiza la información proporcionada?	Reduce a términos breves y precisos lo esencial de dos o más textos	Redacta un texto breve con datos importantes de dos o más textos como consecuencia de una interpretación personal de los conceptos ideas o argumentos presentados	Organiza los conceptos ideas o argumentos presentados en orden jerárquico de dos o más textos	Grafica la estructura de dos o más textos empleando mapas conceptuales o esquemas de diversa índole
	Registra ideas de manera clara, coherente y sintética en uno o más textos para desarrollar argumentos	Identifica, ordena e interpreta las ideas y conceptos explícitos e implícitos en uno o más textos, considerando el contenido en el que se generaron y en el que se reciben	Sustenta una postura personal sobre la información contenida en uno o más textos, valora la relevancia de cada uno y considera otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva	Como resultado de utilizar la información en uno o más textos, argumenta la solución de un problema empleando gráficas y el uso de la tecnología de la información y la comunicación

Fuente: Tabla tomada de Eduteka.org

Bibliografía

- Adler, A. (1964). *Individual Psychology of Alfred Adler. Vol. 1154*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins.
- Adler, A. A. (1941). *La psicología individual y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Buenos Aires: Losada
- Castro, D. (2014). Motivaciones, actitudes y prácticas lectoras de los alumnos mexicanos y el nivel de desempeño en lectura de la prueba de Pisa 2009. (Análisis del constructo “leer por placer”). *Tendencias Pedagógicas* 23, 301-318.
- Bazán, G., L. J., y Sotero, H. (1998). *Una aplicación al estudio de actitudes hacia la matemática en la UNALM*. Recuperado de argos.pucp.edu.pe/~jlbazan/download/1998_62.pdf
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Oxford, Inglaterra: Lyle Stuart
- Ellis, A., Grieger, R., y Marañón, A. S. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva (Vol. 2)*. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia 2ª Edición*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Barcelona, España. Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. H., Frager, R., y Fadiman, J. (1970). *Motivation and personality (Vol. 2)*. New York, Estados Unidos: Harper & Row.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Yurén T., y Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-651.

Estas estrategias de actualización en pedagogía, evaluación y escritura propenden por avanzar hacia el sentido de las comunidades de aprendizaje, esto es, mostrar los avances de cada uno, identificar los problemas y los logros, analizarlos conjuntamente y converger en acuerdos para continuar. Lo relevante de la estrategia es la de ser un referente para multiplicarla con los estudiantes, entregándoles de forma impresa o digital el trabajo en el que se analizan los casos de ellos mismos: el docente muestra su escritura y expone sus reflexiones; así, insinúa que la lectura y la escritura son un compromiso académico de todos.

Jurado, F. (2019)

Visita nuestro sitio
web escanando
este código con tu



Vicerrectoría
Académica

Centro de Desarrollo Académico



ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD

Vigilada MinEducación.
Res. No. 10740, 2017-2021.