

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LECTURA DE CUATRO PROFESORES  
DE SEGUNDO SEMESTRE DE LAS FACULTADES DE HUMANIDADES E  
INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ**

**PATRICIA COBA GUTIÉRREZ**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Asesor**

**ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS**

**Doctora en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ- TOLIMA**

**2017**



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**



**ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO**

Fecha : Miércoles 26 de julio de 2017  
Hora : 8:00 am  
Lugar : Oficina Maestría en Educación – Universidad del Tolima.

**PROGRAMA**

Presentación:

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LECTURA DE CUATRO PROFESORES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LAS FACULTADES DE HUMANIDADES E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ.

AUTOR: PATRICIA COBA GUTIÉRREZ

JURADO: CLARA LUCIA PRADILLA TORRES

1. Reseña Biográfica
2. Exposición del autor (25 minutos)
3. Intervención y preguntas del jurado.
4. Intervención y aclaraciones del director.
5. Deliberación del jurado.
6. Lectura del acta de sustentación.

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



2/3

ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 024  
SEMESTRE A-2017

Siendo las 8:00 am horas del día 25 de julio de 2017 se reunieron en la oficina de la Maestría en Educación- Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LECTURA DE CUATRO PROFESORES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LAS FACULTADES DE HUMANIDADES E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	CLARA LUCIA PRADILLA TORRES	CALIFICACION	

SIENDO LAS: 8:50 AM, HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	CLARA LUCIA PRADILLA TORRES	FIRMA	

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

Scanned by CamScanner



**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION**



3/3

**FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO**  
**(Para uso del Jurado)**

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	5.0
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	5.0
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.7
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	5.0
<b>NOTA FINAL</b>	<b>4.9</b>

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

**COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR**

Aporta a la didáctica en lo relacionado con el pensamiento del profesor, línea de gran relevancia para transformar las prácticas educativas y pedagógicas

**CALIFICACIÓN CUALITATIVA** \_\_\_\_\_

**NOMBRE DEL JURADO**  
CLARA LUCIA PRADILLA TORRES

**FIRMA** Clara Lucía Pradilla Torres

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE**  
PATRICIA COBA GUTIÉRREZ

**FIRMA** Patricia Cobi Gutiérrez

**NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**  
ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS

**FIRMA** Elsa María Ortiz Casallas

---

Barrio Santa Elena – Ibagué Colombia. Tel. directo 2668912  
A.A. 546 – PBX 644219 – FAX (982) 644869 – 9800665348

## DEDICATORIA

*A la Universidad de Ibagué quien me brindo la posibilidad de llevar a cabo este estudio de Maestría y por su interés en la formación académica de sus profesores.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Elsa María Ortiz Casallas por permitirnos conocer una perspectiva de investigación tan fructífera.

A los profesores y estudiantes de la Universidad de Ibagué que colaboraron con sus opiniones y permitieron realizar esta investigación.

A la profesora Edna Constanza García M. quien con su apoyo incondicional sirvió de aliento en los momentos difíciles

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	16
<b>2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	18
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	19
3.1. OBJETIVO GENERAL .....	19
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	19
<b>4. JUSTIFICACIÓN</b> .....	20
<b>5. MARCO TEORICO</b> .....	22
5.1. REPRESENTACIONES SOCIALES .....	22
5.1.1. Estructura de las Representaciones Sociales: .....	24
5.1.2. Funciones del sistema Periferico: .....	24
5.2. CONOCIMIENTO COTIDIANO .....	25
5.3. LECTURA .....	26
5.3.1. Lectura como práctica socio-cultural: .....	26
5.3.2. Lectura como experiencia: .....	27
5.3.3. Lectura académica: .....	28
5.3.4. Lectura como decodificación: .....	29
5.3.5. La lectura como proceso de liberación: .....	29
5.3.6 La lectura desde las disciplinas: .....	29
5.3.7 Lectura en Humanidades y Ciencias Sociales: .....	30
5.4. PRACTICA PEDAGÓGICA .....	30
<b>6. METODOLOGIA</b> .....	34

<b>6.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO</b> .....	34
<b>6.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO</b> .....	34
<b>6.3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b> .....	35
<b>6.3.1. Primer momento. Momento Etnográfico:</b> .....	36
<b>6.3.2. Segundo momento.</b> .....	39
<b>6.3.3. Tercer momento:</b> .....	41
<b>6.3.3.1. Codificación:</b> .....	42
<b>7. RESULTADOS</b> .....	45
<b>7.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA LECTURA COMO FORMA PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTO</b> .....	46
<b>7.2. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA LECTURA COMO CODIFICACIÓN</b> .....	54
<b>7.3. LECTURA COMO CERCAMIENTO A OTROS MUNDOS POSIBLES</b> .....	61
<b>8. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ</b> .....	66
<b>8.1. HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO</b> .....	67
<b>8.2. LECTURA POR IMPOSICIÓN.</b> .....	70
<b>8.3. METODOLOGÍAS COMPARTIDAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA AUSENTES.</b> .....	71
<b>8.4. LECTURA PARA EVALUAR CONTENIDOS:</b> .....	73
<b>9. CONCLUSIONES</b> .....	85
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	87
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	88
<b>ANEXOS</b> .....	94



## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Criterios de selección de los docentes.....	35
<b>Tabla 2.</b> Matriz de criterios de evaluación.....	35
<b>Tabla 3.</b> Guía de investigación .....	35
<b>Tabla 4.</b> Formato de Protocolos de Observación.....	38
<b>Tabla 5.</b> Protocolos de revisión de Plan de Asignatura.....	39
<b>Tabla 6.</b> Protocolo Grupo Focal .....	40
<b>Tabla 7.</b> Códigos atribuidos a los instrumentos y participantes .....	42
<b>Tabla 8.</b> Observación al profesor (observación de clase) .....	43
<b>Tabla 9.</b> Secuencia de las entrevistas a los docentes .....	43
<b>Tabla 10.</b> Identificación de los docentes para el grupo focal .....	43
<b>Tabla 11.</b> Identificación de los estudiantes para el grupo focal.....	44
<b>Tabla 12.</b> Tabla de análisis de los PDA .....	81

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Instrumentos de recolección de datos .....	36
<b>Figura 2.</b> Triangulación para la interpretación .....	41
<b>Figura 3.</b> Red semántica, representación social de la lectura como forma de adquirir conocimiento .....	46
<b>Figura 4.</b> Imagen 1, Taller mapas conceptuales sobre la lectura GFP .....	52
<b>Figura 5.</b> Red semántica, representación social de la lectura como codificación. ....	55
<b>Figura 6.</b> Imagen 2, Taller mapa conceptual .....	57
<b>Figura 7.</b> Muestra de clase Ética y política (Contexto película) .....	80
<b>Figura 8.</b> Muestra de clase de Ética y política (Taller película) .....	83

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Plan de Asignatura de Mecánica de suelos .....	95
<b>Anexo B.</b> Plan de asignatura Matemática financiera .....	101
<b>Anexo C.</b> Plan de asignatura ética y política .....	105
<b>Anexo D.</b> Plan de Asignatura Comunicación de las organizaciones .....	121
<b>Anexo E.</b> Mapas conceptuales grupo focal. ....	127
<b>Anexo F.</b> Imagen red semántica de las representaciones sociales .....	128

## RESUMEN

Con base en el trabajo previo a la formulación de la investigación representado en los diálogos con docentes y los resultados de la prueba administrada a los estudiantes de primero y segundo semestre, de la Universidad de Ibagué, institución de carácter privado, que develaron bajos niveles de comprensión lectora de los mismos, se decidió centrar la mirada en las representaciones sociales de lectura de cuatro maestros de segundo semestre de esa Institución. Dada la naturaleza del problema se formularon los objetivos de esta investigación, el primero; identificar las representaciones sociales de lectura de los docentes antes mencionados. El segundo: Determinar las prácticas de lectura de los profesores con los estudiantes de segundo semestre. Tercero, establecer relaciones entre las Representaciones Sociales y las prácticas de lectura. La presente propuesta se desarrolla a partir de los aportes del paradigma de la Investigación cualitativa, en tanto proceso multi-metódico, e interpretativo, que no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento de las personas estudiadas. La información se recolectó a través de entrevistas, análisis de los Planes académicos de Asignaturas de cada profesor, un grupo focal con maestros de todas las facultades y observaciones de clase. Toda la información se procesó a través del programa Atlas ti y en él se construyeron las redes semánticas y demás cuadros resultantes del análisis de la información, recopilada. Uno de los hallazgos, más relevantes es que la lectura como herramienta para adquirir conocimiento, sigue siendo una representación fuertemente arraigada en el ámbito académico. Esta representación presupone que la lectura tiene como finalidad aumentar los conocimientos del lector. La segunda representación fue la lectura como decodificación, para la cual la significación de un texto radica en el código y el conocimiento del mismo. La práctica de lectura de mayor implementación es la resolución de preguntas de información específica a partir de un texto previamente seleccionado. Una conclusión importante es que los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes universitarios están en relación directa con las

concepciones y prácticas de lectura que los maestros realizan dentro y fuera del aula de clase

**Palabras claves:** Representaciones sociales, lectura, prácticas de lectura, conocimiento cotidiano

## ABSTRACT

Research on reading in university higher education has focused on showing students' deficiencies at the cognitive, procedural level, or showing reading techniques implemented at the time of reading. In this paper, it was decided to focus not on the students and their shortcomings, but on the teachers of the second semester of the University of Ibagué. Therefore, the purpose of this research was to characterize the social representations about reading that predominate between three professors of engineering and one of Social Communication and Journalism of the University of Ibagué to show the relationship between reading practices and social representations of the same. Hence, the first objective of this research was to identify the social representations in relation to the reading of the abovementioned teachers and that the second objective was to determine the reading practices applied by teachers with the second semester students. In order to identify the social representations, the Alternative Development Plans (PDAs), the second semester courses guided by the teachers, interviews with each one of them, a focus group with teachers of all faculties were finally worked with a focus group of 25 second semester students. All the information was processed through the AtlasTi program and the semantic networks and other tables resulting from the analysis of the information were compiled. One of the most relevant findings is that reading as decoding remains a strongly rooted representation in the academic field. This representation presupposes that the meaning of a text lies in the code and its knowledge. The most widely read reading practice is the resolution of specific information questions from a previously selected text. One important conclusion is that the low levels of reading comprehension undergraduates are directly related to the conceptions and practices of reading that teachers perform inside and outside the classroom.

**Keywords:** Social representations, reading, education. reading practices, everyday knowledge

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria colombiana en el siglo XXI enfrenta uno de los más grandes retos: comprender por qué los estudiantes no leen comprensivamente, a pesar de que existan y se implementen diferentes tipos de estrategias y programas para mejorarla. En este sentido, el propósito de este trabajo de investigación que fue llevado a cabo en la Universidad de Ibagué, se concentró en describir y relacionar, por medio de una investigación de carácter cualitativo, las representaciones sociales de lectura de cuatro profesores de las Facultades de Ingeniería, Humanidades y Ciencias económicas, sumado a esto lograr identificar cómo toman cuerpo sus prácticas lectoras dentro del aula de clase.

Para llevar a cabo este trabajo se realizó un diseño etnográfico que permitió explorar de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (González & Hernández, 2003). Para la recolección de información se empleó la entrevista, los grupos focales, protocolos de Planes de Asignatura y observaciones de clase. Luego se procedió a la etapa de análisis de la información, triangulando los datos y empleando el programa Atlas Ti para la creación de las redes de significación.

Como uno de los resultados obtenidos se puede decir que se identificaron dos representaciones fuertes que enmarcan la lectura como herramienta en la adquisición de conocimiento y otra que entiende la lectura como codificación, por lo cual existe una consideración que basta con pasar los ojos por un texto y esto garantiza la significación del texto. Estos resultados contribuirán en la formulación de políticas institucionales dentro de los Cursos E y Cursos CIFE para la capacitación de docentes y docentes en formación de la Universidad de Ibagué.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes que ingresan a primero y segundo semestre en la Universidad de Ibagué, experimentan grandes cambios no solamente a nivel personal y social sino también cognitivos. Esto quiere decir, que pasan de una cultura académica donde nadie pierde el año y pueden recuperar los logros, a otra donde las exigencias son mayores.

Una de las primeras dificultades que enfrentan son las relacionadas con la lectura, porque los textos que se exigen en la universidad son de carácter científico o especializado, acorde con cada disciplina o campo de la carrera. En este sentido, en el 2011 la Universidad de Ibagué, implementó una estrategia de lectura que intentó involucrar a todos los profesores de la institución, pensando en crear un plan interdisciplinario para el desarrollo de la comprensión lectora. La propuesta se implementó desde el Semestre A del 2012 y semestre B del 2013. Se reinició en el 2015 y sigue vigente en el 2017

Sin embargo, la implementación de esta estrategia no mostró cambios significativos en los estudiantes, tal como lo evidenció la última prueba de clasificación aplicada por el Área de Lenguaje, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ibagué, en el 2015. Este hecho llevó a la reorganización de los cursos de *Lectura y escritura*, que en este momento son de carácter obligatorio para todos los estudiantes de primer y segundo semestre de todas las carreras de la universidad.

Por otra parte, de acuerdo con Carlino (2013):

Continuar diagnosticando las falencias de los alumnos solo lleva a que las instituciones educativas y los profesores no se responsabilicen de su origen. Son múltiples los trabajos que señalan las dificultades de los estudiantes<sup>1</sup>, pero escasas las que se concentran en los maestros.

---

<sup>1</sup>Véase Lucy McCormick (1997); Donald M. Murray (1997); Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (1998); Virginia Narvaja de Arnoux et al. (1998); Fernando Romero (1998; 2000); Adriana Bono y Sonia de la



De ahí la importancia de este trabajo, porque si las falencias en lectura se siguen presentando, entonces ¿en dónde radica el problema?

Viviane Estienn y Paula Carlino(2004), son muy claras al plantear que si los estudiantes no poseen los elementos necesarios para enfrentar la lectura en la universidad, son los maestros quien deben enseñar una práctica lectora. “Y enseñar prácticas no es lo mismo que enseñar conceptos” (pág., 3)

Esto quiere decir que la lectura como práctica cultural tiene que ver con el conjunto de acciones, que incluyen la utilización del material escrito, los fines y los medios para realizar esa actividad, a partir de la participación en el contexto histórico social que le rodea.

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación se centró en la caracterización de las representaciones sociales sobre lectura de los maestros de segundo semestre, en la medida en que son de tiempo completo, llevan tres años de trabajo en la institución y han recibido capacitaciones sobre esos temas.

---

Barrera (1998); Natalia B. Cano (1999); Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2002), entre otros.

## **2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las representaciones sociales de lectura de los profesores de segundo semestre de la universidad de Ibagué?

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Identificar, analizar y comprender las representaciones sociales de lectura que tienen los profesores de segundo semestre de la universidad de Ibagué

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las representaciones sociales de lectura que tienen los profesores de segundo semestre de la Universidad de Ibagué.
- Determinar las prácticas de lectura de los profesores de segundo semestre
- Establecer relaciones entre las Representaciones Sociales y las prácticas de lectura.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

En el mundo académico el estudiante ha sido objeto de múltiples investigaciones desde diversos enfoques y teóricos. Sin embargo, este trabajo está centrado en el maestro, especialmente en las concepciones que tienen sobre la lectura y las practicas que realizan en el aula de clase.

Esto quiere decir, que los profesores en su labor cotidiana, recurren a conceptos y nociones teóricas que circulan dentro del contexto histórico social en el que se desenvuelven. Algunas de esas concepciones, corresponden al conocimiento cotidiano, otras al científico, de esa manera, pueden direccionar su labor pedagógica. La formación profesional va a ofrecer parte de los elementos necesarios para la construcción de dichas teorías implícitas o explícitas, concepciones o creencias.

La concepción que posee el docente sobre la lectura, el aprendizaje y la enseñanza orienta, de alguna manera, su práctica en el salón de clases. Por lo tanto, llevar a cabo esta investigación será un aporte, no sólo para la Universidad de Ibagué, en la medida que puede asumir políticas educativas que fortalezcan los procesos de lectura y reformular las estrategias que se están empleando para la cualificación de los docentes, sino también para el ámbito Educativo.

Este trabajo se convierte en un mecanismo de confrontación teórica frente a las representaciones sociales, el sentido común, el conocimiento y sincretismo popular que tienen los profesores de distintas áreas de la Universidad de Ibagué sobre lo que representa en la *praxis* el ejercicio de la lectura y tratar de establecer consensos, sobre cuál es el ejercicio de lectura en la universidad, no solo al nivel conceptual sino a nivel práctico.

El ejercicio de leer de un estudiante en la universidad, es un ejercicio complejo, el cambio colegio – universidad, representa un cambio que invoca todos los ámbitos del ser humano. Sin embargo, aquí también aparece la representación social que los docentes tienen sobre el estudiante, puesto que asumen que por el sólo hecho de ingresar a la universidad les interesa la lectura y saben hacerlo. Esto explica algunos de los supuestos que los profesores tienen:

Las dificultades que los alumnos universitarios presentan a la hora de leer para estudiar: la mayor parte de ellos no se ha constituido como sujeto protagónico en el acto de leer para aprender, en tanto la lectura y la escritura no son prácticas libremente asumidas, ni de interacción, ni de significación (Fernández & Carlino , 2007).

Un estudio que identifique las creencias sobre este ámbito complejo y problemático a nivel educativo, contribuirá en el proceso de formulación de estrategias en el área del lenguaje de la Universidad de Ibagué, por un lado a establecer estrategias que motiven el consumo de lectura de los estudiantes, por otro lado contribuir en el fortalecimiento los PDA<sup>2</sup> de los cursos de lectura y escritura, en cuanto a procesos pedagógicos y metodológicos, un último aspecto que justifica este estudio radica en la articulación que puede tener las conclusiones de este proyecto de investigación con la implantación de los cursos E<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Planes de Asignatura

<sup>3</sup> Programa de intervención del componente de lectura y escritura sobre cursos de los distintos programas de la Universidad de Ibagué

## 5. MARCO TEORICO

Para describir las Representaciones Sociales sobre la lectura que tienen los profesores de segundo semestre de la universidad de Ibagué, se utilizaron las siguientes categorías conceptuales: representaciones sociales, lectura, prácticas académicas y construcción social de la realidad.

Las representaciones sociales serán trabajadas desde Castorina (2005), Vasilachis (1998), Jodelet (1989) y Abric. La lectura como proceso social y cultural será tomada desde Chartier (2012)(Larrosa, 2003), De Certeau, y (Freire P. , 1989).El concepto de práctica desde Michel de Certeau, Bernard Lahire, habitus desde (Bourdieu, 1999). Construcción social de la realidad desde(Berger & Luckmann, 1991)

### 5.1. REPRESENTACIONES SOCIALES

Diversas perspectivas de investigación educativa se han implementado para estudiar problemas de lectura y escritura, sin embargo, en el marco de las Ciencias Sociales, el abordaje de las representaciones sociales resulta interesante porque permite mostrar cómo el conocimiento cotidiano no está tan alejado del conocimiento científico, sino que ambos coexisten en aula de clase.

Por otra parte, este enfoque permite identificar las prácticas de lectura y entender los sentidos que tanto los maestros y estudiantes le asignan a las mismas. De acuerdo con Ortiz. (2013):

Particularmente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, la teoría de las representaciones sociales es altamente pertinente, toda vez que permite desvelar, desenmascarar e identificar los procedimientos y las representaciones sociales que configuran y sustentan

las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva de los propios actores: docentes y estudiantes (p.186).

Por otra parte, el estudio de las Representaciones sociales es interdisciplinario y se podría pensar que no existe una sola perspectiva o teoría que predomine por sí sola y que defina en su totalidad dicho concepto. Para Irene Vasilachis de Gialdino (2007), las Representaciones Sociales son como las formas de pensamiento del sentido común que surgen del consenso social como resultado de interacciones y comunicación entre individuos, compartidas socialmente por un grupo o comunidad.

El enfoque de análisis de este trabajo considera que el conocimiento cotidiano en sus múltiples manifestaciones permite entender la significación que adquieren algunas prácticas educativas. Por lo tanto, las Representaciones Sociales, al ser una forma de conocimiento cotidiano socialmente construido, elabora una realidad social y orienta la conducta, las formas de comunicación interindividuales en un contexto histórico específico y determina las practicas, en este caso, de lo que tiene que ver con la lectura académica. Lo cual quiere decir, que las representaciones no solo están relacionadas con la descripción y categorización de la realidad, sino también con los valores socioculturales involucrados en su elaboración (Castorina, 2005).

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada y objetivada a partir de las relaciones intersubjetivas (Berger P. & Luckmann, 1966) y se constituye a partir de las particularidades espacio-temporales y del carácter activo del sujeto en la determinación de su propio desarrollo y de los procesos sociales. En este sentido, las Representaciones Sociales constituyen una explicación o teoría social que los sujetos, como parte de un colectivo, construyen sobre aspectos de esa vida cotidiana que les permiten definirla e interactuar en ella.

Sin embargo, cabe aclarar que de acuerdo con Jodelet (1986), las Representaciones Sociales no son acerca de todo el mundo social sino sobre algo o alguien y son expresadas por un sector en particular. Esto significa que los profesores, las directivas,

los estudiantes, construyen Representaciones Sociales sobre la lectura y en ellas están presentes elementos del saber científico, como también de los medios masivos de comunicación y creencias populares. Es importante destacar que las Representaciones sociales como estructuras significativas, no son estables. Es decir, cambian, se modifican dependiendo del contexto histórico, cultural, social e ideológico donde se elaboran.

**5.1.1. Estructura de las Representaciones Sociales:** Uno de los avances teóricos importantes en el desarrollo de las Representaciones Sociales, está relacionado con la conformación de la estructura de las mismas. Así, Abric (1988), establece que el contenido de una Representación Social se organiza en un nodo central y en un nodo periférico. En el primero se ubican los elementos más relevantes, que dan sentido y organización a una representación. El nodo central es simple, concreto, icónico y coherente internamente, y está configurado por elementos informacionales, afectivos, etc., descontextualizados de la información original (Abric J. C., 1994). El nodo central tiene dos dimensiones: favorecer la comprensión del mundo (dimensión funcional) y guiar los comportamientos (dimensión normativa).

El sistema periférico, en cambio, contiene los elementos más accesibles de la representación - creencias, estereotipos, juicios, etc. - los cuales están jerarquizados en su relación con el nodo central - mayor o menor proximidad al nodo -. A nivel metodológico, el nodo central de una Representación Social, en una tarea de asociación de palabras, está conformado por aquellas palabras evocadas más veces - criterio de frecuencia - y más rápidamente - criterio de rango - (Abric J. C., 1994).

**5.1.2. Funciones del sistema Periférico:**

**5.1.2.1. Función concreción:** Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, refieren el presente y lo vivido por las personas.



**5.1.2.2.** Función regulación: por su mayor flexibilidad en relación con los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a la evolución del contexto. De esta forma, cualquier información nueva o transformación del entorno se integra a la periferia. Elementos susceptibles de poner en duda fundamentos de la representación podrán ser integrados ya sea otorgándoles un estatus menor, sea reinterpretrándolos o concediéndoles un carácter de condicionalidad. Frente a la estabilidad del núcleo central, constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación (Abrie J. , 1988).

**5.1.2.3.** Función defensa: el sistema periférico cumple una función de protección al núcleo central de su eventual transformación. Si el núcleo central cambia es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza. En todo caso, es el sistema periférico el que soporta las primeras transformaciones: cambios de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración de condicional de elementos contradictorios. Es por ello, que las contradicciones aparecen y se sostienen, en primer término, en el sistema periférico.

## **5.2. CONOCIMIENTO COTIDIANO**

Las personas conocen la realidad en primera instancia a través del lenguaje, es decir, que este es una interpretación del mundo que les circunda. El lenguaje a su vez se produce en un contexto histórico determinado, por lo tanto las personas deben acomodar sus producciones lingüísticas a la situación particular en las que se originan. El conocimiento del sentido común es conocimiento social, porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función, no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales, como entre los grupos sociales en que se desarrollan. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a ese tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo

la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (Berger P. & Luckmann, 1966).

Es en la vida cotidiana donde los procesos de lectura y escritura se asumen como prácticas culturales en la medida en que se imponen como una institución histórica y que suelen pasar inadvertidos ya que constituyen el paisaje de los que se perciben y se cree como natural formando parte vital de la cotidianidad. La práctica de la lectura implica tiempo y materialidad textual, es decir, que leer es una interacción entre forma textual material y corporalidad gestual del lector (Freijomoll, 2012).

### **5.3. LECTURA**

La lectura como noción teórica es problemática, compleja y sus definiciones dependen de los enfoques y perspectivas culturales, sociales e históricas en las cuales se inscriben sus prácticas.

**5.3.1. Lectura como práctica socio-cultural:** En este trabajo se asume, de acuerdo con Chartier (2004), la lectura como una práctica socio-cultural compleja, plural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales entorno al acto de leer. En dicho acto, se dinamizan interacciones entre autores, lectores, textos, contextos y se ponen en juego actividades intelectuales, afectivas con la finalidad de lograr la comprensión y la revisión de la subjetividad. Noción que va de la mano con los postulados de Michel de Certeau (1996), quien propone que la lectura al ser una actividad social, histórica y cultural, tiene reglas que buscan someterla a una literalidad, a una determinada producción y por otra parte, están otras fuerzas opuestas que buscan liberarla, emanciparla.

A la vez, Chartier concibe la lectura en una doble dimensión: una individual, con carácter de acción dinámica que responde a las solicitaciones del texto e implica una labor de interpretación, y otra colectiva (del orden cultural) relativa no sólo a las sociabilidades por

donde circulan y varían los modos de acceder a determinados textos —sociabilidades entre el lector y el texto—, sino también a las tareas conformadoras de las prácticas de lectura (Ramírez Leyva, 2009).

De la propuesta sociohistórica de Chartier puede derivarse que la lectura es irreductible a un concepto universal porque su naturaleza es variable y propia de una actividad que se manifiesta en tres dimensiones: en los textos, en los soportes y en las prácticas que transfiguran cada elemento constitutivo.

Desde la concepción sociocultural de la lectura el lector es intérprete y creador de significado, por eso se considera que el sujeto es un analfabeto funcional (iletrado) cuando el conocimiento sobre el lenguaje escrito está en la etapa del descifrado, no puede obtener del texto una interpretación ni llegar a producir escritura sobre el mismo.

**5.3.2. Lectura como experiencia:** Larrosa (2003), plantea que la lectura es una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector:

no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (pág. 26).

Es decir, que la experiencia que transforma es la que se produce en el ser, en nuestra vida, es una experiencia interior. La lectura que realiza un ser humano en su proceso educativo debe estar enfocado hacia el cambio permanente, si no hay cambio en la persona no hay formación.

Por eso, para Larrosa (2000):

“Leer es escuchar, más allá de lo que el texto dice, lo que el texto alberga. Leer no es apropiarse de lo dicho sino recogerse en la intimidad de lo que

le da qué decir a lo dicho. Y demorarse en ello. Entrar en el texto es morar y demorarse en lo no dicho de lo dicho. Por eso leer es traer lo dicho a la proximidad de lo que queda por decir, traer lo pensado a la proximidad de lo que queda por pensar, traer lo respondido a la proximidad de lo que queda por preguntar (p.141).

**5.3.3. Lectura académica:** Como el estudio se centró en una forma de lectura específica: la académica, se recurrió a la noción de alfabetización académica entendida como:

Las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior (2005, p. 13).

Lo anterior implica que los estudiantes deben aprender los géneros propios de un determinado campo del saber para poder leer y escribir como lo hacen los especialistas. Además, tanto la lectura como la escritura requerida en la universidad son prácticas académicas que varían según las culturas institucionales en las que tienen lugar de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros.

Este trabajo logra realizarse en equipo entre el docente de lengua y el de la disciplina (Calle, 2015; De Castro y Colls, 2015; Echeverri, 2015; Ramírez y López, 2014). Esta sinergia permite incluir tanto los conocimientos lingüísticos como los contextos discursivos y conceptuales de los saberes especializados, así como las necesidades reales de comunicación en el entorno académico.

**5.3.4.** Lectura como decodificación: En la visión tradicional, el proceso de lectura empieza con la identificación de símbolos impresos. De ahí surgen los métodos silábicos y alfabéticos que siguen siendo los más empleados en la educación básica colombiana. Esto significa, en primera instancia, que el lector debe relacionar la forma gráfica con el sonido. Saber leer significa, en primer término, decodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente del sentido del texto.

**5.3.5.** La lectura como proceso de liberación: Desde esta perspectiva, el pedagogo Paulo Freire (2004), caracteriza la lectura como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica. Por otra parte, quien realiza la enseñanza ha de manifestar por fuerza un absoluto respeto por los otros, en tanto que todos los hombres tienen la capacidad innata de razonar. En la propuesta freireana sobre la lectura, aparecen tres momentos importantes: primero, el sujeto efectúa una lectura previa de las cosas de su entorno, sus creencias, tradiciones, sabores y valores de su cultura. En el segundo momento, lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, previo aprendizaje y, en el tercero, la lectura se prolonga en relectura y reescritura del mundo. Tal concepción se opone frontalmente a la mecanización y la memorización manifiesta cuando la lectura consiste meramente en describir un contenido y no alcanza a constituirse en vía de conocimiento.

**5.3.6** La lectura desde las disciplinas: De acuerdo con Díaz Barriga & Rojas (2010), la comprensión lectora es una actividad compleja que implica la interacción entre las características del lector y el texto dentro de un contexto y prácticas culturales determinadas. Osorio y Arias (2014,) resaltan la importancia de realizar procesos de aprendizaje de lectura y de escritura a través de las disciplinas, con el objeto de aprender a manejar la información específica de cada área del conocimiento.

En ese sentido, una de las características de los textos de matemáticas es ser discontinuos, es decir, combinan información textual con gráficos, figuras e imágenes en menor proporción. Por otra parte, según Kaufmann & Rodríguez (1993), los textos más empleados son: descriptivos, expositivos e instructivos. Esto implica que además de

resolver problemas, los estudiantes deben comprender la situación problemática y es allí donde la lectura juega un papel importante. Por otra parte, la lectura de la matemática requiere además de comprender las palabras del lenguaje natural, entender el sentido, el significado de los símbolos y las fórmulas. No basta con leer literalmente. “El hecho de que el lenguaje matemático requiera de tablas, diagramas, expresiones simbólicas y gráficas muchas veces simultáneamente implica que leer y disfrutar un texto matemático no es lo mismo que leer una novela, de principio a fin” (Santos Baron, 2015, pág. 52).

“La lectura y escritura deben estar ligadas a los saberes disciplinares en la medida en que se conciben como prácticas socioculturales que se alteran, modifican y complejizan de acuerdo con los ámbitos en los que se inscriben” (Morales y Restrepo, 2010, p. 127).

**5.3.7** Lectura en Humanidades y Ciencias Sociales: El discurso académico está conformado por textos escritos que permiten conocer los desarrollos de una disciplina o una ciencia. Tienen por finalidad mostrar interpretaciones alternativas del mundo y en general, permiten pocas variaciones en su formato. Sin embargo, estos textos exigen capacidad para “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370).

La mayor parte de lo que se da para leer a los universitarios que cursan ciencias sociales o humanidades son textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, capítulos de libros especializados. Y en menor medida, aparece el texto literario.

#### **5.4. PRACTICA PEDAGÓGICA**

En relación con la práctica pedagógica hay múltiples conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y que el docente asuma. Para este trabajo se tendrán en cuenta los aportes de Fierro, Fortoul, & Rosas(1993), para quienes la práctica pedagógica es asumida como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia – como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos , que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro( pág. 21)

La práctica pedagógica representa la especificidad de la educación y el núcleo central del trabajo de los docentes. Es un concepto que entraña la complejidad de lo sociocultural, lo ideológico y lo político, así el maestro no sea consciente de ello. En términos más precisos, la práctica pedagógica, se refiere a la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de alumnos.

Vale la pena señalar, que en toda acción educativa está en juego un conjunto de valores que van de acuerdo con el tipo ser humano que se pretende educar en una sociedad determinada y en una institución en especial. En esta vía Huberman (1999) plantea que las prácticas pedagógicas se refieren a:

Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve (p.)

Una definición más aterrizada al contexto colombiano es la de Noguera y Alvarez (2014), quienes afirman que la práctica pedagógica es una categoría que se formuló con el propósito de recuperar la historicidad de la pedagogía, en el marco de una discusión pública entre intelectuales, maestros y Estado sobre el estatuto teórico de la pedagogía, en los años 80, en Colombia. Sostienen además, que el término está referido a una

relación compleja que se da históricamente entre instituciones, sujetos y discursos. Además plantean que este término no se puede relacionar o confundir con lo que hace el maestro en el aula de clase, porque: “la práctica significa una dimensión en el orden de los enunciados y esos enunciados establecen unas reglas para las condiciones de posibilidad de prácticas no discursivas, donde puede estar lo que el maestro hace en el aula”. (Noguera & Alvarez, 2014, pág. 4). Esto significa, que lo que pasa en la escuela, la universidad o cualquier institución educativa, no corresponde exclusivamente a la voluntad del maestro sino a una gramática con reglas que son las que hacen posible que algo sea reconocido y aceptado como legítimo. En el caso de la Universidad de Ibagué, por ejemplo, existe un PEI y una propuesta pedagógica que unificó los planes de asignatura y las *maneras* de preparar y orientar las clases, a través de un programa denominado CIFES.

De ahí se desprende la importancia de reconocer esas practicas que se realizan dentro de la Universidad y descubrir las dimensiones que no son tan evidentes.

Por otra parte, la profesión docente en el siglo xx se ha visto marcada por el individualismo o el aislamiento de los profesores a la hora de trabajar y de aprender de los otros y con los otros. Este individualismo, caracterizado por la ausencia de procesos compartidos y poco dialogo reflexivo entre colegas acerca de su práctica ha permitido tanto experiencias exitosas, como el desconocimiento de la labor del compañero, lo cual genera en muchos casos, por ejemplo, la repetición permanente de temas.

Sin embargo, en la sociedad actual, llamada sociedad del conocimiento, se empieza a observar un cambio y una transformación hacia una nueva cultura, en la cual el individualismo se transforma en colaboración. En esta dirección, aparecen las comunidades de práctica, entendidas como:

Grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado. Donde colaboran y aprenden unos



de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina(Etienne, 2005).

De esta manera se estaría contribuyendo a la construcción de redes de confianza entre las personas y la empatía generada por verse enfrentados a retos comunes, lo cual fortalece un ambiente que privilegia la cooperación sobre la competencia.

## **6. METODOLOGIA**

### **6.1. ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO**

La presente propuesta se desarrolla a partir de los aportes del paradigma de la Investigación cualitativa, en tanto proceso multi-metódico, e interpretativo, que no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento de las personas estudiadas.

### **6.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO**

El universo de la investigación estuvo conformado por los siguientes miembros de la Universidad de Ibagué: cuatro (4) docentes de segundo semestre de las Facultades de Ingeniería (1), Humanidades (2) y Ciencias Económicas (1) y 25 estudiantes de segundo semestre de las asignaturas orientadas por los docentes antes mencionados.

Para la selección de los docentes se empleó una matriz de criterios. El primer criterio tiene que ver con la experiencia docente y se estableció tener más de tres años de estar trabajando como maestro. El segundo criterio que se determinó tenía que ver con no estar en el área de lenguaje y no estudiar temas relacionados con la lectura. Estar en segundo semestre y tener los mismos estudiantes que tuvieron en el primero, de esa manera se podría tener mayor confiabilidad en lo que dijeran los estudiantes (ver tabla 1).

Luego se procedió a asignar un puntaje que se totalizó en la sumatoria:

**Tabla 1.** Criterios de selección de los docentes

Puntuación	Calificación	Justificación
<b>Alto</b>	5	Representa el que cumpla a cabalidad con todos los criterios y mostraron interés por participar.
<b>Medio</b>	3	Representa el que cumpla a cabalidad con todos los criterios pero no mostraron interés por participar
<b>Bajo</b>	0	Representa el no cumplimiento con algunos de los criterios

Fuente: Autor

**Tabla 2.** Matriz de criterios de evaluación

Profesor	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Sumatoria
<b>P1</b>					
<b>P 2</b>					
<b>P3</b>					
<b>P 4</b>					

Fuente: Autor

### 6.3. PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La investigación se llevó a cabo en tres momentos distribuidos de la siguiente manera:  
Momento etnográfico, Estudio de caso y Análisis de resultados

**Tabla 3.**Guía de investigación

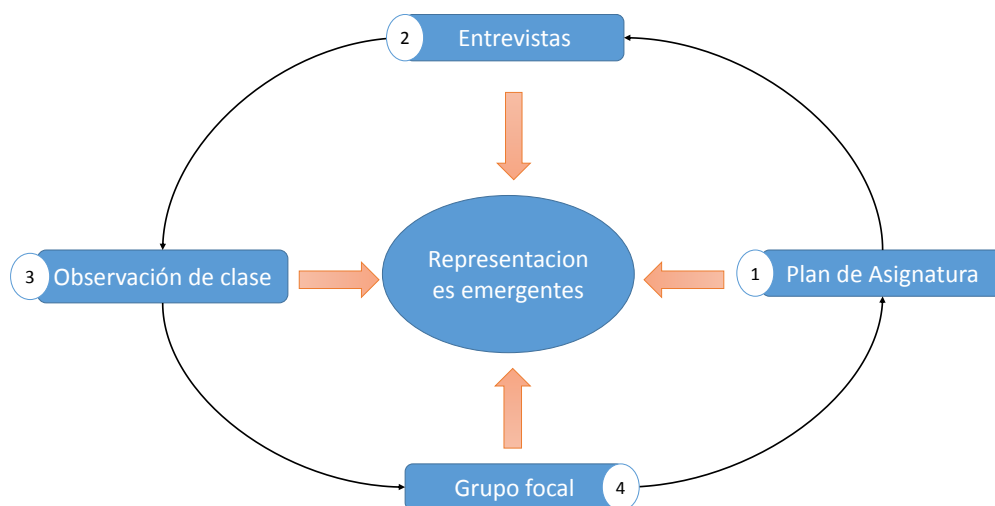
Momentos de investigación	Técnicas de investigación	Instrumentos de recolección de datos
<b>1. Etnográfico</b>	Entrevista Revisión Plan de asignatura. Observación participante	Formato entrevista Formato de análisis del Plan de asignatura Protocolo de observación

Momentos de investigación	Técnicas de investigación	Instrumentos de recolección de datos
2. Estudio de caso	Grupos focales	Reflexión sobre sus prácticas pedagógicas
3. Análisis de resultados	Codificación, categorización, triangulación de datos	Atlas Ti

Fuente: Autor

**6.3.1.** Primer momento. Momento Etnográfico: En esta fase o momento de la investigación se determinaron y diseñaron los instrumentos que permitieron capturar las representaciones sociales de los profesores, tal como se muestra en la tabla que aparece a continuación:

**Figura 1.** Instrumentos de recolección de datos



Fuente: Autor

En la investigación en un primer momento se invitó a través del correo institucional de la universidad, a los profesores de segundo semestre a una reunión informativa en el salón 301, para presentar el proyecto de investigación, mostrar su importancia y solicitar la colaboración para su desarrollo.

A los profesores que aceptaron se les aplicó la matriz de selección y quedaron cuatro profesores de las Facultades de Ingeniería, Humanidades y Ciencias Económicas. Se concertaron fechas para las entrevistas y se dio por terminada la reunión.

**6.3.1.1. Entrevistas:** Las entrevistas se realizaron en las fechas acordadas y fueron diseñadas para identificar dos aspectos fundamentales: las representaciones sociales sobre la lectura de los docentes y las prácticas de lectura que realizan en su diaria labor como maestros. Este instrumento es fundamental para identificar las representaciones sociales sobre lectura, pues es a través de


**6.3.1.2. Formato de Entrevistas:** La entrevista comprendió dos tipos de preguntas:

- a. Preguntas Generales para conocer datos básicos del entrevistado.
  - Nombre
  - Tiempo de dedicación a la docencia
  - Asignatura que orienta
  
- b. Preguntas abiertas para indagar sobre sus representaciones y prácticas de lectura
  - ¿Para usted que es leer?
  - ¿Qué papel ocupa la lectura en la asignatura que orienta?
  - ¿Qué tipo de texto solicita leer a sus estudiantes?
  - ¿Qué actividades de lectura realiza en su clase?
  - ¿Cómo sabe que los estudiantes comprendieron el texto leído?
  - ¿De quién considera usted que es la responsabilidad de desarrollar la competencia lectora en los estudiantes?

**6.3.1.3** Protocolos de observación: El segundo instrumento trabajado fue el protocolo de observación directa no participante para cada una de las clases de los profesores seleccionados. Los docentes pidieron no ser filmados porque se sentían incómodos y eso generaba que los estudiantes se comportaran distintos a la forma habitual. Por tal razón, el investigador, llevó impresa la hoja de observación y tomó nota de cada uno de los aspectos a observar. Las observaciones se hicieron cuando los docentes iban a comenzar un tema de la asignatura correspondiente. Como los profesores son de diversas Facultades, las temáticas fueron variadas y con diferentes grados de complejidad.

En la elaboración de los protocolos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Temática abordada en la clase, presencia de la lectura en la clase, forma de evaluación de la lectura.


**Tabla 4.**Formato de Protocolos de Observación

<b>Formato de Protocolos de Observación</b>  <b>Universidad de Ibagué</b> <i>Comprometidos con el desarrollo regional</i>			
<b>Representaciones sociales sobre lectura en cuatro profesores de la Universidad de Ibagué</b>			
<b>Objetivos:</b> 1. Identificar las representaciones sociales de lectura que tienen los profesores de segundo semestre de la Universidad de Ibagué. 2. Determinar las prácticas de lectura aplicadas por los profesores con los estudiantes de segundo semestre			
Temática	Presencia de la lectura en la clase.	Actividades de lectura	Forma de evaluación

Fuente: Autor

**6.3.1.4.** Protocolos de revisión de Plan de Asignatura: Con el fin de establecer la coherencia que se presenta entre lo que el profesor planteó en la entrevista sobre a lectura, su práctica en el aula de clase y el lugar de la lectura en su plan de asignatura, se diseñó el siguiente instrumento:

**Tabla 5.** Protocolos de revisión de Plan de Asignatura

Protocolos de revisión de Plan de Asignatura						
						
CRITERIO	PDA	1	2	3	4	5
<b>Identificación de la asignatura.</b>						
<b>En la presentación del curso menciona las competencias a desarrollar.</b>						
<b>El objetivo general muestra procesos de lectura</b>						
<b>La metodología presenta momentos de acompañamiento al proceso de lectura</b>						
<b>Solicita diferentes tipos de textos para leer.</b>						
<b>Elabora guías o instructivos para la comprensión de lectura</b>						
<b>Criterios de evaluación de la lectura</b>						

Fuente: Autor


**6.3.2.** Segundo momento. Estudio de caso: las actividades de esta etapa se basaron en un grupo focal. La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Se trabajó con una profesora que realizó la función de observadora y quien anotó, reacciones, comentarios surgidos en las mesas de trabajo.

Los materiales empleados fueron una grabadora, marcadores, papel y lápices. La información fue grabada. Esta actividad se planteó en dos bloques. Una tarea consistía en el dibujo de mapas mentales y conceptuales en torno a las preguntas centrales. Una segunda tarea fue a modo de entrevista grupal, empleando las mismas preguntas de la entrevista. Este trabajo se realizó de 2:15 a 5:00 de la tarde y fue realizado con docentes de la misma universidad.

Sumado a esto, se realizó un grupo focal con los estudiantes de segundo semestre, el propósito de este grupo fue determinar las prácticas de lectura realizadas por los profesores, en esta actividad participaron 23 estudiantes. En donde se realizó las siguientes preguntas:

- a. En las asignaturas de segundo semestre ¿qué tipos de textos leen?
- b. ¿Qué actividades realizan para abordar los textos?
- c. Los maestros explican ¿qué deben hacer cuándo leen algo?

**Tabla 6.** Protocolo Grupo Focal

Protocolo: Grupo Focal	
 <i>Comprometidos con el desarrollo regional</i>	
<b>Fecha:</b>	Abril
<b>Hora de inicio:</b>	2:15
<b>Hora de finalización:</b>	5.00
<b>Lugar:</b>	Salón 75
<b>Investigador</b>	Patricia Coba G
<b>Profesores</b>	GP1, GP2, GP3, GP4
<b>Profesores invitados</b>	Facultad de Ingeniería, Ciencias Económicas, Humanidades

**ORDEN DEL DÍA**

- 1. Saludo y presentación. 5 minutos.**



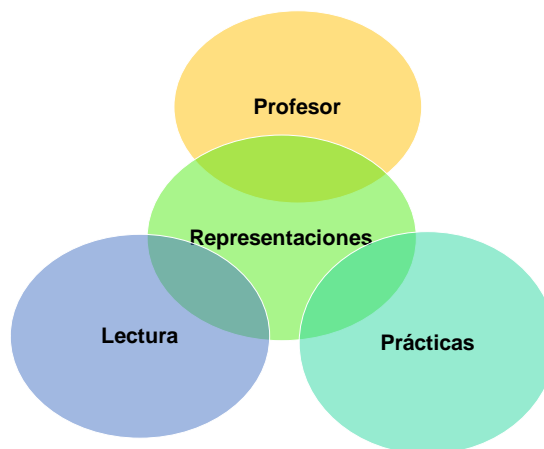
- 
2. Descripción de la actividad. 5 minutos.
  3. El investigador presentara diferentes interrogantes surgidos de los dos anteriores instrumentos aplicados (entrevistas y observaciones de clase).
  4. Desarrollo de la actividad. 40 minutos
  5. Socialización. 30 minutos.
  6. Discusión. 20 minutos.
  7. Conclusiones. 10 minutos.
  8. Refrigerio y cierre. 10 minutos
- 

Fuente: Autor

**6.3.3.** Tercer momento: Análisis de contenido: El tercer momento correspondió a la organización, selección y análisis de los datos obtenidos, para identificar las representaciones sociales de lectura de los maestros y sus correspondientes prácticas dentro del aula.

Dentro del marco de este trabajo se procedió a realizar una triangulación, es decir, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varias técnicas de recolección de datos característicos de las investigaciones cualitativas (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos), y procesar la información en un programa, en este caso Atlas Ti.

**Figura 2.** Triangulación para la interpretación



Fuente: Autor

La triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales y Plan de asignatura).

Para llevar a cabo el análisis de la información se realizó la siguiente codificación:

**6.3.3.1. Codificación:** la codificación atribuida a los instrumentos de recolección de información fue la siguiente:

**Tabla 7.** Códigos atribuidos a los instrumentos y participantes

Código	Significado
<b>P</b>	Profesores
<b>E*</b>	Estudiantes
<b>E</b>	Entrevistas
<b>OP</b>	Observación al Profesor (Observación de clase)
<b>GFP</b>	Grupo Focal Profesores
<b>GFE</b>	Grupo Focal Estudiantes
<b>AP</b>	Plan de Asignatura

Fuente: Autor

De acuerdo a la anterior codificación se enumeran las características de los distintos participantes de acuerdo a la secuencia en el cual fueron realizados.

Como primer etapa en la fase de análisis se hizo revisión a los PDA de cada una de los docentes seleccionados.

Una segunda etapa se realizó observaciones a las clases de los docentes seleccionados en el siguiente orden:

**Tabla 8.** Observación al profesor (observación de clase)

Profesor	AP
<b>Ingeniería</b>	AP1
<b>Ciencias económicas</b>	AP2
<b>Humanidades</b>	AP3
<b>Profesor Filosofía</b>	AP4

Fuente: Autor

Una tercera etapa con entrevistas a los mismos profesores.

**Tabla 9.** Secuencia de las entrevistas a los docentes

Área	E	Nombre del profesor
<b>Ingeniería</b>	EP1	
<b>Ciencias económicas</b>	EP2	
<b>Humanidades</b>	EP3	
<b>Filosofía</b>	EP4	

Fuente: Autor

Una cuarta etapa con un grupo focal a profesores con la siguiente identificación para los resultados:

**Tabla 10.** Identificación de los docentes para el grupo focal

<b>Ingeniería</b>	<b>GFP<sup>4</sup></b>
<b>Ingeniería</b>	1
<b>Ciencias Económicas</b>	2
<b>Humanidades</b>	3
<b>Filosofía</b>	4
<b>Matemáticas</b>	5

<sup>4</sup> Esta sigla junto con cualquiera de los número aparecerá en los capítulos de resultado, que sintetiza y diferencia lo que dijo cada docente.

<b>Ingeniería</b>	<b>GFP<sup>4</sup></b>
<b>Ciencias Naturales</b>	6
<b>Profesor de Ciencias Económicas</b>	7
<b>Humanidades</b>	8
<b>Ética</b>	9
<b>Comunicación</b>	10

Fuente: Autor

Una quinta y última etapa con grupos focales a estudiantes identificados de la siguiente manera

**Tabla 11.** Identificación de los estudiantes para el grupo focal

<b>Nombre del Estudiante</b>	<b>GFE*</b>
<b>María Paula López</b>	1
<b>Katherine Quintana</b>	2
<b>Alejandro Marín</b>	3
<b>Cristian Villanueva</b>	4
<b>Raúl Venegas</b>	5
<b>Luisa Fernanda Salazar</b>	6
<b>Juan Carlos García</b>	7
<b>Juan Diego Rojas</b>	8
<b>Henry castaño</b>	9
<b>Camilo Chacón</b>	10
<b>Manuela</b>	11

Fuente: Autor

## 7. RESULTADOS

Las Representaciones Sociales pueden ser caracterizadas en una primera aproximación como el modo de producción cognitiva que corresponde a una persona o grupo en un contexto socio-histórico determinado. De acuerdo con Abric (1994): “una representación social consiste en un cuerpo de información, creencias, opiniones, y actitudes sobre un objeto dado. Estos elementos están organizados y estructurados de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social” (p. 43).

En este caso los profesores de la Universidad de Ibagué, son profesionales, que llevan más de tres años dedicados a la docencia los cuales poseen opiniones y creencias acerca de la lectura, las cuales quedaron consignadas en las entrevistas y grupos focales.

Para analizar estructura de las representaciones encontradas se empleó la teoría del núcleo central planteada en los siguientes términos:

La organización de una representación presenta una característica peculiar: no sólo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que toda representación social es organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado (Abric J. C., 1994, pág. 217).

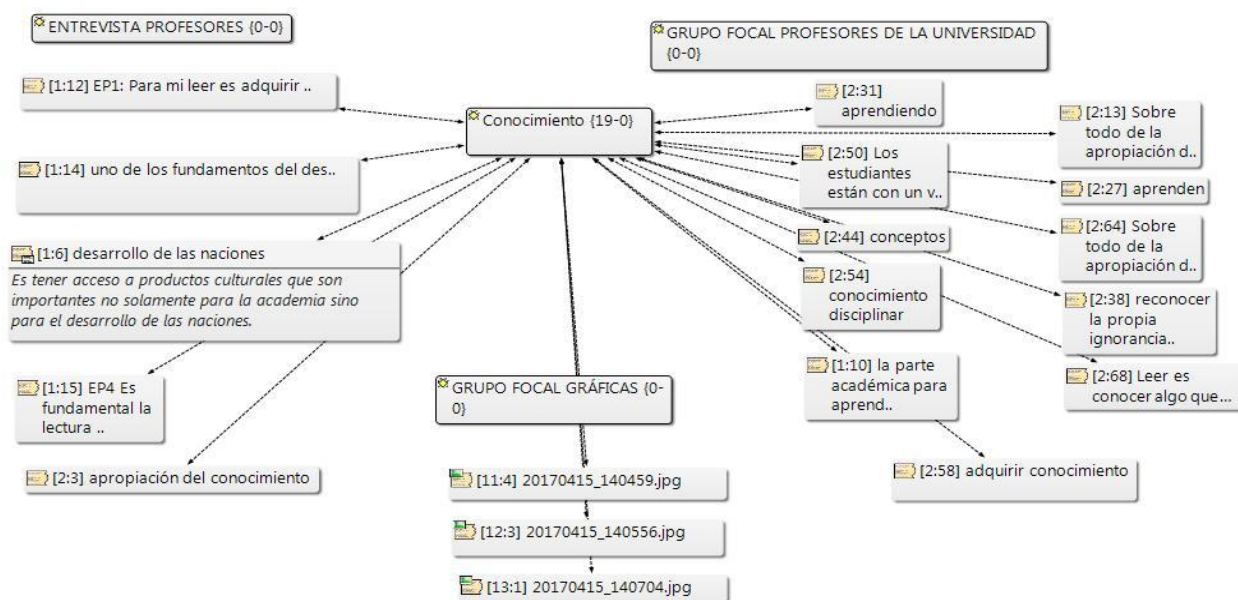
Es decir, el núcleo es el elemento central que estructura y dota de estabilidad a la representación, por eso es un núcleo organizador. En relación al núcleo central, Abric (1988) le atribuye las siguientes funciones: “él está directamente relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas; en ese sentido está fuertemente marcado por la memoria colectiva y por el sistema de normas al que dicho núcleo se refiere” (pág. 48).

El segundo elemento es el sistema periférico que está compuesto por elementos ordenados jerárquicamente alrededor del núcleo. A diferencia del anterior es más flexible y soporta las contradicciones. De acuerdo con Aguirre Dávila (2001), los elementos periféricos pueden ser considerados como esquemas de pensamiento social, en tanto que son instrumentos que tienen la finalidad de asegurar el funcionamiento de las representaciones sociales. Así, en tanto que son esquemas pueden indicar *lo que es normal, lo que está permitido hacer o lo que es permitido pensar*.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas y luego de que los maestros respondieran las preguntas de las entrevista, participaran en el grupo focal y se analizaran los Planes de asignatura y las observaciones de clase, se procedió a realizar la triangulación de todos los datos en el programa Atlas Ti. Las representaciones encontradas fueron las siguientes:

### 7.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA LECTURA COMO FORMA PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTO.

**Figura 3.** Red semántica, representación social de la lectura como forma de adquirir conocimiento



Fuente: Autor

Una de las representaciones más frecuentes en relación con la lectura es el hecho de asociarla como una forma de adquirir conocimiento, como se pudo evidenciar tanto en las entrevistas como en los grupos focales realizados con profesores de la Universidad.

En las entrevistas a la pregunta realizada por la investigadora: ¿Para usted que es leer?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- EP1: “Para mi leer es adquirir conocimiento. Y pienso que uno lee para aprender y mejorar en algo. La lectura es adquirir conocimiento, apropiarnos de lo leído”.
- EP2: “Para mí la lectura es la base de la enseñanza y del aprendizaje. Es el eje central de la educación, pues la lectura nos brinda la posibilidad de perfeccionar nuestro lenguaje a la hora de expresarnos de manera oral y de manera escrita. Cuando leemos constantemente también adquirimos la habilidad de interpretar mejor la información, de dar un mejor juicio, de interpretar también algunos datos, dependiendo de qué estemos analizando”
- EP3: “¿Lectura? Bueno, es tener acceso a productos culturales que son importantes no solamente para la academia sino para el desarrollo de las naciones”.
- EP4: “Es fundamental la lectura porque permite que los estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos que serán integrados a la solución de un problema”

Esta representación tiene sus antecedentes en el periodo de la modernidad en Europa Occidental, donde la lectura estaba encaminada a incrementar el desarrollo de la lógica y la razón como facultades mentales que permitieron la visión de mundo del proyecto burgués. De esa manera, se estableció un modelo social, basado en el desarrollo del método científico que contribuyó a la expansión del capitalismo.

Por otra parte, desde la perspectiva filosófica, la modernidad se construyó con el movimiento cultural de la ilustración, que se originó y desarrolló en Europa (particularmente en Francia) durante el siglo XVIII. Se consideraba que todo lo antiguo se enmarcaba en un ambiente de oscuridad y decrepitud, y que la nueva ideología que

llegaba eran las *luces*, que iluminaba al mundo. Luz que debía servir para luchar contra los dogmas de la etapa medieval, que impedían el desarrollo de la ciencia. Los ilustrados sienten un enorme deseo de conocer por completo el mundo donde habitan, pero también sienten la necesidad de dar a conocer lo aprendido. De acuerdo con Toledo Ballén (2012), la ideología del progreso también involucró a la lectura y la convirtió en herramienta del progreso mismo. La compilación de los conocimientos producidos por la ciencia y demás disciplinas fueron recogidas en el libro. Esto permitió que el libro se convirtieran en el objeto privilegiado de la cultura y del saber. Esto último explica la aparición de uno de los grandes proyectos de la época, como por ejemplo la Enciclopedia Francesa.

De esa manera la lectura se volvió imprescindible para ser buenos ciudadanos, participar críticamente e incorporarse activamente en la sociedad; contribuir al desarrollo de todas las capacidades: adquirir conocimientos, descubrir valores estéticos y éticos, acceder a diversos espacios y tiempos, conocer obligaciones y derechos.

Se habla de analfabetismo como uno de los problemas más serios que puede tener un país. En Colombia, según cifras del Ministerio de Educación, todavía hay 2'078.000 jóvenes y adultos que no saben leer y/o escribir (Bustamante Hernández, 2014). Desde el punto de vista social, el analfabetismo es la falta de habilidades de uno o más grupos para obtener y descifrar la información escrita que se considera esencial para su participación en los procesos de avance de un país (Engelbrecht, 2001).

La alfabetización, entonces, no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico, es decir, es una práctica social que se hace necesaria con la aparición de la escritura. En otras palabras, ese aprendizaje consiste en proveer a los seres humanos con dos instrumentos: la lectura y la escritura. Al considerar a la escritura una tecnología el aprendizaje de la lectoescritura adquiere la característica de artificialidad, motivo por el cual este aprendizaje ha devenido en instruccional e institucional. Al no tener acceso toda la población a la educación formal, básicamente



por el factor económico, estos quedan al margen de este aprendizaje, con todas las implicaciones que esto conlleva.

La representación de la lectura como herramienta se corroboró igualmente en el grupo focal en el cual participaron profesores de la Facultad de Ingeniería, Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias económicas y la Facultad de Ciencias Naturales. Estas fueron sus respuestas al interrogante realizado por la investigadora: ¿Para usted qué es leer?

- GFP10: “La lectura yo creo que es una herramienta para adquirir conocimiento”.
- GFP9: “En la universidad no se lee por placer, se lee para adquirir conocimiento disciplinar. Tal vez en una electiva se lea por gusto, porque no tiene que ver con la carrera”.
- GFP9: “Leer es reconocer la propia ignorancia Los estudiantes están con un vacío de algo que no conocen y a través de la lectura van a tener una ganancia porque van a llenar lo que no saben”
- EP4: “Bueno, es tener acceso a productos culturales que son importantes no solamente para la academia sino para el desarrollo de las naciones”.
- GFP10: “Es uno de los métodos más importantes para aprender cosas”.

Antes del texto escrito, las personas compartían sus saberes de manera oral, visual, gestual y la tradición oral se mantenía de generación en generación. Nadie ponía en duda los aprendizajes obtenidos en esas modalidades. No saber leer, no implicaba carecer de conocimientos. Los niños llegan a la escuela analfabetos pero no ignorantes, porque en sus procesos de socialización a través de la familia, los amigos, los vecinos, la calle, han ido construyendo gran cantidad de saberes culturales, de acuerdo con su entorno específico.

Según el diccionario de la Real Academia Española (1780), la palabra ignorancia *gnorancia* (del latín *ignorantia*) es la falta de conocimientos en particular o de cultura en general. La persona que ignora algo no lo conoce o no lo comprende. Cuando un profesor

dice: “*Leer es reconocer la propia ignorancia*” (GFP9), está aceptando esta concepción en relación con la carencia de conocimientos. Contraria a esta acepción, Estanislao Zuleta (1976), retomando los planteamientos de Platón propone definir la ignorancia no como un estado de carencia, sino como un estado de llenura, donde las personas opinan sobre lo que desconocen. De esta manera, ignorante, es quien opina sobre todo lo que lo rodea porque cree tiene derecho a dar su punto de vista.

En esta representación emerge también la creencia<sup>5</sup> socialmente aceptada sobre los estudiantes como sujetos carentes de conocimientos a los cuales hay que *llenarles* el vacío que traen. “*Los estudiantes están con un vacío de algo que no conocen y a través de la lectura van a tener una ganancia porque van a llenar lo que no saben*” (GFP10). El libro, las fotocopias, los materiales de lectura son ahora los encargados de prodigar el conocimiento a esas cabezas vacías que son los estudiantes. Esta creencia se ve materializada en lo que Díaz Bordenave (1976) denomina Educación bancaria que pone el énfasis en los contenidos y que corresponde a la educación basada en la transmisión de conocimientos y valores de la élite *instruida* a las masas ignorantes.

Frente al sistema unidireccional propuesto por la *Educación Bancaria* Freire contrapone la Educación Problematicadora que rompe con el autoritarismo del docente y la creencia de que lo sabe todo, mientras los estudiantes son ignorantes. De esta manera, el papel del educador se da en doble vía, ya no es solo el que educa sino que a su vez es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos pues ahora ya nadie educa a nadie, “así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire P. , 2008, pág. 85).

---

<sup>5</sup>Las creencias son disposiciones adquiridas en la interacción con el mundo y con otros sujetos (Villoro, 1994). Según (Araya Umaña, 2002, pág. 44)“las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...” El contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable”.

Con Bruner (1986), la educación es *una negociación de sentido*, ya que el estudiante no es un recipiente vacío. Bruner plantea que para hacer una buena educación los maestros deben dejar de ver a los estudiantes como minusválidos. Esta apreciación es muy válida también para la educación de adultos, porque en la sociedad colombiana se menosprecia a los adultos no escolarizados, simplemente porque no han estudiado formalmente, olvidando que ellos saben muchas cosas, pero lo saben de otra forma.

Por otra parte, al relacionar la ignorancia con el desconocimiento de conocimiento en particular, en este caso disciplinar los maestros siguen corroborando la idea de leer para aprender, aquí se hace necesario citar a Chartier cuando afirma:

Leer para aprender. Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Para nosotros analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos (Chartier, 2010).

Paulo Freire (2004), considera que al reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas, o de las letras, se pierde el acto creador del conocimiento dejando un proceso instrumental carente de sentido. Esa enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador va *llenando* con sus palabras las cabezas supuestamente *vacías* de los estudiantes, es un modelo que se sigue aplicando en las aulas de clase de la universidad colombiana. Es decir, hay otra noción sobre la alfabetización, concebida como acto cognoscitivo, creador y político, como un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto (Freire P., 1989). Sin embargo, esta concepción no es tomada en cuenta, porque entraña el peligro de pensar críticamente.

Por otra parte, se supone que la lectura es la práctica más importante para el estudio, tal como lo manifiesta un profesor: "*Es uno de los métodos más importantes para aprender cosas*" (GFP10). En la vida académica la competencia lectora se define como la habilidad general de comprender, usar y reflexionar sobre las distintas formas del

lenguaje escrito con el objeto de alcanzar un desarrollo profesional satisfactorio. Se consideran alumnos competentes en lectura aquéllos que han aprendido a leer y son capaces de leer para aprender.

Las respuestas dadas en el grupo focal y las carteleras elaboradas por los profesores de las Facultades de Humanidades, Ingeniería y Ciencias Administrativas, permitieron recopilar una valiosa información en torno a lo que los profesores piensan sobre la lectura, las actividades que realizan y los tipos de textos que piden leer a sus estudiantes. En el grupo focal participaron también los profesores entrevistados inicialmente.

La elaboración de las carteleras realizadas por Facultades, que respondía a la pregunta hecha por la investigadora: ¿Para usted que es leer?, se pudo corroborar nuevamente la representación social de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento.

**Figura 4.** Imagen 1, Taller mapas conceptuales sobre la lectura GFP



Fuente: GFP

Tal como se aprecia en la gráfica la lectura está asociada con comprender, apropiar, conocer y transferir conocimiento. Lo más importante de la lectura es que el sujeto lector pueda obtener un beneficio: el conocimiento.

Chartier(2001) considera que:

Hay mucha gente que está al margen de la lectura, pero que ve mucho cine. No está fuera de la cultura entonces. Cuesta pensar que se puede estar fuera de la cultura de los libros sin estar fuera de la cultura en sí. En la Edad Media las personas no sabían leer pero en las catedrales se les enseñaba a través de las imágenes la historia del Antiguo y del Nuevo Testamento. Estaban dentro de la cultura religiosa sin saber leer. Hoy hay muchos jóvenes cultos y sin embargo ajenos a la cultura de los libros. Tenemos la sensación de que las demás culturas son de segunda, culturas de personas incultas. Es que las culturas conviven de manera más difícil en la actualidad. Siempre habrá quienes lean novelas, pero hacer de la lectura de novelas el indicador que distingue a una persona culta de una inculta es algo que hay que abandonar ( p. 67).

Esta consideración aplicada a los estudiantes universitarios que pertenecen a la era digital del siglo XXI, debería ser una voz de alarma para dejar de pensar que el único material de lectura es el libro, porque entre otras cosas, ya no es la imagen del mundo. No es que el libro desaparezca de la faz de la tierra, lo que sucede es que aparecen otras formas de leer y los docentes deben considerar otros textos como la pintura, la música, el cine, el teatro y el cómic.

En el trasfondo de la representación de la lectura como herramienta de conocimiento, subyace una forma de poder. “La lectura se convierte en un instrumento de control o en un arma cultural, y también en herramienta de la estratificación social” (de Certeau, 1996, pág. LII). La división social del trabajo que da primacía a la actividad intelectual en detrimento de lo relacionado con las faenas corporales o físicas, hace creer que las personas dedicadas a la academia son más inteligentes o capaces, que las demás. Así la persona que lee es más *culta* que la que no lo hace, porque la lectura produce conocimiento, da estatus social.

Las personas no leen por placer, leen para mostrar un trabajo mental, un trabajo interpretativo, tal como lo afirma un profesor participante del grupo focal: “*En la*

*universidad no se lee por placer, se lee para adquirir conocimiento disciplinar. Tal vez en una electiva se lea por gusto, porque no tiene que ver con la carrera” (GFP9).*

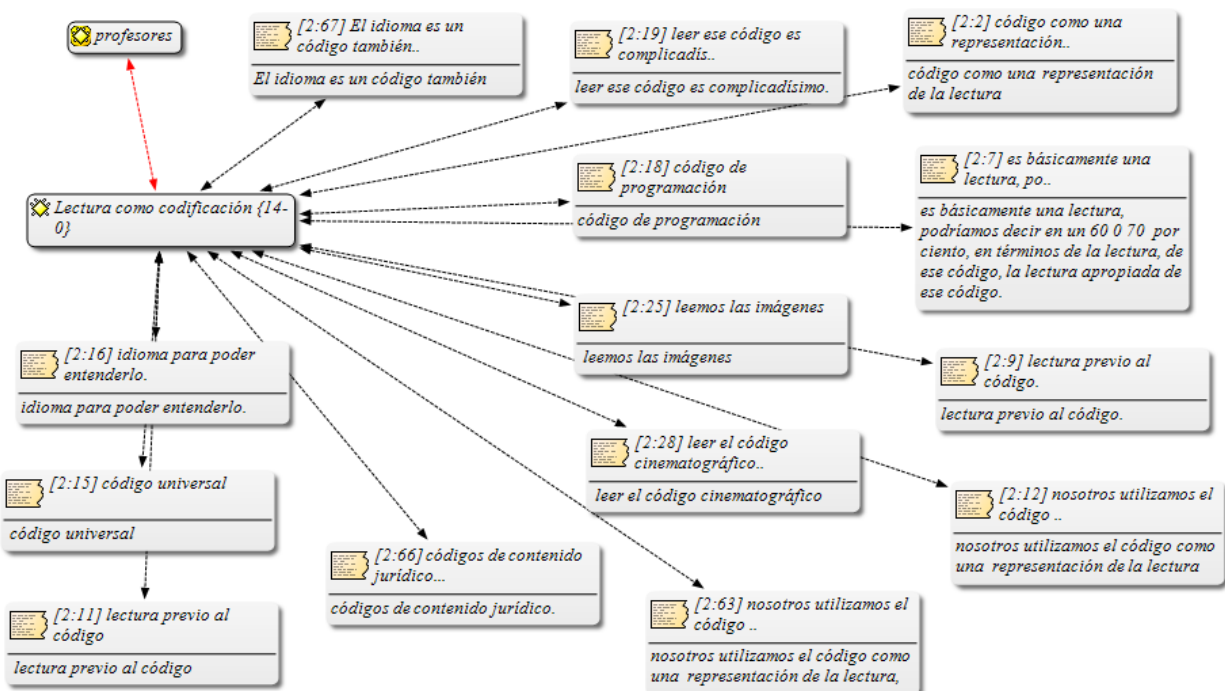
El uso de la lectura como instrumento para el aprendizaje, es el paso de aprender a leer a leer para aprender. Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo, presupone un lector activo que analiza en varios sentidos lo encontrado en el texto:

Aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido (Sole, 1993, pág. 27).

Finalmente, de acuerdo con Ortiz Casallas (2009), “este tipo de representación ilustrada sobre la lectura está anclada en una concepción global hegemónica que impone un capitalismo del conocimiento y en consecuencia, un énfasis marcado en la competencia y la desigualdad” (p.135). Esto va de la mano con el ámbito económico, en donde el conocimiento está indisolublemente ligado al trabajo como práctica individual y social transformadora de la realidad y a su división en términos de naciones, instituciones científico-educativas, empresas y colectivos de trabajo. En esta perspectiva, el conocimiento no puede ser considerado como un *bien público*, en la medida en que no constituye en sí mismo un *bien*, sino una actividad teórico-práctica del sujeto social, que se convierte en mercancía.

## **7.2. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA LECTURA COMO CODIFICACIÓN**

**Figura 5.** Red semántica, representación social de la lectura como codificación.



Fuente: Autor

La segunda representación encontrada en este estudio fue la de la lectura como codificación. En los procesos de lectura institucionalizados se comienza con la identificación de símbolos impresos. Para tal fin, el sujeto lector debe realizar una correspondencia entre la forma gráfica y el sonido. La decodificación constituye la primera operación parcial de la lectura y se puede definir de dos maneras: como la capacidad para identificar los signos gráficos por un nombre o por un sonido y como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral. En todas las culturas primero se enseñan el reconocimiento y la oralización de los signos con los que están conformadas las palabras escritas (Muñoz, 2008).

En este sentido los profesores que participaron en el grupo focal, pertenecientes a la facultad de Ingeniería ante la pregunta de la investigadora; ¿Para ustedes qué es leer?, dieron las siguientes respuestas:

- GFP5: “Hay una diferencia puntual con respecto a otro tipo de disciplinas o con respecto a otro tipo de área del conocimiento y es que precisamente en el caso, por ejemplo, de la ciencia, la física y la matemática, la química, inclusive lo es la ingeniería, entonces básicamente, nosotros utilizamos el código como una representación de la lectura, ¿sí? Sobre todo de la apropiación del conocimiento” Entonces cuando hablamos de lectura, es básicamente una lectura, podríamos decir en un 60 o 70 por ciento, en términos de la lectura de ese código, la lectura apropiada de ese código
- GFP7: “En derecho también hay códigos, códigos de contenidos jurídicos”.
- GFP6: “También hay un esquema de lectura previo al código. Primero hay que leer muy bien el problema”.
- GFP8 “En el caso de ciencias básicas o ingenierías, se emplea un código universal, no se necesita de un idioma para poder entenderlo. Cualquier persona sin importar el idioma o la cultura, tiene que entender ese código porque es universal”.
- GFP8 “Un código de programación es incomprendible para quien no lo conoce. Y tratar de leer ese código es complicadísimo”GFP6.
- GFP9 “En nuestras clases estamos utilizando el cine como recurso pedagógico en donde los estudiantes también aprenden a leer el código cinematográfico”.

El núcleo figurativo de esta representación data de la década de los años 1940, cuando Claude E. Shannon y Warren Weaver crearon una teoría relacionada con las leyes matemáticas que rigen la transmisión y el procesamiento de la información. En esta época se buscaba utilizar de manera más eficiente los canales de comunicación, enviando una cantidad de información por un determinado canal y midiendo su capacidad; se buscaba la transmisión óptima de los mensajes. El modelo propuesto por Shannon es un sistema lineal de comunicación que parte de una fuente de información desde la cual, a través de un transmisor, se emite una señal, la cual viaja por un canal, pero a lo largo de su viaje puede ser interferida por algún ruido. La señal sale del canal, llega a un receptor que decodifica la información convirtiéndola posteriormente en mensaje que pasa a un destinatario.

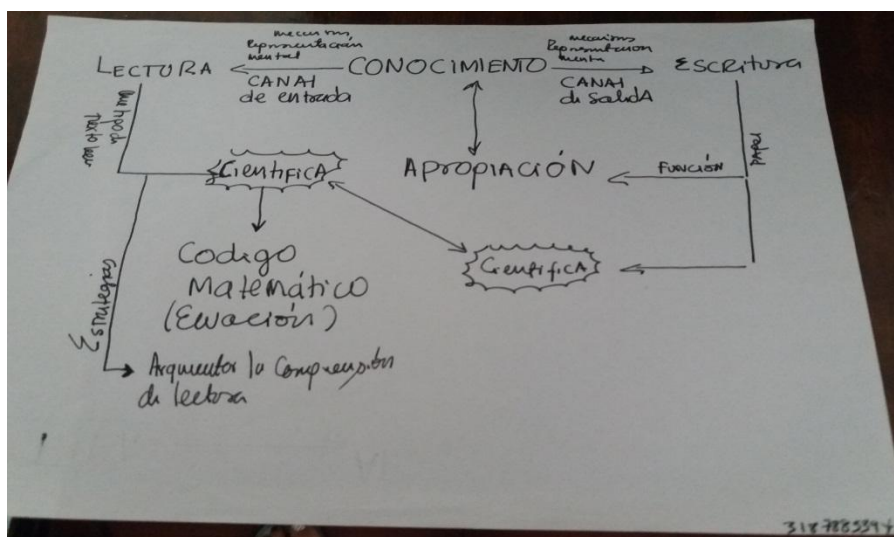


Este modelo centrado en la comunicación electrónica pasó a la comunicación humana gracias a Norbert Wiener (1948), quien agregó la noción de feedback y se tradujo como retroalimentación. En este modelo, el destinatario debe comprender la señal correctamente; el problema es que aunque exista un mismo código de por medio, esto no significa que el destinatario va a captar el significado que el emisor le quiso dar al mensaje.

En el grupo focal los profesores de la Facultad de Ingeniería realizaron este esquema para representar la lectura desde su disciplina:

Figura Diagrama de qué es la lectura para la Facultad de Ingeniería

Figura 6. Imagen 2, Taller mapa conceptual



Fuente: GFP

Para los profesores de la Facultad de ingeniería la lectura es un mecanismo de representación mental, que funciona como canal de entrada al conocimiento (input). El conocimiento tiene un canal de salida (output) que es la escritura y a través de ella se realiza la apropiación del conocimiento científico. Las estrategias que se emplean deben estar encaminadas a la enseñanza del código matemático (Ecuaciones), que ellos consideran universal. “En el caso de ciencias básicas o ingenierías, se emplea un código

*universal, no se necesita de un idioma para poder entenderlo. Cualquier persona sin importar el idioma o cultura, tiene que entender ese código porque es universal” (GFP8).*

Lo anterior y caracterizando la lectura, esta significa decodificar lo escrito. La lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria. La afirmación anterior parece sustentarse desde una de las características de los códigos binarios, que los caracteriza como construcciones totalizadoras, construcciones de mundo con exigencias de universalidad y sin limitación ontológica (Luhmann, 1997). Sin embargo, la pregunta que surge es: ¿Todas las personas cuando ven  $H_2O$ , entienden que es el símbolo del agua? O ¿sólo tiene significado para quienes conocen lo que representa? ¿Cómo sabemos qué el lector entiende que ahí hay una representación de una realidad que es indispensable para la vida de todo organismo viviente?

Ahora bien, para la teoría matemática de la comunicación un código es un conjunto de unos y ceros que se usan para representar un cierto mensaje de acuerdo a reglas o convenciones preestablecidas. Por ejemplo, al mensaje 0010 se puede representar con el código 1101. Para la comunicación humana también se emplea una *codificación* de los pensamientos en algún idioma, por ejemplo, el castellano (Torricos, 2004). Eso quiere decir, que toda lengua requiere de códigos compartidos por los hablantes.

Fiske (1985), por su parte, definió el código como un sistema de significado común para las personas que pertenecen a una misma cultura, compuesto de signos y de reglas que determinan el uso y combinación de los signos. Para Saussure, código es un conjunto de signos de la misma naturaleza regidos por unas reglas que permiten formarlos y combinarlos. Así, son códigos la notación musical, la cual, mediante notas y partituras (signos) agrupadas según unas reglas, permite transmitir la música; o el código de circulación vial, que mediante colores y formas (signos) pertinentemente colocados (reglas) dirige la circulación.

Una lengua es también un código constituido por los distintos signos lingüísticos y por las reglas que permiten formar y combinar esos signos: cada lengua, por tanto, es un código lingüístico. Esto implica, que las personas que usan ese código lingüístico, deban tener la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto oral o escrito, en otras palabras, deban decodificar esos signos para producir un mensaje. Leer cualquier material escrito y en cualquier soporte implica, necesariamente, un proceso decodificador. Nadie discute la importancia de esta parte del proceso, pero también es cierto que su manejo no implica la comprensión del mismo (Abusamra, 2012).

Cabe anotar que los códigos del lector pueden diferir, total o parcialmente, de los códigos del escritor del texto; que el código no es una entidad simple, sino, generalmente, un complejo sistema de sistemas de reglas; y que el código lingüístico no es suficiente para comprender los sentidos que subyacen en un escrito, pues para decodificarlos se necesita, además de la competencia lingüística, una competencia enciclopédica que permita encontrar las voces de otros autores, para poner en funcionamiento ciertas presuposiciones. De esta manera, se revela que la lectura no es meramente lingüística, sino una actividad semiótica en sentido amplio, en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí (Lagos, Soza, Zepeda, & Rojas, 2014).

Otro elemento heredado del paradigma matemático es el concepto de mensaje, entendido como la orden que la máquina cumple al decodificar el lenguaje binario. Por esa razón sólo *entiende* dos señales: por ejemplo, prender o apagar, guardar o borrar. En ese sentido, es usual que los maestros pidan a sus estudiantes que descifren el mensaje que deja el texto o el autor, como si fuera posible entender el texto de una sola manera.

David R. Olson (1988), al referirse a los debates actuales sobre aprendizaje de la lectura, señala:

... aquellos que sostienen que leer es descodificar afirman, erróneamente, que la fonología forma parte del bagaje consciente; aquellos que sostienen que la lectura es detección de sentido afirman, erróneamente, que la interrelación sonido-símbolo es tanto irrelevante como imposible. El camino entre estos dos extremos consiste en notar que las escrituras proporcionan un modelo para el habla; aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Irónicamente, ¡es aprender a oír el habla de otra manera! (p. 109).

Continuando con el debate, los métodos de lectura que han predominado en Colombia desde el siglo XIX hasta la fecha han sido el método sintético y el analítico. Para el primero lo fundamental es la correspondencia entre lo oral y lo escrito, es decir entre sonido y grafía. Principalmente este método parte de la unidad mínima significativa (letra) hasta llegar a un todo. En este método se enseñan a pronunciar las letras y a escribirlas de acuerdo a lo determinado por los códigos sociales (Díaz Arenas, 2007). Para el segundo, la lecto-escritura es un acto global, principalmente una tarea visual. En este sentido el método se basa en reconocer de manera general la palabra u oración en un contexto significativo para el niño o niña, para luego llegar a la unidad mínima que es la letra. Aquí se emplean las etiquetas de los productos de la vida cotidiana de los estudiantes como elementos de lectura que reemplazan las cartillas.

De una u otra manera ambos métodos llevan implícita la idea de que la enseñanza de la lecto-escritura es un proceso de decodificación, donde los profesores parten de lo más sencillo a lo de mayor complejidad.

Por otra parte, aseguran Cavallo y Roger Chartier- (1988) “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás” (pág. 13).

En los Planes de asignatura de Matemática financiera y Mecánica de suelos, se pudo corroborar que tanto en los enunciados como en las prácticas de aula, que la lectura está centrada en la decodificación adecuada de la resolución de un problema. De igual

manera, los estudiantes que participaron en el grupo focal, ante la pregunta de la investigadora: ¿qué actividades de lectura desarrollan en clase?, señalaron que en las clases la actividad fundamental era resolver problemas. GFE11 “en todas las clases hacemos lo mismo, ella dicta un problema, lo resolvemos y explica el procedimiento, o la fórmula para hacer el ejercicio y luego deja tarea”.

Para concluir este apartado, el leer correctamente es más que recorrer con los ojos las palabras de un texto. Es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización. En palabras de Chartier:

Se debe señalar [...] que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres. A distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura (Chartier R. , 1992, pág. 108).

### **7.3. LECTURA COMO CERCAMIENTO A OTROS MUNDOS POSIBLES**

Los profesores de la Facultad de Humanidades que participaron en el grupo focal ante la pregunta ¿qué es leer para ustedes?, realizada por la investigadora, dieron las siguientes respuestas, que pusieron de manifiesto una tercera representación la lectura: como una manera de acercarse a otros mundos:

- GFP11: “Leer es a través de una ventana que le permite viajar al mundo moral, político, social, jurídico, periodístico, de otras personas”.

- GFP12: “La lectura es un proceso de escape, escape del mundo, pero también entender la realidad a través de otras historias, otras interpretaciones y otras experiencias”
- GFP4: “Cuando uno lee un libro está leyendo a otras personas, con otras experiencias, por ejemplo, las empresas japonesas tienen otros procesos de comunicación distintos a los nuestros y allí estamos fuera de la realidad y al mismo tiempo estamos aprendiendo”.
- GFP3. “Yo creo que uno de los fundamentos del desarrollo de las naciones es la lectura de esos textos productos de las culturas. Además, también las naciones pueden tener contactos con otras, pueden tener contactos culturales a partir de la lectura de esos textos”.
- GFP12: “Para mí leer es como teletransportame a diversos pensamientos de las diferentes personas”.
- GFP4 “Por lo tanto la lectura es un mundo muy interesante que se puede abordar desde diferentes dinámicas desde la parte académica para aprender cada vez más. Y desde la parte cultural y personal para seguir cultivando esos gustos y a esas pasiones que se aproximan a lo que es uno como tal”.
- GFP15: Leer también es escapar.

Es necesario aclarar que los profesores de humanidades emplean textos literarios en sus clases, textos narrativos, crónicas o novelas históricas, lo cual difiere de otros maestros cuyos textos son de carácter científico. Esto se corroboró tanto en las entrevistas cuando la investigadora preguntó: ¿Qué tipo de texto solicita leer a sus estudiantes?

EP4: “Inicialmente son lecturas académicas relacionadas con el contenido de la asignatura, entonces son lecturas de comunicación organizacional, de teóricos que han abordado, pues el tema de una manera muy interesante y no tan aburrida, sino como aterrizándolo a casos particulares. También leemos crónicas, artículos periodísticos”

EP3: “En principio son textos de carácter filosófico, sociológicos, antropológicos, pero nosotros intentamos también buscar lecturas que estén de acuerdo con los gustos de los

estudiantes y con su diario vivir. Tenemos textos de carácter periodístico, películas, cuentos”.

Cuando se habla de la lectura literaria es común escuchar que los libros y los cuentos, novelas, pueden trasladar con sus historias a otras vidas, a otros mundos y, por supuesto, a otras partes del mundo. En este recorrido por esas otras vidas en esos otros lugares, la lectura dejará impresiones que transformarán al lector en su subjetividad. Autores como Larrosa (2003), plantean la lectura como “ algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos” (pág. 26).

Encontramos en este tipo de texto grandes diferencias al momento de leer. El texto científico necesita de argumentos para convencer de su verdad, el relato necesita ser creíble, verosímil, convencer sobre su parecido con la vida real. Funcionan de modos diferentes, y la estructura de un argumento lógico bien formulado difiere de la de un relato bien construido. El texto científico emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan y se relacionan entre sí para construir un sistema. La parte imaginativa funciona en los textos lógicos, para crear teorías sólidas, análisis rigurosos, argumentaciones fuertes e hipótesis razonables. La aplicación imaginativa de la modalidad narrativa produce buenos relatos, obras de teatro, pinturas, crónicas que no tienen que ser reales (Bruner, 1986).

El conocimiento en la modernidad, anclado en la científicidad y la tecnología, separa al sujeto cognoscente. Para el sujeto de la modernidad, la imaginación está del lado de lo subjetivo y por lo tanto está asociada con la irrealidad, la ficción, el delirio, la mentira y lo engañoso. De ahí que su estatuto ontológico se haya desvalorizado y esté confinada en la buhardilla de la casa (Durand, 1989).

La lectura más que una herramienta para aprender cosas, una habilidad práctica, es un acto de afirmación de la existencia. Y puede tener una función afectiva que permite la resolución de conflictos, canaliza los temores, frustraciones y ansiedades a través de la

identificación con los personajes de un relato, cualifica los sentimientos y enriquece el mundo interior.

“Para mí leer es como teletransportame a diversos pensamientos de las diferentes personas” (GFP12)... “Cuando uno lee un libro está leyendo a otras personas, con otras experiencias, por ejemplo, las empresas japonesas tienen otros procesos de comunicación distintos a los nuestros y allí estamos fuera de la realidad “(GFP4). Aquí está presente la función socializadora de la lectura, que permite el intercambio social, contribuye a la adaptación de los seres humanos a su realidad social, posibilita el recibir ideas y pensamiento de otras personas, analizar comportamientos diferentes a los de su entorno social.

Cuando el profesor que participó en el grupo focal dice: “La lectura es un proceso de escape, escape del mundo” (GFP12), emerge la función de recreación o evasión de la lectura, la cual permite la posibilidad de fantasear, aumentar el potencial creativo del lector, permite experimentar sentimientos y sensibilizarse frente al mundo que lo rodea y sentir placer estético (Espinosa Arango, 1988).

Cuando Borges (1988), escribió que los libros eran “una extensión de la memoria y de la imaginación” (pág. 4), sólo estaba retomando aquella idea de que el objeto del universo es el libro porque sus páginas abiertas lo contienen todo. “Y es a través de la lectura que se realiza un viaje fantástico, iniciático, inolvidable” (pág. 4).

“Por lo tanto la lectura es un mundo muy interesante que se puede abordar desde diferentes dinámicas desde la parte académica para aprender cada vez más. Y desde la parte cultural y personal para seguir cultivando esos gustos y a esas pasiones que se aproximan a lo que es uno como tal. (EP4). Aquí se presenta la idea de dos maneras de abordar la lectura: una con fines académicos y otra para desarrollar los gustos y las pasiones. Esto va de la mano con el supuesto de que leer un libro es reconstruir la subjetividad de su autor y las huellas que lo hicieron posible. Así lo creía Whitman cuando sostenía que quien leyera un libro, leía a un hombre, su tiempo, su historia y el pasado



humano. En ese aspecto, el inconsciente del lector configura de manera significativa sus respuestas a la obra que está leyendo, pero hasta el momento se ha prestado poca atención a este fenómeno, porque tal vez ahí esté la clave por la cual algunas personas obtienen grandes beneficios de la lectura mientras que otras siguen siendo indiferentes a ella.

Para Eguinoa(2001), la lectura es:

Una actividad solitaria, silenciosa, de descubrimiento, de recreación del lenguaje escrito. Leer es volver presente un pasado y, por lo tanto, se convierte en un viaje hacia el conocimiento y la verdad; al mismo tiempo puede sernos útil en la inacabable tarea de comprender al mundo, al hombre, a uno mismo. La lectura implica, por una parte, una competencia, un aprendizaje del sujeto que ejecuta el acto y, por otra, es la razón que justifica en mayor medida la puesta en práctica de la imaginación, ya que en todo acto de lectura siempre apelamos a ella y es ella la que nos permite hablar del papel activo, (co)creador, (co)elaborador del lector ante la obra.

La lectura se transforma en una interpretación si se interroga al texto, porque le permite al lector la construcción de interrogantes que hace extensivos al grupo social: lo individual y lo colectivo. En el caso específico de la lectura literaria, la participación del lector se modifica, en la medida en que el universo de la obra es un universo inventado, (re)creado, ficcional en una palabra. De allí que la figura del lector se hace indispensable para construir el texto.

En palabras de Iser (1972): “la actividad de la lectura puede describirse como una especie de caleidoscopio de perspectivas, preintenciones y recuerdos” (pág. 216).

## 8. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ

El interés por determinar las prácticas de lectura de los profesores universitarios no debería ser exclusivo de la investigación académica, sino también, cuestión de las instituciones sociales y de los poderes públicos en general, porque cuando se habla de ámbito universitario, en realidad se está refiriendo a la cultura académica de un sector específico de la sociedad colombiana.

Lo que los maestros hacen en su vida cotidiana dentro del aula de clase, está íntimamente ligado a los sentidos que han ido construyendo en torno a la lectura, tomando elementos particulares de la cultura en la cual viven. Por otra parte, Las prácticas pedagógicas son, fundamentalmente, formas de comprensión del mundo y su conocimiento no se puede realizar buscando regularidades en ellas a través de marcos explicativos, sino permitiendo que se exprese la elaboración histórica de sentidos que en ellas tiene lugar.

Tal como señalan Piña y Mireles, (citado por Ortiz Casallas 2013) “Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario)” (pág. 15).

En este sentido, las representaciones sociales de la lectura encontradas en la Universidad de Ibagué, son ese conjunto de ideas que tienen los profesores acerca de lo que hay que leer, cómo leer cuando se selecciona ese material. Estas representaciones involucran, también, por ejemplo, la idea que a los estudiantes les entusiasman los mismos temas que al docente, que los jóvenes deberían ser conscientes de su papel en la universidad y que saben que esperan los maestros de su desempeño lector. Esas nociones de creer que por el hecho de entrar a la universidad ya adquieren la madurez necesaria, son las que impiden al docente, ver al adolescente que en realidad

llega a la universidad. Esto quiere decir, que las representaciones sobre la lectura, están en íntima relación con las prácticas que tienen los profesores dentro del aula de clase y sobre el tipo de estudiante que creen tener. En este trabajo, se entienden las prácticas desde De Certeau (1996), para quien las prácticas son una manera de pensar investida de una manera de actuar.

La caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores se llevó a cabo mediante el análisis de los Planes de asignatura, entrevistas, grupo focal de profesores y grupo focal con estudiantes. Los Planes de Asignatura fueron analizados a través de una tabla que permitiera visualizar los tipos de textos que se leen en la asignatura, actividades relacionadas con la lectura, evaluación de la misma, metodología y bibliografía.

Las prácticas de lectura encontradas fueron:

### **8.1. HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO.**

Esta práctica de lectura va de la mano de la representación de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento, por lo tanto, para los docentes la lectura es un mecanismo en el que se deben apoyar los estudiantes para apropiarse de los contenidos disciplinares. Entre más lean los jóvenes más aprenden. Suponen que al hacer uso de este instrumento de aprendizaje, van a poder hablar de cualquier tema. Por esta razón los cuatro profesores entregan desde el primer día el compendio de lecturas y lo dejan en una de las fotocopadoras de los alrededores de la universidad. Algunos de esos textos carecen de referenciación. De esta manera queda claro el papel de cada uno de los integrantes: los docentes son los encargados de asignar las lecturas y los estudiantes de realizarlas en las fechas señaladas, con el objetivo de aprender.

Los profesores de Humanidades dejan más lecturas que los de Ingeniería y Ciencias económicas. Esta característica está relacionada con la creencia de que el conocimiento está en íntima relación con la cantidad de textos que los estudiantes lean. Paulo Freire

(2004), no está de acuerdo con la idea de la lectura de muchos textos, como parte de los contenidos de una asignatura o un pensum académico, justificada por la creencia de que beneficia el aprendizaje, pues ello no implica el acto de leer como proceso de concientización basado, idealmente, en la percepción crítica, la interpretación, la relectura y la reescritura de lo leído.

Los profesores de filosofía emplean la lectura para promover principios éticos en los alumnos, por eso leen *Ética para Amador*, con la convicción que, mediante el abordaje de este tipo de textos, los alumnos van a actuar de manera íntegra y proactiva, ante los conflictos interpersonales presentes en la universidad, familia y entorno social.

Ante la pregunta realizada por la investigadora: ¿Qué tipos de lectura realiza en sus clases?

EP2: *“Primero los pongo a leer conceptos relacionados con los temas centrales de la asignatura”*. En el ámbito universitario, los docentes esperan que los estudiantes lean para extraer de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperan que se centren en las nociones definidas por el Plan de Asignatura, que descubran la postura teórica del autor y las diferencias entre escuelas de pensamiento. No contentos con lo anterior, pretenden que asuman posturas críticas frente a lo leído. Esto corrobora la representación social de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento y también el no tener en cuenta las condiciones de los estudiantes.

En estos documentos se sigue encontrando la representación social de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento, corroborada con las respuestas de los profesores en las entrevistas. Ante la pregunta realizada por la investigadora: ¿Qué tipos de lectura realiza en sus clases? Estas fueron las respuestas de los docentes

- EP1: “Capítulos de libros, eso es lo que trabajamos”

- EP2: “Bueno básicamente primero... eh, primero los pongo a investigar porque leer es investigar. Primero los pongo a leer conceptos relacionados con los temas centrales de la asignatura y seguidamente lo que los pongo a leer son noticias, noticias porque la lectura más allá de ser una lectura académica, nos brinda la posibilidad de tener una visión global y aún más en el campo en el cual nos desenvolvemos. Entonces las noticias financieras son fundamentales para desarrollar esta clase de matemáticas financieras”
- EP3: “En principio son textos de carácter filosófico, sociológicos, antropológicos, pero nosotros intentamos también buscar lecturas que estén de acuerdo con los gustos de los estudiantes y con su diario vivir. Tenemos textos de carácter periodístico”
- EP4: “Inicialmente se hace una invitación para que los estudiantes lo hagan de una manera libre, sin necesidad de sentir una obligación, de hacer la lectura por una calificación, una nota sino que va también acompañado de un ejercicio en clase, se puede aterrizar el contenido que vieron en clase, a partir de talleres dinámicos. Donde no se trata de repetir la teoría que encontraron en las lecturas sino cómo eso lo puede relacionar con la práctica ya”.

De igual manera en el grupo focal de profesores, sigue apareciendo la representación de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento. Frente a la pregunta qué tipos de textos hacen leer a sus estudiantes, las respuestas fueron:

- GP5: “Códigos, capítulos de libros, literatura científica”.
- GP2: “Problemas matemáticos, estudio de casos”
- GP4: “Noticias, informes, capítulos de libros”
- GP7: Capítulos de libros académicos,

Los estudiantes de primero y segundo semestre de la Universidad de Ibagué se ven enfrentados a una cultura académica diferente a la que venían experimentando en la básica secundaria. Los textos que deben leer son en su mayoría capítulos de libros científicos, acordes con las seis materias o asignatura vistas durante el semestre.

Lecturas con vocabulario especializado, saberes enciclopédicos, que son más complejas y de mayor esfuerzo. Las dificultades lectoras con las que se encuentran provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige (Estienn & Carlino, 2004).

## 8.2. LECTURA POR IMPOSICIÓN.

En la universidad los textos que van a leer los estudiantes son escogidas por los maestros. Esto se pudo evidenciar tanto en los Planes de asignatura como en las entrevistas, grupos focales de estudiantes y maestros. Las lecturas seleccionadas son en primer lugar, capítulos de libros de carácter disciplinar. Sin embargo, los profesores de humanidades incluyeron textos literarios, artículos de periódicos y películas.

Se puede inferir que existe un plan regular de lectura: el docente establece unos textos para leer y unos plazos determinados para efectuar la lectura y, posteriormente, suponiendo que esa lectura se ha realizado, el profesor propicia discusiones, exposiciones, debates o evaluaciones alrededor de la misma. El cometido en algunos casos es leer un texto previo para preparar y desarrollar la clase, pero la tarea más bien se convierte en una lectura por obligación o por cumplir. Elemento que es señalado por los estudiantes: *leemos de una manera muy sistémica y lo hacemos casi que por obligación (GFE3)*. De acuerdo con Argüelles, (2010) “En la escuela el modo más socorrido para la lectura es la obligación y no el gusto.” (p.112).

Los textos académicos se caracterizan por condensar la información en diferentes tipos de recursos: recursos de tipo lexical, recursos del uso de términos técnicos y recursos gramaticales. De acuerdo con Teberoski (2007), uno de los aspectos más importantes del texto académico es el uso de términos técnicos, es decir, su terminología. Esto implica mayor grado de dificultad para su lectura y mayor contextualización por parte del maestro.

Tomando como referencia lo dicho en la entrevista por EP4, ante la pregunta realizada por la investigadora: ¿Qué tipos de lectura realiza en sus clases? “Inicialmente se hace una invitación para que los estudiantes lo hagan de una manera libre, sin necesidad de sentir una obligación, de hacer la lectura por una calificación, una nota sino que va también acompañado de un ejercicio en clase, se puede aterrizar el contenido que vieron en clase, a partir de talleres dinámicos. Donde no se trata de repetir la teoría que encontraron en las lecturas sino cómo eso lo puede relacionar con la práctica ya”

Si bien pareciera que la motivación para que los estudiantes lean es de carácter libre y voluntario, también es cierto, que en el plan de asignatura aparecen criterios de evaluación de la siguiente manera: *Capacidad para identificar temas y argumentos centrales de las lecturas (Dar cuenta de lo leído)*. Por lo tanto, no se puede dejar tan libre a los estudiantes, si se va a evaluar la lectura en los tres períodos reglamentarios. Por otra parte, la lectura no es una competencia que se adquiere en primaria o bachillerato y queda instalada en las personas para toda la vida. Como práctica social se lleva a cabo dentro de un contexto histórico específico y en una determinada *comunidad textual*<sup>6</sup> y que cambia según los objetivos y contenidos de lo que se lee. Por ello, quien lee, ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar (Carlino, 2013).

### **8.3. METODOLOGÍAS COMPARTIDAS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA AUSENTES.**

La Universidad de Ibagué ha intentado unificar los formatos de los Planes de asignatura para todas las Facultades, objetivo que se ha logrado parcialmente. Todos trabajan con formatos similares que incluyen: tema, fecha, pregunta generadora, estrategia didáctica, actividades o tareas e instrumentos de evaluación. Esto tiene que ver con el Proyecto

---

<sup>6</sup> “La cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una "comunidad textual", un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos (...) Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción” (Olson D. , 1998).

Educativo de la Institución y los programas de capacitación de CIFE. El área de filosofía se caracteriza porque en la parte metodológica plantean:

Los cursos de Ética y Política serán preparados, realizados y revisados por el Equipo Docente, integrado por profesores y monitores. Por ello, el desarrollo de los cursos hará énfasis en la participación de los profesores, monitores y estudiantes, a través de deliberaciones grupales sobre casos y dilemas morales de la vida real, apoyados en lecturas previas, películas, videos y otros medios tecnológicos. Se conformarán equipos de trabajo para realizar consultas, presentaciones e informes acerca de los diferentes temas y actividades, y para presentar informes escritos al final de cada módulo, de modo que recoja los aprendizajes prácticos y teóricos de la asignatura. Esporádicamente se puede contar con invitados especiales sobre algún tema en particular (Extraído del Plan de asignatura de Ética y política).

De esa manera, los tres profesores de tiempo completo, como los catedráticos tienen el mismo contenido programático y las actividades y talleres son planeadas por el colectivo arriba mencionado. Es decir, cualquiera del colectivo puede diseñar un taller o una actividad y si es aprobado por el grupo, todos la emplean con sus respectivos estudiantes, en fechas similares porque todos orientan los cursos de ética y política en el mismo calendario académico.

En los planes de asignatura no se hace evidente la formulación de estrategias de lectura que les permita a los estudiantes saber cómo deben leer esos textos, a qué aspectos deben prestarles atención y en algunos casos se contradice con lo manifestado en la entrevista.

La estrategia pedagógica está formulada para la asignatura en general, no para la lectura en particular. Por ejemplo, en un taller del PDA3 aparece una actividad que consiste en hacer una campaña, con múltiples requerimientos, sin embargo, no aparecen las



instrucciones de cómo realizar las entrevistas, qué tipos de preguntas hacer ni cómo se elabora una campaña. Se pide tener en cuenta los debates que han realizado algunos columnistas reconocidos en los periódicos. Incluir lo que los demás medios de comunicación elaboran sobre el tema: noticieros, películas, documentales, Twitter, Facebook, etc., lo cual requiere de una gran competencia en elaboración de reseñas, resúmenes, síntesis e identificación de ideas principales.

En el Plan de asignatura de Matemática financiera, la estrategia didáctica consiste en: Exposición del docente (clase magistral) y Solución de problemas, lo cual fue coherente con la observación de clase y con lo que dijeron los estudiantes quienes manifestaron que en esa clase solo resolvían problemas y que la docente sabía mucho.

#### **8.4. LECTURA PARA EVALUAR CONTENIDOS:**

Como los docentes esperan que los estudiantes aprendan sobre la materia, la lectura debe ser evaluada a través de pruebas, exposiciones, conversatorios, parciales. Sin embargo, hay que aclarar que no se está evaluando a la lectura en sí misma, es decir, el proceso de comprensión, construcción de significado a partir del código escrito. Lo importante sería considerar las diferentes posibilidades de comprensión que ofrece un texto y compartir experiencias con otros, sin que lo más importante sea la coincidencia con la interpretación del docente. La lectura se convierte así, para el alumno, en un punto de encuentro y en la oportunidad para exponer su punto de vista y defender sus posturas (Lerner, 1985).

Las prácticas de evaluación se dan en los tres cortes a través de un parcial que determina si el estudiante tiene las bases teóricas fundamentales de los temas vistos en clase. Las preguntas son abiertas y todos los profesores las emplean. Los cuestionarios se discuten en las reuniones de cada área y se hacen ajustes de acuerdo con las sugerencias presentadas

Para poder analizar y comprender las prácticas de los maestros se tuvieron en cuenta los aportes de los estudiantes que participaron en el grupo focal. Desde su perspectiva, las actividades que se realizan con la lectura son repetitivas y predecibles. Sin embargo, manifiestan que la lectura es importante para su carrera. Los estudiantes de ingeniería no son conscientes de que en esas clases también leen porque dicen: “nosotros solo resolvemos problemas”. Como si lo enunciado de los problemas no fueran lectura.

Estos fueron los aportes de los estudiantes frente a la pregunta realizada por la investigadora: en las materias que ven en segundo semestre ¿qué actividades hacen con los textos que los ponen a leer?:

GFE1: “Para nosotras en la materia de Comunicación en las Organizaciones es importante leer porque esta materia se basa en eso y para poder entender el tema y poder entender el trabajo que estamos realizando necesitamos muchísimo leer e investigar sobre lo que se va a trabajar,

GFE2: “Es un tema muy importante como lo recalca mi compañera, además que la docente nos hace controles de lectura, según lo que hayamos leído anteriormente y es muy relevante para la carrera que estudiamos, ... La profesora después de nosotros leer, como que aborda la lectura, nos explica un poco del tema, luego realiza un control de lectura, que es un quiz o bien sea un parcial y talleres además de la explicación”.

GFE3: “En la clase de Tatiana leemos de una manera muy sistémica y lo hacemos casi que por obligación. Como muy repetitiva y muy es como muy...

Investigadora: ¿qué quiere decir sistémica?

GFE4: “No es leer para entender sino leer por leer, es leer para memorizar”. GFE3: Para memorizar, exacto. Eso es sistémico.

GE7: “Lo que nos ponen a leer es obsoleto no tiene una gracia definida, no lo hago por gusto, más si lo hago porque toca e incluso tengo que ser honesto en ciertas clases no

leo, porque los textos que nos ponen a leer, no son como muy, muy. Pues no son de nuestro agrado”.

GE5: “Cómo los gustos que a mí me generan, como son cosas de fantasía, a mí me gustan las lecturas de ciencia ficción. Hablando un poco de las materias, en lectura, nos ponen a leer pero pocas son las pautas hacer una lectura como tal. En las materias nos dejan lectura como obligación”.

Se puede apreciar, en primera instancia, que las estudiantes están repitiendo el discurso del profesor al recalcar la importancia de la lectura en esa materia en específico y además señala una práctica común del ámbito académico: los controles de lectura. En estos comentarios se empieza a notar la repetición de una práctica que en términos de Bourdieu (1991), se denomina habitus:

El habitus como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones”. De este modo, hablar de habitus implica, sin lugar a dudas, tener en cuenta la historicidad de los agentes. Las prácticas que engendra el habitus están comandadas por las condiciones pasadas de su principio generador. Pero a su vez, el habitus preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura (pág. 35).

El habitus tiene la tendencia a la repetición de una misma manera de actuar, en la medida en que la experiencia ha generado cierto nivel de éxito o satisfacción. Esto también se relaciona con la creencia que hay que repetir algo para aprenderlo y sistematizarlo de esa manera. De ahí que los profesores de matemáticas dejen cantidades de problemas para ejercitar los procedimientos. Además, el habitus es creador, organizador de prácticas y de representaciones. El individuo se construye a través de sus prácticas (interiorización de la exterioridad). La objetividad no puede darse sin la subjetividad. El habitus es subjetivación de lo objetivo y objetivación de lo subjetivo. Es decir, los seres

humanos aprehenden cosas de su entorno cultural y social, lo interiorizan y lo convierten en modos de actuar o de hacer en la vida cotidiana. Naturalizan ese aprendizaje inconsciente.

Las observaciones de clase, sirvieron para corroborar las prácticas y representaciones sobre la lectura.

El día diez de febrero en la clase de Comunicación en las Organizaciones, la profesora después de saludar y esperar a que se acomodaran en círculo, recordó que para ese día debían haber leído: *La hora de la gerencia integral de comunicaciones*, de la página 15-23. Luego procedió a organizar grupos de tres estudiantes, los enumeró y escribió en el tablero las siguientes preguntas:

- Consultar qué es una organización. Qué es una organización del sector primario, secundario y terciario. Dé ejemplos de cada una.
- Según el texto abordado, defina cuáles son las dos miradas para pensar la comunicación en las organizaciones.
- De acuerdo a lo planteado por el autor, cuál es la relación que existe entre la organización y la comunicación.
- A qué se refiere el autor cuando plantea que “En algunas ocasiones más que un problema para escuchar al otro lo que tenemos es un no reconocimiento del otro como interlocutor válido”.
- Cuál es el papel de los medios de comunicación.

Cada grupo debía contestar en una hoja y al cabo de 45 minutos presentar los resultados en un conversatorio. La profesora empezó a trabajar con el grupo uno y se sentó con ellos para despejar dudas. Hizo lo mismo con cada grupo. Como muchos no habían leído empezaron a tratar de ubicar las respuestas. Otros grupos se dividieron las preguntas para acabar más rápido. Al cumplirse los 45 minutos los grupos no habían acabado por lo cual se dieron 15 minutos que se convirtieron en 30.

Cuando todos terminaron cada grupo empezó a contestar las preguntas en orden. En la primera pregunta que era de consulta, los jóvenes emplearon sus celulares y buscaron lo solicitado.

OE1. “Las organizaciones son estructuras administrativas creadas para lograr metas u objetivos por medio de los organismos humanos o de la gestión del talento humano y de otro tipo. Están compuestas por sistemas de interrelaciones que cumplen funciones especializadas. También es un convenio sistemático entre personas para lograr algún propósito específico”.

Profesora: “Eso suena a Wikipedia”. ¿Quién encontró algo más técnico?

OE2: “El término organización, tiene dos significados diferentes. Puede referirse a unidades sociales o a función administrativa; es decir, al acto de organizar”

Profesora: “En el primer caso las organizaciones, son unidades que atienden la satisfacción de las necesidades básicas, como alimentación, vestuario, salud, vivienda, transporte, trabajo, necesidades culturales. La organización, como función administrativa se refiere al proceso que da lugar a la creación, ordenación, implementación y puesta en operación de una unidad social, sea de producción, educativa, financiera, o de cualquier otro tipo. Muchos autores aceptan esta doble mirada. Muy bien.

OE3: Nosotros tenemos lo mismo: Como organización, entidad o unidad social, y como administrativa.

Profesora: Recuerden los pilares de la comunicación: relaciones, procesos y medios. Bueno, bueno, de acuerdo a lo planteado por el autor, ¿cuál es la relación que existe entre la organización y la comunicación?

OE4: Una pregunta ¿eso tiene que ver con el clima organizacional o con la cultura?

Profesora: El clima es una percepción que se hacen las personas acerca de su trabajo en la organización, mientras que la cultura tiene que ver con las creencias, los criterios de la mayoría. Como se nos acabó el tiempo en la próxima sesión terminamos el taller. No vayan a perder las hojas. Hasta luego. Todos se levantaron y salieron del salón.

La lectura se empleó en estas tres horas para tratar de evaluar la comprensión de conceptos disciplinares. Las preguntas iniciales son de lectura informativa, es decir, búsqueda de información e interpretación de algo dicho para el autor. Si bien las preguntas son útiles para indagar sobre el tema y se caracterizan por ser de información específica, dejan de lado las múltiples significaciones del texto. La profesora explica y no da tiempo a que los estudiantes participen o traten de resolver entre todos las preguntas que se van haciendo.

En la clase observada el 9 de Marzo, de Matemática financiera, la profesora saludó a los estudiantes y cuando ya se ubicaron les recordó que estaban viendo el tema de Desplazamiento, tiempo y velocidad para lo cual debían resolver algunos problemas. Les pidió sacar la libreta y les dictó el siguiente problema: Una persona conduce una moto en línea recta 2.0 segundos después de haber arrancado, se encuentra a 25 metros del origen lo tomaremos como punto 1 (P1), 6 s después de haber arrancado se encuentra a 305 m del origen lo tomaremos como punto 2 (P2). Calcular la velocidad media del motociclista de P1 a P2.

Les recordó que ese tema ya había empezado a ser explicado en sesiones anteriores pero que iba a volver a explicar. Primero, se toma la rueda delantera de la moto como un punto y la moto se representa como una partícula el desplazamiento de la partícula es sobre el eje  $x$ , es decir es un vector que va de P1 a P2, y el desplazamiento es el cambio de posición en este caso  $x_2 - x_1 = \Delta x$  que hubo en un lapso de tiempo  $t_2 - t_1 = \Delta t$ , posteriormente definimos que Velocidad Media será el producto del cambio de  $x$  entre el producto del intervalo de tiempo.

$$V_{mex} - x = \frac{350}{6s} - \frac{25m}{2s} = \frac{280m}{4s} = \frac{7m}{s}$$

Luego de recordar con este ejercicio cosas que ya habían hecho, les dictó otro problema para ser resuelto por los estudiantes en sus libretas. A medida que lo iban resolviendo, la docente lo revisaba e indicaba si estaba bien o mal.

Un cohete que lleva un satélite acelera verticalmente alejándose de la superficie terrestre. 1.15 segundos después del despegue, el cohete libra el tope de su plataforma de lanzamiento, a 63 metros sobre el suelo y después de otros 4.75 segundos, está a 1.00 kilómetros sobre el suelo. Calcular la magnitud de la velocidad media del cohete en: a) la parte de 4,75 segundos de su vuelo, b) los primeros 5.90 segundos de su vuelo.

De la misma manera dictó dos más y les recalcó que en la fotocopiadora de la esquina podían reclamar los ejercicios para traer resueltos para la próxima clase.

La profesora considera que es indispensable hacer ejercicios para garantizar el aprendizaje. Esta postura vuelve a mostrar la concepción instrumental de las prácticas de lectura y del aprendizaje matemático.

Lo curioso es que los estudiantes de Ingeniería y Ciencias administrativas que participaron en el grupo focal dicen frente a la pregunta: ¿Qué actividades de lectura realizan en clase? Consideran que ellos no leen, resuelven problemas

GFE15 Nosotros no leemos copias, sólo resolvemos problemas.

Investigadora: ¿Y para resolver problemas no tienen que leer?

GFE15 Ehhh pues claro ¡Yo me refiero a libros o fotocopias!

GFE16: Nosotros resolvemos muchos, muchos problemas

En la clase de ética y política, observada en mayo el profesor se disculpó porque debió cambiar la película por problemas técnicos y que entonces verían la sociedad de los poetas muertos. Presentó en el video beam dos diapositivas:

**Figura 7.** Muestra de clase Ética y política (Contexto película)



Fuente: Profesor Ética y Política Universidad de Ibagué



**Tabla 12.** Tabla de análisis de los PDA

CRITERIO	PDA1	PDA2	PDA3	PD4
Identificación de la asignatura.	Mecánica de suelos	Matemática Financiera	Ética y política	Comunicación en las Organizaciones
Tipos de textos que se leen en la asignatura	Textos científicos	Textos científico	Filosóficos Artículos periodísticos Literatura	Textos científicos, Artículos periodísticos y Crónicas
Metodología	Clase magistral	En los tres periodos: Exposición del docente.  Lecturas	Las actividades y planeación es realizada por tres profesores y los monitores	No tiene
Actividades	Lecturas Preguntas de información	Solución de ejercicios propuestos	Lectura y presentación de resumen, trabajos en grupo (Campañas)	Resumen y socialización de lecturas, talleres
<b>Evaluación de la lectura</b>	Quiz para aprendizajes de conceptos	Resuelven problemas	Resúmenes, taller, trabajos en grupo	- Capacidad para identificar argumentos centrales de las lecturas. (Dar cuenta de lo leído)
<b>Bibliografía</b>	Juárez Badillo, E. y Rico Rodríguez, A. <i>Mecánica de Suelos</i> . 3ra. Ed., Limusa, 2001. Jiménez Salas, J. A. y coautores. <i>Geotecnia y Cimientos</i> . 2da. Ed., Rueda, 1992.	MESA Orozco, Johnny de Jesús. (2013). <i>Matemáticas Financieras Aplicadas</i> . Ecoe Ediciones. (5ª. Ed. Complementaria, no obligatoria	Fernando Savater. (2007). <i>Ética para Amador</i> . Ariel, Barcelona. Capítulos 1 y 2. (Págs. 19 -49) Emmanuel Kant. <i>Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la</i>	AljureSaab, A. "El plan estratégico de comunicación. Método y recomendaciones prácticas para su elaboración" Editorial UOC. 2015. Massoni, S. Pérez, R. "Hacia una teoría general de

---

DELGADO, Alejandro. (2005). Matemáticas Financieras. (1ª Ed.)	Ilustración? Leer acápites 1, 2, 3, 4 y 5. Revista Argumentos No. 14-17, Bogotá 1986.	la estrategia. El cambio de paradigma en el comportamiento humano, la sociedad y las instituciones”.
ROSILLO, Jorge. (2009). Matemáticas Financieras para decisiones de inversión y financiación. Cengage	(Págs. 29-37) Letras Prohibidas (Película), López Sterup, Henrik (Coord.). Manual de Constitución y democracia: Del estado y la protección delos Derechos. Bogotá:	Ariel. Varios. “Pensar la comunicación: Tomo I”. Universidad de Medellín. 2010.

---

## Figura 8. Muestra de clase de Ética y política (Taller película)

### 1. Contexto de introducción:

En los dos textos se presentan situaciones que dan cuenta del problema.

- ❖ ¿Cuál es la tesis o planteamiento del problema?
- ❖ ¿Cómo lo ilustra Kant y la película?
- ❖ ¿Cuál es la importancia del contexto y de qué manera influye o condiciona?

### 2. Desarrollo o Cuerpo

- ❖ ¿Qué busca –la intención- el texto de Kant y la película?
- ❖ ¿Qué medios o estrategias se requieren para alcanzar el objetivo propuesto por Kant y el director de la película?

### 3. Cierre o conclusiones

- ❖ ¿Se podría afirmar que en ambos textos hay una conclusión semejante, por cuanto, los dos textos puntualizan acerca de los problemas o dificultades para alcanzar el objetivo?
- ❖ Se podría indicar que el texto de Kant es optimista o pesimista ¿Por qué?
- ❖ Mientras que el texto cinematográfico nos plantea una imposibilidad, y, por eso mismo, tendría un tono marcadamente pesimista, o, por el contrario, siempre hay una salida. ¿Cuál sería?

Fuente: Profesor Ética y Política Universidad de Ibagué

Luego se procedió ver la película con el compromiso de desarrollar las preguntas en la sesión siguiente.

La lectura, en este caso de una película, sirve para dar cuenta de los postulados teóricos de la clase. No se les entrega una guía para cada estudiante, sino que se proyecta para que sea copiada por ellos. Por otra parte, al emplear un lenguaje audiovisual, cambian las formas de lectura. No aparecen preguntas que guíen a los estudiantes en este lenguaje. Los estudiantes universitarios leen lo audiovisual a través de competencias predominantemente adquiridas en el espacio de la vida cotidiana y en tanto el dominio de los códigos audiovisuales opera a nivel de procesos perceptivos antes que reflexivos, es decir, están acostumbrados a ver cine o televisión pero no a reflexionar sobre lo que ven.

El docente busca en su trabajo con el video en clase lograr que el alumno pueda leer e interpretar lo visto desde un marco disciplinar. Si bien no hay instrucciones precisas de cómo leer, si se puede apreciar la ruta esperada por el docente: tesis del problema, ejemplificación desde Kant, importancia del contexto, intención del autor y de la película, estrategias, conclusiones y propuestas.

La dificultad es interpretar "la realidad" de la película utilizando una mirada disciplinar, recurriendo a conceptos leídos por los estudiantes, pero la pregunta es: ¿han sido entendidos? Algunos alumnos en el grupo focal dijeron entender la ilustración Kantiana pero que no sabían cómo relacionar eso con la película.

La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y visuales. Esta competencia sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura. Finalmente, la lectura es un proceso productivo a través del cual el sujeto lector, en un contexto determinado, construye un nuevo texto.

## 9. CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió corroborar los hallazgos de la investigadora Elsa M. Ortiz Casallas (2009), en su trabajo titulado *Representaciones Sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media*, en la cual muestra que la concepción predominante sobre la lectura se refiere “al hecho de asumirla como un instrumento que sirve fundamentalmente para adquirir conocimientos”, también presente en los profesores de la Universidad de Ibagué, a la luz de las teorías señaladas previamente en el marco teórico.

Esta representación de la lectura como herramienta para adquirir conocimiento, se sustenta porque la lectura es considerada como una práctica social que forman parte de la trayectoria cultural, la cual evidencia cómo los seres humanos se han relacionado con ese mundo letrado; pues como prácticas se mueven en la producción y el consumo. La lectura es una actividad donde se recibe lo que otro produce, se consume para luego producir, en palabras (De Certau, 1996).

En consecuencia, con esa representación los textos que emplean los docentes son capítulos de libros disciplinares, de carácter científico. Y esperan que sus estudiantes saquen las ideas principales, identifiquen la tesis de un autor, contrasten un concepto con otro. Sin embargo, no hay instrucciones claras de cómo hacerlo, los talleres y guías están basados en preguntas de información o en la elaboración de tareas que no son explicadas con suficiencia. Tal como lo dicen Estienn y Carlino (2004), “Comprender la bibliografía, entonces, consiste en cumplir con las expectativas de nuestra comunidad lectora. Estas exigencias, que parecen naturales en el entorno universitario, sin embargo requieren formas de lectura que no están dadas en los ingresantes” (pág. 4). Este aspecto muestra el desconocimiento de las características de los estudiantes. Ellos provienen de una cultura académica diferente.

La segunda representación encontrada fue la lectura como decodificación, representación fuerte entre los profesores de la Facultad de Ingeniería y Ciencias naturales. En esta concepción aparece la idea de un lector que tiene como función descifrar el contenido de un texto, que está escrito en un código particular cuyo

sentido o significación es unívoco. El esquema mecanicista de causa y efecto del proceso lector, se concentra en la correcta relación entre sonido y la grafía. Sin embargo, se olvida de la significación y de la comprensión, sin esos elementos no hay lectura. Goodman (1990), anota que la significación dada por lector al texto depende de factores como el propósito del lector, de su cultura, contexto social, su competencia enciclopédica y lingüística y sus esquemas conceptuales. A causa de esta concepción restringida de la lectura, se cree que la materia encargada de su enseñanza son los cursos de Lectura y Escritura I y II y el lugar para aprender es la escuela primaria y secundaria.

La tercera representación encontrada fue la de la lectura como acercamiento a otros mundos posibles, relacionada más con el texto literario. Esta representación pone en evidencia algo que se ha olvidado en la academia: el placer de leer. Leer como una experiencia particular e irrepetible. De lo que se trata es de no caer en una alfabetización basada en un solo tipo de textos y de lector. Transgredir con prácticas concretas las limitaciones que impone *la sociedad letrada* para reducir o suprimir las grandes diferencias con base social que existen en la comunidad de lectores, sean parte de un ámbito académico o no (Kramer, 1998)

En relación con las prácticas de lectura se encontró que en la Universidad de Ibagué se emplea la lectura individual, que corresponde a la *tarea* en casa, donde los estudiantes leen un capítulo de un libro, a veces con el objetivo de buscar un concepto en específico, pero en la mayoría de los casos leen para llegar a clase con una idea del texto. La segunda modalidad corresponde a la lectura dentro del aula, para lo cual se forman grupos y contestan preguntas sobre lo leído. Sin embargo, no se les dan los elementos básicos para que lean adecuadamente. Los docentes son los encargados de propiciar las estrategias que permitan a los estudiantes el acceso tanto a los saberes específicos de las disciplinas como a las prácticas de lectura les posibiliten la construcción y reconstrucción de esos saberes (Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre, y Zanotti, 2003).

## RECOMENDACIONES

Después de realizar este trabajo se sugiere continuar con la fase de intervención, con miras a la incorporación de la lectura dentro de los planes institucionales, así como se ha vinculado la escritura en los cursos E.

Los maestros privilegiamos el libro como único texto que debe ser leído y podría ser interesante emplear pinturas, canciones, películas, poemas, cuentos relacionados con las temáticas de clase, elementos que podrían estar más acordes con los jóvenes universitarios.

Como maestros dar instrucciones precisas de cómo se debe leer, a qué le deben prestar atención, contextualizar tanto el autor como el texto que se va leer.

Transformar la práctica pedagógica individual en una comunidad de práctica que permita compartir objetivos, experiencias, lecturas, de tal manera, que podamos trabajar cooperativamente

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abric, J. (1988). *La creatividad de los grupos. : Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.
- Abric, J. C. (1994). *Las representaciones sociales: Aspectos teóricos*. Mexico: Coyoacán.
- Abusamra, V. &. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana. Vol.4 No. 1*, I-IV.
- Aguirre Dávila, E. (2001). REPRESENTACIONES SOCIALES Y ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL . *Dialogos N. 3*, 12-51.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales 127 / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 9-79.
- Argüelles, J. (2010). *.La letra muerta. Tres diálogos virtuales sobre la realidad de leer*. México: Océano.
- Berger P. & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.: Amorroutu.
- Borges, J. L. (13 de Marzo de 1998). *El libro*. Barcelona: Bruguera.
- Bourdieu, P. (1999).
- Bourdieu, P. (1991). *Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu, Pierre. La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*. Paris: Minuit, s/n.
- Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante Hernández, N. (13 de octubre de 2014). Colombia busca bajar el analfabetismo de 2,1 a 1,3 millones. *El Tiempo*.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Buenos Aires: 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro .
- Carlino, P. (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]*. [Fecha de consulta: 12 de marzo de 2017] Disponible



en:<<http://internet.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>> ISSN 1405-6666,  
18.

- Castorina, J. (2005). *Construcción conceptual y Reorientaciones Sociales. El conocimiento en la sociedad*. Buenos Aires: Miñoz Dávila.
- Cavallero, G. &. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Editorial Taurus, segunda reimpresión.
- Chartier, A. M. (2001). (Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. *Propuesta Educativa* 32, 65-87.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (02 de 01 de 2010). *Aprender a leer, leer para aprender*. Recuperado el 22 de enero de 2017, de Nuevos mundos mundos Nuevos: <http://www.lalectura.es/docs/chartier.pdf>
- Coll, C. (1983). *La construcción de Esquemas de pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Siglo XXI.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano 1. Las artes del hacer*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.
- Díaz Arenas, M. (2007). *Métodos para la enseñanza de la lectoescritura*. Santiago: Trilleros.
- Díaz Barriga, F., & Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. . . México: Tercera edición. Ed. McGraw Hill.
- Díaz Bordenave, J. (1976). *Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de la comunicación*. Cali: Tilleros.
- Durand, G. (1989). *Estructuras Antropológicas de lo imaginario*. Taurus.
- Eguinoa, A. E. (2001). *El lector alumno y los textos literarios*. Recuperado el 27 de mayo de 2017, de [https://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_34/el\\_lector\\_alumno.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/N_34/el_lector_alumno.htm): [https://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_34/el\\_lector\\_alumno.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/N_34/el_lector_alumno.htm)
- Engelbrecht, G. (2001). Algunas observaciones sobre el analfabetismo . *Lectura y Vida*, 1-6.
- Española, D. d. (1780). Madrid.
- Espinosa Arango, C. (1988). *Lectura y escritura*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.

- Estienn, V., & Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva*. Recuperado el 24 de marzo de 2017, de Universidad de Antioquia: Versión Digital. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Etienne, W. (2005). *Communities of Practice: olearning, meaning, and identity*. APQC. "Using Communities of Practice t. APQC.
- Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M., & Zanotti, F. (2003). Análisis de las condiciones didácticas en la enseñanza académica, la lectura y la escritura en la formación de profesores. En L. Laco, L. Natale, & M. Ávila , *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (págs. 27-35). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Fernández , G., & Carlino , P. (2007). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 277 - 289.
- Fernández, G. M., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., Barrón, M. P., Eizaguirre, M. D., & Zanotti, F. (2003). Análisis de las condiciones didácticas en la enseñanza académica, la lectura y la escritura en la formación de profesores. En L. Laco, L. Natale, & M. Ávila , *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (págs. 27-35). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Fiske, J. (1985). *Introducción a la teoría de la comunicación*. España: Herder.
- Freijomoll, A. G. (2012). La práctica de la lectura en la obra de Michel de Certeau. *Historia y Grafía*, núm. 38, enero-junio, 209-231.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Una introducción*. México: Paidós.
- Freire, P. (2004). "La importancia del acto de leer", en *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: S. XXI Editores. 20ª Edición.
- Geertz, C. (1977). *La interpretación de las culturas*. 1973. Barcelona : Gedisa editoria.
- González, J. J., & Hernández, Z. ( 2003). *Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación*.

- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. [versión electrónica]. *Lectura y Vida. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 11, (2), , 5-13.
- Gutiérrez Alberoni, J. D. (1998). La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. *Psiquiatría Pública. Vol. 10. Núm. 4. Julio-Agosto* , 11-19.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona: Editorial Paidós. .
- Iser, W. (1972). "El proceso de la lectura: una aproximación fenomenológica", de José Antonio Mayoral (Comp.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco, .
- Kaufmann, ,. A., & Rodríguez, ,. M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Kramer, S. (1998). "Lectura y escritura de maestroS. *Propuesta Educativa, Nro. 19, Argentina: FLACSO*, 193-216.
- Lagos , J., Soza, A. M., Zepeda, s., & Rojas, D. (2014). *Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora. Estudios filológicos*, (53). Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132014000100005>.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: Psicología Social:II*. Buenos Aires: Prentice Hall.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad del aprendizaje. Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 10- 13.
- Luhmann, N. (1997). Hacia una teoría científica de la sociedad. *Anthropos 173/174*, 140-167.
- Moscovici S, H. M. (1988). *De la ciencia al sentido común. En: Psicología Social I y II*. . Barcelona: Paidós.
- Muñoz, C. &. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-6.
- Noguera, C., & Alvarez, A. (8 de marzo de 2014). *Alejandro Alvarez Gallego*. Recuperado el 15 de Febrero de 2017, de <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co/2014/03/que-es-la-practica-pedagogica.html>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

- Olson, D. R. (1988). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. . . Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Ortiz Casallas, E. (21 de enero de 2009). *Representaciones Sociales de la Escritura y la Lectura en la Educación Básica y Media*. Recuperado el 4 de febrero de 2015, de Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842009000100005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842009000100005)>
- Ortiz Casallas, E. M. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XIX, No. 1*, 183 - 193.
- Osorio, R., & Arias, O. (2014). *Lectura y escritura en el aprendizaje de la matemática. Ponencia presentada en el I. Bogotá: Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales*.
- Pérez Abril, M. &. (2013). Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. Vol.11 (1) Enero-Abril 2013, 1*, 137-160.
- Ramírez Leyva, E. (2009). Qué es leer y qué es lectura. *Investigación Bibliotecológica. Vol. 23 No. 47*, 161-188.
- Sandoval, C. (1997). *Sueños y sudores en la vida cotidiana de trabajadores y trabajadoras de la maquila y la construcción*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Santos Baron, E. (2015). Propuesta metodológica de lectura en clase de matemáticas a través de textos de divulgación científica. *Union. revista Iberoamericana de educación matemática*, 49-69.
- Sole, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27., 25-27.
- Teberoski, A. (2007). *El texto académico En: Escribir y comunicarse en contextos*. Barcelona: Gedisa.
- Teberosky, A., Guhrdía, J., & Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología no 70*, 85- 107.
- Toledo Ballén, A. (2012). La lectura: entre las concepciones dela modernidad racional y posmodernidad consumista. *Vinculos. Julio Vol. 9 No.2*, 207-214.
- Torricos, E. (2004). *Abordjes y Teorías de la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Villoro, L. (1994). *Creer, saber, conocer* . Mexico: Siglo XXI.

Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and machine*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Zuleta, E. (1976). La teoría de la ignorancia. *Lógica y crítica*, 1-34.

# **ANEXOS**

## Anexo A. Plan de Asignatura de Mecánica de suelos

### UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ FACULTAD DE INGENIERÍA

#### PLAN DE DESARROLLO DE ASIGNATURA (PDA)

<b>Programa académico:</b>	Ingeniería Civil.
<b>Núcleo de formación:</b>	Profesional Específico.
<b>Nombre de la asignatura:</b>	Mecánica de Suelos
<b>No. de créditos:</b>	4
<b>Horas de acompañamiento directo:</b>	4 horas / semanas
<b>Horas de trabajo independiente:</b>	8 horas / Semana
<b>Requisitos:</b>	Geología, Mecánica vectorial.
<b>Asignaturas correlacionadas</b>	Cimentaciones, y laboratorio de suelos y materiales.

#### Justificación

Todas las obras civiles llevan consigo análisis geotécnicos que permitan su estabilidad e integridad, abordando este concepto es necesario para toda obra un conocimiento práctico y teórico del comportamiento del suelo, con su respectiva identificación y caracterización geomecánica, cubriendo aspectos tanto de resistencia como de compresibilidad.

#### Sinopsis de la asignatura

El curso de mecánica de suelos tiene como objetivo introducir los aspectos que rigen el comportamiento del suelo, con los cuales el estudiante puede desarrollar un pensamiento crítico mediante la aplicación selectiva de conocimientos los cuales le permitan estar en capacidad de clasificar e identificar un suelo a partir de la determinación de sus propiedades índice, características geo mecánicas, parámetros de resistencia del suelo y características de compresibilidad del mismo para el cálculo de asentamientos.

#### Previos

Para alcanzar un aprendizaje adecuado en esta asignatura, el estudiante deberá estar en capacidad de:

- Conocer las características generales de los diferentes tipos de roca de acuerdo a su composición mineralógica y a su origen.

- Plantear y solucionar sistemas de ecuaciones lineales.
- Identificar de manera general los diferentes tipos de discontinuidades geológicas.
- Distinguir el origen de esfuerzos normales y esfuerzos cortantes.
- Comprender el concepto de caudal y flujo.
- Interpretar datos representados a través de gráficos.

### **Competencias**

- Analiza y modela fenómenos y procesos físicos para resolver problemas propios de la Ingeniería Civil, utilizando los fundamentos de las Matemáticas, la Física y de la Ingeniería, con una visión sistémica y crítica del entorno.

### **Subcompetencias**

- Identifica las variables y parámetros relevantes para la modelación de fenómenos físicos.
- Determina el carácter estacionario o transitorio de un fenómeno o proceso.
- Utiliza los conceptos, principios y leyes fundamentales de las ciencias naturales.
- Selecciona y aplica un modelo matemático de acuerdo con las necesidades.
- Utiliza procedimientos matemáticos en la solución de problemas.

### **Estrategias didácticas**

Clase magistral, talleres, práctica de laboratorio, videos y lecturas.



Componente	Indicador de logro	Actividades y tareas		Evaluación	
		Docencia directa	Trabajo Independiente	Instrumentos	Criterios
Reconocimiento y propiedades índice del suelo	Determina propiedades índices del suelo mediante el uso de relaciones gravimétricas y volumétricas. Identifica los diferentes tipos de suelo a través de los sistemas de clasificación.	Lecturas Talleres Videos Clases magistrales	Lecturas Talleres Videos	Talleres Parciales	Selecciona los procedimientos adecuados para el análisis que realiza. Identifica las características del suelo mediante el cálculo de sus propiedades índice con exactitud. Reconoce los diferentes tipos de suelo mediante la determinación de sus características Geomecanicas.
Esfuerzos en la masa de suelo	Analiza y representa gráficamente los esfuerzos totales, neutros y efectivos en la masa de suelo Evalúa los esfuerzos en la masa de suelo en condición hidrostática y en condición de flujo				
Caracterización geomecanica	Distingue las características de resistencia y compresibilidad de un suelo para evaluar su comportamiento.				
Representación estados de esfuerzos	Realiza de forma adecuada la representación gráfica de los diferentes estados de esfuerzo de un suelo mediante la utilización de diagramas Mohr-Coulomb, $(s,t')$ , $(p,q')$ .				

## **Bibliografía principal**

Juárez Badillo, Eulalio y Rico R., Alfonso. "Mecánica de Suelos" Tomo I, II y III. Editorial Limusa, 2001.

Lambe, T. William., Mecánica de Suelos "Editorial Limusa Noriega 2002

Crespo Villalaz, Carlos, Mecánica de Suelos y Cimentaciones Editorial Limusa 5ª Edición 2006

Berry, Peter y Reid, David. "Mecánica de Suelos". Bogotá, McGraw-Hill, 1993.

Terzaghi, Karl y Peck, Ralph. "La Mecánica de Suelos en la Ingeniería Práctica" Barcelona: Ateneo, 1975.

Rico, Alfonso y del Castillo, Hermilo. "La Ingeniería de Suelos en las Vías Terrestres". México, Limusa. 1974.

Jiménez Salas, Justo A. "Geotecnia y Cimientos". Madrid: Rueda. 1975.

Lambe T. William y Whitman, Roberth. "Mecánica de Suelos". México: Limusa, 1974.

Sowers, George B. y Sowers, George F. "Introducción a la Mecánica de Suelos y Cimentaciones". México, Limusa 1972.

Bowles, Joseph F. "Propiedades Geofísicas de los Suelos". México, McGraw-Hill, 1978.

### **• CONTENIDO DE LA ASIGNATURA**

#### **1. GENERALIDADES**

- Definición de suelo y roca.
- Necesidad de estudiar el suelo en ingeniería.
- Definición de Mecánica de Suelos.
- Reseña histórica.

#### **2. ORIGEN Y FORMACION DE LOS SUELOS**

- Formación de los suelos y fenómenos que afectan su formación.
- Ciclo geológico.
- Suelos residuales y suelos transportados.
- Perfil de meteorización.
- Tipos de suelo según el agente transportador.
- Meteorización, clases y agentes que intervienen.

#### **3. RELACIONES VOLUMETRICAS Y GRAVIMETRICAS**

- Fases de un suelo.
- Símbolos y definiciones.
- Calculo de relaciones de volumétricas y gravimétricas
- Representación de diagramas de fase.

#### 4. CLASIFICACION DE LOS SUELOS

- Estructuras de suelo: (Estructura y fábrica de suelo granulares y finos)
- Granulometría, ensayo de gradación, propiedades de la curva granulométrica.
- Límites de Atterberg e índices de consistencia.
- Importancia de los índices y límites.
- Clasificación unificada de suelos y AASTHO
- Carta de plasticidad de Casagrande.

#### 5. MINERALES ARCILLOSOS

- Microestructura de los minerales arcillosos
- Propiedades de los minerales arcillosos
- Superficie específica, plasticidad, actividad, sensibilidad

#### 6. PROPIEDADES HIDRAULICAS DE LOS SUELOS

- Tensión Capilar
- Esfuerzos capilares
- Cohesión aparente
- Límite de Contracción y retracción de los suelos.

#### 7. PERMEABILIDAD

- Definición
- Clasificación del flujo
- Ley de Darcy y coeficiente de permeabilidad
- Factores que afectan la permeabilidad.
- Métodos para determinar la permeabilidad en el laboratorio.
- Métodos para determinar la permeabilidad en el campo.
- Principios de redes de flujo en suelos.

#### 8. PRINCIPIO DE ESFUERZOS EFECTIVOS Y FLUJO A TRAVES DEL SUELO

- Ecuación general de presiones.
- Esfuerzos dentro de una masa de suelo.

- Esfuerzos totales, neutros y efectivos.
- Obtención de ecuaciones
- Cálculo de diagramas de esfuerzos totales, neutros y efectivos.

#### 9. CONSOLIDACION

- Consolidación de los suelos
- Componentes de la consolidación
- Tiempos de consolidación
- Tipos de Consolidación
- Analogía del resorte
- Ensayo de consolidación (Se debe realizar práctica de laboratorio para abordar este tema)
- Gráficos del Ensayo
- Suelos normalmente consolidados y sobre consolidados
- Teoría de la consolidación unidimensional
- Cálculo de asentamientos

#### 10. RESISTENCIA AL ESFUERZO CORTANTE

- Teoría de la Resistencia al corte de los suelos
- Esfuerzos en un punto y Teoría de Coulomb
- Relaciones esfuerzo-deformación
- Ensayos para determinar la resistencia al corte
- Corte Directo
- Compresión simple
- Compresión Triaxial

#### 11. REPRESENTACION DE ESTADOS DE ESFUERZOS

- Diagrama Mohr – Coulomb
- Diagrama  $S, t'$
- Diagrama  $P, q'$

**Anexo B. Plan de asignatura Matemática financiera**  
**FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS**  
**Programa de Asignatura**

**1. ASPECTOS MICROCURRICULARES**

Nombre de la asignatura:		Matemáticas Financieras I					
Código		11A34					
Núcleo de formación:		Profesional					
Semestre:		II					
Requisito:							
Co- requisito:		No tiene					
Competencias:		Analista Financiero					
Asignaturas correlacionadas:		Administración Financiera I – Mercado de capitales - Formulación y Evaluación de Proyectos					
Créditos académicos	3	Horas de docencia directa/Semana	3	Trabajo Independiente en Horas/Semana	6	Trabajo asistido en Horas/Semana	0

**CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS**

**1. Instrumentos financieros**

- 1.1 Títulos valores de contenido crediticio
- 1.2 Flujo de caja de títulos valores
- 1.3 Precio de mercado de un título valor
- 1.4 Instrumentos financieros en NIIF
- 1.5 Ejercicios de aplicación

**2. Anualidades variables**

- 2.1 Gradiente simple
  - 2.1.1 Lineal
  - 2.1.2 Geométrico
- 2.2 Gradiente escalonado
  - 2.2.1 Lineal
  - 2.2.2 Geométrico
- 2.3 Perpetuidades con gradiente
- 2.4 Aplicaciones

**3. Amortización y capitalización**

- 3.1 Sistemas de amortización
- 3.2 Amortización con cuotas extras pactadas y no pactadas
- 3.3 Amortización con periodos de gracia
- 3.4 Amortización en moneda extranjera y en UVR

3.5 Capitalización

3.6 Aplicaciones

**4. Indicadores de evaluación financiera**

- 4.1 Tasa de descuento
- 4.2 Valor Presente Neto
- 4.3 Tasa Interna de Retorno
- 4.4 La Tasa de interés verdadera
- 4.5 VPN y TIR después de impuestos
- 4.6 WACC
- 4.7 Aplicación

UNIDAD TEMATICA	FECHA	PREGUNTA GENERADORA O NÚCLEO TEMATICO	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIA DIDACTICA	ACTIVIDADES O TAREAS	CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<b>1. Instrumentos financieros</b> 1.1 Títulos valores de contenido crediticio 1.2 Flujo de caja de títulos valores 1.3 Precio de mercado de un título valor 1.4 Instrumentos financieros en NIIF 1.5 Ejercicios de aplicación	7 – 28 febrero	¿Cómo aplicar a los títulos valores, fórmulas y modelos básicos de matemática financiera?	Calcular rentabilidad de los títulos en mercado primario y secundario. Calcular precio de títulos en mercado secundario	Encuadre pedagógico. Exposición del docente. Solución de problemas. Trabajo individual y colaborativo.	Lecturas. Solución de ejercicios propuestos.	Criterio: Uso de fórmulas básicas de matemática financiera para solucionar problemas de títulos valores.
<b>2. Anualidades variables</b> 2.1 Gradiente simple 2.1.1 Lineal 2.1.2 Geométrico 2.2 Gradiente escalonado 2.2.1 Lineal 2.2.2 Geométrico 2.3 Perpetuidades con gradiente 2.4 Aplicaciones	7 – 28 marzo	¿Cómo solucionar problemas que incluyen flujos de caja con tendencia lineal y geométrica?	Empleo de gradientes en el cálculo de valores equivalentes con tendencia lineal y geométrica.	Exposición del docente. Solución de problemas. Trabajo individual y colaborativo.	Lecturas. Solución de ejercicios propuestos.	Criterio: Uso de modelos matemáticos para solucionar problemas de gradientes.
<b>3. Amortizaciones y capitalización</b> 3.1 Sistemas de amortización 3.2 Amortización con cuotas extras pactadas y no pactadas	4 abril –	¿Cómo construir sistemas de amortización y de capitalización?	Construcción de tablas de amortización y de capitalización.	Exposición del docente. Solución de problemas.	Lecturas. Solución de ejercicios propuestos.	Criterio: Elaboración de tablas de amortización y de capitalización en

3.3 Amortización con periodos de gracia 3.4 Amortización en moneda extranjera y en UVR 3.5 Capitalización 3.6 Aplicaciones	2 mayo		Elaboración de sistemas de financiación con leasing y con bonos.	Trabajo individual y colaborativo.		pesos, UVR y en moneda extranjera.
<b>4. Indicadores de evaluación financiera</b> 4.1 Tasa de descuento 4.2 Valor Presente Neto 4.3 Tasa Interna de Retorno 4.4 La Tasa de interés verdadera 4.5 VPN y TIR después de impuestos 4.6 WACC 4.7 Aplicación	9 – 30 mayo	¿Por qué la evaluación financiera determina la mejor alternativa de inversión?	Aplicación de indicadores de evaluación financiera a flujos de caja.	Exposición del docente. Solución de problemas. Trabajo individual y colaborativo.	Ejercicios propuestos por el docente para ser resueltos sin y con apoyo de Excel.	Criterio: Calculo de indicadores de evaluación financiera con base en unos flujos de caja dado.

## BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía básica

- MESA Orozco, Johnny de Jesús. (2013). Matemáticas Financieras Aplicadas. Ecoe Ediciones. (5ª. Ed.)

### Bibliografía complementaria

- DELGADO, Alejandro. (2005). Matemáticas Financieras. (1ª Ed.)
- ROSILLO, Jorge. (2009). Matemáticas Financieras para decisiones de inversión y financiación. Cengage Learning.
- BACA Currea, Guillermo. (2007). Ingeniería económica. Fondo Educativo Panamericano. (8ª Ed.)
- JAIME A. García. (2008). Matemáticas Financieras. Quinta Edición. Editorial Pearson. (5ª. Ed.)
- PAUL Degarmo, William Sullivan, James A. Bontadelli y Elin Wicks. (1997). Ingeniería Económica... Prentice Hall. (10ª Ed.)

<b>Fecha del encuadre pedagógico:</b> 7 de febrero de 2017 <b>Horario y salón de clase</b> Martes: 18:00 - 21:00 Salón 75	<b>Porcentaje y fecha de los reportes de calificaciones</b>		
<b>Horario de asesoría:</b> Viernes de 08:00 – 12:00 <u>(previa cita por correo electrónico)</u>	<b>Reporte 1</b> Marzo 8 al 14 de 2017 Valor: 30%	<b>Reporte 2</b> Abril 19 al 25 de 2017 Valor: 30%	<b>Reporte 3</b> Mayo 24 al 31 de 2017 Valor: 40%
<b>Evaluaciones (Fechas y porcentaje)</b>	<u>Evaluación N° 1</u> 7 marzo 2017: 70% del reporte 1.  Talleres y quices: 30% del reporte 1	<u>Evaluación N° 2</u> 18 abril 2017: 70% del reporte 2.  Talleres y quices : 30% del reporte 2	<u>Evaluación N° 3</u> 23 mayo 2017: 70% del reporte 3.  Talleres y quices : 30% del reporte 3
<b>Revisado y aprobado: Docente</b>	<b>Revisado y aprobado: Representante de los estudiante</b>		<b>Revisado y aprobado: Coordinador de área</b>
<b>Nombre</b> Eliana Fernanda Granada García	<b>Nombre</b>		<b>Nombre</b> Luis Carlos Esquivel Barrios
<b>Firma</b>	<b>Firma</b>		<b>Firma</b>



## Anexo C. Plan de asignatura ética y política



### FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES ÁREA DE ÉTICA

<b>Asignatura:</b>	<b>Ética y Política</b>
<b>Código:</b>	<b>31A21</b>
<b>Créditos académicos:</b>	<b>3</b>
<b>Intensidad horaria:</b>	<b>48 horas presenciales 96 horas de trabajo independiente</b>
<b>Tipo de formación:</b>	<b>Socio-humanidades</b>
<b>Pre-requisitos:</b>	<b>Ninguno</b>
<b>Semestre:</b>	<b>B de 2016.</b>
<b>Profesores:</b>	<b>Equipo Docente de Ética y Política</b>

#### JUSTIFICACIÓN:

El planeta Tierra, con su agua y con su vida multiforme, y en ella la vida humana, es una maravilla; sin embargo, el mundo actual globalizado pasa por una profunda crisis civilizatoria, en todos los campos y en todos sus niveles, que está colocando en peligro la existencia de la vida. Tal crisis se manifiesta en los graves y mundiales problemas sociales, económicos, políticos y culturales que conducen al caos, a aumentar la desigualdad, la corrupción, la discriminación y la violencia de todo tipo, de tal manera que hasta la existencia de la especie humana se está poniendo en riesgo.

El fondo de esos problemas reside en una supervaloración de las cosas inmediatas y una despreocupación por el sentido de la vida y de la vida humana: se valora más lo instrumental, es decir, los medios que los fines, que lo estratégico, se prefiere más lo científico-tecnológico que lo humano y ético-político, de ahí que el futuro de los seres humanos, de los cuales se ignora su complejidad, pierda su sentido porque no se mira más allá de lo inmediato, lo individual y particular.

La preocupación actual de los poderes del mundo es el capital y los intereses de unas minorías y no la esencial educación integral de los seres humanos que han de buscar su realización humana, ciudadana y profesional. Todo esto lo ha estado denunciando mucha gente, sobre todo la filósofa norteamericana Martha Nussbaum en sus obras *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* y *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, donde muestra cómo en el mundo contemporáneo, de sus instituciones y sus sistemas educativos, desaparecen progresivamente las humanidades y la ética.

En Colombia, si se quiere, la situación es más trágica debido a su proceso de la conquista y colonización y a sus múltiples violencias durante los siglos XIX, XX y lo que llevamos del XXI, que la ha mantenido en el atraso social, la dependencia económica, la corrupción y violencia política y la alienación cultural. Ciro Roldán Jaramillo escribió en 1990 al presentar el libro *Colombia, una casa para todos*:

Existe un consenso en Colombia sobre el llamado 'vacío ético' y sobre la necesidad de un nuevo paradigma de ética comunitaria [...] El consenso parte de una constatación: existe una descomposición creciente de las normas mínimas de convivencia ciudadana en nuestro país. Tanto en la conducta individual como colectiva no opera la llamada 'conciencia ética', y tanto las instituciones como los ámbitos de decisión público y privado carecen de referentes éticos. Quiere esto decir que, ni la familia, ni la sociedad civil, ni el Estado, cuentan en sus normas y valores con un código mínimo de criterios de obrar ético. Por consiguiente el tejido social se desintegra aceleradamente y el primado de la Ley no surte efecto en el actuar, ni siquiera en el pensar de los ciudadanos (p. 27).

Preocupa que en Colombia la corrupción se agiganta en todas las instituciones públicas y privadas, con dirigentes que han estudiado en las principales universidades nacionales e internacionales. Según ello, ¿qué tipo de formación se está impartiendo en las instituciones de Educación Superior? ¿Si se toma de frente y en serio la formación ética, la calidad humana y ciudadana de sus estudiantes, indispensable para que los proyectos de toda empresa y del país no conduzcan a nuevas frustraciones?

Este diagnóstico mundial y nacional convoca a los hombres de buena voluntad a replantear su futuro personal y colectivo, a su formación integral, humana y ciudadana, porque sólo personas de alta calidad podrán tener una visión distinta del mundo: más amplia, profunda y de largo plazo, que reviva la esperanza de la convivencia, donde sea posible la igualdad, la libertad, la autonomía, la justicia y la paz, que sin una política ética, de la vida, del reconocimiento de los otros, sería imposible.

#### **NATURALEZA DEL CURSO:**

Esta asignatura consta de tres módulos, los dos primeros de cinco sesiones y el último de seis sesiones. El primer módulo se denomina Humanos ¿demasiado humanos?, el segundo Ciudadanía y Constitución Política, y el tercero Problemas Éticos Contemporáneos. Como se puede ver, es un curso trans-disciplinar porque articula los campos ético, político y jurídico, puesto que fue elaborado por filósofos, politólogos, abogados y profesionales en ciencias sociales y pretende, con una metodología activa y creativa, promover la mayor participación posible de los estudiantes en la reflexión autónoma y crítica acerca de los problemas del comportamiento que se afrontan en la vida cotidiana como ciudadanos, universitarios y profesionales.

#### **OBJETIVO:**

Promover la reflexión ético-política para la formación autónoma de los estudiantes con miras a su desempeño integral, como personas, universitarios, ciudadanos y profesionales.

#### **COMPETENCIAS:**

Frente al característico vacío ético que hoy en día prolifera en todos los campos de la realidad colombiana, se impone la necesidad de ofrecer a los estudiantes universitarios

una formación integral como ciudadanos y profesionales, que busque la capacidad de reflexión autónoma y crítica de las conductas y costumbres individuales y sociales, desde la perspectiva de la dignidad humana y el reconocimiento del otro, con el ánimo de favorecer la convivencia y el respeto de los otros.

Esta competencia general de reflexión autónoma y crítica de las conductas supone, entre otras cosas, que los estudiantes sean capaces de elaborar juicios propios y estimar el valor que tienen los argumentos de otras personas en un diálogo racional, frente a las diferentes morales.

Ahora bien, en esta tarea también se precisa del desarrollo de competencias más específicas del campo de la ética y la política, tales como: 1. La apertura a los encuentros interpersonales y grupales para generar solidaridad y fortalecer el trabajo en equipo; 2. Comprender la responsabilidad democrática dado que es necesario conocer en qué consiste el derecho, cuáles son los derechos y deberes constitucionales, lo mismo que la aplicación de los mecanismos de participación ciudadana que los amparan, para garantizar el reconocimiento del otro y sus diferencias, la resolución de conflictos y la convivencia pacífica.

## **METODOLOGÍA**

Los cursos de Ética y Política serán preparados, realizados y revisados por el Equipo Docente, integrado por profesores y monitores. Por ello, el desarrollo de los cursos hará énfasis en la participación de los profesores, monitores y estudiantes, a través de deliberaciones grupales sobre casos y dilemas morales de la vida real, apoyados en lecturas previas, películas, videos y otros medios tecnológicos. Se conformarán equipos de trabajo para realizar consultas, presentaciones e informes acerca de los diferentes temas y actividades, y para presentar informes escritos al final de cada módulo, de modo que recoja los aprendizajes prácticos y teóricos de la asignatura. Esporádicamente se puede contar con invitados especiales sobre algún tema en particular.

## **EVALUACIÓN:**

En este curso se evaluará por cada módulo: la participación de los estudiantes en las dinámicas grupales, sus presentaciones individuales y colectivas, los diferentes informes escritos y una evaluación final, haciendo referencia a las competencias definidas en este PDA, según los criterios del docente. También se tendrá en cuenta el grado de interés por la asignatura, así como la auto-evaluación y co-evaluación.

Los dos primeros módulos tendrán un valor del 30% y el último un valor del 40%.

**Módulo 1:** Humanos ¿Demasiado Humanos?  
**Intensidad horaria:** 15 horas presenotales.  
30 horas de trabajo independiente.

**Objetivo:** Que los estudiantes reflexionen sobre la naturaleza humana y el sentido de la ética, y cómo una y otra se expresan en el ejercicio cotidiano, como personas, ciudadanos y profesionales.

**Temas y actividades por sesión**

Sesión	Tema	Pregunta generadora	Estrategia didáctica	Competencias	Bibliografía
1	Dignidad y condición humana	¿Qué nos hace ser lo que somos?	<p>Actividades en clase (3 horas presenotales)</p> <p>Presentación del PDA Acuerdo pedagógico Taller.</p> <p>Discutir un caso en grupo que aborde los conceptos de la dignidad y la condición humana (E: cuento, noticia, película, etc.).</p> <p>Preguntas de diálogo para construir con los estudiantes un concepto de dignidad humana.</p> <p>Presentación en plenaria de los aportes de cada grupo.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Lectura de los capítulos 1 y 2 de la Ética para Amador.</p> <p>Los estudiantes construyen y reflexionan acerca de los conceptos de dignidad y condición humana a través de una representación simbólica.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Pico de la Miranda, G. Discurso sobre la dignidad del hombre. (Págs. 3-15) <a href="http://editorialpi.net/ensayos/discursosobreladignidaddelhombre.pdf">http://editorialpi.net/ensayos/discursosobreladignidaddelhombre.pdf</a></p> <p>Díaz, Glidardo. Antropología multidimensional. En Perspectivas sobre el humanismo. U de I. 2009. (Págs. 128-131).</p>
2	Moral y ética	<p>¿por qué hablar de la bondad y la maldad en lo humano?</p> <p>¿somos libres o</p>	<p>Actividades en clase (3 horas presenotales)</p> <p>Los estudiantes traen leído los capítulos 1 y 2 de Ética para Amador</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Fernando Savater. (2007). Ética para Amador. Ariel, Barcelona. Capítulos 1 y 2. (Págs. 19-49)</p> <p>Cuento corto Rana de pozo, una página</p>

		estamos programados ?	<p>Taller:</p> <p>Análisis en grupos de un caso de la vida real donde se planteen los conceptos de bondad y maldad (a través de una lectura, una representación, etc.) y a partir del ejercicio los estudiantes deducen que hay momentos en los que intervienen conceptos como la moral y la ética, además de diferenciar dónde aparece cada una, en situaciones del diario vivir.</p> <p>Los grupos comparten en plenaria los resultados de su análisis y los debaten.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Interpretación del cuento Rana de Pozo para señalar las características de la moral y de la ética.</p> <p>Construcción colectiva de conclusiones con guía aportada por el profesor.</p> <p>Lectura complementaria, ¿Qué es la ilustración? de Emmanuel Kant.</p>		Levi, Primo. 1947. Si esto es un hombre. Editorial Giulio Einaudi, Turin.
3	Autonomía	¿Estamos condenados a ser libres?	<p>Actividades en clase (3 horas presenotales)</p> <p>Los estudiantes traen un resumen de la lectura Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración? de Emmanuel Kant.</p> <p>Cineforo sobre la película Letras Prohibidas. Esta película recoge</p>	<p>Reflexión autónoma y crítico de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Emmanuel Kant. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? Leer acápites 1, 2, 3, 4 y 5. Revista Argumentos No. 14-17, Bogotá 1986. (Págs. 29-37)</p> <p>Letras Prohibidas (Película), director Philip Kaufman.</p>

			<p>los conceptos anteriores: lo humano, bondad, maldad, moral y ética. Además permite trabajar los conceptos de libertad y autonomía.</p> <p><b>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</b></p> <p>Los estudiantes elaboran un texto argumentativo que involucre los conceptos definidos para la sesión y cómo aparecen expuestos en el texto de Kant y el filme visto.</p>		
4	Ley moral y buena voluntad	"¿Usted no sabe quien soy Yo?"	<p><b>Actividades en clase (3 horas presenciales)</b></p> <p>Comprobación de la lectura sobre la ética kantiana.</p> <p>Socialización de los textos argumentativos de la sesión anterior.</p> <p>En grupos los estudiantes analizan casos por medio de videoforos (Ej: casos senador Meriano, Nicolás Gaviria, de desobediencia civil, etc.) donde se identifiquen los conceptos de ley moral, deber, norma, buena y mala voluntad, buenas y malas intenciones.</p> <p>Los grupos presentan en plenaria los resultados de sus análisis y los debaten.</p> <p>Construcción colectiva de los conceptos de ley moral, norma, deber, buena y mala voluntad.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Resúmenes sobre la ética kantiana</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=8mt5SpE1fU4">https://www.youtube.com/watch?v=8mt5SpE1fU4</a>(Video sobre senador Meriano)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=13M31TGWA">https://www.youtube.com/watch?v=13M31TGWA</a>(Video sobre desobediencia civil)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=71taAMy4uFk">https://www.youtube.com/watch?v=71taAMy4uFk</a>(Video sobre Nicolás Gaviria)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=u-7C2h8CW28">https://www.youtube.com/watch?v=u-7C2h8CW28</a> (Justicia por su propia mano)</p> <p>Kant. Fundamentación metafísica de las costumbres (fragmento)</p>

			<p>Actividades extra clase (8 de trabajo independiente)</p> <p>Consulta del debate entre Adela Cortina y Enrique Dussei <a href="http://www.youtube.com/watch?v=zRQj8dJYBE">www.youtube.com/watch?v=zRQj8dJYBE</a></p> <p>Lectura del texto El utilitarismo de John Stuart Mill.</p>		
5	Los placeres y la felicidad	<p>¿existe relación entre los placeres y la felicidad?</p> <p>¿La felicidad es una cuestión ética?</p>	<p>Actividades en clase (3 horas presenotales)</p> <p>Taller: Análisis en grupos de un caso de la vida real donde aparezcan evidenciadas las relaciones y tensiones entre los placeres y la felicidad, a partir de esto, los estudiante deducen que hay conceptos como los de calidad y cantidad de placer, que sirven para pensar éticamente el mundo actual.</p> <p>Confrontación del utilitarismo con otras vertientes éticas.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Conformación de grupos para trabajar problemas éticos contemporáneos y selección de bibliografía.</p> <p>Leer el cuento La oveja negra de Italo Calvino.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Stuart Mill, Jhon. El Utilitarismo. Aliaya, Barcelona, 1995.</p> <p>Aristóteles. Ética a Nicómaco.</p>

**Módulo 2:** Ciudadanía y constitución política  
**Intensidad horaria:** 16 horas presenciales.  
 30 horas de trabajo independiente.

**Objetivo del módulo:** Construir colectivamente un concepto de participación ciudadana a partir de reconocer y comprender los Principios Constitucionales, sus derechos y deberes, los mecanismos de protección de los mismos y sus fundamentos éticos.

**Temas y actividades por sesión**

Sesión	Tema	Pregunta generadora	Estrategias didácticas	Competencias	Bibliografía
1	Construcción de comunidad.	¿hacer a los demás lo que queremos que nos hagan?	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Taller: los participantes escriben en un papel una tarea que deberá realizar el compañero que ellos elijan. El facilitador recoge todas las tareas y pide a cada uno que realice la actividad que propuso para otro. A partir de esta actividad se reflexiona sobre la construcción de la comunidad y sobre los tipos de participación ciudadana.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Elaborar un trabajo escrito sobre la participación ciudadana.</p> <p>Consulta de la Constitución Política de Colombia.</p>	<p>Encuentros Interpersonales y grupales</p> <p>Comprender la responsabilidad democrática.</p>	<p>CALVINO, Italo (2012) "La oveja negra" En: La Gran Bonanza de las Antillas. Madrid: Siruela, Págs. 18-19.</p> <p>Mauricio Romero. 2001. Movilizaciones por la paz, cooperación y sociedad civil en Colombia. Mauricio Archila y Mauricio Pardo Editores, Bogotá.</p>



2	La Constitución Política: Mucho más que un papel	<p>¿Qué es el derecho y para qué sirve?</p> <p>¿Qué tiene que ver la constitución con la moral?</p>	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Se hará una discusión en torno a las ideas que tienen los estudiantes sobre qué es el Derecho y cuáles son sus funciones y de su relación con la constitución, para posteriormente construir conceptos a partir de la guía del docente. Foro de discusión</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Participar de un debate a través de wiki.</p>	<p>Encuentros Interpersonales y grupales</p> <p>Comprender la responsabilidad democrática.</p>	<p>Manuel Ateiza. Sentido del Derecho.</p> <p>Francesco Camelutti. ¿Cómo nace el derecho?</p>
3	Las funciones de las distintas ramas del Estado y Órganos de control Estado y democracia.	<p>¿Quién manda a quién y cómo?</p> <p>Todo el mundo habla de leyes:</p> <p>Función Legislativa</p> <p>Si de administrar se trata:</p> <p>Función Ejecutiva</p> <p>Y ahora quién podrá defendemos?</p> <p>Función Judicial</p> <p>¿Y a ellos quién los vigila?:</p> <p>Órganos de control</p>	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Clase magistral y estudio de casos</p> <p>A partir de las lecturas previas de la bibliografía señalada por el docente, se hará un esquema de cómo está organizado el Estado colombiano con respecto de sus instituciones más importantes y sus respectivas funciones, el cual se complementará a través de casos en los cuales se pueda observar su intervención.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Elaborar un mapa conceptual sobre la estructura del Estado colombiano.</p>	<p>Encuentros Interpersonales y grupales</p> <p>Comprender la responsabilidad democrática.</p>	<p>López Sterup, Henrik (Coord.). Manual de Constitución y democracia: Del estado y la protección del los Derechos. Bogotá: Universidad de los Andes. 2012. Págs. 47 a 87.</p> <p>Constitución política de 1991.</p>

4	Derechos y deberes constitucionales	<p>¿Cómo cuadro yo en todo esto?</p> <p>¿Cuáles son mis derechos?</p>	<p><b>Actividades en clase (3 horas presenciales)</b></p> <p>Clase magistral y estudio de casos</p> <p>A partir de unas lecturas previas se hará una exposición por parte del docente sobre el papel del individuo frente al Estado, sus derechos y deberes.</p> <p>Con posterioridad se plantearán a través de casos los debates más importantes en el ámbito constitucional.</p> <p><b>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</b></p> <p>Consultar en grupos cuáles son los derechos que nos da la Constitución y exponer casos</p>	<p>Encuentros interpersonales y grupales</p> <p>Participación y responsabilidad democrática.</p>	<p>López Sterup, Henrik (Coord.). Manual de Constitución y democracia: De los Derechos. Bogotá: Universidad de los Andes. 2012. Págs. 31 a 48.</p> <p>Quinche Ramírez, Manuel Fernando. Derecho Constitucional Colombiano. Bogotá: Editorial Temis. 2012. Págs. 83 – 99 y 224 a 248.</p> <p>Constitución política de 1991.</p> <p>Sentencia C-355 de 2006.</p> <p>Sentencia C-239 de 1997.</p> <p>Sentencia C-491 de 2012.</p>
---	-------------------------------------	---	---	--	--

5	Acciones constitucionales	¿Y qué podemos hacer cuando se violan mis derechos y los de todos?	<p><b>Actividades en clase (3 horas presenales)</b></p> <p>Estudio de casos</p> <p>Con base en casos que los estudiantes hayan conocido por cualquier medio sobre violación de derechos, se hará una explicación sobre como las acciones constitucionales pueden ser una alternativa útil para su defensa.</p> <p><b>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</b></p> <p>Tomar los casos anteriores y plantear posibles soluciones, no todas constitucionales.</p>	<p>Encuentros Interpersonales y grupales</p> <p>Participación y responsabilidad democrática.</p>	<p>Constitución política de 1991.</p> <p>López Stenup, Henrik (Coord.). 2012. Manual de Constitución y democracia: Tomos I y II. Bogotá: Universidad de los Andes.</p>
---	---------------------------	--	--	--	--

**Módulo 3: Problemas éticos contemporáneos**  
**Intensidad horaria:** 18 horas presenales.  
 38 horas de trabajo independiente.

**Objetivo:** Reflexionar sobre problemas éticos contemporáneos e imaginar soluciones en el marco de diversas corrientes éticas.

**Temas y actividades por sesión**

Sesión	Tema	Pregunta generadora	Estrategia didáctica	competencias	Bibliografía
1	Globalización: Apocalípticos e Integrados	¿Somos libres siendo consumidores?	<p><b>Actividades en clase (3 horas presenales)</b></p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Trabajo grupal con preguntas guía.</p> <p>Pienaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p><b>Actividades extra</b></p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros Interpersonales y grupales</p>	<p>Zygmunt Bauman. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Gedisa, Barcelona. (Págs. 99-120).  <a href="https://siaboulendadejaron.files.wordpress.com/2013/01/zygmunt-bauman-trabajo-consumismo-y-nuevos-pobres-libro-completo.pdf">https://siaboulendadejaron.files.wordpress.com/2013/01/zygmunt-bauman-trabajo-consumismo-y-nuevos-pobres-libro-completo.pdf</a></p> <p>Umberto Eco. (1965) Apocalipsis e Integrados, Lumen, Barcelona. (155-161)</p>

			<p>clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Los estudiantes realizan comentarios críticos sobre un caso de globalización, en un foro virtual, a través de Facebook.</p>		
2	Corrupción y justicia	¿qué tan efectiva puede ser la justicia en una sociedad corrupta?	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Trabajo grupal con preguntas guía.</p> <p>Plenaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Teniendo en cuenta lo visto en clase, los estudiantes elaboran un texto escrito, en el que abordan algún asunto de corrupción reciente, desde una comente ética particular.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales</p>	<p>Platón. La apología de Sócrates,</p> <p>Platón. La República, libro I.</p> <p>Aristóteles. Ética a Nicómaco</p>
3	"Nosotras y los otros"	¿Es la discriminación algo natural?	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Video foro.</p> <p>Debate de casos.</p> <p>Plenaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Actividades extra</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentro interpersonales y grupales</p>	<p>Eduardo Galeano (2014). Curso básico de racismo y machismo. Siglo XXI editores, México (Págs. 45-60).</p> <p>Martha Nussbaum (2010). Sin fines de lucro. Editorial Katz, Madrid (Págs. 51-73).</p>

			<p>clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Los estudiantes reflexionan críticamente sobre casos de la vida universitaria y nacional en que se ven comprometidos juicios de racismo y machismo.</p>		
4	La guerra y la violencia	¿es posible un mundo sin violencia?	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Foro.</p> <p>Debate sobre un dilema moral.</p> <p>Plenaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Los estudiantes realizan una encuesta a la comunidad universitaria acerca de la percepción que tienen sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales.</p>	<p>Zuleta, Estanislao. Sobre la guerra.</p> <p>Freud, Sigmund. ¿Por qué la guerra</p> <p>Papacchini, Angelo. <a href="http://www.nedajc.org/pdf/1051/105115268017.pdf">http://www.nedajc.org/pdf/1051/105115268017.pdf</a></p>
5	La fábrica de humanos	¿Qué riesgos puede suponer el avance de la ciencia y la tecnología para la condición humana?	<p>Actividades en clase (3 horas presenciales)</p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Foro.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y</p>	<p>Michael Sandel. (2007). Contra la perfección. Editorial Marbot, España. (Págs. 1 -23).</p> <p>Juliana González. (2007). Dilemas de bioética. Prólogo. Fondo de cultura económica, México (Págs. 11-16).</p>

			<p>Debate sobre un dilema moral.</p> <p>Plenaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Los estudiantes presentan casos que requieren la reflexión sobre el obrar de la ciencia en los procesos de la vida y lo escriben en un documento corto.</p>	grupales.	
6	La relación del hombre con la naturaleza	¿Cuál es el futuro de la vida en el planeta tierra?	<p>Actividades en clase (8 horas presenciales)</p> <p>Exposición de grupos de estudiantes.</p> <p>Documental.</p> <p>Plenaria: propuesta de soluciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p> <p>Actividades extra clase (8 horas de trabajo independiente)</p> <p>Los estudiantes llevan a cabo un experimento social a fin de establecer el grado de conciencia ambiental que tiene la comunidad universitaria y lo documentan en un diario de campo o un video.</p>	<p>Reflexión autónoma y crítica de las conductas.</p> <p>Encuentros interpersonales y grupales.</p>	<p>Ángel Augusto Maya. (2009). La diosa Némesis. Capítulo 1. Universidad Autónoma de Occidente. Colombia (Págs. 13-30).</p> <p>María José Guerra. Breve introducción a la ética ecológica. Prólogo. Editorial Mínimo tránsito, Madrid (Págs. 13-31).</p>

### **Bibliografía principal**

- ARISTÓTELES. *Ética Nicomáquea. Ética eudemia*. Editorial Gredos, 1985, Madrid.
- BAUMAN, Z. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa, 2000, Barcelona.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica, 2005, Argentina.
- BAUMAN, Z.. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós, 2013, España.
- BELSHAW, C. *Filosofía del medio ambiente*. Tecnos, 2005, Madrid.
- CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, 2008, España.
- DUSSEL, E. 1977-2011. *Ética de la Liberación*. Fondo de cultura económica, México.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. Amarrortu editores, 1992, Argentina.
- KANT. INMANUEL. *Fundamentación metafísica de las costumbres*. México. Editorial Porua.1987.
- JONAS, Hans (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Editorial Herder. Barcelona.
- LEÓN, Omar. *Dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*. Editorial Usta. Colombia, 2014.
- MAYA, A. *La diosa némesis*. Universidad Autónoma de Occidente, 2009, Colombia.
- NOGUERA, A. *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia, 2004, Colombia.
- PIGEM, J. *La odisea de occidente*. Editorial Kairos, 1994, Barcelona.
- SANDEL, Michael. *Contra la perfección*. Editorial Marbot, 2007, España.
- SANDEL, Michael. *Filosofía pública. Ensayos sobre moral en política*.
- SANDEL, Michael. *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?* Debate, 2011, Barcelona.
- SANDEL, Michael. *Lo que el dinero no puede comprar*. Debate, 2013, Barcelona.
- SANDEL, Michael. *Los límites morales del mercado*. Debate, 2013, Barcelona.
- SAVATER, F. *Ética para Amador*. Ariel, Barcelona, 1992.
- SAVATER, F. *El valor de educar*, Ariel, Barcelona,
- SINGER, Peter. *Desacralizar la vida humana*. Catedra, 2003, Madrid.

SINGER, Peter. Ética práctica. Cambridge University Press, 1995, Madrid.

STUART MILL, J. El Utilitarismo. Alianza, Barcelona, 1995.

No válido sin firma



## Anexo D. Plan de Asignatura Comunicación de las organizaciones

### FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO

#### I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Asignatura	Comunicación en las Organizaciones
Código	3458
Componente	Gestión en Comunicación
Intensidad Horaria	3 Horas Semanales – 6 horas de trabajo independiente
Créditos	3
Semestre	II
Periodo Académico	A 2017

#### II. JUSTIFICACIÓN

Hablar de gestión es enfocarse en las prácticas y dinámicas que se presentan en las organizaciones desde la comunicación. Asumir la comunicación desde las organizaciones, implica pensarla como un fenómeno transversal e inherente, es decir, como espacio que permite múltiples formas de relacionamiento y de diversidad sociocultural (Masonni, 2007) entre individuos y organizaciones que dan paso a procesos comunicativos que atienden a la construcción de la realidad desde diversos sentidos.

Se entiende a las organizaciones como formas de construcción social que hoy superan la concepción organizacional clásica, de corte mecanicista y funcional; para dar paso a otras formas de organización con mayor flexibilidad y descentralización en los procesos, y por ende con menos estructuras verticales y jerarquizadas, dando lugar a un reposicionamiento de la comunicación desde una perspectiva relacionada con la diversidad sociocultural.

Así pues, la comunicación como escenario que transversaliza toda la organización juega un papel fundamental en la manera cómo se proyecta una organización; no solo atendiendo a la construcción de medios y canales centrados en el mensaje, es decir, desde una postura instrumental, sino desde una mirada integral y multidimensional que atienda a las múltiples formas de construcción de sentido, en, y desde los entornos organizacionales.

#### III. COMPETENCIAS

**Competencia del componente de Gestión en Comunicación:**

Gestionar y desarrollar propuestas, proyectos y estrategias de comunicación, a partir de un diagnóstico que permita ejecutarlas; con el fin de dinamizar procesos, minimizar conflictos y mejorar relaciones sociales para contribuir al desarrollo y cambio social.

**Competencia de la asignatura:**

Identifica los procesos de comunicación de una organización a través de un diagnóstico, para la formulación de un plan estratégico de comunicación.

#### IV. CONTENIDO TEMÁTICO

1. ¿Qué se necesita para reconocer la realidad comunicacional de una organización?
  - Caracterización organizacional (tipos de organizaciones)
  - Caracterización comunicacional (interna y externa)
  - Diagnóstico de la comunicación (herramientas, matrices y análisis de resultados)

2. ¿Cómo implementar diagnósticos comunicacionales?
  - Diseño de herramientas
  - Caracterización de actores
  - Metodologías para la aplicación de diagnósticos
3. ¿Cómo elaborar planes de comunicación a organizaciones?
  - Análisis de resultados del diagnóstico
  - Formulación de estrategias (Matriz del Plan estratégico de Comunicación)

## V. DISEÑO DIDÁCTICO

Pregunta generadora	Indicador de logro de competencia	Estrategia didáctica	Actividades y Tareas	Criterios e instrumentos de evaluación
1. ¿Qué se necesita para reconocer la realidad comunicacional de una organización?	- Identificar los procesos de la comunicación en una organización como ejercicio y propuesta de un diagnóstico para la elaboración de un plan de comunicaciones.	- Estudio de caso organización "Megatienda". - Aprendizaje interactivo. Explicación en clase de cada tema con la participación del Docente y Estudiantes.	- Resumen y socialización de lecturas. - Estudio y solución de casos. - Talleres y ejercicios en clase. - Visita de reconocimiento a organización. - Trabajo de reconocimiento a la organización y el papel de la comunicación. - Parcial primer corte.	- Orienta las estrategias de comunicación de acuerdo al contexto organizacional. - Identifica el proceso para elaborar una estrategia de comunicación. - Capacidad para identificar temas y argumentos centrales de las lecturas. (Dar cuenta de lo leído). - Capacidad de análisis y argumentación. - Redacción, ortografía, puntuación y acentuación.
2. ¿Cómo implementar diagnósticos comunicacionales?	- Interpretar las realidades organizacionales a través de diagnósticos comunicacionales	- Solución de caso. - Análisis y discusión en grupos. - Visita a organización para aplicar herramientas	- Diseño de la metodología (herramientas de recolección de información) para el diagnóstico. - Talleres y ejercicios	- Aplica herramientas de recolección de datos (cualitativa y cuantitativa), para la realización del diagnóstico. - Capacidad de

		de recolección de información para el diagnóstico.	en clase. - Trabajo sobre el diagnóstico de la comunicación en la organización.  - Parcial segundo corte.	análisis y argumentación.  - Cohesión y coherencia textual.  -Expresión y coherencia en la sustentación de los resultados del diagnóstico.  - Identificación de las necesidades y/o situaciones identificadas partir del diagnóstico de comunicación.
3. ¿Cómo elaborar planes de comunicación a organizaciones?	- Capacidad de formulación de estrategias de comunicación para la elaboración de planes de comunicación.	Formulación del Plan de Comunicaciones (Docencia directa, Talleres)	- Diseño del Plan de acción (estrategias de comunicación internas y externas).  - Elaboración del Plan de Comunicación.  - Sistematización y organización de la información.  - Presentación Final del proyecto.	- El Plan de Comunicaciones contiene todos los conceptos y abordajes teóricos vistos en la asignatura.  - El Plan de Comunicaciones plantea estrategias que promuevan posibles soluciones a las necesidades y/o problemáticas identificadas en el diagnóstico. - Capacidad de proponer, analizar y argumentar. - Plantea objetivos relacionados con las estrategias del Plan de Comunicación.  - Redacción, ortografía, puntuación y acentuación.

Primer Corte:		Segundo Corte:		Tercer Corte:	
Talleres (Individuales y grupales)	15%	Talleres (Individuales y grupales)	10%	Talleres (Individuales y grupales)	5%
Caracterización de la organización y sus procesos de comunicación – Avance Trabajo final primer corte	5%	Diagnóstico de la comunicación (Aplicación de herramientas y análisis de Resultados)	15%	Trabajo Final Plan Estratégico de Comunicaciones	15%
				Productos comunicativos	5%
Parcial	10%	Sustentación	10%	Sustentación	10%
	30%		35%		35%

## VI. BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Aljure Saab, A. "El plan estratégico de comunicación. Método y recomendaciones prácticas para su elaboración" Editorial UOC. 2015.

Massoni, S. Pérez, R. "Hacia una teoría general de la estrategia. El cambio de paradigma en el comportamiento humano, la sociedad y las instituciones". Ariel.

Varios. "Pensar la comunicación: Tomo I". Universidad de Medellín. 2010.

Preciado Hoyos, A. "Usos y prácticas de comunicación estratégica en las organizaciones". ECOE ediciones. 2013.

FAO (2008). Manual de diagnóstico participativo de comunicación rural. Comenzando con la gente. Roma.

Wrench, J. Punyanunt-Carter, N. An Introduction to Organizational Communication, 2012.

Van Riel, C.B.M. and Fombrun, C.J. Essentials of Corporate Communication: Implementing Practices for Effective Reputation Management . New York: Routledge. 2009

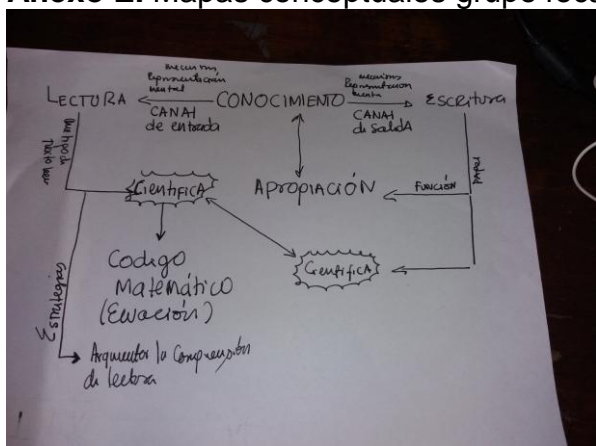
Meng, J. and Berger, B.K. How top business communicators measure the return on investment of organization's internal communication efforts. Journal of Communication Management , 16 , 332–354. 2012.

Van Riel, C.B.M. Principles of Corporate Communication . London: Prentice Hall. 1995

ASESORIA A ESTUDIANTES	En clase. En las horas acordadas para ello con los estudiantes.
ACUERDOS DE CONVIVENCIA	<p>La entrada a clase es a la hora estipulada. A los <u>10 minutos</u> se tomará lista y quien no esté tendrá falla.</p> <p>Se hará efectivo el conducto regular.</p> <p>Los celulares deben estar en vibrador durante la clase.</p> <p>Se evitará entrar y salir del salón para evitar interrumpir la clase.</p> <p>Se tendrán en cuenta las faltas de ortografía, coherencia y cohesión en la escritura de textos para así realizar un seguimiento de cada uno de los aspectos lecto-escriturales.</p> <p>Los trabajos se entregarán en las fechas indicadas. Sólo serán admitidas, hasta cinco días después de la incapacidad, las excusas originales dadas por la EPS a la cual pertenece el o la estudiante (ver Reglamento Estudiantil). Esto indica que no se le colocará la falla, pero no lo exime de la presentación de los trabajos, parciales o talleres. En caso de entrega de trabajos escritos, se sugiere a los estudiantes enviar el trabajo el día acordado a través de terceros.</p> <p>Los alumnos que superen el 20% de inasistencia a clase, perderán la respectiva materia así: Materia de 4 horas semanales, se pierde a las 6 fallas. Materias de 2 horas semanales, se pierde a las 3 fallas. Materias de 3 horas semanales, se pierde con 4 fallas.</p> <p>Los trabajos se recibirán únicamente en las fechas estipuladas (informes, talleres, etc.) con las respectivas citas de autor.</p> <p>Toda transcripción o copia de textos, imagen o sonido en trabajos académicos sin la debida referencia a los derechos del autor original, y que pretenda presentarse como de autoría del estudiante (plagio), será considerado engaño a la institución y se regulará de acuerdo a lo estipulado en el Reglamento Estudiantil. La nota correspondiente será de 0.00, sin posibilidad de presentar nuevamente la prueba (ver Reglamento Estudiantil). En igual sentido, el fraude o intento de fraude en exámenes o evaluaciones será calificado con 0.00. En los trabajos grupales si se presenta fraude todos los integrantes del mismo tendrán la misma sanción.</p> <p>Se recomienda volver a leer los derechos y deberes establecidos en el Reglamento estudiantil de la Institución.</p>
INVESTIGACIONES EN CLASE	Acorde con los temas desarrollados
SUPLETORIO	<p>Según el Reglamento Estudiantil (Artículo 75, párrafo 1), si un estudiante no entrega un trabajo a tiempo o presenta una evaluación fuera de la fecha determinada, y tiene excusa para ello, <u>deberá pagar supletorio</u>. Con el comprobante del supletorio se le puede modificar la nota, si ésta ya ha sido ingresada a la plataforma.</p> <p><b>Artículo 75. Clases de evaluaciones.</b></p> <p><b>Parágrafo 1.</b> Cuando por fuerza mayor el estudiante no pueda realizar una evaluación en las fechas programadas en el PDA, podrá presentar una evaluación supletoria. Para ello deberá justificar su ausencia dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a la fecha de la prueba, mediante certificaciones debidamente expedidas. Serán excusas válidas las siguientes:</p>




Anexo E. Mapas conceptuales grupo focal.



**LEER** - Ejercicio mental que ofrece elementos como indagar - reconocer - identificar - disfrutar.

**Que LOS PONGO A LEER?**  
 Capítulo de aplicaciones de las Ecuaciones Diferenciales.

**ESTRATEGIAS DE LECTURA**  
 - Guía  
 - Ejercicios  
 - Trabajo final

Leer →  al conocimiento

Que leen mis estudiantes? Libros de Física y matemática  
 Talleres de problemas → sustentación escrita  
 Libros (páginas específicas) → Exposición oral

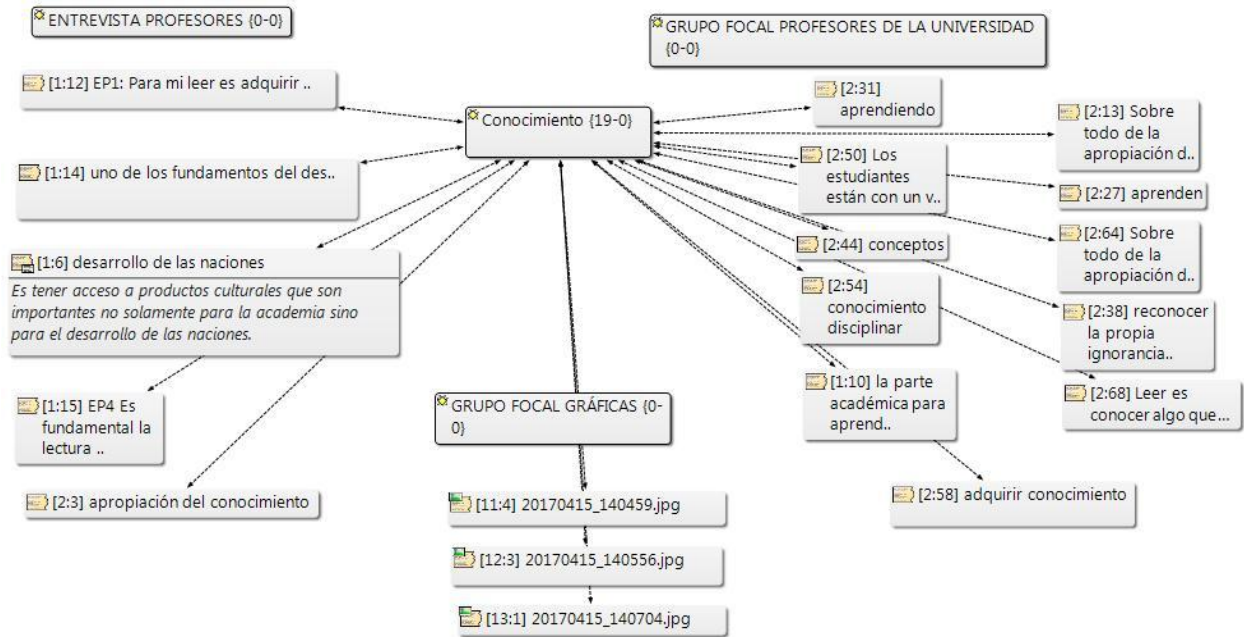
**ENTRETENIMIENTO Y TRABAJO**

Que tipo de actividades?

- CAPITULOS DE LIBROS ACADÉMICOS
- NOTICIAS DE PERIÓDICO
- ELEGIR

los más a hacer:  
 - Talleres (complejos) con preguntas escritas  
 - Exposiciones  
 - Debates en dos períodos de la clase que los estudiantes

## Anexo F. Imagen red semántica de las representaciones sociales





## ENTREVISTAS PROFESORES

### ENTREVISTA 1

Nombre MARIA PAULA SUSUNAGA

Carrera Ingeniería

Materia Mecánica de suelos

Facultad Ingeniería

Años de docencia 3

Codificación EP1

INVESTIGADOR: Buenos días, ¿cómo estás? Para usted que es leer.

EP1: Para mi leer es adquirir conocimiento. Y pienso que uno lee para aprender y mejorar en algo

INVESTIGADOR: ¿Qué papel ocupa la lectura en la asignatura que orienta?

EP1: La lectura en las materias que yo oriento es muy importante porque ellos deben apoyarse en los libros para poder complementar la teoría que vemos en clase. En la materia de mecánica de suelos donde se hace una introducción al comportamiento del mismo, deben leer y comprender cada una de las propiedades de este y en qué afecta.

INVESTIGADOR: ¿Qué tipo de texto solicita leer a sus estudiantes?

EP1: Capítulos de libros, eso es lo que trabajamos

INVESTIGADOR: ¿Qué actividades de lectura realiza en su clase?

EP1: En mis clases realizo actividades como resolver talleres en base de lecturas dadas, donde los estudiantes se reúnen a leer, socializan y responden un taller. También llevan lecturas para la casa.

INVESTIGADORA: ¿Cómo sabe que sus estudiantes comprendieron los textos?

EP1: Porque se les hacen preguntas

INVESTIGADOR: ¿Qué tipo de preguntas?

EP1: Preguntas que solo se pueden responder si leyeron la lectura, o se les hace un quiz, así se evalúa de una vez. Es que la lectura es para desarrollar conocimiento.

## ENTREVISTA 2

Nombre ELIANA FERNADA GRANADA  
Carrera Contaduría  
Materia Matemática financiera  
Facultad Ciencias Económicas  
Años de docencia 4  
Codificación EP2

INVESTIGADOR: Para usted ¿qué es leer?

Para mí la lectura es la base de la enseñanza y del aprendizaje. Es el eje central de la educación, pues la lectura nos brinda la posibilidad de perfeccionar nuestro lenguaje a la hora de expresarnos de manera oral y de manera escrit. Cuando leemos constantemente también adquirimos la habilidad de interpretar mejor la información, de dar un mejor juicio, de interpreta también algunos datos, dependiendo de qué estemos analizando.

INVESTIGADOR: En matemática financiera qué tipos de textos les pone a leer a sus estudiantes.

EP2 Bueno básicamente, primero... eh, primero los pongo a investigar porque leer es investigar. Primero los pongo a leer conceptos relacionados con los temas centrales de la asignatura y seguidamente lo que los pongo a leer son noticias, noticias porque la lectura más allá de ser una lectura académica, nos brinda la posibilidad de tener una visión global y aún más en el campo en el cual nos desenvolvemos. Entonces las noticias financieras son fundamentales para desarrollar esta clase de matemáticas financieras.

INVESTIGADOR: Bueno, pero cuando usted los manda a leer las noticias, ¿qué tipo de estrategias utiliza para abordar esas lecturas, esas noticias?

EP2: Bueno respecto al tema que estemos viendo en el momento así mismo les digo que busquen noticias en los periódicos principales, tanto económicos como financieros. Por ejemplo, tasas de interés. Entonces que busquen qué noticias hay actualmente en el país sobres esas tasas de interés que se están manejando

INVESTIGADOR: ¿Pero no hay una instrucción determinada para la lectura, es decir, ustedes van a hacer esto y van a hacer un resumen o tienen que hacer otra cosa?

EP2: Bueno, esa lectura la hago al comienzo del semestre que es con relación a la matemática financiera. Para que ellos entiendan el concepto y qué es lo que realmente se plantea en la asignatura, ya las otras lectura ya si son como digo, en las noticias para que ellos entiendan el contexto en el cual se están desempeñando.

INVESTIGADOR: ¿De alguna manera las hacen libremente? ¿Ellos las leen y acá vienen y ponen en común lo que entendieron?

EP2: si señora, es una búsqueda libre, si y acá se les hace como un seguimiento y control de acuerdo a lo que haya leído y hacemos como una socialización y conclusiones al respecto

INVESTIGADOR: ¿Quién considera que es responsable de la falta de comprensión de lectura de los estudiantes?

EP2: Pues es una responsabilidad de todos, como digo, la lectura es la base del aprendizaje que viene con parte de los estudiantes pero básicamente de la enseñanza que viene de los docentes. Si nosotros como docentes no llevamos a los estudiantes a que lean, pues también van a tener falencias y no van a poder analizar de la manera correcta lo que se les pide y por ende y sobretodo gente en el mundo de las finanzas no van a tomar las decisiones acertadas o correctas

INVESTIGADOR: Muchísimas gracias profesora por su tiempo.

.

### **ENTREVISTA No.3**

Nombre MILTON FERNANDO DIONISIO

Carrera Todos los estudiantes de la universidad

Materia Ética y política

Facultad Humanidades

Años de docencia 5

CODIFICACIÓN EP4

INVESTIGADOR: Para usted que es leer

EP3 ¿Lectura? Bueno, es tener acceso a productos culturales que son importantes no solamente para la academia sino para el desarrollo de las naciones.

INVESTIGADOR: ¿Qué quiere decir con eso de las naciones?

EP3 Yo creo que uno de los fundamentos del desarrollo de las naciones es la lectura de esos textos productos de las culturas. Además, también las naciones pueden tener contactos con otras, pueden tener contactos culturales a partir de la lectura de esos textos

INVESTIGADOR: Usted en la materia que orienta que tipos de textos pone a leer a sus estudiantes

EP3 En principio son textos de carácter filosófico, sociológicos, antropológicos, pero nosotros intentamos también buscar lecturas que estén de acuerdo con los gustos de los estudiantes y con su diario vivir. Tenemos textos de carácter periodístico.

INVESTIGADOR: ¿Ustedes cuando ponen a leer algo a sus estudiantes, les dan alguna indicación de cómo leer?

EP3: Si claro. Tenemos en cuenta ciertas formas ciertos métodos de leer. Además algunos de nuestros profesores del área de filosofía y de ética llevan a cabo estructuración de cursos E, que son cursos donde la lectura es fundamental y los métodos de lectura también,

INVESTIGADOR: Ehhh Yo pensé que los cursos E estaban más orientados hacia la escritura

EP3 Pero también a la lectura, a pesar de que lo fundamental ahí es la escritura, se debe entender, o como nosotros lo conocemos no hay escritura sin lectura

INVESTIGADOR: ¿cómo saben ustedes que un estudiante entendió lo que leyó?

EP3: Nosotros a veces les colocamos a hacer trabajos acerca de lo que leen, pero también hacemos plenarias, discusiones acerca de esos textos, ellos hacen exposiciones y hacen otras actividades en donde pensamos que pueden mostrar lo que han comprendido.

INVESTIGADOR: ¿Quién considera que es responsable de la falta de comprensión de lectura de los estudiantes?

Ese es un problema de la cultura, con la formación del país y con la evolución y el desarrollo de nuestro continente. Obviamente los niveles de lectura de otros continentes son procesos muchos más largos. Nosotros en esos procesos somos más nuevos y como países nuevos estamos aprendiendo. La gente aquí no lee tanto porque cultural e históricamente no se le ha enseñado a leer y no se le ha mostrado el gran valor que

tienen esos procesos de lectura y escritura una vez que se les enseñe y se les muestre los favores que esto trae yo creo que habrá más consciencia y los niveles mejorarán. En ese sentido no creo que uno deba echarle la culpa al maestro o al estudiante porque los dos están en ese proceso de aprendizaje. Aunque eso no implica que no se deba llevar a cabo procesos de mejoramiento tanto en el estudiante como en el maestro colombiano. Es necesario esto como política de estado.

#### ENTREVISTA No. 4

Preguntas Nombre TATIANA ÁVILA

Carrera Comunicación Social y Periodismo

Materia Comunicación en las organizaciones

Facultad Humanidades

Años de docencia 5

CODIFICACIÓN EP4

INVESTIGADOR: Para usted que es leer

EP4 Para mí la lectura es más allá de un proceso académico, considero que es un hábito, una actividad que puede ser también abordada como un pasatiempo no solamente para indagar cosas que no conocemos, sino muchas veces para profundizar nuestros gustos, nuestras preferencias, las cosas que nos apasionan. Por lo tanto la lectura es un mundo muy interesante que se puede abordar desde diferentes dinámicas desde la parte académica para aprender cada vez más. Y desde la parte cultural y personal para seguir cultivando esos gustos y a esas pasiones que se aproximan a lo que es uno como tal.

INVESTIGADOR ¿Qué papel ocupa la lectura en la asignatura que orienta?

EP4 Es fundamental la lectura porque permite que los estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos que serán integrados a la solución de un problema.

INVESTIGADOR: ¿Qué tipo de texto solicita leer a sus estudiantes?

EP4 Inicialmente son lecturas académicas relacionadas con el contenido de la asignatura, entonces son lecturas de comunicación organizacional, de teóricos que han

abordado, pues el tema de una manera muy interesante y no tan aburrida, sino como aterrizándolo a casos particulares.

INVESTIGADOR: ¿Qué actividades de lectura realiza en su clase?

EP4 Inicialmente se hace una invitación para que los estudiantes lo han de una manera libre, sin necesidad de sentir una obligación, de hacer la lectura por una calificación, una nota sino que va también acompañado de un ejercicio en clase, se puede aterrizar el contenido que vieron en clase, a partir de talleres dinámicos. Donde no se trata de repetir la teoría que encontraron en las lecturas sino cómo eso lo pueden relacionar con la práctica ya.

INVESTIGADOR: ¿Qué quieres decir con talleres dinámicos?

EP4 Por ejemplo, se hacen unas preguntas orientadoras o casos de estudio, entonces escogemos una organización que está presentando una dificultad en la comunicación interna o externa y miramos ejemplos y cómo se relaciona con lo que planteó el autor. Es identificar qué tipo de característica se identifica con lo evidenciado en la lectura

INVESTIGADOR: ¿Cómo sabe que sus estudiantes comprendieron los textos?

EP4 En la parte didáctica son talleres y la parte cognitiva se evalúa a través de un parcial en el primer corte donde se identifica si el estudiante tuvo las bases fundamentales teóricas del tema y segundo a través de la elaboración de un trabajo escrito donde deben describir todo lo que sucede en una organización

INVESTIGADOR: ¿Qué tipo de preguntas?

EP4 Se les hacen preguntas sobre lo leído

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

_____ PATRICIA COBA GUTIÉRREZ _____	con C.E N° _____	191482
_____	con C.C N° _____	_____
_____	con C.C N° _____	_____
_____	con C.C N° _____	_____
_____	con C.C N° _____	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar  Motivo: \_\_\_\_\_

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b>  <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LECTURA DE CUATRO PROFESORES DE SEGUNDO SEMESTRE DE LAS FACULTADES DE HUMANIDADES E INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ**

- Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:

---

- Capítulo publicado en libro:

---

- Conferencia a la que se presentó:

---

Fecha Versión 02: 04-11-2016



	<b>SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD</b> <b>FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: 14 Mes: AGOSTO Año: 2017

Autores:	Firma	
Nombre: <b>Patricia Coba Gutiérrez</b>		C.C. <b>191482</b>
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.