

**LA INFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN: PROCESOS DE INFERENCIA EN
ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE COMUNICACIÓN SOCIAL –
PERIODISMO DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
SEDE PRINCIPAL DEL AÑO 2015**

Dairo Gordillo Murcia

Miguel Ángel García Pascua

Catalina Prieto Mahecha

Trabajo de grado para optar por el título de
Comunicador Social - Periodista

Dirigida por:

Gonzalo Rubiano Bernal

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Comunicación Social - Periodismo

Bogotá

2016

AGRADECIMIENTOS

Los investigadores de este proyecto agradecen en primera instancia a los estudiantes de primer semestre de Comunicación Social – Periodismo que nos permitieron recolectar la información necesaria para el análisis de sus respuestas.

De igual forma, al director de esta monografía, el docente Gonzalo Rubiano, quien por más de un año nos brindó su acompañamiento teórico y académico permitiendo aclarar temas en el campo de la inferencia.

Por supuesto, a nuestros familiares y amigos, quienes nos brindaron su apoyo moral ante un proceso académico que requirió tiempo y sacrificios para ver cumplida nuestra meta como profesionales.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción.....	6
Por qué escoger la inferencia como herramienta para la educación.....	10
Trabajos y visualización de la inferencia.....	12
La importancia de la inferencia en el campo académico y cotidiano.....	16
La presuposición, el secreto y la veracidad del mensaje.....	25
La habilidad de expresar, comunicar, persuadir e interpretar.....	27
Presentación del proceso investigativo.....	32
Interpretar – prueba y error.....	34
La inferencia como herramienta para el desarrollo.....	35
Herramientas de análisis.....	44
Categorías.....	53
Interpretación.....	53
Referente.....	53
Generalización de conceptos (Marcos).....	54
Tópico.....	54
Relación de ideas.....	55
Coherencia.....	55
Cohesión.....	55
Afectividad.....	55
Elementos clave.....	56
Argumentación.....	56
Hilo conductor.....	56
Enunciado.....	56
Inferencia.....	57
Opinión.....	57

Reiteración.....	57
Creencias.....	57
Gustos.....	57
Intereses.....	57
Experiencia.....	58
De lo desconocido a lo aprendido.....	59
Procesos de lenguaje.....	59
Marcos generales – Lugares en común (entender el contexto como herramienta de construcción)	61
Componente gráfico, una buena alternativa.....	63
La potestad y poder del aula.....	65
Actos repetitivos en la creación de contenidos.....	66
Construcción de la inferencia en el aula de clase.....	67
Pedagogía y uso de la argumentación como productor de sentido.....	69
El estudiante infiere en el entorno académico, la academia lo retiene.....	71
Bibliografía.....	73
Anexos.....	77
Anexo 1. Prueba para la recolección de datos.....	77
Anexo 2. Prueba #6 respondida por estudiante.....	78
Anexo 3. Análisis hecho desde Atlas ti a la prueba #6.....	79

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Atlas ti. Pantalla de inicio.....	44
Ilustración 2. Atlas ti. Caricatura autoría de Gary Larson.....	45
Ilustración 3. Atlas ti. Administrador de documentos primarios.....	46
Ilustración 4. Atlas ti. Administrador de citas.....	47
Ilustración 5. Atlas ti. Administrador de códigos.....	47
Ilustración 6. Atlas ti. Creación de códigos.....	48
Ilustración 7. Atlas ti. Primer análisis que se le hizo a las pruebas.....	49
Ilustración 8. Atlas ti. Segundo análisis realizado a las pruebas.....	50
Ilustración 9. Atlas ti. Hoja 1 de archivo tipo formato de texto enriquecido (.rtf)...	52

INTRODUCCIÓN

Desde distintos comentarios que han ido surgiendo fuera de la universidad, diciendo que los estudiantes de Uniminuto no sabían leer ni interpretar textos y se presentaban falencias en comparación con otras universidades de Bogotá decidimos abordar nuestro proyecto. Fue así, como en una materia del área de investigación, llamada Métodos Cualitativos, surgió la inquietud del por qué esto sucedía y como grupo de investigación comenzamos a generar datos sobre los hábitos de lectura de nuestros compañeros de clase, los cuales nos arrojaron datos que nos permitieron trabajar en clase, pero no los suficientes como para identificar los factores que influían directamente para que esto sucediera.

Otro factor que nos llevó a conocer lo que sucedía entre los estudiantes de Comunicación Social - Periodismo y hábitos de lectura fue que los docentes expresaran continuamente que no existían buenas prácticas de lectura en los estudiantes y que por esto no sabían leer o escribir.

Fue así como leyendo entre uno u otro autor, buscando las causas de este problema, nos encontramos con la inferencia como el acto que influía en estos procesos y que en unos estudiantes era más carente que en otros, creyendo así que quien no infería no leía o escribía y que esta estaba ligada solamente a los actos cognitivos.

Es por esto que la presente investigación tiene como objetivo analizar la manera en que infieren dentro del aula de clase los estudiantes de primer semestre de Comunicación Social – Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede principal y descubrir los condicionamientos a los que está sujeta dicha inferencia para que el estudiante responda de una manera u otra a sus deberes diarios en el ámbito académico y cotidiano.

Los objetivos con los que iniciamos se centraron solo en descubrir los hábitos de lectura y escritura en los estudiantes para conocer las falencias a las que estaban expuestos, que dieran razón del por qué leían y escribían mal. Como en ese entonces cursábamos séptimo semestre, recurrimos a los estudiantes de este

mismo semestre como nuestra población objetivo con la que empezáramos a identificar las razones de esas fallas en el área del lenguaje.

Fue así como en ese momento redactamos los siguientes objetivos:

Objetivo General

Identificar el nivel de lectura inferencial y hábitos de lectura en estudiantes de séptimo semestre de la carrera de Comunicación Social – Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Sede Principal.

Objetivos Específicos

- Establecer mediante el método cloze una prueba específica para medir el nivel de comprensión e inferencia en los estudiantes. Mediante una encuesta relacionada identificar los hábitos de lectura en los estudiantes.
- Analizar los resultados y hacer un registro de las pruebas (encuestas – test de cloze). Así identificar niveles de lectura y comprensión.
- Tener una base de datos para compararla con cada semestre de estudiantes nuevos y así poder ejercer cambios o implementar alternativas para el incentivo en la lectura y en las clases.
- Encontrar nuevas variables para hacer de la lectura un hábito en la carrera.

Al principio se hicieron encuestas acerca de los hábitos de lectura y la cantidad de libros que se leían al año debido a que como grupo de investigación estábamos errados en cuanto a la definición de inferencia y creíamos que estaba ligada solo a la lectura y la escritura.

Los resultados de estas encuestas demostraron que la cantidad de libros leídos al año eran pocos y un porcentaje muy bajo de estudiantes demostraron leer más de cinco libros por gusto en el mismo periodo de tiempo. Después de esto, implementamos el test cloze como lo explican los objetivos pero resultó ser una

prueba muy complicada y larga que solo logramos que algunos compañeros lograran responder.

Fue así, como en otra de las materias del área de investigación impartida por la docente Juana Ochoa, en donde pudimos seguir desarrollando nuestro tema investigativo desde la formulación del proyecto, profundizamos en la problemática que nos había surgido de las anteriores pruebas. Allí, cambiamos nuestros objetivos de acuerdo a lo que buscábamos, en donde no solo queríamos seguir diagnosticando los hábitos de lectura de los estudiantes sino que también queríamos generar propuestas para el mejoramiento de la lectura inferencial a largo plazo en los estudiantes. Fue en esa misma clase y en acompañamiento con la docente que no vimos viable este objetivo por ser a largo plazo y necesitábamos uno que se pudiera cumplir en los meses que duraba la materia o al menos dentro del periodo que nos faltaba para terminar las clases.

De esta manera y después de inscribir la opción de grado, nos asignaron al docente Gonzalo Rubiano como tutor, quien comenzó a instruirnos acerca de la inferencia y todo lo que abarcaba. En ese orden, fue donde encontramos que la inferencia es un proceso que se adquiere de los contextos culturales aprendidos y que se utiliza a diario en todos los actos del ser humano.

Posterior a esto, se diseñó una prueba con siete preguntas abiertas junto con una caricatura del dibujante Gary Larson donde se exponía una situación satírica en la cual dos buitres esperaban la muerte de dos ancianos que alimentaban a las palomas sentados en un parque. Por medio de esta ilustración y con las respuestas de los estudiantes se realizaron varios análisis para identificar el nivel de inferencia y otros factores como el marco general de donde partía su respuesta, los referentes que usaba, su opinión, interpretación, etcétera.

En el trabajo que verán más adelante se desarrolló una metodología de investigación cualitativa puesto que nos centramos en conocer el por qué de la construcción inferencial de las personas en un contexto que los condicionaba como lo fue el salón de clases en donde respondieron a la prueba.

Se tabularon algunos datos como el sexo, la edad, el estrato y el semestre para tratar de entender cómo esto influía directa o indirectamente sobre el estudiante en el discurso que construía en sus respuestas.

Estos análisis y toda la información recolectada se hicieron a través del software de análisis de datos Atlas ti, desde donde se tomó la información para incluirla en la presente monografía y al final generar unas conclusiones que nos permitirían evidenciar el trabajo que realiza la academia frente a los estudiantes sin tener en cuenta factores sociales y culturales que afectan en el desarrollo de sus capacidades inferenciales.

A continuación están los objetivos finales con los que se desarrolló la actual investigación:

Objetivo General

Identificar los posibles procesos y desarrollo de la inferencia en los estudiantes de primer semestre de la carrera Comunicación Social - Periodismo, en la Universidad Minuto de Dios sede principal

Objetivos Específicos

- Conocer e identificar el proceso inferencia dentro del aula de clase por medio del uso de una prueba icónica con estudiantes de primer semestre de la carrera Comunicación Social Periodismo de la universidad Minuto de Dios.
- Determinar los niveles de interpretación y de inferencia en los estudiantes de primer semestre de la carrea Comunicación Social - Periodismo.

POR QUÉ ESCOGER LA INFERENCIA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN

Antes de iniciar esta investigación, no teníamos conocimiento acerca de los factores que influían en los hábitos de lectura y escritura de nuestros compañeros de clase y en general de los estudiantes y nosotros. Creíamos que quien leía mal o no comprendía un texto no infería y, que solo la academia tenía la culpa de que hubiera estudiantes que no infirieran porque no desarrollaba en ellos esta habilidad, que podía hacer explotar su potencial al máximo.

Luego de iniciar las tutorías, el profesor Gonzalo Rubiano y los autores que fuimos consultando a lo largo de la investigación nos ampliaron el espectro de lo que significaba inferencia y los momentos en que el ser humano la utilizaba. Resultó que no solo está presente cuando se lee o se escribe como lo creíamos en un principio, sino que está presente en todos los actos que realizamos y pensamos en nuestra vida.

A partir de esta afirmación, se inició la creación de una prueba que contenía una caricatura del estadounidense Gary Larson donde se podían evaluar aspectos tanto lingüísticos como emocionales y una serie de preguntas que los estudiantes tenían que responder con respecto a la situación que veían en el dibujo. Esto nos permitía conocer el contexto socio-cultural y académico que tenían los estudiantes al momento de responder las preguntas, analizando además los condicionamientos que lo rodeaban y que influían indirectamente a la hora de interpretar la caricatura y responder a las preguntas.

Al realizar esta investigación, queríamos responder como grupo a uno de los cuestionamientos que siempre estuvo presente como estudiantes del mismo programa y la población investigada; dicho problema era que nuestros compañeros no leían, no les gustaba la lectura o la mayoría nunca había tenido un encuentro cercano con la literatura. La preocupación surgió al pensar que los futuros comunicadores sociales – periodistas de Uniminuto no sabrían interpretar un texto complejo y mucho menos querría leer todo lo que ser profesional

demanda. Por esto, decidimos empezar con primer semestre, un grupo que aún está ajeno a todos los condicionamientos e influencia que genera una universidad y que aún percibe su entorno muy semejante al escolar.

Esto con el fin de conocer los procesos inferenciales y de interpretación con los que ingresaban los nuevos estudiantes a la universidad y que influyen directamente en el campo académico, haciendo que unos parezcan mejores estudiantes que otros, pero que en definitiva, el contexto socio-cultural de cada uno hace que respondan de una u otra manera a las asignaturas y a los trabajos.

Nuestro proceso inició con entender a profundidad la inferencia y sus ramas de la mano de nuestro tutor Gonzalo Rubiano, el modelo discursivo del profesor Luis Alfonso Ramírez Peña, el trabajo investigativo en el campo de la escritura y la lectura de Fabio Jurado Valencia, entre otros. Con estos saberes se analizaron todas las respuestas dadas por los estudiantes en la pruebas y se generaron conclusiones en el campo de la inferencia.

Adicional a esto, en las conclusiones de esta investigación reflejamos nuestra posición en cuanto a la forma en que la academia condiciona el pensamiento de los estudiantes de modo que no incentiva a la exploración, al pensamiento crítico, la exploración de ideas y el desconocimiento que se tiene de los contextos socio-culturales de cada estudiante al momento de ingresar al aula de clase.

TRABAJOS Y VISUALIZACIÓN DE LA INFERENCIA

- Gil Chaves, Lina (2010) en su investigación llegó a la población infantil (120 niños de edades entre los 3 y 6 años de edad pertenecientes a preescolar), encontrando que la comprensión de lectura varía en las edades y el nivel socioeconómico de los participantes, hallando una habilidad predominante en la relación de textos con el contexto. En la segunda parte del documento, se pone en contexto las condiciones en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje de estos niños y cómo algunos no llegan al nivel de comprensión en los textos leídos a causa de algunos limitantes en su entorno. La autora demuestra la falta de recursos como un factor que influye en el entorno académico de algunos sectores de la población infantil y posteriormente esto deja grandes desventajas en comparación con quienes este tipo de factores no los afecta.
- En la investigación realizada por Rojas Oviedo (2013) a 22 docentes de Castellano y Lengua Española de 10 colegios públicos de Ibagué, pudo concluir que estos docentes no tenían una fundamentación teórica a los temas académicos en relación con la enseñanza de la lectura inferencial a sus estudiantes. La investigación demostró que sus didácticas son tradicionales y muchas veces éstas se convierten en obstáculos y problemas pedagógicos, lo que hacía necesario la intervención de entes reguladores para el mejoramiento de estos aspectos en el aula.
- Gordillo y Flórez (2009), aplicaron su investigación para establecer un nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés desde un punto de vista lingüístico-cognitivo aplicando los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico. Al obtener los resultados y observaciones posteriores al estudio, realizaron un plan de intervención

para el mejoramiento de las falencias a nivel de comprensión en los mismos estudiantes.

Los estudiantes al ingresar por primera vez a la universidad se encuentran con un mundo que los obliga a reflexionar crítica y responsablemente acerca de los contenidos que leen e indagan. Muchas veces estos estudiantes llegan con falencias a nivel inferencial lo que les complica desarrollar trabajos y actividades a nivel académico, dejándolos en desventajas con otros estudiantes. Gordillo y Flórez (2009) intervienen directamente en la población para evaluarla y así crear una mejora en dichos aspectos en los que los estudiantes tienen fallas a nivel de comprensión de lectura.

- La Universidad de la Sabana manejó una investigación titulada “Mejoramiento de la capacidad inferencial en estudiantes universitarios” que describe cómo los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos con preguntas abiertas y cómo responden a ellas.
- Entre 2003 y 2005 se realizó un diagnóstico de las estrategias de lectura usadas por los estudiantes que ingresaron a las diferentes carreras de la Universidad Tecnológica de Pereira (Cisneros, 2006). Los resultados obtenidos a partir de una prueba de comprensión lectora mediante preguntas abiertas de un texto expositivo-argumentativo mostraron que solamente el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora en este tipo de textos. De ese 17%, apenas un 3,5% realizó inferencias satisfactorias como estrategia para responder las preguntas abiertas que, relacionadas con el texto leído, se le formularon a un total de 1417 estudiantes en el momento de su ingreso a la universidad, es decir, una minoría de estudiantes pudo identificar la unidad del texto base y sus relaciones textuales subyacentes (causa-efecto, proceso-resultado, hipótesis-conclusión, hecho-probabilidad,

opinión-argumento) y relacionarlos con sus saberes previos para elaborar un nuevo texto de carácter explicativo, como respuesta a cada pregunta.

Su investigación se estableció en el campo educativo, en la tipología de Proyecto factible, que se encarga de elaborar y desarrollar proyectos que cumplan y suplan alguna necesidad, ayudando así a solventar lo que en la investigación se planteó como problema: encontrar falencias en el marco educativo institucional y la poca formación en escritores y lectores competentes. Dicha problemática no solo evidenciada en la Universidad de Pereira sino con un referente Latinoamericano.

De hecho, la investigación en Colombia y América Latina ha demostrado que los estudiantes universitarios tienen dificultades importantes en el manejo de la lectura y la escritura, en aspectos como la definición y planeación de dinámicas enunciativas, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados, el establecimiento de jerarquías entre ideas, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, y el hábito metacognitivo y autorregulativo al abordar tareas de lectura y escritura.

- Difabio de Anglat (2008), tomó una muestra de 114 estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo, en donde utilizó la técnica del Test Cloze para evaluar la comprensión de lectura de un texto informativo comparando los resultados con el rendimiento académico de los participantes en la prueba.

La autora destaca el papel del Test Cloze para evaluar niveles esenciales en la lectura resultando efectiva su utilización y aplicación a la hora de detectar problemas y falencias en los alumnos para luego emprender métodos que puedan reparar estos daños.

- Oré Ortega (2012), realizó una investigación a los estudiantes de primer año de la universidad privada de Lima Metropolitana. En primer lugar, se recogieron las notas de los estudiantes en lo que llevaban de año académico para evaluar su rendimiento, lo que evidenció que contaban con falencias a nivel escritural, de lectura y hábitos de estudio. En el resultado de los análisis específicos de las pruebas aplicadas se vio una evidente relación entre los niveles de comprensión lectora y las notas de rendimiento académico. Como también entre los hábitos de estudio y las notas de rendimiento académico, pero en ningún momento entre los puntajes de comprensión lectora y hábitos de estudio.
- Cáceres Benavides Raquel Diana y Villamil Sierra María Gloria (2013) Universidad EAN, Colombia, realiza un estudio sobre estrategias de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de crear una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica en los estudiantes universitarios, como aporte al modelo de desarrollo de las competencias transversales de la universidad EAN.

Presentan estrategias de cómo leer, alfabetizar y escribir en el entorno académico, en este caso la universidad, identificando las falencias que se presentan dentro de estos espacios. También cómo y qué procesos se dan dentro de la formación inicial en la lectura y escritura dentro de las universidades colombianas.

En ese orden, presentan también estrategias lúdicas y didácticas para la comprensión y redacción de textos, la formulación de contenidos críticos y sustentables dentro y fuera del entorno académico.

LA IMPORTANCIA DE LA INFERENCIA EN EL CAMPO ACADÉMICO Y COTIDIANO

Uno de los aspectos clave en nuestro proyecto fue ver el concepto de la inferencia desde la comunicación y alejar lo que normalmente se piensa, que es un proceso netamente cognitivo e incluso igual en todas las personas. En este caso, podríamos definir *la inferencia como el vínculo entre conceptos, vivencias, experiencias o situaciones con base a una imagen que se les otorgó como guía y en ningún momento se delimitó un tipo de respuesta específico, pero sí teniendo en cuenta que las premisas, juicios y conclusiones son válidas como conjunto.*

Entendiendo la inferencia desde un punto de vista afectivo y no solamente cognitivo, en el proceso logramos comprender que así los seres humanos tengan la capacidad de pensar, existen aspectos que hacen que una persona infiera de cierta manera. Así como el contexto, las experiencias anteriores, el objetivo que esté buscando el productor, entre muchos otros factores que intervienen directamente en el proceso y estructura de la inferencia, de manera que los humanos no tienen un proceso inferencial innato, sino que este se forma de acuerdo a las condiciones y acciones dónde esté ubicado.

Ahora bien, existen diferentes formas de descubrir la inferencia. En muchos aspectos de la vida cotidiana hay mediaciones ideológicas, culturales y sociales que hacen que las personas infieran distinto. En cuanto a nuestro proyecto, al realizar las pruebas de las imágenes evidenciamos que definitivamente la inferencia no es algo netamente cognitivo y exacto, sino que por el contrario es un proceso afectivo, social, ideológico y son estos factores los que generan las diferencias en las conclusiones.

La inferencia consta de tres niveles: descriptivo, enunciativo y textual. Este último representa el contenido, lo enunciativo representa lo subjetivo y las marcas que generan reacciones desemejantes en cada sujeto y el nivel discursivo representa los sobreentendidos y la manera como se identifica un sujeto con algo y genera desde su punto de vista un discurso.

La importancia de elegir una imagen conceptual es que por medio de ella, los estudiantes vieron más allá de lo que les presentamos, van a adoptar un sentido crítico de lo que están viendo para así poder analizar la imagen y dar una conclusión desde sí mismos y sin que nadie intervenga directamente en su interpretación, apelando no sólo a los conceptos, sino también a las experiencias e incluso a las creencias religiosas y culturales de cada uno de los sujetos.

A continuación desarrollaremos una explicación de los niveles de inferencia:

Para el análisis de las pruebas tuvimos en cuenta nuestro mayor referente en el campo de la inferencia en el campo académico, en este caso el colombiano Fabio Jurado de quien tomamos el ejemplo de las pruebas y decidimos convertir y crear nuestra propia prueba.

Para el análisis nos basamos en los niveles inferenciales expuestos en Jurado, (1998), nivel 0, nivel inferencial y nivel crítico intertextual.

En el nivel cero, el estudiante solo reconoce el contenido y responde sin mayor coherencia. Es decir sin la generación de proposición y sin un orden adecuado o pertinente, que para el caso de nuestra prueba no existe o no se devela aún este nivel.

El nivel inferencial denota la capacidad de organizar y estructurar una respuesta por separado. Ideas sueltas que dan respuesta a las preguntas pero sin conectores o proposiciones que generen algún contenido. Para el caso de nuestras pruebas encontramos este nivel en casi la mitad de la población de ambos grupos.

Para el nivel crítico intertextual se encuentra la capacidad de no solo de tener las ideas sino de organizarlas, unirlas unas con otras y generar un argumento sólido y con proposiciones que construyan una idea, como por ejemplo un párrafo o más. Jurado, et al (1998), habla de que el nivel inferencial y crítico intertextual permiten que “el lector realice inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo que conduce a dinámicas nuevas del pensamiento”.

En este orden, decidimos organizar nuestro análisis a las pruebas piloto.

El porqué de realizar esta prueba parte de la afectividad, como proceso base para interactuar y responder de forma agradable a determinadas preguntas como lo afirma Fabio Jurado, (1998) *“Todos los seres humanos tienen la capacidad innata de inferir pues interpretan y representan todo de manera distinta; teniendo la capacidad de interrogar, aprender, describir y discutir. Todo ello es un proceso que nunca se cierra, pues está mediado por el contexto y el crecimiento intelectual del sujeto”*. Esto nos permite entender que la inferencia no es solo un proceso escrito, y que se manifiesta por contextos y costumbres diferentes que sí pueden ser representadas por medio de un escrito. Por eso las preguntas van enfocadas a discutir, representar, interpretar e interrogar en las experiencias y vida de quienes responden y así someterlos a unas preguntas ya reguladas que permitirán evidenciar los niveles de inferencia.

Las personas infieren, en este caso los estudiantes, en espacios de clase o académicos según unos modos regulados por la experiencia social, política y cultural, entre otras. A esto hacemos referencia cuando nos enfocamos en despertar en los estudiantes un ambiente o realidades muy allegadas o fáciles de asociar a su realidad para luego regularlas a un comportamiento global y empezar a entender su nivel de inferencia cotidiana y académica.

El ideal de seguir o entender nuestra metodología bajo los lineamientos de Fabio Jurado y las intervenciones realizadas en Juguemos a Interpretar, nos permite entender y trabajar en el paradigma del cual él y sus compañeros hablan. Jurado (1998) *“El caso de la academia es paradigmático: el que se defiende en un contexto oral, puede fracasar en la escuela si no se hace competente en la lectura y la escritura”*

La idea es encontrar el equilibrio y poder recrear herramientas para mejorar los niveles inferenciales y hábitos de lectura en la academia dentro del programa de Comunicación Social – Periodismo.

Los seres humanos a lo largo de su vida, van adquiriendo distintos aprendizajes los cuales influyen directa o indirectamente en la toma de sus decisiones, de manera que dependiendo su contexto socio-cultural, los individuos interpretarán la realidad y actuarán de distintas maneras frente a los conflictos que se presenten en su diario vivir; así mismo, durante las etapas de aprendizaje, cada uno de los hablantes va adquiriendo una línea y un estilo propio para edificar su contexto y sus realidades.

Cada individuo tiene la capacidad de interpretar el mundo de manera distinta. Esta capacidad no es igual entre hablante y oyente, por lo tanto cada uno presenta diferentes formas de construir sus verdades, interrogar, aprender y discutir. Esto variará dependiendo del contexto y de las capacidades intelectuales que se presenten en cada sujeto.

Ahora bien, podríamos definir estas acciones como la inferencia, así lo manifiestan Gordillo y Flórez (2009), *“Este concepto abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros.”* en ese orden, la inferencia es un acto del ser humano vinculado a todas las acciones que realiza.

La inferencia, es una acción que está en constante desarrollo en el ser humano. Cada acto o decisión está marcada por conocimientos previos adquiridos de manera empírica o según los lineamientos académicos. Por consiguiente, los procesos de inferencia no deben entenderse como algo determinado y único. De manera que este proceso siempre varía y será aplicado de manera distinta en ámbitos de la vida cotidiana y los espacios educativos.

Según Sperber y Wilson 2003 “Un proceso inferencial parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan de forma lógica de las premisas, o, por lo menos, están garantizadas por las mismas”.

La cita anterior fue clave en nuestro proceso de análisis de las respuestas de los estudiantes, pues a partir de la caricatura lo que hacían era observar, analizar y posteriormente elaborar premisas, basadas como ya lo hemos dicho en el proceso

y estructura de la inferencia, de acuerdo a sus condiciones, cotidianidad e interacción. Posteriormente ya elaboradas las premisas, muchos de los estudiantes llegaban a conclusiones que tenían una relación directa y lógica con estas premisas.

En nuestro diario vivir ejecutamos este proceso partiendo de ideas establecidas que esperamos concluyan de una manera específica. Sin embargo, no siempre los individuos generan procesos de inferencia propios sino que atienden a modos regulados de experiencia sociocultural, como por ejemplo un estudiante de determinada carrera universitaria, en ocasiones puede solo reproducir las ideas otorgadas por su docente, dejando de lado su capacidad de construir nuevo conocimiento.

Por otro lado, bajo este mismo proceso propuesto por Sperber y Wilson en un acto cotidiano diferente al académico, como por ejemplo una discusión con la pareja, un problema familiar, o la decisión al comprar una prenda de ropa, se desarrollan implícitamente procesos de inferencia que se alimentan de los conocimientos previos; es decir, en comparación con el ejemplo del estudiante universitario, no se limita o niega del todo, tener la oportunidad de reaccionar o generar nuevo conocimiento.

En las dos situaciones evidenciamos el proceso de inferencia. Sin embargo, en situaciones como la del estudiante se limita mucho más la capacidad de decisión y la conclusión será mucho más trascendental, mientras que en casos como la compra de una prenda la inferencia podrá ser más simple y la conclusión no tendrá una mayor repercusión.

Otro de los temores en cuanto a la interpretación de los conceptos y situaciones es que sólo se opte por una respuesta y se desconozcan las demás posibilidades u otros puntos de vista existentes. Es aquí, donde el individuo está condicionado a generar nuevos conceptos desde afuera, desde su cotidianidad. Blanca Bojacá (2004), nos lo demuestra al definir el proceso de inferencia como:

Una tarea provocadora para un proceso de construcción de significación pero puede también convertirse en escollo cuando desde una mirada "cientificista" se acepta sólo una posibilidad de respuesta entendiendo que existe una sola y verdadera interpretación y desconociendo otras distintas a las extraídas por el maestro.

Durante el proceso identificamos que a pesar de que las pruebas fueron realizadas en un salón de clase acompañados de una docente, los estudiantes tuvieron la posibilidad de analizar la caricatura, inferir lo que estaban observando en ella, crear argumentos y conclusiones desde sus perspectivas, generando nuevos conceptos y análisis valiosos para nuestra investigación, de manera que es muy acertado lo dicho por Blanca Bojacá para nuestro análisis y queda en evidencia que en medio de un espacio académico como una sesión de clase, se pueden crear nuevos procesos y estructuras de inferencia tan válidos como los propuestos por el docente.

Por otra parte, desde dos campos tan lejanos pero al mismo tiempo tan cercanos en algunos aspectos, Verónica Moreno Campos, resalta la importancia del significado de inferencia. Por el lado de la psicología, esta autora dice que (Moreno Campos, 2011), la inferencia es el elemento en torno al cual se organiza el discurso, especialmente en la comprensión lectora; se asume entonces, que sin inferir, los diferentes lectores no son capaces de activar sus mecanismos que los conducen a la comprensión y por el lado de la lingüística, éste también es un concepto muy importante porque sin él no es posible que haya coherencia en el discurso.

Para esta autora, es importante tener en cuenta estas dos definiciones y la relación entre ellas, porque permiten una carga y mejora académica en el que se pueden evidenciar cambios en materia escrita y oral. También resalta que la comprensión y puesta en práctica de estos conceptos aumenta emocional y afectivamente el gusto por la lectura, los procesos escritos y un alto nivel inferencial en poco tiempo.

Gómez Macker y Peronard (2000), consideran que inferir es una operación cognitiva superior al afirmar que si alguien reconoce y obtiene información que no está textual o literal, le permite descifrar las ideas implícitas propuestas para una mejor interpretación.

Es así, como estos autores tienen en cuenta los conocimientos previos de los individuos al enfrentarse a distintas situaciones, sean estas, académicas o vivenciales que representan ideas implícitas y les generan esa operación cognitiva superior al poder responder o interpretar de manera acertada a cada situación. Sucede de la misma forma al recomendar una lectura de tipo filosófico a un estudiante y éste encuentra sin mayores problemas las ideas implícitas del autor y las compara con otros textos; esto sucede al tener conocimientos previos acerca del tema. Es decir, tuvo que haber leído otros autores que le fueron dando luz para comprender lo planteado en el texto principal.

Por otra parte, en el ámbito cotidiano podemos ejemplificar la operación cognitiva que propone Gómez Macker y Peronard con un ejemplo como el siguiente, como parte de una metodología académica, un docente envía a sus estudiantes a recorrer en grupos un lugar determinado, cada individuo irá con los ojos vendados y será por medio de sus sentidos que cada uno identificará la realidad que está percibiendo. Esto no sería posible si cada uno de ellos no tuviera la capacidad de traer a su mente experiencias pasadas y relacionarlas con ese momento, es así como podrá describir una textura, un olor o un sonido así lleve los ojos vendados y no sepa exactamente en qué lugar está situado.

Existen otras ideas que nos ayudan a entender mejor el concepto de la inferencia y algunas posibles categorías o formas de clasificarlo; según Viramonte de Avalos (1997; 2000) distingue distintos tipos de inferencias:

- *Léxicas: descubrir el significado de una palabra utilizando información sintáctica y semántica presente o sugerida en un texto*

dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo.

- *De causalidad: descubrir relaciones de causas, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias.*
- *De comparación: poner en relación dos o más elementos presentes para identificar afinidades o discrepancias, analogías o contrastes entre los sentidos de los mismos.*
- *De especificación: enumerar todos los componentes de una totalidad.*
- *De inclusión: buscar información textual para reproducirla.*
- *De activación del conocimiento previo extra-textual: activar el conocimiento del mundo.*
- *De búsqueda de los actores semánticos del texto: detectar, por ejemplo, el sujeto de la oración.*
- *Macroestructurales: captar la unidad temática del texto y sus sentidos.*

Según esta distinción que presenta Viramonte no debe generalizarse pero en determinado momento todos podemos usar y poner en contexto estas concepciones de la inferencia; es decir todas difieren o se distinguen en algo en particular pero se unen en un proceso y estructura de la inferencia conformado a partir de las condiciones y vivencias de cada sujeto.

En ese orden y en concordancia con la distinción de inferencia que queremos abordar y con la cual trabajaremos, la percepción de Viramonte nos ayuda a descifrar, clasificar, si se quiere, a la inferencia y ver que esas distinciones siempre están de una u otra manera vigentes; es decir, generalmente al enfrentar o desarrollar actividades académicas o relacionadas con el ejercicio de la lectura el tipo de inferencia léxica juega un papel relevante, ya que el estudiante se alimenta de significados y relaciones junto con el conocimiento previo para

entender algo imprevisto o que desconoce dentro de la lectura, creando relaciones y logrando definir lo que necesitaba.

El tipo de inferencia causal, de comparación, especificación, inclusión, activación, de búsqueda y macroestructura logran estructurar o generar inferencia. Poder generar relaciones de conceptos y contrastar esas ideas ya exige pensar y generar ideas nuevas dentro del texto que respondan a las inquietudes generadas, también siguiendo el orden de especificación, enumerar o darle jerarquía a los componentes de los contenidos, permite desarrollar orden y guiar la inferencia por un buen camino, también realizar la inclusión de referentes o información que complementa el proceso ayuda a ser más coherencia y procede a dar mejores resultados, que en definitiva se alimentan de todos los conocimientos previos o extratextuales que generan respuestas más concisas y que se identifiquen con el objetivo del texto o sus ideas.

Esto aplica en casi su totalidad para el ejercicio escrito, no obstante si se pone en comparación con en el ejercicio cotidiano del estudiante en todos sus entornos, aplican no intencionalmente estos tipos de inferencia.

Al mismo tiempo, este proceso está sujeto a cambios. Es decir, en la medida en que los sujetos crecen y adquieren conocimiento académico o experimental fuera de la academia, aumentan sus capacidades inferenciales pues adquieren formas y aptitudes diversas para afrontar la realidad.

Tomando como ejemplo todas las definiciones expuestas por los diferentes autores acerca de lo que entienden, interpretan o trabajan por la inferencia, desde nuestra percepción hemos adoptado una definición propia de este concepto. Es necesario hacerlo pues de esta definición partimos para realizar el análisis y a su vez poder realizar nuestra investigación acerca del tema.

En ese orden, entendemos la inferencia como una característica y aspecto propio de la naturaleza del ser humano, una característica con la que nace y que en el transcurso de su vida va desarrollando. Es decir, es un proceso en formación de entendimiento, percepción y formación de contenidos e ideas.

La inferencia o este proceso formativo de la misma, nace y se forja desde la experiencia, las condiciones y modulaciones a las que nos vemos sometidos o influenciados desde que nacemos, sea implícita o explícitamente; pues estas influencias o procesos mediados por la experiencia construyen realidades, y formas de vida que regulan y forjan nuestros comportamientos. Para el caso de la inferencia, las conductas, experiencias o influencias regulan en determinados momentos la forma de pensar, actuar responder y construir la realidad.

La presuposición, el secreto y la veracidad del mensaje

El proceso inferencial, y entender su composición, requiere del estudio o por lo menos la aclaración de conceptos y/o términos que enmarcan su formación. Para este caso en concreto hacemos referencia al concepto de la presuposición. Conceptos que consideramos relevantes e indispensables para poder hablar y trabajar sobre la inferencia.

El concepto de presuposición ayuda a entender el proceso inferencial y a mejorar en este caso el desarrollo académico de los estudiantes, partiendo de la función y desempeño de cada término.

Reiterando lo dicho anteriormente, escogemos reconocer y hablar de estos dos términos porque están inmersos y son fundamentales en el proceso de la inferencia; ahora bien definiremos cada uno de ellos.

Se entiende por presuposición a aquella información que no está explícita en el enunciado, (frase escrita u oralidad) pero que se desprende de las mismas, es decir de lo que se acaba de escribir o decir. En sus inicios Levinson la describió como un concepto de la lógica semántica, es decir, obedecía principalmente al

significado, sentido e interpretación de lo que se expresaba; no obstante y con el transcurrir del tiempo la presuposición pasa de estar inmersa solo en la lógica semántica, pues la presuposición se conforma del conocimiento propio o relación con la experiencia y permite compartir con quien hace parte del acto comunicativo.

Así podemos hablar de la presuposición pragmática, la cual abordaremos más adelante.

Las presuposiciones nos permiten validar, o en cierta forma, certificar la veracidad con la que el hablante transmite su enunciado con el interlocutor, podemos tomar como ejemplo: “Juan ha dejado de jugar fútbol”, en ese orden se presupone que Juan jugaba fútbol antes y por ello no lo ha dejado de hacer, por ende la afirmación debe ser cierta para validar la ida de la presuposición. También al negar en los enunciados la situación o el contexto expuesto no se invalida la presuposición, podemos dar como ejemplo “Juan no ha dejado de jugar fútbol” que presupone que Juan jugaba fútbol.

Partimos dando esta definición teniendo como referente al Centro Virtual Cervantes que ilustra la presuposición como una característica esencial para el desarrollo y desempeño de las clases y por ende los alumnos.

Así la presuposición en el uso diario o la práctica de la lengua en todos los espacios no solo el académico debe responder o cuanto menos tratar de cubrir ciertas necesidades. Hablamos entonces de dos concepciones para el desarrollo de la enseñanza y que son aplicables en cualquier espacio.

1. Que los enunciados en cuya formulación y uso significativo en el aula deben entrenarse, pues los aprendientes no pueden ser eficaces ni coherentes si hacen explícito todo el contenido informativo, es decir, si los estudiantes no se acostumbran a hacer uso eficaz de la presuposición en el discurso generado en el aula, tanto en la producción como en la recepción de mensajes, esto afecta también a los textos que se aportan al aula (discurso aportado), que no deben ser artificialmente manipulados con el fin de favorecer una comprensión pretendidamente más fácil de los mismos.

2. Que, para lograr el objetivo que se señala en (1), hay que asegurarse de que los aprendientes compartan el conocimiento suficiente para usar eficazmente las presuposiciones.

Ahora bien, mencionamos anteriormente que en sus inicios el concepto o descripción de la presuposición fue acuñado por Levinson y tenía una postura hacia la lógica semántica. Sin embargo, desde el análisis del discurso se ha tomado otra disposición y espacio de estudio para la presuposición, basándose en el conocimiento previo. A este aspecto se le conoce por presuposición pragmática o implicatura.

La habilidad de expresar, comunicar, persuadir e interpretar

Si bien, para los lingüistas, independientemente de la época, la enunciación corresponde a un acto individual en el discurso de cada sujeto, muchas veces está mediado y guiado a un fin específico. Para estudiosos del tema la enunciación corresponde a una actividad lingüística ejercida por el que habla, en el momento justo en el que desarrolla su acto locutivo.

Este término podría ser visto como un acto imposible de repetir. Sin embargo, como lo evidenciamos en nuestro proceso de pruebas de imágenes icónicas, los estudiantes mediaban su discurso en la imagen, eran mediados por lo implícito del texto y no se permitían analizar y argumentar desde un contexto distinto.

Para los estudiantes que participaron en la prueba era difícil salir de lo implícito en el texto y construir un propio enunciado por lo que acudían a responder con palabras, sin construcción de oraciones, ni argumentos.

Siempre todo acto enunciativo es creado con un fin específico según la intención del productor, entre estos fines puede estar persuadir, informar, convencer entre otros. Siempre este estará en una condición predominante del lenguaje. Para sustentar esto acudiré nuevamente a las pruebas icónicas utilizadas en nuestro

proceso, nosotros como intérpretes medíamos las respuestas de los estudiantes, por medio de la imagen y con el texto que dejamos, ellos hacían un análisis con las implicaturas que les suministramos e incluso las respuestas personales eran consecuentes con la imagen.

Autores como Jakobson basan su discurso en un neto intercambio de mensajes entre emisor, receptor y código. Sin embargo, la enunciación es mucho más que eso, pues cada individuo debe tener la capacidad de interpretar, reconocer y aceptar un mensaje de una manera independiente y cada forma de interpretación debería ser válida siempre y cuando, tenga una base sólida y un argumento clave.

Si nos basáramos en el modelo de Jakobson, negaríamos el dinamismo entre la comunicación, el intercambio de ideas, la discusión, el debate, etc. En nuestra área de comunicación, deberá ser clave el intercambio comunicativo y la capacidad de cada estudiante de inferir una temática académica de una manera independiente, sin la necesidad de que en este caso el docente sea quien guíe la respuesta de los estudiantes, encontramos que en muchos casos los docentes prefieren clases en las cuales los estudiantes no infieran o muchas veces es un método lineal en el cual no tendrán la posibilidad de ver más allá de lo implícito, tanto en el texto como en el discurso.

En muchos casos, no solo en el ámbito académico, se resalta capacidad de reproducir el discurso y bajo esto se evalúa como bueno o malo, o aceptado como falso o verdadero, se dejan de lado los conocimientos previos de una persona, así como la competencia sociocultural e ideológica. Estos saberes difícilmente podrán acomodarse en todos los casos al discurso de otros, de igual forma se dejan de lado las condiciones afectivas y no se piensa que es esto por lo que está más mediado el ser humano, que por naturaleza predominan las emociones y la afectividad.

Por medio de la enunciación se expresan todo tipo de textos y discursos, es por medio de enunciados que todos construimos conocimiento, expresamos deseos, saberes y construimos nuestro propio discurso.

Los enunciados se tejen y construyen. Esta misma interacción y construcción es lo que nos permite hablar y construir un acto locutivo lógico sin dejar de lado lo emocional, cultural, ideológico y es por medio de enunciados que logramos tejer también relaciones entre sujetos, que tienen la capacidad tanto de conformar enunciados como de comprenderlos. En palabras de María Cristina Martínez

“En el enunciado se construyen las diferentes miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, se construyen las pertenencias a un grupo, a una cultura, a una familia. En él y por él nos construimos y construimos a otros como sujetos discursivos, traemos otras voces de otros enunciados anteriores y posibles enunciados posteriores. Así, el tipo de interacción entre los participantes de una práctica social de comunicación discursiva, se evidencia a través de una situación de enunciación donde el locutor realiza simultáneamente varias acciones: (i) al mismo tiempo que expresa su punto de vista y se construye una imagen de sí mismo (Ethos), (ii) evalúa y responde a enunciados anteriores objetándolos o apoyándolos (Tiers), y (iii) se anticipa a los posibles enunciados de su interlocutor buscando acuerdo o desacuerdo, construyendo en el enunciado también una imagen de éste (Pathos). El enunciado será entonces el resultado no de un sujeto sino siempre de por lo menos dos ‘sujetos socialmente organizados’ que intervienen semánticamente en su construcción. Todo enunciado estará siempre orientado hacia un interlocutor y este será construido en él como enunciatario. El interlocutor por su parte al percibir y comprender los enunciados que el locutor emite, adopta una postura activa de respuesta: si está o no de acuerdo, lo completa, lo acepta o lo impugna, etc. Acepta la imagen que le proponen, se reconstruye o construye y por supuesto construye o reconstruye al otro.” (Martínez Cristina, Estrategia de Lectura y Escritura de Textos, 2002, p. 20)

Lo dicho por Cristina Martínez lo evidenciamos también con el análisis de las pruebas, los estudiantes observando y analizando la caricatura, respondían con base a su mirada y experiencias sociales, culturales, religiosas, entre otros aspectos, de allí elaboraban sus enunciados y argumentos y en muchos casos lograban llegar a las conclusiones.

Ahora bien, por otro lado la enunciación comprende desde los actos de habla más complejos, hasta las relaciones de pareja, amigos, vecinos, etc. Todo lo que hacemos para comunicarnos tiene actos enunciativos que los demás comprenden de diferentes maneras y crean así un nuevo acto enunciativo como respuesta a esa comprensión.

Por otro lado, generalmente las personas crean sus enunciados desde el “yo” conformando una relación de fuerza y el propósito de tener un discurso persuasivo ante el receptor, que a su vez intentará responder de la misma forma creando un acto locutivo, en el que los actores infieren, argumentan y concluyen de manera independiente.

María Cristina Martínez expone tres orientaciones desde las cuales explica el acto evaluativo de la enunciación, en primera instancia se plantea la enunciación desde la postura activa del emisor, que buscará implantar su mensaje en el receptor. La autora plantea que este tipo de enunciación está marcada por una entonación clave para cumplir con los objetivos de persuasión así como puede acudir a tonos de voz de autoridad, protesta, solidaridad, pedagógico o científico si el fin es demostrar algo a partir de la lógica y desde la exactitud.

En un segundo punto plantea la postura activa del locutor pero esta vez no en relación con el receptor, sino con lo dicho, es decir, con el enunciado se establece una relación valorativa entre emisor y receptor, en la cual ya se antepone una posición con respecto a la respuesta del receptor, ambos intervienen con un enunciado diferente y es tenido en cuenta el enunciado ajeno. Para este punto la autora posiciona una mirada de respeto del emisor hacia el receptor y viceversa, en medio de este acto se evidenciará sumisión en caso de que uno de los dos logre adoptar el enunciado del otro, sumisión burla, apropiación y en caso de que lo dicho logre interponerse al enunciado del otro se evidenciará engrandecimiento.

Finalmente, María Cristina Martínez expone que el autor asume una postura activa consigo mismo y con el receptor, o en sus palabras, con el interlocutor. Este estado de correspondencia valorativa involucra una posición evidente y deja clara

la intención, no es un problema que aquí se exprese incluso la verdadera finalidad del productor en relación con el receptor, el propósito de este estado enunciativo es convencer, informar o proponer, seducir, instruir o hacer actuar y persuadir.

PRESENTACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

El proceso de investigación inició en medio de espacios académicos en los que se evidenciaban inconvenientes de comprensión lectora y los resultados de trabajos escritos no eran positivos, de ahí comenzó el interés por conocer las prácticas de lectoescritura de estudiantes de Comunicación Social-Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

El grupo de trabajo presentó un primer documento en una de las asignaturas de séptimo semestre relacionado con los procesos de lectura y escritura, el resultado de este trabajo académico fue que los estudiantes de la profesión ya mencionada cada vez están más alejados de la literatura no académica y en las actividades de interpretación de lecturas los resultados tampoco fueron los esperados.

El grupo de trabajo conformado inicialmente por Dairo Gordillo, Miguel Ángel García y Catalina Prieto, inició la investigación como opción de grado, faltando aproximadamente un año y medio para la presentación de monografía, desde el inicio de nuestro proceso contamos con la importante experiencia del docente Gonzalo Rubiano, quien desde la presentación del proyecto mostró la disposición, acompañamiento y conocimientos para apoyar nuestra opción de grado.

Inicialmente nuestro objetivo de investigación era identificar las falencias de lectoescritura en estudiantes de Comunicación Social - Periodismo, para ello planeamos la realización de unas pruebas piloto con el apoyo del Test de Cloze que nos permitiría identificar algunas de las prácticas y gustos por la literatura, así como los procesos de inferencia y comprensión lectora.

Al realizar nuestro primer ejercicio con *“el Test de Cloze”* evidenciamos que a pesar de ser una buena herramienta, no permitía que los estudiantes tuvieran un proceso de inferencia, que los llevara a crear juicios lógicos y conclusiones de los mismos; era una prueba que servía en un primer momento para comprender los hábitos de lectura de los estudiantes. Sin embargo, a la hora de responder no tenían una mirada crítica, un cuestionamiento, ni una conclusión, por el contrario respondían de una forma básica, en lo cual influía también que los que respondían

lo hacían por colaborar con nosotros como compañeros de clase, de manera que eran respuestas muy generales para el análisis que esperábamos realizar.

Teniendo en cuenta que nuestros compañeros completaban el texto otorgado en el Test con un conocimiento previo y que las respuestas de las pruebas eran demasiado básicas, tuvimos que pensar en una nueva herramienta que nos permitiera abrir mucho más la perspectiva y comprender el sentido de inferir.

Gracias a las explicaciones de nuestro tutor, Gonzalo Rubiano, logramos comprender inicialmente, uno de los aspectos más importantes de la inferencia y que teníamos un pensamiento errado de este campo, logramos evidenciar con sus ejemplos cotidianos y sencillos que la inferencia no se evidencia solamente en los procesos de lectura y escritura, sino que por el contrario tienen una representación en cada acto de la vida cotidiana, lo que amplió mucho más nuestra perspectiva de investigación.

Elegimos con la guía de Gonzalo Rubiano una caricatura de Gary Larson a la que le quitamos objetos implícitos de la conclusión de la caricatura, de tal forma que los estudiantes guiados por unas preguntas, hicieran un claro proceso de inferir lo que estaban observando y hacer una conclusión de lo mismo según su perspectiva, contexto y con sus experiencias pasadas.

El ejercicio se desarrolló quitando una parte del texto a la caricatura y posteriormente los estudiantes deducirían el sentido de la imagen todo gracias a su proceso de inferencia, juicios, argumentos y conclusiones. Este ejercicio se manejó por medio de preguntas para comprender cómo estaban infiriendo los estudiantes y por qué lo hacían de esta manera, entre las preguntas utilizadas estuvieron ¿Qué le causa risa? ¿A qué le recuerda la imagen? ¿Con qué asocia la imagen? ¿Qué significa para usted esa imagen?, entre otras, que nos permitían poner a trabajar la capacidad de análisis e inferencia y comprender el significado de la inferencia.

Interpretar – Prueba y error

Implementamos las actividades propuestas para el desarrollo de nuestra temática, en este caso el desarrollo de una encuesta y un test de cloze para aplicar a los estudiantes. Buscamos ejemplos de preguntas para medir o investigar sobre gustos de lectura en las personas, así mismo escogimos y formulamos nuestra encuesta.

En primera medida, seleccionamos grupos de trabajo para aplicar la encuesta sin intervenir directamente en el desarrollo de la clase de los docentes, pues la idea era desarrollar la actividad en el aula. No obstante, el factor del tiempo no nos ayudó en cuanto a la disposición y el encuentro con los estudiantes, por ese motivo decidimos buscar otro método de aplicación, en este caso, realizar la encuesta digitalmente por la plataforma de Google que nos permitía compartir el documento masivamente. En total realizamos un total de 40 encuestas registradas, tabuladas y graficadas según lo requeríamos.

Una vez terminada esta primera parte, decidimos empezar con el desarrollo de nuestra segunda actividad, la construcción del test cloze, test que según nuestras consultas nos permitiría analizar, descubrir y proponer alternativas para el análisis y comprensión de textos.

Esta forma de evaluación es muy peculiar y consiste, esencialmente, en presentar al alumno un texto en el que se han omitido palabras para que lo complete. Una forma clásica de preparar una prueba cloze eliminar en un texto una de cada 5 palabras (20% de la información) y sustituirlas por líneas de igual longitud. Se da un punto al lector por cada palabra acertada. A partir de esta idea existen infinidad de variantes. (psicológicas, sociales, culturales)

Según nuestras consultas decidimos crear nuestro propio test a algunos estudiantes que nos ayudaron en el desarrollo de la encuesta y nuevos estudiantes que accedieron al desarrollo del test. Para este test consultamos a dos profesores quienes nos permitieron usar 20 y 30 minutos de sus clases para la

aplicación del test. En el desarrollo del test en los dos espacios académicos nos enfrentamos a dos problemas grandes, uno emotivo y el otro estructural.

El primero nos demostró el poco o nulo interés de realizar un test de esta magnitud, pues resultaba según los estudiantes, engorroso, difícil de entender y complejo de desarrollar. El segundo factor y no menos importante, era el análisis y el tiempo que necesitaban los estudiantes para el desarrollo del test. Resolver el test implicaba un lapso de 30 a 40 minutos y los estudiantes o compañeros que decidieron resolverlo por gusto, compromiso o interés, lograron resolver máximo cinco espacios o palabras de las diez propuestas en el ejercicio; de esas cinco respuestas el máximo de correctas fue tres. Por esta razón el test fue un intento fallido, pues desconocíamos en buena medida su aplicación y análisis y a los estudiantes no les despertó mayor interés o motivación.

La inferencia como herramienta para el desarrollo

Una vez realizada la encuesta y el test y con los datos recolectados procedimos a la realización del análisis, la estructura de nuestro proyecto final y las conclusiones que nos arrojaba el mismo.

La plataforma de Google, fue una herramienta muy útil pues presentó y presenta en el caso de cualquier encuesta la realización de gráficas y tabulación de datos con sus respectivas cifras (porcentaje %) lo que nos permitió avanzar y solo interpretar los resultados. Obtuvimos variables como la el sexo, la edad y el semestre que pusimos en relación con la cantidad de libros leídos al año, el tiempo dedicado a la lectura semanal o mensualmente y el género preferido en los estudiantes de la carrera. Esto en relación con la encuesta.

Luego de registrar los datos y tener claro el enfoque cuantitativo presentamos nuestras conclusiones, para este caso, los estudiantes de séptimo y octavo semestre tenían en su momento el hábito de leer dos, máximo tres libros al año y dedicaban entre cuatro y seis horas de lectura semanal, teniendo en cuenta que allí estaba involucrado el material académico universitario.

En relación al test de cloze no pudimos hacer mayor análisis, sino entender e interpretar que los textos científicos y la presión ejercida para un ejercicio técnico de lectura, aburren, no motiva y por ende no se soluciona. Solo resaltamos el intento de aquellos estudiantes que decidieron realizarlo.

Las conclusiones en este caso generales, un pésimo o nivel de lectura o poco o nulo hábito o gusto hacia la lectura por parte de los estudiantes de la carrera comunicación social.

Una vez finalizada la materia, generamos interés hacia esta temática propuesta, pues el tema sobrepasaba el enfoque meramente cuantitativo, teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal era entender las formas de entender, percibir e interpretar de los estudiante en relación con las lecturas o material académico y sus hábitos de lectura. Partimos de que era necesario realizar un enfoque cualitativo e investigar el porqué de esos niveles de lectura y entrar en un nuevo campo que ya habíamos tocado pero no especificado, la inferencia.

Por esta razón decidimos postular este trabajo como nuestra opción de grado, pues nos pareció en su momento pertinente investigar este fenómeno y aportar al desarrollo personal y colectivo de nuestros compañeros de semestres anteriores al nuestro. Sugerimos el tema a la faculta de comunicación y propusimos un posible tutor para este tema. En este caso el profesor Gonzalo Rubiano fue quien lo recibió y desde entonces ha trabajado de la mano con nosotros para el desarrollo y culminación de este trabajo. Inicialmente nos propuso reconfigurar y reformular nuestro trabajo hacia el enfoque cualitativo, sin dejar atrás los ya hecho y trabajar en la inferencia como elemento fundamental en los procesos de comprensión y representación de realidades en los estudiantes de la carrera.

Nuestro primer acercamiento se encamino en definir los objetivo y la razón de ser del proyecto, es decir, centrarnos en el entorno académico, en el aula, en la vida y formas de vivir el aula de los estudiantes, de ver la realidad que viven los estudiantes dentro de un aula de clase para así ir determinando cómo los estudiantes asumen y afrontan las clases, sean teórica, practicas, etcétera.

Nuestra primera pregunta u objetivo consistía en determinar cómo y por qué infieren de determinada manera los estudiante dentro del aula de clase, es decir que suposiciones generan, que pensamiento e ideas traen a colación frente a algún tema determinado, por qué asumen las posturas u opiniones que dan en clase, qué factores los hacen decidir, definir o participar de determinadas formas, sea en la participación oral o escrita. En ese orden, entendimos que era necesario crear una actividad que nos ayudara a interpretar o descifrar esas preguntas, una actividad que posiblemente vinculara, gustos, creencias, etcétera, pero siempre dentro del aula de clase.

En nuestro proceso de investigación y consulta en relación con la inferencia, fuimos encontrado autores y referencias que manifestaban un interés más amplio y mayor trabajado al que nosotros tenemos, un interés que apuntaba al entendimiento y desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula de clase, de las formas de entender y comprender textos en las clases. Dimos con Fabio jurado quien en el año 1997 junto con otros académicos investigo un tema similar, pero de este ejercicio y guiados por el profesor Gonzalo utilizamos la imagen icónica (caricatura) para realizar y plantear nuestro ejercicio. Esta herramienta nos permitió plantear un tema determinado, quizá común en las realidad humana y que un estudiante puede interpretar de diferentes maneras.

Escogimos una caricatura de Gary Larson caricaturista estadounidense que en sus obras o tiras cómicas retrata un humor “paranoico”, en nuestra interpretación, caricaturas con mensajes implícitos o dobles de la realidad humana en cualquier situación.

Escogimos una de las tantas caricaturas que él ha creado, una caricatura que representa una realidad común pero que implícitamente como explícitamente manifiesta diferentes mensajes, diversas interpretaciones. Caricatura perfecta para nuestro trabajo. Al desarrollo de la misma le generamos una serie de preguntas para que los estudiantes las respondieran y a partir de sus respuestas realizar nuestro análisis.

Luego del proceso de selección de la imagen y la creación de las preguntas y el filtro de nuestro tutor, aprobamos la prueba para realizar un piloto con estudiantes de primer semestre y semestres posteriores. La prueba contenía en su generalidad, siete preguntas, la selección del sexo, la edad, el semestre y el estrato al que pertenecía el o la estudiante. Variables formuladas por nuestro tutor y escogidas por el equipo. Estas variables nos permitirían y permiten clasificar y poder concluir de manera separada y en conjunto cada uno de los análisis.

En ese orden y por recomendación del profesor Rubiano debíamos generar el contacto con algún docente de primer semestre que nos permitiría aplicar nuestra prueba en el aula de clase.

Nuestro primer acercamiento fue con la profesora Laura Martínez, quien en ese momento estaba a cargo de la clase de Fundamentos de la Comunicación en primer semestre, esta fue una recomendación del profesor Gonzalo y Natalia Montejo. El profesor Gonzalo la recomendó por su empatía y colaboración y la profesora Montejo luego de conocer un poco del proyecto nos dijo que la profesora Martínez podría ayudarnos sin mayor complicación. Hicimos el contacto en la conocida Casita de la Creatividad donde nos escuchó y preguntó sobre el proyecto.

La profesora Laura, de inmediato se ofreció a participar o ayudar, pues manifestó el proyecto era interesante y de ayuda a futuro dentro de la facultad. No obstante, en el primer intento para aplicar las pruebas por cuestiones de tiempo y encontrarse en semana de parciales fue imposible. Sin embargo, su intención de ayudar se mantenía vigente. Luego de un mes fue posible lograr realizar las pruebas en uno de sus espacios de clase. Le hicimos entrega de 33 pruebas a la profesora Laura, pues ella manifestó, que según su experiencia en el campo académico, los estudiantes no suelen tener buena recepción a realizar un trabajo de cualquier índole a otros estudiantes así estos se encuentren un semestre elevado pero a pesar de esto, debíamos intentarlo y ella apoyaría el proceso.

Dos días después a las 9 de la mañana en el horario de su clase tratamos de aplicar la prueba de manera lúdica, es decir, presentándonos y exponiendo el objetivo, no hubo mayor intención o intención por parte de los estudiantes en hacerlo. Es allí donde la profesora interviene y exige, claro está de forma amable y sutil y ofreciendo una nota a los estudiantes para que resolvieran la prueba. El desarrollo de la misma tuvo un tiempo de 38 minutos y donde observamos atentamente el comportamiento que emergía en el aula. Encontramos, des interés, es decir pocas ganas de realizar la prueba o como decimos popularmente, hacer por hacer; también encontramos risa, rasgos faciales de reflexión o concentración, etcétera.

Nuestro segundo acercamiento con los profesores fue con el profesor Cesar Ruiz de La Torre, quien en su momento nos enseñaba la materia de periodismo de análisis. Nuestro primer acercamiento consistió en contarle nuestro proyecto e intenciones de realizar una serie de pruebas en el desarrollo de una de sus clases, si él nos permitía el espacio. Para nuestro beneficio el profesor Cesar compartió nuestro ánimo de realizar el trabajo y demostró el interés hacia nuestro proyecto brindándonos dos de sus clases para la realización de la prueba, haciendo la claridad que él deseaba hacer parte del ejercicio, es decir, ver la prueba, intervenir apoyándonos y sugiriendo a la clase que nos ayudaran.

El espacio concedido por el profesor se dio luego de veinte días de nuestro primer encuentro; para el desarrollo de la prueba tuvimos la colaboración y ánimo de nuestros compañeros (algunos conocidos) para hacer la misma. Al igual que en el aula con la profesora Laura, encontramos estudiantes que respondían de manera muy rápida, aludiendo compromisos ajenos a la clase y poco tiempo, otros manifestaban humor o gracia (no lo hacían saber, se veía en sus expresiones al leer y responder) y otros se notaban serios hacia la prueba.

El promedio de tiempo para el desarrollo de la prueba estuvo entre 15 y 25 minutos. Para nuestra sorpresa y haciendo la aclaración de haber llevado a cabo la prueba con estudiantes de séptimo y octavo semestre, hubo varias pruebas que quedaron sin responder y otras donde solo se manifestaron rayones y nada más.

Estos fueron los dos espacios dentro del aula de clase que logramos conseguir para el desarrollo de nuestras pruebas y apoyados por los docentes quienes mostraron interés por el tema abordado. No obstante tratamos de buscar el espacio con otros maestros pero por cuestiones de tiempo e interés no se pudo lograr.

En el desarrollo y la búsqueda de más actividades o material que nos permitiera un acercamiento a los estudiantes y sus formas de comprender e interactuar en el aula de clase bajo determinadas condiciones, nos dimos a la tarea de crear una nueva prueba y ratificar un supuesto. En este caso, nuestro supuesto, ver la capacidad que tienen los estudiantes de traer a colación las herramientas académicas, vivenciales, etcétera a una tarea encaminada al periodismo.

En esta idea de prueba relacionamos acontecimientos de hecho públicos o noticias de impacto nacional e internacional para el reconocimiento breve y rápido por parte de los estudiantes, también la relación con encabezados, pies de página y descripciones de hechos noticiosos para que crearan relaciones asertivas o de cercanía a la noticia que queríamos compartir. Sin embargo, el acercamiento con los profesores y la disposición para encontrar un aula o espacio de clase adecuado no fue posible tras varios intentos. Los maestros manifestaron falta de tiempo y carga académica, por estas dos razones esta prueba no pudo ser aplicada.

También presentamos un acercamiento directo con otros docentes para indagar de manera personal a modo de entrevista o dialogo la manera en cómo dictan, dan o preparan un clase y cómo es el desarrollo de las mismas; qué métodos utilizan, si prefieren la oralidad o la lecto escritura y así ir conociendo más a fondo posibles variables o características generales o particulares que influyen en los procesos de inferencia.

Una vez más el factor del tiempo y la carga académica en este caso de los docentes dificultó los procesos de registro más no de acercamiento, pues también se realizó el acercamiento en el desarrollo, el principio o final de alguna de sus

clases. Tuvimos la oportunidad de hablar con la profesora Natalia Montejo, quien desde su campo en la literatura, la producción de escritos y demás, nos explicó sus preferencias en el desarrollo de su clase; hablamos de procesos escritos y orales en un cincuenta por ciento dependiendo de la temática a trabajar, pero no desconocía y reconocía el valor de los contextos y motivaciones de los estudiantes para asumir la realidad dentro del aula de clase y el desarrollo de procesos inferenciales o de la inferencia.

La profesora Jennifer Sáenz, también nos compartió parte del inicio de una de sus clases donde rápidamente se inclinó a los procesos escritos como eje para comprobar los hábitos de lectura y la representación de realidades, una forma de comprobar y tener control de asistencia, y preparación por parte de los estudiantes. No dejaba por fuera la practica oral o de opinión. Entendimos en ese orden y según la estructura de su clase que ese modelo o esa preferencia determinada es adecuada pues una gran parte de su clase requiere el uso de la escritura y la memoria.

El profesor Alberto mercado, también compartió un poco de su proceso en clase pero se enfatizó en el interés por el proyecto y los modos de argumentación o como, según él, la inferencia es necesaria para crear en el estudiante una estructura crítica y que aporte a la creación social. Definía la inferencia como ese proceso del estudiante y las personas de poder traer a relación de la realidad los conocimientos previos adecuados para solucionar, resolver o proponer ideas nuevas, compuestas por argumentos críticos y bien hechos.

Por último el profesor Alberto Gil, compartió que tanto los procesos de lecto-escritura como los procesos orales le son de su agrado, que una en clase puede pedir un ensayo con su respectiva estructura, como en otra clase puede pedir que hablen sobre el tema propuesto. Sin embargo, dice que allí se descubre quién le interesa y quién no le interesa la clase “hablan por hablar y rellenar” manifestó. No había trabajado o no tenía claridad sobre la inferencia, pero si entendía que el proceso de suponer, comparar y concluir podía ser y en ese orden se veía que

estudiante lo hacían o no, cómo, según sus respuesta en relación con la lectura y si proponen algo nuevo en relación con el tema y la realidad actual.

Estos acercamientos con cada docente y los estudiantes sin duda hacen parte del proceso experimental dentro de las aulas de clase y descubrir la realidad que allí nace para maestros y que influyen directamente en los procesos de inferir.

Nuestra labor ahora consistía en organizar todas las pruebas y empezar a separar según las variables todo el material, a su vez ir generando un análisis a cada una de las preguntas que contenía cada prueba e irlo poniendo en relación con las variables definidas.

Teníamos ya una serie de datos fijos que nos permitían la clasificación, es decir, edad, sexo, estrato, semestre; sin embargo, esa clasificación no nos decía nada sobre inferencia o hábitos de lectura o cómo analizarlos.

En todo esto proceso ya sumábamos un año y tres o cuatro meses de trabajo, de esperar, de apartar citas y de realizar consultas sobre nuestro tema. Para ese momento empieza la fase de análisis y cómo analizar.

Dedicamos uno de nuestros encuentros o tutorías con el profesor Gonzalo para la explicación y aprender el manejo de la plataforma Atlas Ti, plataforma una vez más recomendada por el profesor. Plataforma que nos ayudaría y nos ayuda a clasificar información de carácter cualitativo e ir creando relación entre el contenido y una serie de códigos que se establecen para ir dando orden a todo el material.

Nuestra tarea a partir de ese momento se centró en crear una lista de códigos que clasificaran todo el contenido de las pruebas, códigos que fueran aplicables para cada una de las respuestas y en general. Con estos códigos hechos debíamos crear el vínculo e ir colocando toda la información en Atlas ti, información visual y textual. Es decir, las imágenes de las respuestas, los códigos y la descripción o análisis de cada respuesta para en cada código.

Luego de establecer cada uno de los códigos, nos dimos a la tarea de responder para cada una de las preguntas todos los códigos, es decir a cada respuesta dada le atribuimos los 19 códigos establecidos. No importa si la respuesta desarrolla la temática de cada uno, se responde si lo posee o por qué no lo posee con el fin de ir realizando un análisis y clasificación de cada código.

En total realizamos el análisis a 30 pruebas, en promedio el análisis de cada prueba tarda de 40 a 50 minutos. Para el desarrollo de cada análisis fue necesario convertir la prueba física (hoja) a una imagen digital (PDF) y realizar el trabajo en un documento en word, uno para cada prueba con su respectiva imagen, es decir la prueba. El motivo de hacer esta conversión es para poder colocarlo dentro de la plataforma de Atlas Ti y que está asocie las imágenes o fragmentos de las respuestas con los códigos establecidos por nosotros y que están inmersos en Atlas Ti para que este tabule u organice y cree relaciones entre los aspectos que tengan algún tipo de conexión.

En este proceso ha transcurrido un año y medio de trabajo (tutorías, consulta de bibliografía, búsqueda y encuentro con maestros, análisis, tabulación y conclusiones), trabajo en el cual hoy en día seguimos desarrollando para concluir qué papel inicial tienen los procesos de inferencia dentro del aula de clase y cómo desde nuestra intervención o el esbozo de lo que hemos ido encontrado podemos contribuir a mejorar las condiciones académicas en el aula de clase. En principio para estudiantes de la carrera de Comunicación Social - Periodismo y a futuro por qué no, todas las carreras.

HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

Posterior a la prueba que se le realizó a uno de los grupos de primer semestre del programa de Comunicación Social – Periodismo de UNIMINUTO sede principal, se eligieron 33 para iniciar los análisis de tipo inferencial en cada una de ellas. Para eso se optó por utilizar Atlas.ti 7.5.4, un software para el análisis cualitativo de datos usado con frecuencia por investigadores el cual ordena y clasifica la información de manera adecuada y clara.

Las 33 hojas de respuesta de cada estudiante se escanearon y se convirtieron al formato PDF para mayor facilidad en el manejo dentro del software. A cada una se le asignó el nombre Prueba y el número que le correspondía hasta llegar a la 33, no se tuvo en cuenta ningún orden o preferencia. Estos archivos ya nombrados y organizados, se guardaron dentro de la carpeta TextBank que en software en Windows crea la siguiente ruta: Documentos > Scientific Software > ATLAS.ti > TextBank. En esta misma carpeta se guarda automáticamente el archivo que genera Atlas ti al crear un nuevo proyecto en él llamado Nueva Unidad Hermenéutica.



Ilustración 1. Atlas ti. Pantalla de inicio

Se ingresaron todos los archivos a Atlas ti incluyendo la prueba original con la caricatura de Gary Larson y las preguntas que se le hicieron a los estudiantes (ver ilustración 2).



Ilustración 2. Atlas ti. Caricatura autoría de Gary Larson

Preguntas hechas a los estudiantes después de ver la caricatura:

¿Te parece chistosa o no la caricatura? ¿Por qué?

Cuéntame las experiencias que has tenido con los buitres y/o las palomas.

¿Qué esperan los buitres?

Escribe sobre los buitres y las palomas y lo que crea de ellos.

¿Qué te permite entender que las personas en la caricatura son ancianos?

¿Qué enseñanza te deja la caricatura?

¿Cómo se puede relacionar la caricatura con la realidad y la percepción que se tiene de los ancianos en la sociedad colombiana?

Atlas ti ofrece tres opciones para comenzar a organizar la información. La primera de ellas es *DPs* donde comenzaremos a ingresar los archivos desde la opción asignar documentos. Al ingresar a esta opción se desplegará una nueva ventana llamada *administrador de documentos primarios* en donde se podrán observar los archivos seleccionados para la investigación y hacer comentarios sobre cada uno de ellos como una breve explicación del contenido si esto es necesario (ver ilustración 3).

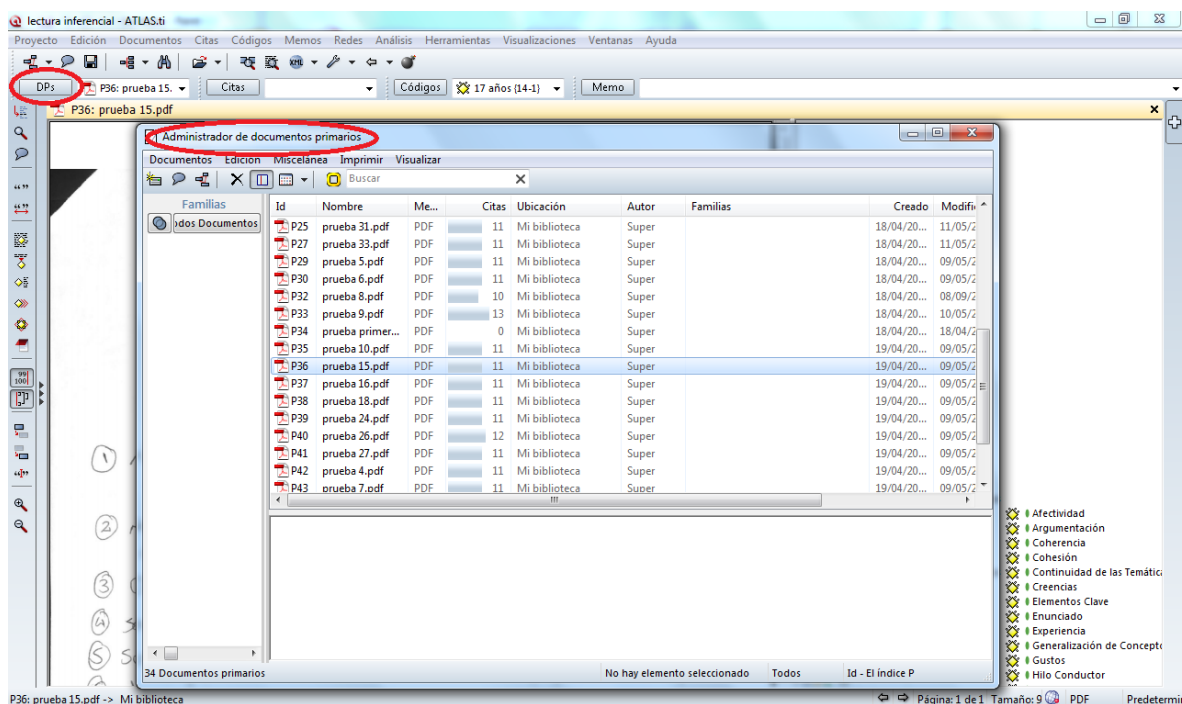


Ilustración 3. Atlas ti. Administrador de documentos primarios

La siguiente opción es *Citas* de donde se desplegará la ventana *administrador de citas* que nos permite observar con detalle todas y cada una de las citas creadas en cada prueba (ver ilustración 4), allí mismo podremos buscarlas con mayor facilidad y modificarlas las veces que queramos. Por último está *Códigos* que despliega la ventana *administrador de códigos* y nos permite ver todos los códigos

usados en el proyecto, las veces que se repite cada uno y poder modificar su nombre (ver ilustración 5).

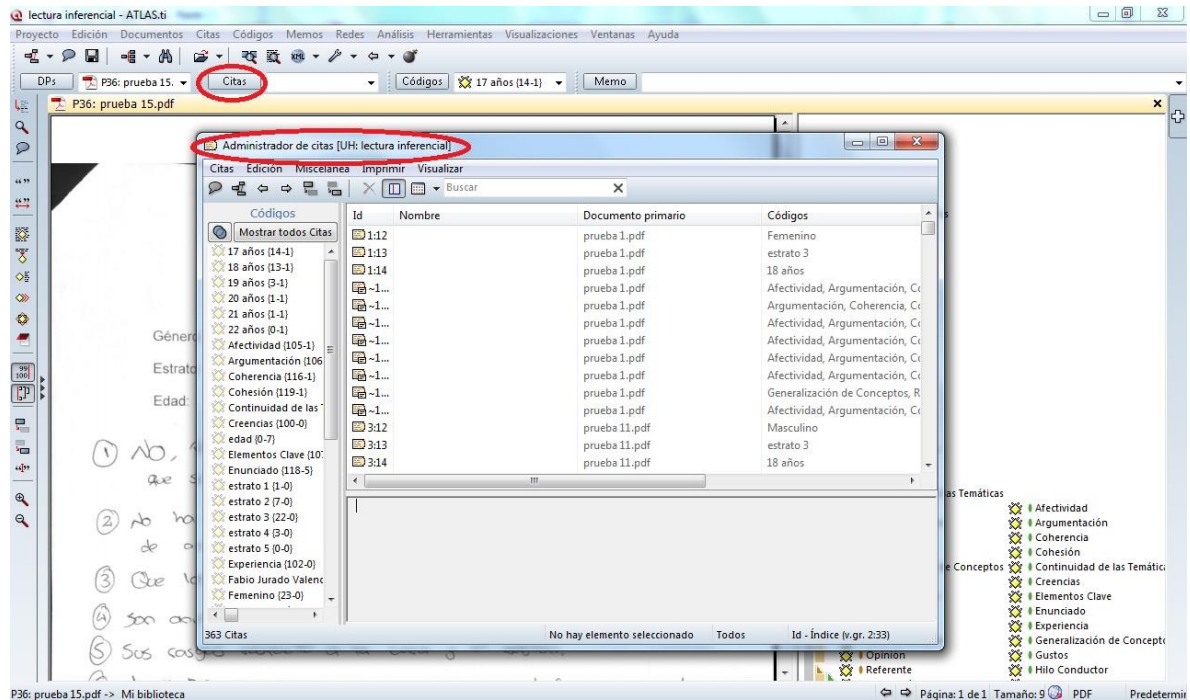


Ilustración 4. Atlas ti. Administrador de citas

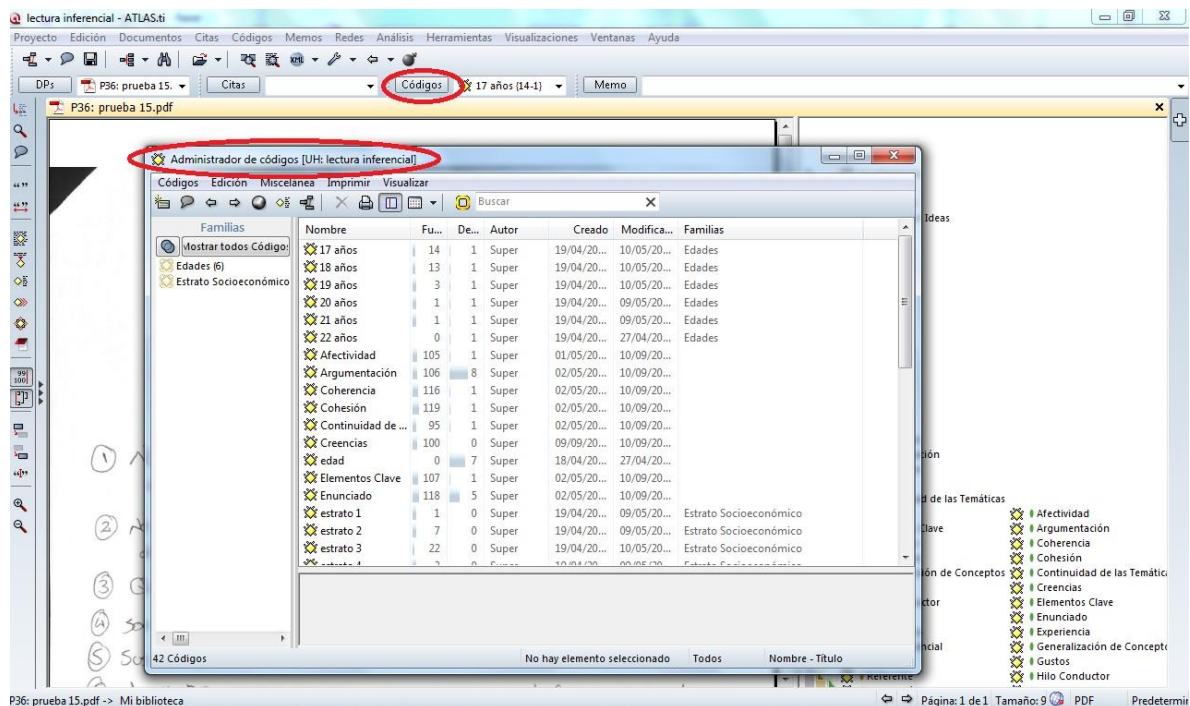


Ilustración 5. Atlas ti. Administrador de códigos

Luego de ingresar los archivos, nos dispusimos a crear citas al mismo tiempo que los códigos. Esto se hace seleccionando un área del pdf con click izquierdo sostenido después click derecho y seleccionamos > codificar > ingresar nombre(s) de código (ver ilustración 6). Los primeros códigos que se ingresaron fueron: femenino, masculino, estrato (del 1 al 5) y edad (desde los 17 hasta los 22 años). Esto para tener clara la población y los factores que podían inferir en el análisis de las pruebas.

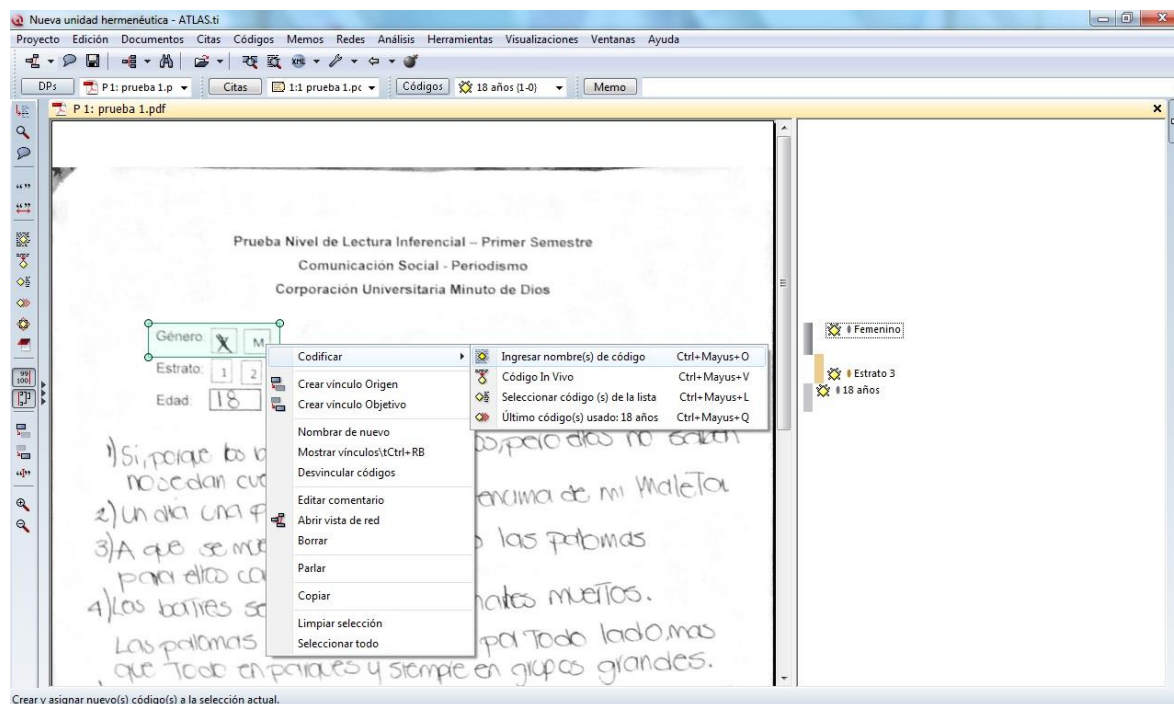


Ilustración 6. Atlas ti. Creación de códigos

Al momento de crear los códigos para cada respuesta sobre el pdf, se tuvieron en cuenta muy pocos factores que no nos permitieron analizar las pruebas de manera exhaustiva. Los primeros códigos que se crearon fueron los niveles de lectura inferencial desarrollados por Fabio Jurado (1998) que son Subnivel Literal Básico, Nivel Inferencial y Nivel Crítico Intertextual que se encargaban de observar las relaciones comunicativas entre el contexto, los aprendizajes y la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes teniendo en cuenta la manera en que se comunican entre ellos, qué hace que respondan así y por qué responden así.

Además de los anteriores códigos que se usaron solamente para analizar cada respuesta, se crearon códigos adicionales para analizar la prueba en su conjunto de respuestas. Estos códigos fueron: Coherencia, cohesión, enunciado, relación de ideas, opinión, generalización de conceptos, continuidad de las temáticas, ideas elementales, microestructura y macroestructura. A partir de estos códigos pudimos deducir si el estudiante relacionaba los conceptos expuestos en la caricatura, relacionaba sus respuestas para dar continuidad a la idea que quería exponer, si existía coherencia y cohesión en su análisis y si argumentaba correctamente en cada punto.

Posterior a esto, sobre cada respuesta en las pruebas se editó un comentario en donde se escribió de manera clara la respuesta dada por el estudiante y un análisis que resultó ser muy escueto para lo que realmente buscábamos encontrar. (Ver ilustración 7).

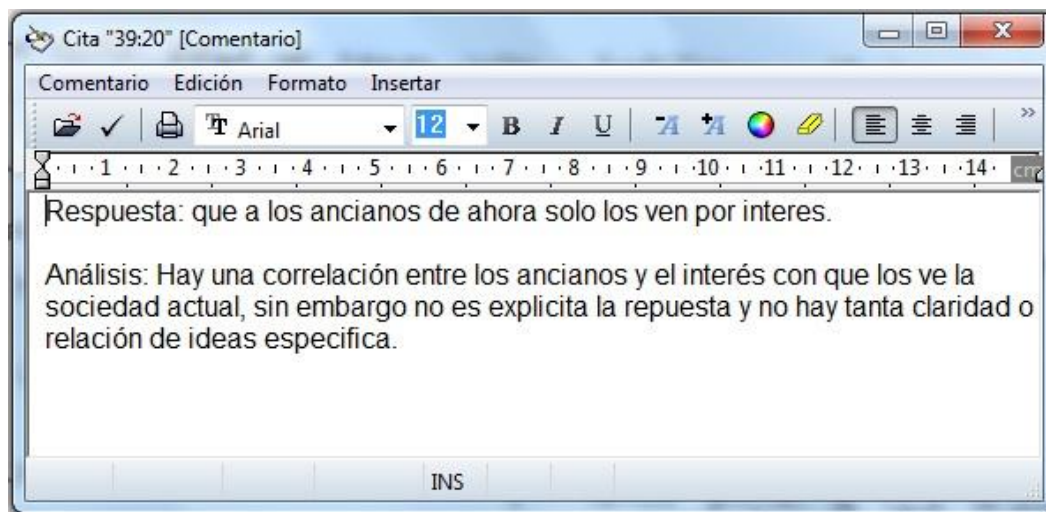


Ilustración 7. Atlas ti. Primer análisis que se le hizo a las pruebas

Luego de revisar los análisis con el tutor, se decidió cambiar algunos términos y crear unos adicionales para profundizar en las respuestas de cada estudiante. Microestructura se cambió por enunciado, macroestructura por tópico, continuidad de las temáticas por referente y temática por tema.

Lo siguiente fue saturar cada respuesta de códigos para que nos facilitara el análisis y así fuera más explícito y conciso. Los nuevos códigos fueron: desinterés

afectivo, formación y construcción de textos, creencias, elementos clave, enunciado, experiencia, gustos, nivel crítico, hilo conductor, intereses, reiteración y concurrencia. Fue así como desde cada nuevo código se analizó todas y cada una de las respuestas dadas por los estudiantes prueba por prueba. Esto nos arrojó un análisis más extenso y un poco más detallado de lo que buscábamos en donde nos centramos en términos repetidos, en los sustantivos que usaron al responder, el papel que le dio cada estudiante a los elementos clave de la caricatura como los ancianos, los buitres y las palomas, si la respuesta era clara o no, analizar qué era lo que le parecía chistoso o no al responder la primera pregunta, qué tan descriptivo es frente a la caricatura, etc. (ver ilustración 8).

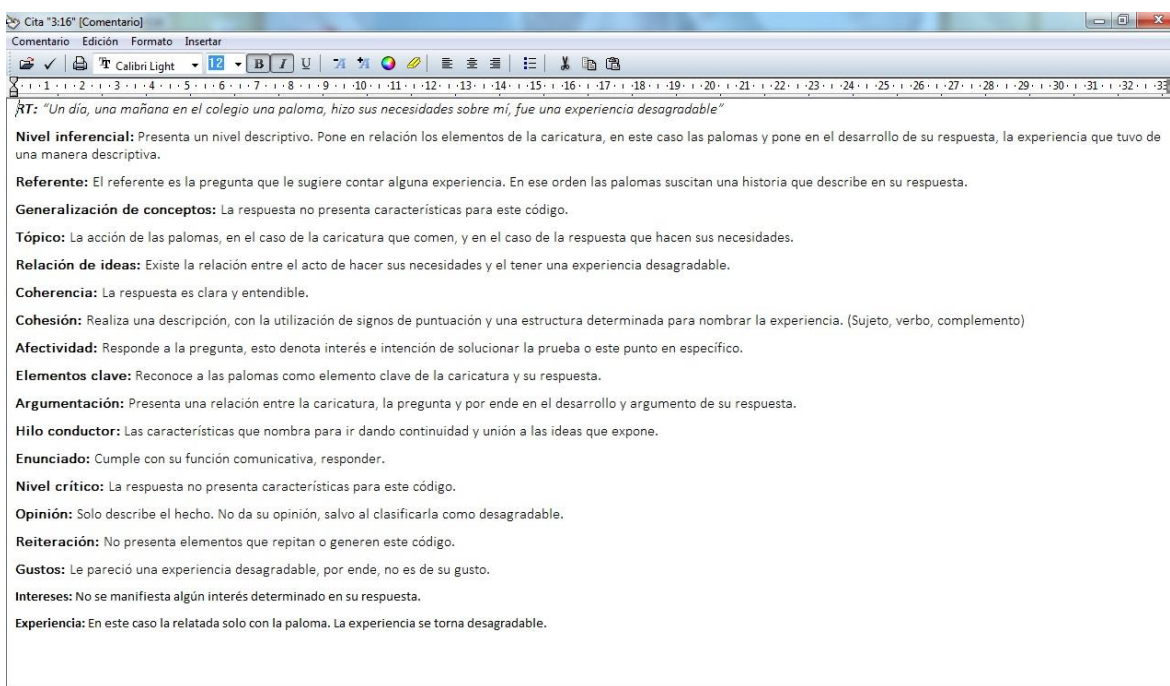


Ilustración 8. Atlas ti. Segundo análisis realizado a las pruebas

Se dejaron de usar los códigos Subnivel Literal Básico, Nivel Inferencial y Nivel Crítico Intertextual y se creó el código Nivel Inferencial en donde se explicaba a qué nivel de inferencia había llegado el estudiante al escribir su respuesta citando uno de los niveles enunciados por Fabio Jurado (1998) pero esto nos limitaba al análisis en el ámbito de los procesos de lecto – escritura y de comprensión lo que no nos permitía analizar los procesos y formas de inferencia de estos estudiantes y aún con estos cambios, los análisis posteriores no arrojaban los resultados

esperados, no llegábamos a intentar descubrir y comprender el contexto en el que el estudiante se encontraba para responder de esa manera en concreto y fue necesario hacer más cambios.

El código nivel inferencial se renombró por Interpretación (de la imagen) en donde se analizó desde los tres niveles que menciona Jurado (1998) la manera en que el estudiante describe la imagen y la plasma en su respuesta. Así mismo, el código Nivel crítico se renombró por Inferencia en donde se utilizan los niveles inferenciales inmediato, deductivo, transductivo, inductivo e hipotético teniendo en cuenta y usando como eje central de la investigación el modelo discursivo de Luis Alfonso Ramírez Peña que como bien dice el profesor Gonzalo Rubiano, se evalúa desde donde habla el estudiante, no lo que habla, permitiendo que este modelo enseñe a autocriticar.

Después de hacer el análisis final con los nuevos códigos y para tener una mejor lectura de las pruebas se genera un archivo .rtf en donde sobresalen los comentarios de citas que se incluyeron.

Para generar este reporte se usa la siguiente extensión:

Administrador de citas – imprimir – todas las citas – incluir comentarios de citas, contenido de memos e hipervínculos – enviar resultado a: archivo – guardar.

El archivo generado fue lectura inferencial_quotes.rtf con un total de 300 páginas aproximadamente en donde de manera clara y ordenada muestra en imagen el género, el estrato y la edad de cada estudiante, así como las respuestas dadas y debajo de cada una todo el análisis hecho a esas respuestas. (Ver ilustración 9)

3 2 1 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

P 1: prueba 1.pdf - 1:12 [...](@672-@649) (Super)
 Códigos: [Femenino]
 No memos

Género: F M

P 1: prueba 1.pdf - 1:13 [...](@645-@623) (Super)
 Códigos: [estrato 3 - Familia: Estrato Socioeconómico]
 No memos

Estrato: 1 2 3 4 5 6

P 1: prueba 1.pdf - 1:14 [...](@620-@602) (Super)
 Códigos: [18 años - Familia: Edades]
 No memos

Edad:

P 1: prueba 1.pdf - 1:15 [...](@591-@536) (Super)
 Códigos: [Nivel Inferencial]
 No memos

1) Si, porque los buitres los esperan a ellos, pero ellos no saben no se dan cuenta.

Comment:
 Respuesta: Si, porque los buitres los esperan a ellos, pero ellos no saben no se dan cuenta.

Ilustración 9. Atlas ti. Hoja 1 de archivo tipo formato de texto enriquecido (.rtf)

De las siete preguntas que tiene cada prueba a cada una se le aplicaron todos los códigos identificando si cada respuesta cumple o no con el objetivo esperado e identificando los por qué de sus respuestas. Este proceso se repite con cada pregunta y a cada prueba.

Eso nos ha permitido clasificar no solo repetición, sino qué código predomina en el total de pruebas, qué nivel de inferencia según nuestro análisis predomina en la población analizada, qué tipo de argumentación o interpretación hay en los estudiantes en relación con temáticas similares a la propuesta en nuestra prueba y así con cada uno de los códigos.

También nos permitió identificar nuevos factores o variables de clasificación como el estrato, la edad, y el género que nos ayudan a ver en qué población se presentan con mayor índice algunos de los códigos propuestos y qué podemos

aportar desde nuestro análisis para mejorar, mantener o dilucidar la situación actual.

Categorías

Los códigos que fueron usados para el análisis de las pruebas fueron el resultado de todas las variables que fueron surgiendo desde las tutorías con el profesor Gonzalo Rubiano, fue él quien agregó y corrigió los códigos para que nuestro análisis se centrara en definir el tipo de inferencia del estudiante, hacia dónde estaba dirigida y por qué infería de esa manera.

A continuación se explica cada código asignado a Atlas ti y cómo se le definió para analizar las respuestas dadas por los estudiantes.

Interpretación

Depende de la construcción de la respuesta para cada pregunta, asignamos un nivel de interpretación determinado. Es decir, y según lo planteado por Fabio Jurado: la capacidad de abstracción o entendimiento de la lectura por parte del lector y a su vez la formación de nuevas ideas, de forma crítica, organizada y bien argumentada. Subyacen tres niveles: (*Descriptivo – Literal, Inferencial, Crítico Valorativo*) Para el primer nivel el estudiante se limita a la descripción utilizando palabras sueltas y sin unirlas a otras o la unión que presenta es poca y sin cohesión. En el segundo nivel, literal inferencial, recrea lo expuesto en el texto (imagen) y trata de unir sus palabras con otras formando una idea, se acerca la formulación de frases y en el último nivel el estudiante describe y crea un juicio de valor a partir de lo que interpreta.

Referente

Según Rodríguez Guzmán (2005), el referente no hace relación al significado de las cosas sino a las cosas mismas, esos objetos reales y todo tipo de fenómenos como la cualidad y la acción. Hace referencia al ítem o característica particular o general que le permite al lector o intérprete de la imagen desarrollar su respuesta o el porqué de la misma y sus especificaciones. Aquí se tienen en cuenta el

contexto en el que se encontraban al momento de responder a la prueba y las condiciones que limitaron dichas respuestas, como por ejemplo el sexo, la edad, la clase en la que estaban, la docente que le impuso la prueba y el contexto socio-cultural desde donde respondieron.

Generalización de conceptos (Marcos)

Lakoff (2004), define los marcos lingüísticos como estructuras mentales que conforman la manera de comprender y ver la realidad creando lo que se denomina el inconsciente cognitivo. El lenguaje activa los marcos; inducir a pensar de forma diferente requiere nuevo lenguaje, hablar y escribir, en definitiva, comunicar de modo diferente. En este código se tuvo en cuenta el marco general con que el estudiante respondía a su pregunta y que influyó en casi toda la prueba. Un marco infantil desde el punto de vista que observó la imagen en donde el estudiante idealizó la situación con los ancianos creyendo que estos no serían comidos por los buitres o un marco estético al calificar como feas, sucias o carroñeros a las aves que estaban en la caricatura basando su respuesta solo en su gusto por estos animales.

Tópico

Hace referencia al lugar típico o topo que según estos representan los trayectos que obligatoriamente deben tomarse con el fin de alcanzar, a través de un enunciado u ocurrencia, una conclusión específica como lo afirma García Negróni (2005). Reconocimiento por parte del lector de las ideas generales expuestas o características relevantes que a su vez conforman una respuesta acorde al tema sugerido, en este caso la caricatura. Viene a ser el lugar común en donde cae el estudiante para dar su respuesta. Esto lo podemos evidenciar en la forma de la escritura como las frases, las palabras que sobresalen del texto y las que se repiten.

Relación de ideas

La unión, similitud o aspectos en común en su respuesta con respecto a una dos o más premisas diferentes encontradas en la misma o en relación con la caricatura.

Coherencia

Como lo menciona Pérez Grajales (2001), esta hace referencia al dominio del procesamiento de la información. Esto quiere decir que es la coherencia quien establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo ha de ser. Es por esto, que en este código analizamos el detalle y la estructura con que el estudiante comunica su mensaje.

Cohesión

Pérez Grajales (2001) menciona que el término cohesión hace referencia a las formas de relación entre proposiciones y secuencia de proposiciones del texto. Afirma también que las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de la otra, sino que están relacionadas por medios gramaticales diversos. De esta manera analizamos la manifestación en la respuesta de signos de puntuación, conjunciones, adverbios, etcétera y un orden determinado establecido por el lector pero entendible; es decir, que cuente con el desarrollo de la respuesta de forma clara y organizada

Afectividad

Páez Rovira y Carbonero Martínez (1993), Se refieren a la afectividad como el concepto que engloba el estado de ánimo, a las emociones y a las evaluaciones afectivas. Determina el interés del lector al responder la pregunta o afrontar la prueba. Esto puede verse evidenciado por las palabras que usa y el tono afectivo que les imprime. En otras ocasiones puede evidenciarse por el tono protector que quisiera brindarle a los ancianos o por el contrario, por la indolencia que refleja ante la situación que plantea la caricatura. Estos no son los únicos factores que se tuvieron en cuenta. Las anécdotas y recuerdos fueron muy importantes para

analizar desde este código y dio muchas luces a la hora de encontrar el tipo de inferencia en cada estudiante.

Elementos clave

El lector reconoce los elementos clave expuestos en la caricatura como los ancianos, buitres, palomas, parque y los implícitos como la muerte, la espera, vejez, y los relaciona con su respuesta de forma directa o indirecta. Claro está, no necesariamente debe estar textualmente escrito por el estudiante, pues depende del análisis desarrollado por nosotros su identificación.

Argumentación

Ramírez Peña (2004), define la argumentación como organización del discurso que comienza en el origen de todo enunciado asertivo y afirmativo; por lo tanto, constituye la base de un conjunto complejo de estructuras, diferentes a las formas narrativas y manifiestas en diversas acciones discursivas como una conversación cotidiana. Capacidad de traer a colación la relación entre la caricatura, lo que se pregunta y el rol que tiene el lector a la hora de responder y desarrollar su respuesta. Se tiene en cuenta la base referencial desde donde parte el estudiante para construir el objeto como lo expuso el profesor Gonzalo Rubiano en sus tutorías. Exposición de proposiciones o razones que tengan una conclusión.

Hilo conductor

La capacidad de dar continuidad a la respuesta por medio de vínculos, ejemplos, referentes propios del contexto del lector o en relación con la caricatura y que respondan a la pregunta establecida.

Enunciado

Laquímiz (1994), define el enunciado en el análisis conversacional como la expresión lingüística producida por uno de los participantes en un evento comunicativo. Fue así como tuvimos en cuenta la construcción de frases simples, con la utilización de más de uno o más signos de puntuación para su respuesta.

Inferencia

La creación de una respuesta que presenta un acto valorativo personal sin apartarse de la intención de la pregunta, con redacción, uso de signos de puntuación y estructura de la respuesta. Suposiciones o argumentos que evidencien algún tipo de inferencia (inmediata – inductiva – deductiva – transductiva – hipotética).

Opinión

Respuesta creada a partir de la subjetividad del lector sin presentar alguna relación directa o cercana a la pregunta y la caricatura o presentando alguna relación también.

Reiteración

Repetición o retomar en la respuesta ejemplos, palabras o ideas con similitud y/o que aluden a lo mismo pero escritas, redactadas o expuestas de forma diferente.

Creencias

Identificación textual o por análisis de la presencia de creencias o afinidades de tipo religioso o cultural dentro de la respuesta.

Gustos

Creación o desarrollo de su respuesta basado en los gustos personales, identificación de los mismos en la respuesta dada.

Intereses

Reconocer o evidenciar en la respuesta del lector alguna particularidad o inclinación a algo particular se, objetos, conceptos, momentos, lugares etcétera, que tengan o no relación con la caricatura.

Experiencia

Evidenciar en la respuesta que da el lector alguna experiencia relacionada con su contexto o historias vida.

DE LO DESCONOCIDO A LO APRENDIDO

Luego de un año y medio de proceso, los hallazgos y resultados obtenidos, nos permiten evidenciar que el rol de estudiantes trasciende en la medida en que surgen preocupaciones en función del campo académico y el desarrollo profesional, personal y grupal que tenemos como entes sociales. En ese orden hemos tenido el acercamiento a un campo que es conocido, pero no es reconocido, ni trabajado dentro de la academia; hablamos de la inferencia.

Consideramos con este proceso y trabajo hemos generado nuevas dudas, cuestionamientos, insumo y aportes dentro y para las áreas del lenguaje, la comunicación, la producción e interpretación textual, la producción de sentido, la crítica y la argumentación. Todo esto en función de la mejora dentro del campo de la Comunicación Social - Periodismo y a todas aquellas áreas o semejantes que trabajen el desarrollo humano. También el valioso aporte al desarrollo de las competencias comunicativas, que, si bien ya existen, consideramos no se desarrollan a plenitud dentro del aula y por ende el estudiante, no las percibe, nos las desarrolla y no las aplica.

Siguiendo el proceso también hemos incursionado en la creación y apropiación de metodologías y propuestas que nos ayuden a diversificar lo que consideramos el paradigma de poder dentro del aula de clase, el evaluador y evaluado, que siguen y desarrollan roles de poder que no permitan el desarrollo y pensamiento crítico, libre y personal.

En ese orden hemos llegado a generar una serie de conclusiones que dejan abierta la puerta para seguir investigando y trabajando en función de la educación, la inferencia y sus actores fundamentales, estudiantes y maestros.

Procesos de lenguaje

Dentro del desarrollo del ejercicio con los estudiantes, evidenciamos habilidades del lenguaje que trascienden en el desarrollo de competencias enmarcadas en el

mismo. Escribir, hablar, leer dan paso a procesos de interpretación que mediados por el espacio de realización o de encuentro, hacen que dichas habilidades se repriman, mejoren, se muestren o se oculten. En ese orden, y teniendo siempre en cuenta que el ejercicio siempre fue dentro del aula de clase, entendimos y concluimos que el entorno escolar siempre será un espacio donde las habilidades se convierten en competencias.

Competencias que rápidamente en el desarrollo del currículo académico se institucionalizan por objetivos, métodos de calificación o de reconocimiento, despojando y quitando valor a los procesos del lenguaje o habilidades, ya que se estandarizan y tienen a volverse repetitivos.

Es decir, el ejercicio propuesto para la evidencia, desarrollo y aplicación de la inferencia dentro del aula de clase proponía poner en práctica la habilidad de escribir, leer, escuchar y si se daba el momento o espacio de hablar, habilidades que por consiguiente y aún debatibles son propias y apropiadas por el humano, es decir esperábamos verlas reflejadas en los estudiantes y así evidenciar cómo se daba el proceso en conjunto de estas habilidades.

Sin embargo, y no para nuestra sorpresa, logramos definir que las habilidades son levemente manipuladas. Concretamente, en la explicación de la prueba se ponía en juego la habilidad de escuchar, para comprender la instrucción o petición, la habilidad de leer, para comprender o entender, la habilidad de escribir para responder y la habilidad de hablar, si requería de nuevo la instrucción o deseaba compartir algo que suscitara la imagen.

Es allí donde se ven levemente manipuladas las habilidades en función de un objetivo determinado, en este caso el ejercicio propuesto. Aun así, no determinábamos el momento en que empezaba la transición o la modulación de habilidad a competencia. Esta transacción se logra luego de impulsar, motivar o exigir, es decir cuando se condiciona la habilidad y se le exige que se destaque, que se muestre.

Con ello queremos decir, que las habilidades en un rol mediado, de consenso se mantienen y se realizan sin tratar de demostrar qué tan bien, qué tan mal, qué tan experto o inexperto es con dicha habilidad. Sin embargo, al interponer un nuevo escenario, en este caso una nota, o calificación se entra en un rol de la habilidad como competencia. Así pues, concluimos que todos poseen la habilidad, independientemente de cómo la desarrollen, pero no todos, en este caso los estudiantes dentro del entorno del aula, logran hacer de su habilidad una competencia que les genere ganancia o un marco de diferencia.

En ese orden, los procesos de lenguaje (escribir, leer, escuchar, hablar) se comprometen en función del cumplimiento académico, más no del desarrollo del saber y la mejora de las habilidades para así poder competir dentro del espacio académico en las mismas condiciones. Pues, no todos desarrollan o tienen la misma habilidad a pesar de poseerla, por ende, si se evalúa primero la capacidad de competir sin tener en cuenta la diferencia en dichos procesos del lenguaje, no habrá espacio para el desarrollo integro e igualitario dentro del entorno académico.

Marcos generales – Lugares en común (entender el contexto como herramienta de construcción)

Realizar el ejercicio para el desarrollo y formación de la inferencia dentro del aula de clase, en principio solo resultó un trabajo de aplicación, no obstante, saltaban dudas en su desarrollo. Dudas que emergían luego de ver el resultado de las pruebas y lo contundentes que podían llegar a ser los estudiantes al responder.

Es ahí donde determinamos, guiados por el profesor Gonzalo Rubiano, la creación, el desarrollo y la aplicación para todo proceso académico de marcos generales y lugares en común que manejan cada estudiante en el desarrollo de sus clases.

Entendimos y aplicamos el marco general, como aquel rol, aquella función en la que se ubica o se detiene a responder, interactuar y actuar el estudiante en su

espacio académico, y cómo desde ese marco general, responde, se comporta y se hace sujeto social en el aula. Es decir, el marco general, es ser estudiante pero su diferencia su desarrollo de este marco se enfatiza en cómo vive él, el ser estudiante, el estar en un salón, en el tener amigos, en saludar o no saluda, en realiza o no realizar el ejercicio. Estas actividades las modula bajo esos marcos que en su diario vivir son muchos y diferentes y que lo llevan a ser lo que es.

Así también desarrolla lugares en común, miradas o perspectivas desde donde sugiere comportamientos especiales y que aportan a su formación, y que complementan su marco general. Dicho esto, podemos establecer para esta categoría un marco general que debe aplicarse rigurosamente en el desarrollo de las clases; aunque entendemos es tedioso, complejo y diverso. Nuestro marco general es el entorno, entender el entorno personal ubicado dentro de un aula de clase.

Dentro de la aplicación del ejercicio y en la aplicación de este, indirectamente tratábamos de entablar un marco general para quienes participaban de la prueba, el marco del estudiante y su lugar común el maestro y el evaluado. Teniendo como premisa u objetivo esperar las respuestas que nos resultaban más obvias y relacionadas al contenido. Sin embargo, en la revisión del ejercicio encontrábamos respuestas, que en primera medida no tenían relación alguna o se presentaban confusas. No estábamos teniendo en cuenta el entorno personal o los marcos generales que posee cada estudiante frente al ejercicio.

Es allí donde definimos que el entorno personal, el contexto, la historia, los sucesos y modos de vivir y operar de cada estudiante están mediando su respuesta y accionar todo el tiempo, por ende, si se quiere llegar a un proceso de calidad y formación académica que apunte a la creación de nuevas ideas y que solucione necesidades en diferentes sectores, es necesario entender y establecer marco de generalidad en el aula y en los estudiantes, que permitirán leer su realidad, compartirla, recrearla y transformarla.

Llegamos a esta conclusión pues, mientras se mantenga dentro del aula un solo marco general para todos los estudiantes, un marco donde se regirán, actuarán y departirán; manifestaremos el eterno juego de la repetición de contenido con la variación de algunos conceptos.

Claro está y tenemos presente que relacionar y formular marcos generales para cada actividad demandará tiempo y estrategias nuevas para el docente y la misma academia. Sin embargo, la aplicación de estos marcos garantiza, para el docente entender con más claridad el porqué de algunas cosas, le permitirá el desarrollo y no repetición de diálogo, ideas y trabajos dentro del aula y creará espacios diferentes, nuevos y más críticos.

Componente gráfico, una buena alternativa

Una vez entendidas las habilidades como competencias, el desarrollo que se gesta dentro del aula de clase o cómo hay diversidad en cada uno de los estudiantes que participan de un mismo modelo, debíamos implementar nuestro ejercicio con una nueva perspectiva, bajo un nuevo marco, que atrajera, que gustara y nos permitiera trabajar.

Dentro de este ejercicio también queríamos hacer evidentes competencias comunicativas, para ir ampliando nuestra mirada hacia la inferencia.

El desarrollo y uso del componente icónico, en este caso una caricatura, con un contenido irónico, satírico, humorístico, nos pareció adecuado pues pone a prueba dentro del ejercicio el desarrollo de las habilidades del lenguaje y así mismo de algunas competencias comunicativas (textual, kinésica, paralingüística, lingüística, semántica, pragmática), claro solo evidenciarlas, pues más allá de eso, queríamos ver si la propuesta gráfica generaba nuevos escenarios.

Entender el contexto, el entorno del aula y el desarrollo de las clases por más de tres años de carrera, viviéndolo como estudiantes, nos daba un insumo y era suponer que el modelo quizá no varía. Es decir, el modelo de evaluación y

aplicación de pruebas, un modelo que consideramos rígido, poco dinámico y muy centralizado, claro está no siempre es así, pero es su generalidad. En ese orden, queríamos brindar a los estudiantes algo ligero, agradable visualmente, dinámico y poco común.

El resultado del proceso afectivo de la sorpresa, la duda, y la manifestación de competencias comunicativas encontradas en las respuestas y funcional, es decir, los estudiantes se presentaron con expectativa, algo muy diferente a otro tipo de ejercicio. Anteriormente habíamos presentado un Test de Cloze, una prueba rígida, de selección de lectura científica y como resultado obtuvimos desaliento, poco interés y no terminación de la prueba. Por ende, el recurso gráfico, aplicado en el aula, con fines evaluativos, dinámicos y didácticos resulta prometedor para el desarrollo de cualquier ejercicio. Solo debe plantearse según la población que se va a estudiar.

Ahora bien, otro avance significativo es en las competencias comunicativas que este ejercicio nos permite evidenciar. En el desarrollo de las respuestas, encontramos diferentes maneras de expresar, significar, de persuadir, de demostrar, de entender y desarrollar ideas presentes en la imagen de formas organizadas y estructuradas.

Encontrar dentro del conjunto de pruebas la resignificación de elementos como los buitres, las palomas y la variedad de interpretaciones que le dan los estudiantes nos permiten ver que las competencias comunicativas, están allí, latentes pero no se explotan, no se trabajan y no se desarrollan. El uso de la entonación, de las formas o abreviaturas gráficas, la forma de ordenar las ideas; esto nos muestra que el estudiante mantiene estas competencias y les puede dar uso, solo que quizá las desconoce o no las sabe aplicar. Por eso, si se le presentan actividades donde se le incentive, se le proponga se le dé la oportunidad de rehacer, reconfigurar como en el caso de la caricatura que presenta un tema, pero vislumbra dos o tres más, los estudiantes logran debatirse a sí mismo y manifestar nuevas formas de respuesta, de intereses y de atención y gusto al espacio de clase.

La potestad y poder del aula

Otro de nuestras observaciones y conclusiones es que el aula se presenta como un ente al que se le ha atribuido poder y potestad. El aula reconfigura a los estudiantes tan pronto entran.

El salón se vuelve un espacio de cordialidad, de buen uso y manejo del lenguaje y los gestos, de la postura, de la ocupación del espacio y de la forma de apropiación. Llegamos a definirlo como dentro de poder y potestad, por dos razones principales; la primera, nuestra experiencia como estudiantes, donde constantemente reconfigurábamos nuestro accionar con respecto a la clase que fuéramos a tomar, y la segunda razón el comportamiento de los estudiantes que hicieron parte del ejercicio.

El salón de clase se ha vuelto un lugar de competencia según sea la actividad que se proponga. Hay un afán y límite de tiempo en las actividades, se presenta un sistema de argumentación y conclusión de los temas elocuente y argumentado pero corto y puntual, no hay disposición a la interacción y siempre se está esperando una orden, una voz mayor, una figura representativa en frente.

Con ello queremos decir, que la función de brindar espacios de conocimiento, compartido y construido desde el salón no se está dando. No hay culpables, no castigamos ni al estudiante ni al docente, castigamos a la costumbre.

Al desarrollar el ejercicio, se presentó interés, sorpresa “déjeme ver qué es eso” decía un estudiante, sin embargo, al presentar la prueba como una ayuda un ejercicio para clase, los estudiantes presentaron des interés, poco recurso del tiempo, acabaron rápido, no respondían; hasta que la profesora impartió la motivación de una nota. Allí el aula se reconfiguro para contestar, para ejercer el derecho a participar, pero cuando acabo la prueba se volvió a lo mismo.

Entonces el aula se va volviendo con el tiempo un espacio de espera, de locución constante pero poco interés en la construcción y el interés por cosas nuevas. En ese orden, romper con ese poder y potestad implícita que ha ido adquiriendo, es

preciso presentar nuevas formas de enseñanza, de atracción y participación. Pues lo que formula esa costumbre en los estudiantes es el aislamiento y poco trabajo de sus habilidades y competencias.

Actos repetitivos en la creación de contenidos

Reiterando el poder y potestad del aula de clase, este fenómeno ha creado en los estudiantes formas reiterativas en la creación de sus contenidos, interacciones y formas de estudio.

Dentro de la experiencia como estudiantes y el desarrollo de las clases que se dan en la formación de la comunicación social periodismo, se enseña la forma de ser objetivos, preciso, claros, inmediatos y veraces. En ese orden, se ha mal interpretado dichos ejercicios extrapolándolos directamente al entorno de la clase, convirtiendo las respuestas a toda prueba en algo escueto y concreto, con poco trabajo argumentativo y creativo.

Un escenario donde se limita esa interacción, por la misma inmediatez que demanda la información, volviendo tajantes, rápidos y superficiales las respuestas e interpretaciones de los estudiantes. Claro está aseverar esto es variable, pero nuestras pruebas demandan lo dicho.

Preguntas donde se esperaba o cuanto menos una breve creación, escrita, estructurada y con un objeto clara, no superaban las dos o cinco palabras o la formulación de cuanto mucho dos oraciones. En algunos casos hacían de la respuesta algo claro pero concreto y que respondía a los sugerido. Esto no dejós ver que se ha creado esa costumbre a repetir respuestas que generalicen todo y respondan a los sugerido sin expandir o recrear algo nuevo. Esto genera una sucesión de actos repetido que se deben mejorar por medio de proceso interactivos y que sugiera, ayuden y en ultimas obliguen a los estudiantes al desarrollo de sus habilidades y competencias en la creación de contenidos.

Construcción de la inferencia en el aula de clase

Queremos abordar, y en primera instancia definir en esta conclusión, que la inferencia se convierte entonces en una construcción sociocultural, donde el elemento principal de la misma es la interacción entre individuos. Individuos que manifiestan esta construcción de múltiples formas.

Dentro del proceso de construcción sociocultural, encontramos las estructuras de reconocimiento, donde se aprende, se desarrolla y se trabaja la inferencia y el comportamiento humano (personal y colectivo). Con esto, queremos decir que él y los estudiantes se sitúan, y desarrollan sus habilidades y conocimientos en función de aquello que reconocen como elemento común dentro de su contexto diario. En ese orden se aprende, se entiende y se crea.

Con ello y a manera de ejemplo, los estudiantes hacen el reconocimiento de las aves de formas similares o parecidas dentro del desarrollo de su respuesta. Es decir, reconocen esos lugares o ideas en común de donde se centran para ir respondiendo.

Así comienza el proceso y construcción inferencial en nuestra investigación. Identificamos también que la memoria y los recuerdos se convierten en una estructura de garantía de la existencia. Es decir, el proceso de recordar acude inmediatamente a mis referentes, marcos generales o lugares en común, para lograr traer a mi presente recuerdos o saberes previos que me ayudan a resolver, hacer, o comunicar de alguna manera determinada situación.

Esto le brinda al estudiante la garantía de que existen y se mantienen sus pensamientos como válidos, de que es un sujeto activo, así presente ideas o respuestas que no estén en acuerdo con la temática. Con ellos, traemos como ejemplo, a una de las estudiantes que, dentro de sus respuestas, ponía la relación con su abuela en el transcurso de su vida; este recuerdo, respondía a la pregunta y garantizó la existencia de su memoria como herramienta para desenvolverse dentro del contexto, pues no se puede inferir sin conocimiento previos, sin recuerdos, sin hablar de aquello de lo que tenemos certeza.

Pues inferir dentro del vacío del saber resulta complicado, difícil, siempre estamos en función de hablar, suponer, y crear la inferencia de acuerdo a aquello que sabemos y podemos relacionar.

Teniendo en cuenta esto, logramos identificar algunos posibles espacios de donde se desarrolla la inferencia en relación con el saber; estos espacios se encuentran mediados unos marcos de relato que varían según lo presente el contexto. Allí también encontramos el uso y manejo del sentido común como herramienta para responder y crear la interacción.

Dentro de los espacios, encontramos la inferencia cultural y la inferencia gramatical que aplican en el aula de clase y en relación nuestro ejercicio. Ambos espacios de inferencia se relacionan mutuamente, pero hacen alusión a temas diferentes. Concretamente podemos hablarlo con el siguiente ejemplo:

A los estudiantes se les escribe la oración “to vuelbo a casa, temprano, vuevo” sugiriendo que diga qué piensa de esa frase y qué hay de particular en ella. Inmediatamente en la respuesta del estudiante se presentan la inferencia cultural y gramatical.

En el espacio de inferencia cultural es posible que el estudiante relacione esta frase con alguna persona que salió y está avisando que volverá a casa temprano, y puede que quien sea que vaya a volver este en una reunión, en una fiesta o se le hizo tarde, pero que quizá sea más posible que esté de fiesta porque volverá temprano (esta es una posible interpretación).

Allí la inferencia cultural está presente en las relaciones que puede llegar a crear el estudiante en relación con las posibles situaciones que considere tienen que ver con lo que allí se dice. Reúne sus conocimientos previos, con posibles experiencias y espacios.

Por otra parte, encontramos la inferencia gramatical que hace que el estudiante reconozca que hay errores de ortografía dentro de la frase. Llega a concluir que está mal porque cierta palabra sabe están mal y así mismo las corrige o cambia el

orden y sentido de la frase. No obstante, allí se relaciona la inferencia cultural y gramatical en una sola función y es el marco experiencial que determina lo que allí pasa.

Este marco permite evidenciar que tanto dentro de la inferencia cultura como en la gramatical se acude a la experiencia como garantía de existencia de algo que se hace, de una acción. Teniendo en cuenta estos espacios de inferencia, llegamos a definirlos dentro de los marcos de relato, que nos otra cosa que esa variación y forma de contar, mostrar o compartir las formas del contenido.

Aquí nombramos el relato gráfico, narrativo, oral, evaluativo, que son relatos donde el estudiante se mueve en el aula, interactúa y pone en función de ellos conocimientos, recuerdos, habilidades y competencias para poder actuar.

Con ello llegamos a definir que es preciso que el estudiante presente estructuras de reconocimiento basadas en recuerdos y conocimientos previos que garanticen la existencia de su relato; también, el uso de los espacios de la inferencia en el ámbito cultural y gramatical dentro de la experiencia y por último ubicarse dentro de un relato específico que le permita actuar conforme a lo que se trabaje, en este caso, el ejercicio realizado en clase.

Pedagogía y uso de la argumentación como productor de sentido

Dentro de la variedad e significantes y significados que encontramos en el desarrollo del ejercicio, encontramos estudiantes que percibían las aves, los ancianos, la situación de las personas de tercera edad de múltiples maneras y a veces con similitud.

En ese sentido, muchas de las respuestas, aunque similares, apuntaban a lugares en común diferentes, sus razones, proposiciones y conclusiones apuntaban a diversas situaciones y diversas formas de pensar, interpretar y reconocer la realidad. Por eso, el uso de la argumentación, las creaciones de sus argumentos manifiestan la producción de sentido y apropiación de temáticas determinadas,

permitiendo al estudiante inmiscuirse en diferentes áreas de sentido, de interpretación y en este caso de nuevas ideas en relación a un mismo tema.

Es así donde definimos que formar un buen sentido de argumentación, mediado por una buena interpretación le permitirá al estudiante recrear y accionar de formas más asertivas, concretas y mejor estructuradas de las que concibe normalmente.

Con esto llegamos a definir que la pedagogía de la construcción inferencia y argumentación de la misma requiere de procedimientos que despierten las cargas afectivas del estudiante. Es decir, presentar unas estructuras de interacción entre estudiante y maestro donde se presente un orden determinado del tema pero que ofrezca juegos, lúdicas, y dinámicas envolventes y seductoras al estudiante.

El fin de esto es poder unir el mundo, el texto (herramientas de trabajo) y el conocimiento como unificador y potencializador de la inferencia y así no trabajar por separado cada realidad. Esto permite no medir o cuantificar, pero si evidenciar la actitud frente a la cual se centra el estudiante para responder.

Con esta idea dentro de la construcción inferencial es preciso crear herramientas que ayuden a saber contar las clases y espacios académicos, llenado de cargas afectivas a los estudiantes, de modo tal que se motiven a generar interés y no desinterés, motivo por el cual no responden y crean mejores y nuevos contenidos.

Con lo anterior definimos que, para mejorar el proceso argumentativo en función de la producción de sentido crítico, de sentido que transforme y eduque es necesario replantear las formas de producción, tanto escrita, oral como de vivencia.

Es decir, hacer que el estudiante desde su contexto o conocimiento responda en función de algo teniendo en cuenta; sus creencias, estas creencias deben estar enmarcadas dentro de una realidad determinada (entorno académico) y terminar en una conclusión personal y relacionada con la realidad expuesta. Pues si solo se

limita el espacio y uso del control gramatical se limita la producción de ideas, así presenten fallas que pueden irse mejorando.

El estudiante infiere en el entorno académico, la academia lo retiene

Mediados por todo el proceso que afrontan los estudiantes en su diario vivir, pero inmersos en el campo académico, en el aula de clase, es preciso decir que todos, nosotros, los estudiantes, quienes realizaron el ejercicio infieren. ¿Bien, mal, regular? No es prudente ni se puede afirmar, pues un ejercicio independiente que se forja por el contexto personal y se construye en todos los ámbitos donde el estudiante se manifiesta.

Sin embargo, sea buena, regular, o mala su inferencia, si podemos asegurar que los procesos de inferencia se ven limitados por la academia, específicamente en el salón de clase, allí se retiene la inferencia. Y se retiene porque parece generar contradicción y poco entendimiento del tema.

Se exigen sujetos críticos, lucidos, y de participación activa, pero se les exige dentro de un modelo que exige, pide y resalta en repetir lo que se explica, en no salir de ese marco de la reiteración de contenidos y, cuando se trata de sobreponer este marco se dice no, no es así, hay mejores formas, otros métodos, sigue este lineamiento. Es decir, aunque diferentes, todos académicamente debemos ir por la misma senda. Mal no está, pues esto le permite a la institución tener el control de variables, indicadores, hacer más llevaderas las asistencias y cumplir con su modelo de enseñanza, que, si enseña y si educa, no se niega eso.

Sin embargo, la inferencia no puede ir en la misma senda, pues está enmarcada en la diferencia, porque exige al estudiante el cuestionamiento continuo, el traer a colación la relación y creación de algo nuevo con base en lo que sabe, en lo que supone, en lo que entiende; pero, cuando debe hacerlo, cuando se le pide creatividad, opinión trata, pero no puede, tiene un lineamiento que le obliga a resumir, a ser específico sin argumentar.

En ese orden es necesario poder darnos a la tarea de que el estudiante y los maestros nuevos significados e identificaciones de múltiples ideas y conceptos que varían según la persona, de cómo decía Jurado dejar el saber gramatical para entender en realidad el porqué de cómo el otro actúa sin desconocer las reglas y parámetros.

En conclusión, nuestro proceso no demuestra que las habilidades y competencias están vigentes y son fuertes, pero que la herramienta para forjar y mejorar dichas herramientas es la inferencia, es el proceso de relación e saberes propios guiados y combinados con la academia donde pueda haber igualdad, paciencia y trabajo de mejora paulatina y no de muchas tareas y poca mejora. Nuestras pruebas demostraron que podemos interpretar, leer, escribir bien y en ocasiones no, pero que la creación de una crítica fuerte, consolidada y estructurada debe irse formando en el aula.

Pues se exige que se lea, pero no se produzca, se institucionaliza la repetición dentro de los procesos formativos y no permitimos el uso de la experiencia como formador de realidades. La empatía comunicativa como las cargas afectivas tienden a desaparecer, creando en el estudiante un acto no recíproco hacia el conocimiento.

Así, es necesario reconocer al estudiante como un activo de emociones y experiencias que pone en función de determinados objetivos, objetivos que deben guiarse y estructurarse bajo el espacio cultura y académico sin separar el uso del otro. Forjando procesos que desarrollen las habilidades y competencias comunicativas que garanticen la interacción entre el mundo, las herramientas académicas y el conocimiento.

Este es un acercamiento a un campo que reiteramos es poco trabajado quizá por su nivel de complejidad y variación constante, pues somos entes cambiantes, sin embargo, queda a disposición de todos a quienes les interese el desarrollo cognitivo, cultura y social y deseen ver la mejora en el sistema académico actual.

BIBLIOGRAFÍA

Bojacá Blanca, Morales Rosa y Bastamente Boiys. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Enunciación*. Vol 4 (2), paginas 109 – 118.

Difabio de Anglat, H. (2008). El test cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*. 46 (1). 121-137.

Ducrot, O. 1986. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona. Editorial Paidós.

Eco, U. 1988. *Signos*. Barcelona. Editorial Labor.

Eco, U. 1992. *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Editorial Lumen.

Flórez, A. G. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* No. 53, 13.

Gil Chaves Lina y Flórez Romero Rita. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. Tesis de Maestría en Educación - Línea Comunicación y Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá DC.

Gómez Macker, P. M. (2000). La Comprensión de textos escritos. En V. Magdalena, *Comprensión Lectora, Dificultades estratégicas en resolución de*

preguntas inferencias (pág. 176). Buenos Aires, Argentina: Colección nuevos caminos, Ediciones Colihue.

González M. C. Taller de lectoescritura. Medellín: UdeA, 2006.

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 53. Sp.

Grajales Pérez Héctor, 2001. Lenguajes verbales y no verbales, reflexiones pedagógicas sobre las competencias lingüística y comunicativa. Bogotá; Cooperativa Editorial Magisterio.

Guzmán Rodríguez Pedro Juan, 2005. Gramática gráfica al juapedrino modo. Barcelona.

Jiménez Rodríguez Virginia. (2004). Meta-cognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escolar). Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid España.

Jurado, Bustamante y Pérez, 1998. *Juguemos a Interpretar: evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá, Colombia. Editores Colombia S.A.

Lamiquiz Vidal, 1994. El enunciado textual. El Análisis lingüístico del discurso, Barcelona, Ariel Lingüística.

Lakoff Geroge, 2004. Don't thing of an elephant (No pienses en un elefante, lenguaje y debate político), traducción, Magdalena Mora 2007. España.

Latorre Velásquez Diana Carolina, Ramírez Roncancio Nancy Lizeth, y Navarro Roldan Claudia Patricia. (2007). Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria. Artículo de Investigación, desarrollo humano educación y cognición, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá DC.

Magdalena, V. d. (2000). Comprensión Lectora, Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue

Martínez M. C. (2005b) La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Cátedra UNESCO. Taller de artes gráficas, Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Pp. 32.

Martínez Carboner J. Andrés y Rovira Páez Darío, 1993. Afectividad, cognición y conducta social. España.

Moreno Campos, V. 2011. *Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre lingüística y psicología*. Universidad de Valencia.

Negroni García Marta María, 2005. La teoría de la argumentación lingüística: De la teoría de los Topoi a la teoría de los bloques semánticos. Argentina.

Oré Ortega, M. (2012). Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana (tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2738/1/Oré_or.pdf.

Ramírez Peña Luis Alfonso, 2004. Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía, Colección seminarum magisterio.

Sánchez Abril Cristina Y Maldonado Clavijo Marcela. (2008). Comprensión de lectura y meta-cognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al Colegio Gimnasio los Robles de Bogotá D.C. Tesis de grado para optar al título de Fonoaudiólogo, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano- Programa de Fonoaudiología, Bogotá D.C.

Sánchez Lozano, C. (2006). ¿Por qué los jóvenes leen mal? Recuperado de http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/lectura_en_jovenes.htm.

S. Peirce, C. 1988. *Escritos Lógicos*. Madrid. Editorial Alianza.

Sperber Dan y Wilson Deirdre, Relevancia: La comunicación y la cognición, Oxford: Basil Blackwell, 1986. Pp. 265.

Valentini, C. (2003). La lectura inferencial en lengua 1 y 2 (francés). El caso del texto argumentativo (tesis de maestría). Recuperado de <http://www.e-universitas.edu.ar/index.php/journal/article/viewFile/10/6>

Verónica, M. C. (2008). Sobre el concepto de inferencia, un diálogo entre Lingüística y Psicología. Universidad de Valencia, 23.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba para la recolección de datos



“Ahora vienen aves más grandes, Barnaby... Nunca comen lo que les lanzo y solo se sientan a mirar.”

Preguntas:

- 1) ¿Te parece chistosa o no la caricatura? ¿Por qué?
- 2) Cuéntame las experiencias que has tenido con los buitres y/o las palomas.
- 3) ¿Qué esperan los buitres?
- 4) Escribe sobre los buitres y las palomas y lo que crea de ellos.
- 5) ¿Qué te permite entender que las personas en la caricatura son ancianos?
- 6) ¿Qué enseñanza te deja la caricatura?
- 7) ¿Cómo se puede relacionar la caricatura con la realidad y la percepción que se tiene de los ancianos en la sociedad colombiana?

Anexo 2. Prueba #6 respondida por estudiante

Prueba Nivel de Lectura Inferencial – Primer Semestre
Comunicación Social - Periodismo
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Género: F M

Estrato: 1 2 3 4 5 6

Edad: 1?

1. No porque de una u otra manera muestra cierta crueldad con respecto a las personas de tercera edad siendo ellos los que más experiencias tienen y quienes merecen respeto al igual que todos.
2. No he tenido ninguna experiencia, apenas y las he visto.
3. Esperan la muerte de los ancianos para poder alimentarse.
4. Son aves, las palomas son más vistas y se ven en cantidad en cualquier parte de la ciudad, mientras que los buitres se presencian en un lugar más sucio o en donde se encuentre algo muerto.
5. Los rasgos físicos, el bastón y que no se dan cuenta que animales los miran.
6. Que los ancianos aun sin saber lo que estas aves esperan, les dan de comer sin saber cual es realmente el proposito de los buitres.
7. Que la gente, no le da el valor adecuado y los ven como un cargo más, esperando a que estos se mueran.

Anexo 3. Análisis hecho desde Atlas ti a la prueba #6

P30: prueba 6.pdf - 30:12 [] (@674-@650) (Super)

Códigos: [Femenino]

No memos

Género: F M

P30: prueba 6.pdf - 30:13 [] (@648-@623) (Super)

Códigos: [estrato 3 - Familia: Estrato Socioeconómico]

No memos

Estrato: 1 2 3 4 5 6

P30: prueba 6.pdf - 30:14 [] (@623-@603) (Super)

Códigos: [17 años - Familia: Edades]

No memos

Edad:

P30: prueba 6.pdf - 30:15 [] (@584-@530) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos

1. No porque de una u otra manera muestra cierta crueldad con respecto a las personas de tercera edad siendo ellos los que más experiencias tienen y quienes merecen respeto al igual que todos.

Comment:

RT: “No porque de una u otra manera muestra cierta crueldad con respecto a las personas de tercera edad siendo ellos los que más experiencias tienen y quienes merecen respeto al igual que todos”

Interpretación: el estudiante presenta un nivel de interpretación crítico valorativo. En esta ocasión el estudiante reconoce la idea de la caricatura y la situación que allí se presenta, es decir, la vejez. Sin embargo, su enfoque o marco hace alusión a la sociedad y en ella evidencia dos comportamientos que se relacionan con la vejez, la crueldad y el respeto que merecen las personas de tercera edad por tener más experiencia. En ese

orden, y teniendo en cuenta la apreciación de Fabio Jurado presenta ese nivel ya que recrea una nueva condición al interpretar la caricatura y la pregunta creando una nueva idea de por qué no es chistosa la caricatura. Puede responder también de esta manera porque se reconoce como individuo de la sociedad, incluyéndose o excluyéndose de la misma y viendo qué sucede con las personas de tercera edad.

Referente: El referente clave de su respuesta es la vejez, dentro de ella enmarca una serie de comportamientos que atribuye a esta condición del ser humano. Hipotéticamente podemos definir que tiene una cercanía con personas de la tercera edad o que en alguna situación determinada percibió o experimentado situaciones de crueldad hacia estas personas; también reconoce y les atribuye que por ser personas de tercera edad tienen más experiencia. Puede que esta conclusión se atribuya al contexto en el que vive o está, es decir, que a mayor cantidad de edad o vivencias hay mayor experiencia, pero, en su contexto las personas de tercera edad no se les reconocen así y por ende merecen respeto.

Generalización de conceptos: el marco en el cual desarrolla su respuesta es el social, allí propone los sujetos que se desenvuelven en este marco que son las personas de tercera edad y las características o comportamientos que la llevan a decir que no es chistosa la caricatura o temática propuesta en la misma. Nombra que existe un “cierto tipo de crueldad” con esta alusión puede que la estudiante clasifique la idea de crueldad en diferentes tipos o formas, o que hay un tipo de crueldad que es especial para las personas de tercera edad.

Aludiendo así que dependiendo ese tipo de crueldad no hay respeto y no se tienen en cuenta que las personas de tercera edad tienen más experiencias. Todos estos comportamientos y condiciones los atribuye a lo social, a la sociedad y su forma de percibir o ver a las personas de tercera edad.

Tópico: el lugar común donde centra su conclusión es la sociedad y se hace partícipe de la misma. Es decir, menciona que hay una cierta crueldad hacia las personas de tercera edad y que merecen respeto al igual que todos. Así como ella merece respeto las personas de tercera edad también lo merecen, y atribuye, reconoce que merecen ese respeto igual pues son las personas que más experiencias tiene. Con ello podemos entender que para la estudiante el papel de las experiencias, tener muchas experiencias representa y debe reconocerse como un factor que deba respetarse y hoy no sucede.

Relación de ideas: Existe la relación entre la pregunta y la crueldad ya que no es chistosa, sino más bien evoca esa crueldad y trato que reciben personas de la tercera edad; también, genera una relación entre el respeto y la experiencia, pues las personas de la tercera edad la poseen y por ende merecen el respeto.

Coherencia: si hay presencia de coherencia pues la respuesta es clara y entendible, permita ser leída y comprendida.

Cohesión: Presenta organización y buena exposición de sus ideas. Utiliza la conjunción “y” para separar las ideas que allí quiere presentar.

Afectividad: hay interés por responder a la pregunta y vincula procesos afectivos en relación con el respeto. Es decir, podemos evidenciar que entre más experiencias (no sabemos qué tipo de experiencias) posea una persona el respeto que esta merece debe ser el mismo que el de los demás. Teniendo en cuenta que todos merecemos respeto en la situación que sea, pero así lo separa y manifiesta en su respuesta, en su precepción. Allí se centra su proceso afectivo pues evoca una defensa hacia las personas de tercera edad centrada en la crueldad que la sociedad les presenta y donde no hay un respeto igualitario como el que posiblemente ella recibe en su diario vivir.

Elementos clave: Para la respuesta que da, solo reconoce un elemento, en este caso la gracia o chiste, pues responde que no es chistosa. En su respuesta reconoce la vejez, y comportamientos sociales como elementos clave para ella como persona y su rol como estudiante. Es decir, la crueldad, la experiencia de las personas y el respeto. Estos son los elementos que apropia ajenos a los de la caricatura, sin embargo, no reconoce a los buitres, las palomas, y los hombres de la caricatura.

Argumentación: si presenta argumentación en el desarrollo de su repuesta. En principio, responde a lo solicitado en la pregunta, y manifiesta que no es graciosa la caricatura, por consiguiente, desarrolla por qué no es graciosa la caricatura. Presenta un sus premisas y conclusión una crítica hacia el comportamiento de la sociedad en relación con las personas de la tercera edad. Es decir no fue escueta o se quedó con lo que sugería la caricatura sino que presenta un nuevo espacio o relación con las personas de tercera edad y la caricatura.

Hilo conductor: Su hilo conductor parte en el momento que decide explicar por qué la caricatura no es graciosa, de allí nombra elementos que conecta y relaciona para así dar continuidad a la respuesta. Hablamos específicamente de la crueldad, el respeto y las experiencias de las personas de tercera edad.

Enunciado: Con respecto al marco general que presenta en este caso el social, presenta enunciados que dan fuerza y claridad a sus proposiciones.

Inferencia: hay presencia de inferencia inductiva en su repuesta, parte de particularidades, en este caso, la crueldad, la falta igualitaria de respeto y las experiencias de las personas de tercera edad y evoca en un general que es lo social.

Opinión: en general su repuesta se comprende como una opinión hacia un tema determinado, en este caso si es o no chistosa la caricatura. De allí, bajos sus percepciones y conocimientos alude que no lo es y agrega nuevas opiniones fundamentadas en su saber y sus experiencias.

Reiteración: No hay reiteración o repetición de palabras en su repuesta. Es clara y precisa la repuesta, evitando la repetición de términos.

Gustos: El no gusto clasifica dentro de este término, en este caso, no hay gusto hacia la caricatura y lo que para la estudiante transmite y recrea nuevos intereses, como el respeto y la crueldad enmarcados en el (no gusto).

Experiencia: No ha ce explicita algún tipo de experiencia en relación con la situación o lo que transmite la caricatura. Sin embargo, al develar el porqué de su repuesta, puede entenderse o hipotéticamente se puede hablar que ha tenido cercanía, vivencias o contacto con la situación de crueldad y poco respeto hacia las personas de tercera edad. Esto también es una experiencia aunque no la reconozca como tal textualmente.

P30: prueba 6.pdf - 30:16 [] (@532-@509) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Subnivel Literal Básico] [Tópico]

No memos

2. No he tenido ninguna experiencia, apenas y las he visto.

Comment:

RT: “No he tenido ninguna experiencia, apenas y las he visto”

Interpretación: Presenta un nivel crítico valorativo. Sin importar la poca o nula relación con los animales, manifiesta que les ha visto. Dentro de un marco experimental relaciona solo la experiencia relacionada con las palomas, deja por fuera a los buitres. También presenta una contradicción dentro de la respuesta, pues valora y cree que las experiencias quizá solo tengan relación con el contacto o procesos de interacción directa con el objeto señalado, obviando o no reconociendo que la observación directa o indirecta cuenta como experiencia.

Nombrar “apenas” para hablar de su experiencia puede relacionarse con un acto cotidiano, donde ver las palomas o no verlas es común y no de gran importancia. Quizá por este motivo no relaciona a los buitres con su repuesta, puede que no haya existido contacto alguno con ellos.

Referente: En este caso el referente está explícito en la pregunta y la caricatura, un referente textual y gráfico que relaciona con su repuesta que evoca a uno de los dos elementos recomendados, las palomas. Su respuesta puede estar dentro de un marco del cotidiano, pues presenta el “apenas y las he visto” es decir, entendiendo que las palomas están presentes en entornos ciudadanos y una de sus características principales es volar, pueden desplazarse con facilidad a cualquier lugar, por esta razón puede haber contacto visual con ella fácilmente y allí radica su experiencia.

En ese orden la estudiante infiere o ya da por sentado no hay experiencia pero si acaso las ha visto algunas veces, es decir lo ha vuelto un acto normal, sin mayor trascendencia en su diario vivir.

Generalización de conceptos: Dentro de una posible marco del cotidiano, la estudiante se refiere a las experiencias relacionadas con las palomas como nulas, sin embargo, demuestra que las ha visto, es decir si hay experiencia dentro de su cotidiano con las palomas, solo que no reconoce este hecho o acción significativa para valorarla como experiencia, por eso nombra “apenas y las he visto”, entendiendo esto como un acto común y del cotidiano.

Tópico: el lugar común desde donde responde es el cotidiano, su diario vivir. Nos da a entender que el hecho de apenas ver de vez en cuando a las palomas se le ha convertido en un acto como ver pasar buses, ir de la universidad a la casa, donde rara vez se presentan alteraciones que hagan significativa o diferente la experiencia. También, partiendo del cotidiano como el lugar donde desarrolla esta observación no hay o no trae a colación relación con los buitres. No hay acercamiento, teniendo en cuenta que la gráfica mostraba una silueta que podía relacionar con las aves.

Relación de ideas: para la respuesta que presenta hay una contradicción que a su vez valoramos como una relación de ideas. Es decir la estudiante expone que no hay presencia de experiencia alguna con los buitres o palomas pero si las ha visto de vez en cuando. Es decir hay una relación entre las palomas y los recuerdos que tiene presente cuando se habla de ellas o se le sugieren como en la pregunta.

Coherencia: La respuesta es clara y entendible, es fácil de leer y de comprender.

Cohesión: Presenta un orden y utiliza signos de puntuación para separar la idea que quiere exponer y utiliza la conjunción “y” para dar continuidad.

Afectividad: En este caso podemos relacionar la afectividad en dos aspectos. El primero responde a la solicitud de la prueba donde responde y allí presenta interés o caga afectiva hacia la misma, sin embargo, desconoce o no hace uso de uno de los elementos sugeridos, los buitres. El segundo aspecto es la relación con su respuesta y su marco del cotidiano, donde valora el ver las palomas como un acto común o normal y no le da el valor de experiencia.

Elementos clave: En su repuesta es necesario aclarar que nombramos las palomas por el pronombre “las” aludiendo el género femenino a las palomas, pues hubiese nombrado buitres, hubiese utilizado el pronombre “los” para hacer referencia al masculino. En su respuesta da a entender a quien lea o la interprete que habla de las palomas y no de los buitres. Por esta razón el elemento clave que reconoce es a las palomas aun sugiriéndole los buitres en la pregunta.

Argumentación: No hay presencia o desarrollo de la argumentación o de un párrafo o más oraciones que desarrollen más la respuesta. Sin embargo, responde con una conclusión, conclusión que es apoyada por proposiciones (no he tenido experiencias – apenas y las he visto) estas las razones que apoyan su conclusión. La respuesta como tal es corta pero precisa, es decir que cumple con su función comunicativa. En ese orden puede que el espacio o entorno académico como el aula de clase y la presión ejercida por la docente y la estructura de la prueba condicionen la respuesta y su desarrollo

Hilo conductor: Presenta dos premisas que se relacionan y las separa allí da continuidad a lo que quiere comunicar.

Enunciado: Cumple con su fin comunicativo, responder. En una frase simple.

Inferencia: Presenta una inferencia inmediata y la relaciona. Es decir, no hay experiencia con palomas pero si las he visto. Si he visto las palomas no hay experiencia. La realiza en una sola premisa, en ese caso aludimos a las dos proposiciones que da para concluir.

Opinión: en este caso el no tener experiencia alguna con ningún tipo de ave de los recomendados forma parte de su opinión y vivencia personal, nombrar apenas y las he visto también es parte de una opinión que se relaciona con el marco del cotidiano en el que se desarrolla su respuesta.

Reiteración: no presenta reiteración o repetición de términos o ideas dentro de la respuesta. La respuesta es clara y precisa evitando reiterar en algún aspecto.

Gustos: Su respuesta puede enfocarse a no demostrar ningún gusto en relación con alguna de las aves, pues es corta y enfática.

Intereses: No presenta interesa por algún ave en común. Sin embargo, el decir que “apenas y las ha visto” manifiesta que en determinado momento ver o realizar ese ejercicio de observación presento interés para observarlas y recordar que las ha visto.

Experiencia: Presenta la contrariedad en su respuesta al mencionar que no hay experiencia alguna pero que si las ha visto de vez en cuando. Esa es en sí la experiencia aunque no lo reconozca por los motivos nombrados anteriormente, lo ha vuelto un hecho cotidiano o común que no despierta algo nuevo para valorarlo como experiencia.

P30: prueba 6.pdf - 30:17 [] (@507-@486) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos

3. Esperan la muerte de los ancianos para poder alimentarse.

Comment:

RT: “Esperan la muerte de los ancianos para poder alimentarse”

Interpretación: Presenta un nivel descriptivo literal. Reconoce los elementos expuestos en la imagen y una de las posibles situaciones que allí se da, en este caso que los

hombres que allí se encuentran mueran. Determina que los hombres de la caricatura son ancianos y por ende que el objeto de los buitres es esperar, pues por conocimientos previos, costumbre, tradición o culturalmente la muerte recae sobre los ancianos con antelación y más facilidad. Claro está es una posible forma de interpretación y del por qué llevo a esa repuesta, guiada por la pregunta e imagen.

Referente: El referente en que centra y basa su respuesta es los hombres (ancianos) y los buitres. En ese orden, reconoce la idea que quiere transmitir la caricatura en relación con la situación que allí se presenta que es la muerte de los ancianos con un tinte de humor. De ese modo también puede entender o inferir la estudiante que esperan la muerte pues los buitres se alimentan de descompuestos y si mueren puede pasar eso.

Generalización de conceptos: en esta respuesta puede mostrarse un marco en relación con la vida y sus elementos, en este caso, la muerte. Partiendo de ese marco crea su respuesta aludiendo la relación de la muerte con la espera y paciencia que tienen los buitres y las dudas que presentan los ancianos al preguntarse qué hacen esas aves ahí. De allí también que nuevamente cree ese espacio donde la muerte le es más arraigada a las personas de mayor edad.

Tópico: el lugar común o creencia general que manifiesta en su repuesta es la muerte. Así reconoce también la naturalidad de los ciclos de la vida o de las funciones que tienen los personajes dentro de la caricatura. Es decir, relaciona los buitres con su forma de alimento y a los ancianos con la muerte. Una vez suceda esto serán comida o alimento para los buitres.

Relación de ideas: Hay una relación entre la muerte y el tiempo, en este caso manifestado como espera por parte de los buitres. Genera en cierto sentido la representación de ciclos en torno a la vida como un nuevo marco de creencia, es decir como al pasar el tiempo de la vida los ancianos puede que tenga la muerte más cerca y como esto logra beneficiar a los buitres, como fundamento para su alimentación.

Coherencia: La respuesta es clara y entendible.

Cohesión: Presenta un orden y estructura en su formación, sujeto, tácito, verbo y complemento y utiliza signos de puntuación para especificar la idea que presenta.

Afectividad: presenta un aspecto relevante dentro del proceso afectivo, es decir responde a la pregunta e inmerso en ella y su repuesta, como la muerte puede ser entendida como un hecho afectivo. Es decir, la muerte como hecho social se convierte en un proceso afectivo y de valor, que en este caso reconoce como el beneficio para un tercero.

Elementos clave: Reconoce a los ancianos y los buitres dentro de su repuesta como elementos clave de la caricatura y en los que se basa para dar su interpretación y definir la situación como un hecho de muerte.

Argumentación: presenta argumentación en su respuesta. Crea una relación entre la

pregunta, lo que está expuesto en la caricatura y el desarrollo de la misma. Es decir, su respuesta es corta, pero precisa, evidencia las acciones o la acción que allí se da entre los buitres y las personas (ancianos), en ese desarrollo crea o trae a colación el concepto de muerte como mediador entre los dos elementos. Allí quizá en relación con supuestos, o conocimientos previos acuña la muerte a los hombres y los llama ancianos y a los buitres les asume como aquellos animales que comen cosas muertas o descompuestas, pues se asume que esto pasaría si los ancianos mueren y quedaran allí en el parque.

Hilo conductor: La respuesta muestra dos sucesos que unen y generar conclusión. Hablamos de la espera de los buitres y la muerte de los hombres para alimentar a los buitres. En ese caso es una secuencia que está predeterminada por la misma pregunta y la descripción gráfica.

Enunciado: Cumple con su fin comunicativo, responder, organiza la idea en una frase identificando las ideas que quieres exponer, esperar - alimentarse.

Inferencia: Presenta una inferencia deductiva, parte de la generalidad que le sugiere la pregunta, en este caso, qué están esperando los buitres. De allí deduce que los buitres esperan la muerte de los hombres de la caricatura, que estos son ancianos y en relativa suposición o conocimientos previos puede que sepa o le adjunte a los buitres el elemento de comida muerta o descompuesta y si sucede que mueren los hombres su cuerpo será de alimento para ellos. Une esas características que nacieron de la generalidad para crear su inferencia.

Opinión: Reiterando como una respuesta anterior, responder es parte de una opinión pues parte de su interpretación personal, aunque en este caso la pregunta lo guía para que responda.

Reiteración: La respuesta en sí misma es corta, no presenta repeticiones o reiteraciones en ideas o en los conceptos que expone.

P30: prueba 6.pdf - 30:18 [] (@483-@433) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos

4. Son aves, las palomas son más vistas y se ven en cantidad en cualquier parte de la ciudad, mientras que los buitres se presencian en un lugar más sucio o en donde se encuentre algo muerto.

Comment:

RT: *“Son aves, las palomas son más vistas en cantidad en cualquier parte de la ciudad, mientras que los buitres se presencian en un lugar más sucio o en donde se encuentre algo muerto”*

Interpretación: Presenta un nivel crítico valorativo. Realiza una interpretación de la caricatura y propone otros espacios o características que no está en la caricatura para formular su respuesta. Hace énfasis en concluir que los dos animales propuestos son aves, luego parte con la descripción o interpretación personal que tiene de ellos. Hay un equilibrio en su respuesta, es decir presenta una, máximo dos características para cada animal, se enfatiza en decir dónde residen o donde se pueden encontrar. Eso es lo que más repercute en su mente y por ende la relación en las respuestas anteriores con la muerte ya que de ellos sabe que están donde se encuentre algo muerto.

Referente: En este caso los buitres y las palomas y las condiciones o características que conoce de ellos. La condiciones que acuña y con la que crea relación e inferimos por eso sabe de estos animales es el o los lugares donde logra ubicar a estos animales. Con las palomas posiblemente ha tenido contacto en varias partes de la ciudad, enfatiza en ese espacio urbano o ciudadano y en la gran cantidad que se las ha observado, de ahí su respuesta. Con respecto a los buitres pueden haber dos, quizá más suposiciones y es haberlos visto en lugares muy sucios según lo manifiesta, lugares que encuentra en la ciudad o en sus experiencias diarias y quizá por conocimiento cultural que están donde hay cosas muertas. Y por último alude que son aves.

Generalización de conceptos: la respuesta puede ubicarse en un marco de comportamiento o hábitad para los animales, específicamente palomas y buitres. Hay una respuesta amplia, específica y que relaciona las posibles respuestas anteriores, salvo la de la experiencia. Este marco de comportamiento o hábitad la lleva a definir que las palomas están en grupos grandes y pertenecen a la ciudad, de allí quizá su experiencia de haberlas visto, una relación directa y proporcional a la experiencia y con los buitres puede que sea un saber de cultura general o suposiciones generales hacia estos animales, es decir, viven en sitios sucios o donde hay algo muerto.

Tópico: El lugar común o creencia general se ubica en los espacios que destina o le aplica a cada uno de los animales. Como cada uno de ellos según sus apreciaciones pertenecen a determinado lugar y allí vive. Sin embargo no hay una relación con lo expuesto en la caricatura pues el parque de la misma se presenta limpio y no hay nada muerto, logrando así mezclar en un mismo hábitad a los dos animales.

Relación de ideas: Presenta la relación entre el marco de hábitad o espacios de los animales y sus saberes, en este caso cualquier lugar de la ciudad y grupos grandes para las palomas y lugares sucios para los buitres. Sin embargo, omite la información que presenta la caricatura y no se cuestiona por qué conviven ambos animales en un espacio opuesto para uno de ellos según su percepción o interpretación.

Coherencia: Su respuesta es clara y entendible.

Cohesión: Presenta una estructura y organización determinada para exponer su

respuesta. Utiliza los signos de puntuación para separar y terminar sus ideas.

Afectividad: No manifiesta un proceso afectivo o de sentir algo hacia los animales mencionados, sin embargo, responde a la pregunta como muestra afectiva al proceso realizado con la prueba. Esto no quiere decir que no existieran procesos afectivos hacia las descripciones que da, es decir, en el momento que vio las palomas, que sabe que están en la ciudad pudo pasar algo y así mismo con los buitres generando algún tipo de proceso afectivo.

Elementos clave: guiado por la pregunta que sugiere qué saberes tiene sobre los animales, responde y reconoce a los buitres y palomas como elementos clave. En ese orden y siguiendo el lineamiento de la pregunta responde y le da características particulares a cada elemento. Características que acuña desde sus conocimientos previos con cada animal.

Argumentación: hay una relación directa entre la pregunta y el desarrollo de su respuesta. Sin embargo, no presta atención a los elementos dentro de la caricatura, es decir la situación propuesta en la caricatura sugiere a los buitres y palomas en un mismo lugar. En su respuesta los lugares que acuña a cada uno de los animales son opuestos, por ende es complejo percibir que ambos animales coexistan o estén en un mismo espacio. De allí la afirmación que argumenta según lo solicitado y crea un nuevo proceso inferencia que no se vincula con la exposición grafica de la caricatura.

Hilo conductor: Especifica que ambas son aves y da a conocer las características o particularidades de cada uno de ellas y así da continuidad a la respuesta.

Enunciado: Cumple con su fin comunicativo, organiza, ejemplifica y da su respuesta.

Inferencia: Presenta una inferencia inmediata ya que alude premisas específicas y únicas para cada animal. Es decir, las palomas están en toda la ciudad y en cantidad – en la ciudad hay siempre palomas y gran cantidad. Con los buitres sucede lo mismo en lugares sucios o donde hay algo muerto hay siempre buitres – Los buitres están siempre en lugares sucios o donde hay algo muerto. Su sugerencia hace referencia a esto pues limita en su respuesta estos espacios para cada animal.

Opinión: No es completamente comprobable que las palomas estén en grupos o en cualquier lugar de la ciudad, como que los buitres están sitios sucios o donde hay algo muerto, hay una gran probabilidad que sí. Por ende, sus apreciaciones tienen el desarrollo de la opinión.

Reiteración: No retira o repite ideas o palabras, siempre utiliza el nombre o sustantivo para nombrar cada animal y cada una de sus características.

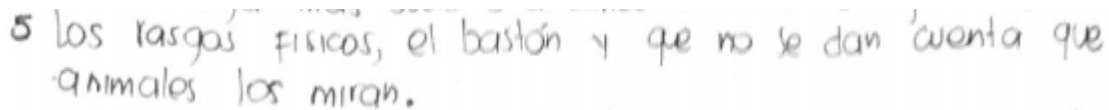
Gustos: En el desarrollo de sus respuestas y en las otras respuestas no ha manifestado el gusto o no gusto hacia estos animales. En esta pregunta que tenía la oportunidad quizá de demostrar el gusto hacia ellos no lo hace, en ese orden se mantiene neutro y da descripciones precisas que no aluden a gustos particulares.

Experiencia: Las distinciones que hace para cada uno de los animales (palomas – buitres) parten de experiencias de diferente tipo, sean visuales comportamentales, académicas, etcétera.

P30: prueba 6.pdf - 30:19 [] (@435-@396) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos



5 los rasgos físicos, el bastón y que no se dan cuenta que animales los miran.

Comment:

RT: “Los rasgos físicos, el bastón y que no se dan cuenta que animales los miran”

Interpretación: Presenta un nivel descriptivo literal. Analiza la imagen y de su observación nombra los rasgos que considera hacen que los hombres expuestos sean ancianos según lo sugiere la pregunta. Se clasifica en este nivel por la respuesta dada textualmente, sin embargo, al determinar las generalidades o características que da, es decir los elementos como los rasgos físicos y demás, definimos tuvo que realizar una interpretación para cada uno y decidir internamente el porqué de ellos y su uso. Con esto queremos decir que la respuesta es asertiva aunque consideremos podía haber especificado más. El mismo desarrollo de la prueba en el aula es y era un condicionante para responder rápido y concreto sin ahondar en especificaciones y si en generalidades que la estudiante pudo definir son entendibles si se leen por primera vez. Con ellos quiere decirse que para escoger cada elemento tuvo que hacer un análisis y determinar razones para acuñar estas características.

Referente: El referente en este caso son los hombres de la caricatura, pues la pregunta le sugiera que descubra, diga o mencione por qué son ancianos. Así, da el por qué pero con una lista de objetos o elementos sin mencionar el porqué de cada uno. Entra en el juego de la generalidad. Esto quiere decir que entiende e interpreta bien la pregunta, solo que la hace sencilla en su desarrollo o entendible para ella. Responde con característica y no con él porque considera o cree que son ancianos.

Generalización de conceptos: en este caso puede estar inmersa en un marco de la vejez. Es decir como desarrolla su respuesta tratando de entender o concluir por qué son ancianos los hombres de la imagen. En ese desarrollo y dentro de ese marco e intentando decir qué le permite ver que son ancianos, da una serie de características que

reconoce en la imagen y considera son prudentes para definir. Por suposición, por cultura o mediado por su contexto social puede asumir que los hombres de la caricatura y a los cuales les acompaña un bastón y presentan determinados rasgos físicos son ancianos y debe tomar como referente ideas similares del común, es decir que los ancianos normalmente usan bastón o tienen rasgos parecidos a los que muestra la caricatura y por último y en relación con la caricatura nombra que los animales los ven y ellos no se dan cuenta. No se dan cuenta porque son ancianos y posiblemente se dificulta ver o no los perciben como animales diferentes.

Tópico: el lugar común que es eje central en su respuesta es el escenario planteado gráficamente y que la pregunta le formula acompañado de una creencia general y la vejez. De ahí determina que el bastón y determinados rasgos físicos son propios de las personas ancianas y teniendo en cuenta el lugar común gráficamente enfatiza en que las aves, los buitres los ven y ellos no se dan cuenta.

Relación de ideas: En este caso crea la relación entre elementos y el marco de la vejez que le permiten concluir mediante la descripción o nombramiento de elementos por qué son ancianos los hombres de la imagen. Esto parte del ejercicio de la observación y tratar de ser concretos en la respuesta, pues era una prueba y se desarrollaba en un espacio donde el tiempo era un factor determinante. En ese orden, hipotéticamente creemos que el afán, o la premura de acabar determina la respuesta y que no hay necesidad de especificar cuándo con un término o palabra puedo asumir respondo a la pregunta claramente.

Coherencia: La respuesta presenta claridad y es entendible.

Cohesión: Su respuesta describe, está organizada y utiliza signos de puntuación para separar las ideas.

Afectividad: En primera medida manifiesta proceso afectivo hacia la prueba por responder la pregunta. En segundo lugar puede que la relación de los elementos sacados de la caricatura evoque alguna familiaridad sentimental o afectiva con los ancianos presentes en su entorno o realidad y por ello es fácil determinar que esos elementos son parte del marco de la vejez.

Elementos clave: Reconoce a los hombres de la caricatura, y los elementos que los rodean. También hace uso del bocadillo o texto que cita la caricatura, pues habla de aquellos animales que los miran. De allí reiteramos que no es que no especifique en su respuesta por gusto sino por facilidad y creer que es concreta y veras la respuesta, lo cual es así.

Argumentación: En este caso resulta complejo hablar de un proceso de argumentación, pues solo presenta elementos que pretenden dar respuesta a la pregunta y lo hace. Sin embargo, no hay un desarrollo de las características que presente unión entre todos para concluir que son ancianos. En su orden o en la exposición textual de las características que nombra seguramente es su intención es esa, solo nombrar elementos pues la pregunta por si sola define que según lo que se responda esa será la razón por la cual

son ancianos.

Hilo conductor: Los elementos que nombra y características que destaca para el reconocimiento de los hombres en la caricatura le permiten dar continuidad a la idea que sugiere la pregunta.

Enunciado: Cumple su función comunicativa, en este caso describe y responde.

Inferencia: presenta una inferencia hipotética que parte de una regla, en este caso la vejez y un resultado, las características que nombra. Determina que aquellos hombres que lleven un bastón o presenten rasgos similares a los de la caricatura pueden ser ancianos, claro también guiado por su realidad y conocimientos donde también puede recrear esa relación. Sin embargo es una aseveración basada en el supuesto de que así pensara la estudiante.

Opinión: Hay opinión al elegir estos elementos como herramientas para definir el resultado. Claro está, que la pregunta y la caricatura le arrojan y dan esos elementos, solo debía escoger, pero para hacerlo debía poner en contexto la imagen y lo que sabe de las personas de tercera edad para definirlo. Así el contexto o lo que sabe le puede sugerir que los rasgos físicos y el bastón hacen parte de la vida de los ancianos y en relación a lo que arroja la caricatura, se encuentra y asume que los hombres no se dan cuenta que las aves los observan.

Reiteración: No presenta reiteración o repetición, podría haber sucedido si describía alguno de los rasgos físicos a los que hace alusión, pero se limita a encerrar cualquier rasgo o característica en ese concepto y así mismo con los otros dos, bastón y observación de las aves.

P30: prueba 6.pdf - 30:20 [] (@398-@356) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos

6. Que los ancianos aun sin saber lo que estas aves esperan, les dan de comer sin saber cual es realmente el proposito de los buitres.

Comment:

RT: “Que los ancianos aún sin saber lo que estas aves esperan, les dan de comer sin saber cuál es realmente el propósito de los buitres”

Interpretación: Presenta un nivel inferencial, reconoce los elementos e ideas expuestas en la caricatura. En ese orden también reconoce las ideas implícitas de la misma y genera una respuesta que basada en la caricatura propone un nuevo espacio o realidad. Este espacio realidad que asume es la interpretación de una enseñanza dentro de la caricatura, más no de lo que piensa o le genera en el ámbito personal la caricatura. Presenta esa limitación de traspasar el cuestionamiento o la pregunta fuera de la caricatura, teniendo en cuenta que la pregunta le sugiere que enseñanza le deja.

Referente: El referente específico son los ancianos y el papel que desarrollan en la caricatura. Con base en ellos centra sus premisas, los nombra como actores que no saben qué esperan las aves y que así mismo les dan de comer. En función de ellos y lo que hace está fundamentada su respuesta. No trae a colación ningún otro referente o idea.

Generalización de conceptos: el marco en que centra su respuesta es un marco gráfico, de allí nace la enseñanza que expone, siendo más bien una descripción de los sucesos que vincula a la posible ignorancia o al desconocer la intención de los buitres y el bien como un acto reflejado en el acto de brindar comida. Está en este marco porque se queda en la descripción de los hechos y dentro de esos hechos o exposición grafica vincula a los hombres con el buen actuar a pesar de no saber qué pasa o qué esperan los buitres.

Tópico: En este caso la creencia general es el desconocer, la inocencia o ignorancia de no saber. Desarrolla su respuesta ratificando que los hombres no saben qué quieren los buitres y aun así los alimentan una vez más desconociendo los propósitos de los animales. Puede que relacione el marco de la vejez con el desconocimiento de determinados eventos o acciones.

Relación de ideas: Presenta una relación clara entre la acción de alimentar las palomas y buitres por parte de los hombres ya que estos desconocen el verdadero fin de la espera de los buitres.

Coherencia: La respuesta es clara y entendible.

Cohesión: Presenta un orden establecido y utiliza signos de puntuación para separar sus ideas.

Afectividad: Responde como se pide en la pregunta, manifiesta interés o la intención de contestar como muestra de un primer proceso afectivo. En segunda medida, resalta esa inocencia, o desconocimiento como una virtud relacionada con el bien a pesar de las intenciones que tengan los buitres. Claro está que esa posible descripción que da en la respuesta la acuña a una posible realidad en su contexto o diario vivir.

Elementos clave: Reconoce y pone en el desarrollo de su respuesta, los buitres, las palomas y los ancianos. También la idea de alimentar, que es la acción realizada por los hombres como muestra del desconocimiento o la inocencia por parte de los hombres. Puede que realice una crítica hacia la labor de los hombres y también el reconocimiento

por la labor de alimentar sin importar la intención de los otros.

Argumentación: En este caso presenta las proposiciones que tratan de forma su conclusión. En ambas razones o proposiciones destaca el desconocimiento por parte de los hombres de lo que esperan los buitres o sus propósitos, solo modifica en los hechos que allí nombra, en este caso, alimentar las aves. Presenta el uso de anáforas para repetir las mismas palabras, en este caso en la primera proposición nombra las aves y en la segunda nombra los buitres haciendo alusión siempre a ellos.

Hilo conductor: La unión de actos, es decir, alimentar las aves, pero no conocer el fin con qué lo hacen les resulta perjudicial en este caso.

Enunciado: Cumple con su fin comunicativo, responde a la pregunta.

Inferencia: hay una inferencia transductiva, parte de particularidades que le llevan a definir una situación determinada. En este caso, que los hombres alimentan las aves desconociendo sus verdaderos propósitos. Es decir, el acto repetitivo de comer evoca siempre en el mismo resultado, la intención que tienen los buitres, sea cual sea que anteriores respuesta manifestó es la muerte de los hombres.

Opinión: La respuesta debe ser una opinión pues se sugiere nombre la enseñanza que deja la caricatura, en ese orden es una opinión su respuesta así haga alusión a la descripción de la imagen. Es así porque en las dos premisas que presenta nombra como los hombres desconocen o no saben qué intenciones tienen los buitres, haciendo esto su eje central, demostrando que hay quizá un tipo de inocencia, de bien y de mal inmersa en la caricatura.

Esto puede inferirse pues nombra que aun sin saber qué esperan las aves ellos siguen dando de comer sin importar qué quieren y con relación a respuestas anteriores donde asume que esperan la muerte les hace pasar a los ancianos por inocentes o ignorantes ante tal situación.

Reiteración: Crea una reiteración de conceptos e ideas dentro de las premisas. Repite en el término de aves, solo que en la segunda premisa ya las expone como los buitres y reitera en la idea de la intención o propósito que tienen los buitres con los ancianos

P30: prueba 6.pdf - 30:21 [] (@357-@312) (Super)

Códigos: [Afectividad] [Argumentación] [Coherencia] [Cohesión] [Continuidad de las Temáticas] [Creencias] [Elementos Clave] [Enunciado] [Experiencia] [Generalización de Conceptos] [Gustos] [Hilo Conductor] [Inferencia] [Intereses] [Interpretación] [Opinión] [Referente] [Reiteración] [Relación de Ideas] [Tópico]

No memos

7 Que la gente, no le da el valor adecuado y los ven como un cargo más, esperando a que estos se mueran.

Comment:

RT: *“Que la gente no le da el valor adecuado y los ven como una carga más, esperando a que estos se mueran”*

Interpretación: Presenta un nivel crítico valorativo pues tras el análisis y la sugerencia de la pregunta, crea una nueva realidad basada en todo lo expuesto y relacionado entre la imagen y su contexto. En este caso reconoce a los ancianos como elemento clave dentro de la sociedad y cómo con el tiempo adquieren el valor de carga teniendo como objeto final, morir.

Hay un nuevo proceso de interpretación y de respuesta ajeno a la caricatura y que en relación a las respuesta anteriores le da el valor agregado de construir un escenario en función de la situación de los ancianos en la realidad colombiana.

Referente: El contexto y situación de las personas de tercera edad en Colombia, le hacen realizar un análisis próximo a su realidad, basándose en los elementos que ofrece la caricatura como la espera y la muerte en función de lo que esperan los buitres. Puede entonces hacer una referencia o comparación entre los buitres y esas personas que esperan la muerte de los ancianos cuando se convierten en una carga y no se les da el valor adecuado.

También nos muestra que según su realidad o situaciones ajenas a la caricatura considera que las personas de tercera edad no reciben un adecuado valor o trato y que este debería ser mejor.

Generalización de conceptos: El marco en el cual desarrolla su respuesta es un marco social, donde determinada población en este caso toda aquella ajena a la vejez, vive, comprende y ve al anciano como una carga y donde esperan su muerte, claro está no puede o debe ser toda la población. También desarrolla dentro de este marco la situación del anciano dentro de la sociedad y como este no recibe el valor adecuado y se ha concebido como una carga. Es decir en ambos actores el anciano desarrolla las mismas labores con un mismo fin, la muerte.

Tópico: La creencia general o lugar común es la vejez. De allí parte para concluir que el anciano en la sociedad colombiana no recibe el valor adecuado, es decir merece un valor o trato, o forma de vida diferente al que tiene y que por no tener ese valor adecuado se convierte en una carga que tiene a desaparecer.

Relación de ideas: Presenta una relación entre el valor que la gente le brinda a las personas de tercera edad, volviendo a estas personas una carga y por ende con una relación directa con la muerte de los mismos. Siempre está presente el marco de lo social y en él la creencia o el marco de la vejez como actores fundamentales en el desarrollo de la respuesta y las creencias o saberes de la estudiante ante tal situación.

Presenta en sí una crítica o llamado a que la sociedad ha vuelto al anciano algo diferente quizá a tiempo pasados, pues asume que no se le da el valor adecuado, esto quiere decir que ya le dio en algún momento otro tipo de valor, otra función diferente a ser una carga y a tener otro objetivo diferente a esperar su muerte.

Coherencia: La respuesta es clara y entendible en su construcción.

Cohesión: Presenta una estructura determinada para su entendimiento, utiliza signos de puntuación para separar sus ideas, así mismo desarrolla la idea dándole sentido a lo que quiere decir en su conclusión, conclusión que apunta a la muerte de los ancianos.

Afectividad: Responde a la pregunta, genera el contenido, manifiesta eso el interés e intención de dar solución a lo que se pide. Segundo, presenta una relación afectiva hacia la mejora en las condiciones o trato que tienen las personas de tercera edad. No hace explícita en su respuesta esa idea pero sí apunta explicar y poner en cuestión ese fenómeno por el que atraviesa el anciano o persona de tercera edad en la sociedad colombiana.

Elementos clave: Reconoce a los ancianos de la caricatura y en su contexto nacional, agrega la población o personas que no valoran a los ancianos y la muerte como hecho final, identificado en la caricatura y la realidad colombiana.

Argumentación: Pone en relación la caricatura y sus elementos con la que se pregunta y por último con la información que brinda en su respuesta. Es claro y entendible su argumento pues recrea ideas diferentes que va conectado para concluir en la muerte de los ancianos. Sin embargo en su respuesta parece excluirse de la población o de la sociedad colombiana que tiene dichos comportamientos, pues dice “la gente”. Con ello podemos inferir dos cosas, funciona como individuo dentro de la sociedad y realiza los mismos actos de no dar valor, verlos como carga y esperar su muerte pero no se reconoce dentro de ese grupo por alguna razón particular o simplemente no los concibe como carga, les brinda un valor diferente y no está esperando la muerte de los ancianos.

Hilo conductor: Los hechos que menciona, en primera medida, las personas no les dan el valor necesario a los ancianos, por ende, se vuelven una carga para que todo termine en la muerte.

Enunciado: Cumple con su fin comunicativo, responder de acuerdo a los planteado.

Inferencia: Presenta una inferencia inductiva, parte de particularidades para una definición general. En este caso, las personas no dan valor a los ancianos, los ancianos son una carga, por ende las personas solo esperan la muerte de estos. Si te perciben como una carga, si no recibes el valor adecuado, puede que seas un anciano.

Opinión: La respuesta pretende generar una opinión y ver la interacción del estudiante con la caricatura y su pensamiento. En ese orden la estudiante propone una nueva realidad en la que acuña condiciones nuevas y diferentes a las de la caricatura y que suceden en su contexto, la realidad colombiana. Opina que los ancianos son vistos o

percibidos como una carga, además de no tener el valor adecuado, valor que puede ser entendido como el trato o la forma de vida que llevan y así mismo que el fin último es que mueran. No es cierto esto, es decir, no toda la sociedad puede percibir así el papel del anciano, pero para la estudiante esta es una relación y como se vive esa situación.

Intereses: Puede entenderse que presenta un interés en despertar esa noción de valor que se debe dar a las personas de tercera edad, para resignificar ese valor de carga que representan y ese objetivo final que es la muerte esperada por la sociedad.

Experiencia: Generar esa respuesta, parte del análisis y la experiencia que tuvo con la caricatura y quizá con situaciones en donde ha visto reflejado el comportamiento de las personas hacia los ancianos que plantea en su respuesta.