

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA**

LAURA LILIANA SÁNCHEZ PINZÓN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA
2018**

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA**

LAURA LILIANA SÁNCHEZ PINZÓN

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magíster en
Didáctica de la Lengua**

**DIRECTOR:
JOSÉ HORACIO ROSALES CUEVA
Doctor en Ciencias del Leguaje**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA
2018**

El trabajo de aplicación que se presenta lo dedico con alegría a Dios, a la Virgen María en su advocación de la Madre de la Merced y a mis padres y hermanos.

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a Dios, a la Madre de la Merced y a mi ángel de la guarda la ayuda proporcionada durante la planificación y desarrollo de todo el proyecto. Gracias a ellos he podido terminar con éxito este trabajo, sin su ayuda, esto no hubiera sido posible. Ellos me dieron la fuerza para seguir a pesar de las dificultades que en muchas ocasiones se presentaron.

A sí mismo, doy gracias a mis padres, Luis Enrique Sánchez y Ana Myriam Pinzón; a mis hermanos, Luis Ernesto Sánchez Pinzón y Claudia Bibiana Sánchez Pinzón, y al padre Juan Carlos Ramírez Rincón, todos me apoyaron y animaron. La fe y la confianza que mis seres queridos depositaron en mí me ayudaron a creer cada día en mis capacidades, intentando dejar siempre en este trabajo no solo mi ser como profesional, sino mi ser como persona: mi esencia.

Agradezco también a la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, la oportunidad para realizar este proyecto con un grupo de estudiantes de la asignatura *Lengua y Cultura*.

Finalmente, agradezco al profesor Horacio Rosales Cueva, quien fue mi director de trabajo de grado. Gracias a sus aportes, comentarios y sugerencias, se presenta un trabajo de calidad con gran rigurosidad académica y seriedad.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
1. CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA DIDÁCTICO	21
1.1. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN QUE DA ORIGEN A LA PROPUESTA? PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
1.2. RAZÓN DE SER DE ESTA PROPUESTA DIDÁCTICA. JUSTIFICACIÓN	29
1.3. OBJETIVOS	33
1.3.1. Objetivo general.....	33
1.3.2. Objetivos específicos.....	33
1.4. EXPLORACIÓN DOCUMENTAL CON RESPECTO AL TEMA. ESTADO DEL ARTE	34
1.4.1. Antecedentes nacionales	34
1.4.2. Antecedentes internacionales	38
1.5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA	41
1.5.1. Aprendizaje significativo como eje central de la enseñanza	41
1.5.2. La corrección dentro del proceso escritural.....	44
1.5.3. La argumentación en la universidad.....	46
1.5.4. Inteligencias múltiples en los procesos de escritura	48
1.5.5. La semiótica discursiva: una teoría para mejorar procesos de argumentación	50
1.6. METODOLOGÍA DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN	53
1.6.1. Enfoque y tipo de investigación	53
1.6.2. Caracterización de los participantes.....	55
1.6.3. Fases y momentos en el desarrollo de las secuencias didácticas	55
2. DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS, ANÁLISIS Y RESULTADOS	60
2.1. PUNTOS DE PARTIDA PARA EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS.....	60
2.2. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: TRABAJO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL	64
2.2.1. Descripción de los momentos de la prueba piloto.....	64
2.2.3. Secuencia didáctica con un grupo completo de estudiantes	77
2.3. ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES	114
2.3.1. Formulación de primeros descriptores	115
2.3.2 Síntesis de las categorías y subcategorías	116
2.3.3 Percepciones de los estudiantes	131

2.4 EVALUACIÓN DE LA PERTENENCIA Y EFICACIA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	136
2.5 LOGROS ALCANZADOS CON LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN	140
2.5.1 En el aprendizaje.....	140
2.5.2 En la corrección.....	141
2.5.3 En la evaluación	141
2.5.4 En la producción escrita.....	142
2.6 PROBLEMAS O DIFICULTADES PRESENTADOS EN EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	143
3. CONCLUSIONES	144
4. RECOMENDACIONES.....	148
BIBLIOGRAFÍA	150
ANEXOS	154

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Descripción de niveles de desempeño en escritura.	25
Tabla 2. Descripción de niveles de desempeño en lectura crítica.	26
Tabla 3. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta ¿Considera que es importante saber argumentar en la vida académica, personal y profesional?	78
Tabla 4. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta ¿Qué es argumentar para usted?	79
Tabla 5. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta ¿Dentro de su carrera existen actividades para que el docente potencie la competencia argumentativa?	80
Tabla 6. Principales clases de textos escritos por los estudiantes.	81
Tabla 7. Relación de conceptos, procedimientos y actitudes durante la secuencia didáctica.	86
Tabla 8. Definición de categorías y subcategorías de análisis.	115
Tabla 9. Relación e interacción docente – estudiante: Categoría N° 1.	117
Tabla 10. Organización del trabajo y del tiempo empleado en términos de didáctica. Categoría N° 2.	119
Tabla 11. Elementos didácticos. Categoría N° 3.	120
Tabla 12. Concepciones y funciones de la lectura y escritura con propósitos argumentativos. Categoría N° 4.	123
Tabla 13. Relación lectura, escritura de textos académicos con propósitos argumentativos e impacto en la vida personal. Categoría 5.	124
Tabla 14. Relación entre lectura-escritura de textos argumentativos e incidencia en su carrera. Categoría 6.	124
Tabla 15. Apreciaciones con respecto del método usado en la secuencia didáctica.	137
Tabla 16. Apreciaciones con respecto del clima de aprendizaje.	137
Tabla 17. Apreciaciones con respecto de la organización y estructura de	138

las actividades.

Tabla 18.	Percepción con respecto de la claridad en la explicación.	139
Tabla 19.	Percepción con respecto de la indagación y la investigación.	139
Tabla 20.	Percepción con respecto del mejoramiento en la competencia argumentativa y la formación personal.	140

LISTA DE IMÁGENES

		pág.
Imagen 1.	Profesora asesorando trabajo de la producción escrita.	71
Imagen 2.	Entrega de volantes para invitación al foro por parte del estudiante.	72
Imagen 3.	Entrega de volantes para invitación al foro por parte del docente.	73
Imagen 4.	Puesta en práctica del foro. Intervención invitado	73
Imagen 5.	Puesta en práctica del foro. Intervención estudiante prueba piloto	74
Imagen 6	Ejemplo versión preliminar introducción.	97
Imagen 7	Ejemplo versión final introducción	98

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Transcripción de entrevista como prueba de necesidades de aprendizaje.	154
Anexo B. Artículos de opinión seleccionados para prueba piloto.	157
Anexo C. Rejilla de autoevaluación estudiante prueba piloto.	162
Anexo D. Rejilla de heteroevaluación de la entrevista de necesidades de aprendizaje realizada al estudiante de la prueba piloto.	163
Anexo E. Diario de campo.	164
Anexo F. Taller sobre el foro “Códigos de construcción en Colombia”.	175
Anexo G. Texto inicial del estudiante participante de la prueba piloto.	177
Anexo H. Rejilla de evaluación artículo de opinión.	178
Anexo I. Texto final del estudiante participante de la prueba piloto.	180
Anexo J. Volante para invitar al foro	181
Anexo K. Rejilla de evaluación presentación del foro.	182
Anexo L. Texto reflexivo-argumentativo escrito por el estudiante de la prueba piloto después de la intervención.	183
Anexo M. Prueba de necesidades de aprendizaje segunda secuencia didáctica.	184
Anexo N. Versión preliminar de algunos textos.	186
Anexo O. Versión final de algunos textos.	196
Anexo P. Encuesta para evaluar y verificar la pertinencia y eficacia de la secuencia didáctica.	206
Anexo Q. Texto reflexivo-argumentativo escrito después de la segunda intervención.	207

RESUMEN

TÍTULO: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE BUCARAMANGA*

AUTOR: LAURA LILIANA SÁNCHEZ PINZÓN**

PALABRAS CLAVE: Intervención didáctica, textos argumentativos, educación superior, ética.

DESCRIPCIÓN:

Este trabajo de puesta en práctica de conocimientos científicos presenta dos experiencias de intervención didáctica realizadas con estudiantes de educación superior. Las dos intervenciones fueron enfocadas al aprendizaje de textos académicos con propósitos argumentativos, como el artículo de opinión, desde una mirada ética y social. La primera experiencia fue tomada como prueba piloto pues, por inconvenientes de fuerza mayor, solo se pudo ejecutar con un estudiante. En ese sentido, la segunda experiencia tuvo en cuenta gran parte del diseño de la primera y se contó con la participación de 33 estudiantes de diversos semestres de los programas académicos de la Escuela de Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias de Derecho y Ciencias Políticas de una universidad privada de Bucaramanga.

Este trabajo describe también el diseño de la intervención y presenta los fundamentos teóricos que lo sustentan. Dicho diseño se hizo a partir del análisis de los resultados que arrojaron la prueba de necesidades de aprendizaje. Los resultados del análisis del corpus y de los productos obtenidos en cada sesión, evidencian los avances de los estudiantes en la producción textual y permiten percibir la pertinencia de la secuencia didáctica. Asimismo, el trabajo muestra las experiencias de los estudiantes respecto del proceso de aprendizaje de la argumentación escrita y la experiencia de la docente que llevó a cabo el proceso. Finalmente, se proporcionan algunas lecciones pedagógicas que podrán ser útiles para los docentes que deseen diseñar sus intervenciones didácticas con el fin de ayudar a los estudiantes a convertirse en productores de textos argumentativos pertinentes desde sus propias áreas de conocimiento.

* Trabajo de grado.

** Maestría en Didáctica de la Lengua, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Director José Horacio Rosales Cueva, Doctor en Ciencias del Lenguaje.

ABSTRACT

TITLE: DIDACTIC SEQUENCE TO PROMOTE THE DEVELOPMENT OF ARGUMENTATIVE COMPETITION IN HIGHER EDUCATION STUDENTS OF A PRIVATE UNIVERSITY OF BUCARAMANGA *

AUTHOR: LAURA LILIANA SÁNCHEZ PINZÓN**

KEY WORDS: Didactic intervention, argumentative texts, higher education, ethics.

DESCRIPTION:

This work presents two experiences of didactic intervention with students of higher education. The two interventions were focused on the learning of academic texts with argumentative purposes, such as the opinion article. The first experience was taken as a pilot test because, due to problems of force majeure, it could only be executed with a student. In this sense, the second experience took into account a large part of the design of the first and was attended by 33 students of different semesters of the academic programs of the School of Escuela de Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias de Derecho y Ciencias Políticas of a private university of Bucaramanga.

This paper also describes the design of the intervention and presents the theoretical foundations that support it. This design was made from the analysis of the results that showed the learning needs test. The results of the analysis of the corpus and the products obtained in each session, show the progress of the students in the textual production and allow to perceive the pertinence of the didactic sequence. Likewise, the work shows the experiences of the students regarding the learning process of the written argumentation and the experience of the teacher who carried out the process. Finally, some pedagogical lessons are provided that may be useful for teachers who wish to design their didactic interventions in order to help students become producers of relevant argumentative texts from their own areas of knowledge.

* Thesis Master Degree in Didáctica de la Lengua.

** Master Degree in Didáctica de la Lengua, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Idiomas. Director José Horacio Rosales Cueva, Doctor in Ciencias del Lenguaje.

INTRODUCCIÓN

El presente documento muestra los resultados de una intervención didáctica llevada a cabo en el marco del programa académico de la Maestría en Didáctica de la Lengua de la Universidad Industrial de Santander, maestría que apunta a la necesidad de formar maestros en el campo de la didáctica, capaces de proponer y ejecutar intervenciones que ayuden en la solución de problemas específicos dentro de la educación.

En ese sentido, el propósito central es presentar el diseño de un modelo de intervención didáctica desde una mirada ética y social para promover la escritura de textos académicos con propósitos argumentativos en los estudiantes de educación superior de las escuelas de Ingeniería, Ciencias Sociales y Derecho y Ciencias Políticas de una universidad privada de Bucaramanga. Asimismo, además del diseño y la ejecución de la secuencia didáctica, se muestran el análisis de los datos, los resultados obtenidos y las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, de la secuencia didáctica y de la experiencia de la docente.

Este trabajo evidencia, en primer lugar, el ejercicio realizado con un estudiante de octavo semestre de Ingeniería Civil; dicho ejercicio sirvió como prueba piloto y pretendía promover la competencia argumentativa a través de la oralidad desde una mirada ética. El análisis de los datos y los resultados arrojados en esta primera intervención fueron positivos, por tal caso, se consideró pertinente incluir gran parte del diseño de esta secuencia didáctica para implementarlo con un grupo completo de estudiantes, incluyendo además de una mirada ética, una mirada social.

Se parte de la idea según la cual, el ser humano es por naturaleza un ser social, por tanto, es un individuo que necesita relacionarse con los demás. El lenguaje es el medio e instrumento por el cual el hombre comunica y comparte su ser, su mundo interior, sus esquemas mentales, sus paradigmas y sus representaciones que estarán “restringidas por la forma en que nuestro cuerpo interactúa con el mundo”². De acuerdo al tipo de

² POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza, 2012. p. 57.

experiencias, positivas o negativas, se determinará la forma en la que se conciba la realidad y el mundo. Si se crece en un ambiente favorable que aporte elementos para el desarrollo de una personalidad definida y madura, se contará con mayores herramientas de aprendizaje para la vida.

Gracias al lenguaje y sus diferentes manifestaciones se comunican tanto actos epistémicos como estados de ánimo: alegrías, tristezas, preocupaciones, miedos, en fin, toda condición que afecta y mueve al ser humano. Esta situación es mencionada por Ortiz Ocaña cuando afirma que “Lo peculiar humano está relacionado principalmente con el lenguaje y su entrelazamiento emocional”³. Es así que cuando se interactúa con los demás, a partir del discurso, se hacen evidentes las creencias, la identidad, los imaginarios, la ideología y el sistema axiológico. Al respecto, Ortiz sostiene que:

Estamos configurados por nuestra manera particular y específica de ser en la acción relacional, en la cual se configura nuestra personalidad en el diálogo, en nuestras conversaciones, en la configuración del emocionar y el lenguajear. Alumbramos el mundo en que vivimos, lo creamos y configuramos en nuestro conversar, que es precisamente donde nos configuramos como humanos⁴.

Es en ese diálogo en el que se pretende legitimar las acciones cuando se justifican ante el otro las actitudes o posturas con razonamientos veraces o desde las emociones. Maturana, citado por Ortiz, afirma que “No vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”⁵. En muchas ocasiones el avivamiento y el apasionamiento permiten defender una postura concreta y los argumentos que se presenten para defenderla van a delatar estas emociones.

Es así como el lenguaje no solo faculta al ser humano para que pueda comunicarse y relacionarse con el otro, también, a través de la palabra oral o escrita, le permite

³ ORTIZ OCAÑA, Alexander. La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. En: CES Psicología. Universidad CES Medellín, Colombia. Julio- diciembre, 2015, vol. 8, nº. 2., p. 182-199.

⁴ *Ibíd.*, p. 191.

⁵ *Ibíd.*, p. 186.

participar en el desarrollo y evolución de los sucesos que forman parte de la historia. Por ejemplo, cuando la palabra está pensada con fines persuasivos, se puede lograr una transformación de las maneras de pensar propias y ajenas, y contribuir con el desarrollo de la sociedad. En este hecho el rol que cumple a educación como transformadora de la sociedad es crucial.

De acuerdo con Pérez y Rincón, el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO⁶, plantea la alfabetización, más que como una finalidad en sí misma, como una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada para mejorar los niveles de vida: la lectura y la escritura no han de conducir tan solo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo.

De esta manera, la lectura y la escritura ayudan en la mediación del funcionamiento de la vida democrática y de la vida social en términos generales. Además, permiten que los estudiantes, inmersos en una comunidad, lleguen a ser hombres y mujeres activos y críticos de su realidad, proponiendo soluciones frente a múltiples problemáticas desde su propio campo disciplinar.

Por lo anterior, este proyecto de intervención didáctica se hizo teniendo en cuenta dos premisas: por un lado, que la formación de estudiantes críticos y propositivos que aporten en la solución de las problemáticas del país con argumentos válidos desde su campo de acción cada día se hace más urgente y, por otro lado, que la lectura y la escritura abarcan todas las asignaturas y todos los rincones de la sociedad humana.

⁶ PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Colciencias, 2013, p. 28.

En la primera premisa se debe reconocer que es importante que los docentes propicien espacios de participación desde las aulas de clase y permitan al estudiante ser un sujeto activo. Para ello, es necesario que sea escuchado y reconocido como un sujeto válido dentro de cualquier acto comunicativo. Asimismo, es fundamental que se planteen actividades que promuevan pensamiento crítico y propositivo. La reflexión continua a partir de los sucesos injustos, indignantes y violentos que se presentan con frecuencia en el país, les permite que critiquen y propongan posibles soluciones a estas problemáticas así no las hayan experimentado directamente.

En cuanto a la segunda premisa, es preciso alejarse del prejuicio de que las prácticas de la lectura y de la escritura solo se refieren al ámbito de las humanidades; se requiere disminuir esta mirada reduccionista pues muchos profesionales hacen uso de estas prácticas como instrumentos básicos de su actividad. Al respecto, Pérez y Rincón sostienen que “es indudable que formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico, es decir, leer y escribir en una disciplina”⁷. Y más allá de los límites disciplinares y académicos, “la lengua escrita puede verse como un sistema semiótico que interactúa con otros (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el desarrollo de la sociedad”⁸.

Por otro lado, la configuración didáctica, las categorías de análisis y los datos recolectados son clave para la comprensión y transformación de lo que sucede en las universidades. Comúnmente, el término *didáctica* ha sido usado solo con relación a la educación básica y media sin tener en cuenta que trasciende al ámbito universitario. Pérez y Rincón sostienen con respecto a esta idea que:

Aunque sabemos que la palabra “didáctica” no siempre es vista con buenos ojos en el ámbito universitario. De hecho, a veces se utiliza la idea de didáctica desde el sentido común, como algo que incumbe solo a la educación básica o como sinónimo de enseñanza sin más. Y entonces cabe aclarar que apreciar el enfoque didáctico presente

6. *Ibíd.*, p. 28.

⁸ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. Op, cit.*, p. 108.

en este estudio es, por el contrario, valorar que se considere la lectura y la escritura en las asignaturas no solo enfocando a los alumnos sino al sistema didáctico, que incluye a los alumnos pero que los excede: las relaciones entre el saber enseñar (prácticas de lectura, escritura y estudio en cada materia), la acción docente y el aprendizaje⁹.

En ese sentido, es fundamental que los maestros de todos los ciclos académicos reconozcan la función de la didáctica, la incluyan en los diseños de sus planes de clase y contemplen la triada de *pedagogía, objeto de aprendizaje y estudiante*. El docente debe ser consciente de que según el material con el que presente el objeto de aprendizaje, garantizará que los estudiantes se sientan en conjunción o en disyunción con el saber como objeto valor.

Necesitamos comprender las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacción que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere¹⁰.

También, se requiere repensar el papel del maestro dentro del proceso de educación para superar los enfoques estructuralista y tradicionalista; la constante actualización y cualificación en los temas del área de conocimiento y en los procesos de lectura y escritura, permiten brindar a los estudiantes una mejor enseñanza a través de las competencias y no de los contenidos, por suerte:

La lectura y la escritura, en especial en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, como la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología, la sociología, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, entre otros. Lo anterior ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones y prácticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica¹¹.

⁹ PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Op cit.*, p. 23.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 2.

¹¹ *Ibíd.*, p. 90.

En ese sentido, el trabajo de aplicación que se presenta se considera un proyecto innovador porque dentro de la intervención se tuvo en cuenta la reflexión y el debate a partir de una situación real y concreta como la pobreza en Colombia. Se pretendió que los estudiantes tuvieran una mirada holística, crítica y propositiva que les permitiera tener una visión integral y completa en el análisis de esta problemática desde su labor y su campo profesional. Asimismo, la propuesta de intervención se mantuvo en una línea de desarrollo de la didáctica porque tuvo en cuenta la reflexión sobre el quehacer pedagógico y al estudiante como centro y parte vital del proceso.

Esta experiencia muestra que una intervención didáctica puede ser efectiva si interesa a los estudiantes y se ubica dentro de un contexto comunicativo real; como consecuencia, se contará en términos de motivación con una buena DPA, es decir, una Disposición Para Aprender. Se reitera la necesidad de tener total claridad en los objetivos del trabajo y del aprendizaje, además, se asuma con responsabilidad las actividades para superar cualquier tipo de obstáculo que se presente durante la intervención.

En cuanto a la estructura del presente documento, el texto se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se plantea el problema de orden didáctico, se incluye la caracterización de los estudiantes como actores del proceso, la justificación o la razón de ser del diseño y ejecución de la secuencia didáctica, los objetivos, el estado del arte, los fundamentos teóricos y la metodología.

En el capítulo II se presentan el diseño, la ejecución y los resultados tanto de la primera experiencia de intervención didáctica llevada a cabo con un estudiante de Ingeniería Civil de octavo semestre, como de la segunda experiencia que fue ejecutada con un grupo completo de estudiantes. Este segundo capítulo también se describe con mayor detalle la metodología utilizada, los instrumentos para la recolección de datos y el análisis de resultados. Por último, se presentan las evaluaciones del aprendizaje y de la secuencia didáctica por los estudiantes y por la docente que ejecutó el proceso. En el capítulo III se exponen las conclusiones y recomendaciones.

1. CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA DIDÁCTICO

1.1. ¿CUÁL ES LA SITUACIÓN QUE DA ORIGEN A LA PROPUESTA? PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DIDÁCTICO

Una de las quejas continuas que señalan los docentes en el contexto actual está relacionada con las dificultades que tienen los estudiantes de educación superior con respecto de la lectura, la escritura y la argumentación. Cuando se señala dicha queja, por lo general, se vierte la responsabilidad en las prácticas pedagógicas y didácticas empleadas en la básica primaria. Se tiende a creer que estos docentes no se preocupan por resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes con criterios y posturas para defender una premisa, y que los estudiantes son muy pequeños para hacerlo. Brassart y Golder, citador por Anna Camps, afirman que:

Numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria, considerados demasiado jóvenes. Ahora bien, las investigaciones actuales sobre los textos ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar (Brassart, 1990; Golder, 1992). Estos, a su nivel y en buenas condiciones, utilizan esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como es la de “argumentar”, es decir, de saber defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes. ¿Por qué ignorar esta función del lenguaje, dejarla que evolucione de manera muy desigual según el medio social y/o familiar hasta la adolescencia...edad en la que estaría “permitido”, sería útil aprender a argumentar?¹².

Aunque algunas investigaciones en psicología sostienen que solamente a los 10-11 años se puede defender una opinión, y que hasta los 16 años se puede llegar a tener dominio de un texto para tomar distancia del mismo, es importante preguntarse:

Si es el efecto de una falta de familiarización con este tipo de texto y de una ausencia total de enseñanza sistemática que no les ha permitido, aún, un trabajo de abstracción y de generalización y, por lo tanto, el desarrollo de ciertas capacidades específicas en juego en el texto argumentativo escrito¹³.

¹² BRASSART y GOLDER Citados por CAMPS, Anna. Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó, 2003. p. 93.

¹³ *Ibíd.*, p. 97.

He aquí la importancia de que el docente proporcione ciertos dispositivos pedagógicos y didácticos que permitan a los estudiantes reconocer los propósitos y estructura de los textos argumentativos. Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que el problema no solo radica en pensar que los niños no están en capacidad de argumentar, ¿cuál es el rol de los docentes en este proceso de argumentación? Cotteron argumenta que:

Es esencial que estas capacidades del lenguaje que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita- y esto, a veces, de manera insidiosa, indirecta o traducidas por un comportamiento agresivo, verbal o no verbal, sean objeto de aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos¹⁴.

Es importante aceptar que la enseñanza de la lectura y la escritura es un proceso que va desde los primeros años de escolaridad hasta la edad adulta, es un desarrollo continuo que presenta diversos retos en cada etapa. Por ejemplo, en la universidad estas prácticas, además de nuevas, son más específicas y complejas en géneros y temas dados los diferentes campos disciplinares:

En la formación profesional universitaria los estudiantes se tienen que enfrentar con diferentes géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren mayores grados de abstracción¹⁵.

Los estudiantes conocen en la educación básica las maneras genéricas de leer y escribir, pero en la universidad aprenden las especificidades de las disciplinas. Se hace fundamental empezar a trabajar nuevas formas de enseñanza a fin de que se permita la participación activa de los estudiantes en las comunidades específicas de su disciplina y se evite el choque con estas nuevas formas de aprendizaje, pues uno de los factores que incide en la deserción estudiantil es la falta de dominio de textos que jamás antes se habían abordado.

¹⁴ COTTERON, J. “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?”. En: *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*, coord. Anna Camps. Barcelona: Graó, 2003, pp. 93-110.

¹⁵ PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Op cit.*, pp. 38- 39.

Para el caso puntual de Colombia, si se pregunta qué aprenden a leer y a escribir nuestros estudiantes se diría que:

Aprenden a leer y a escribir diversos tipos de textos como ensayos, resúmenes, reseñas, informes, etc., que se trabajan en asignaturas específicas, pero no abordan los elementos particulares de esos textos en función de los campos disciplinares. Si bien al terminar la educación media, los estudiantes conocen ciertos tipos de textos, no han indagado por la relación entre esas formas discursivas y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas. Al llegar a la universidad, dependiendo de la carrera en la que se esté, algunos de esos textos se siguen trabajando y otros definitivamente no. Además, aparecen nuevos tipos de textos (nuevas formas recursivas) y nuevas funciones académicas relacionadas con ellos que al parecer, no son abordadas de modo sistemático por la universidad¹⁶.

No hay que olvidar también que los estudiantes llegan con diferente capital cultural y con diferentes modos de leer y escribir. Estas prácticas son influidas no solo por la educación recibida en las aulas de clase, sino también por el entorno familiar y sociocultural que al parecer “determinan de modo fuerte los modos de leer y escribir de los estudiantes y, en general, sus capacidades académicas”¹⁷. Datos arrojados por estudios nacionales e internacionales señalan que “el peso de los factores socioculturales y familiares determina el peso académico entre 60 y 70%, aproximadamente”. Esto significa que la escuela solo puede afectar el 35 o 40% del aprendizaje. Aunque existe debate frente al efecto que puede darse en el sistema educativo en cuanto a formar lectores y escritores con posturas argumentativas, se debe aclarar que en Colombia este tipo de investigaciones son muy pocas.

Esta carencia de dominio de los textos específicos y las condiciones familiares de lectura, escritura y argumentación se hacen evidentes en los resultados que se reflejan en las pruebas estandarizadas que diseña el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):

Las evaluaciones externas también permiten obtener indicadores que sirven para definir metas y programas de mejoramiento y para saber cómo han evolucionado los

¹⁶ *Ibíd.*, pp. 188- 189.

¹⁷ PÉREZ, Mauricio y RINCÓN Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: un aporte a la consolidación de la consolidación a la cultura del país. *Op cit.*, p. 37.

aprendizajes en el tiempo. Además, es posible hacer estudios a partir de estas evaluaciones, con el fin de identificar cuáles son los factores que tienen mayor incidencia en los aprendizajes de los evaluados¹⁸.

Específicamente, en las pruebas Saber Pro, que permiten determinar al finalizar la vida universitaria las competencias y el dominio conceptual contextualizado, un informe presentado en 2009 por el Ministerio de Educación y el ICFES muestra que únicamente el 30% de cerca de 210 mil jóvenes evaluados hasta el momento es capaz de producir escritos organizados, articulados, coherentes con el tema propuesto en la prueba y empleando adecuadamente las reglas de la lengua escrita, ¿qué ocurre entonces con el otro 70% de jóvenes en la formación de competencias escriturales?

En otro informe del año 2013 de la misma fuente se afirma que el 40% del total de estudiantes evaluados demostró niveles aceptables de escritura siendo capaces de plantear sus argumentos o puntos de vista sobre un determinado tema de manera organizada y comprensible. El 37% pudo elaborar textos que, aunque presentan una idea central, no incluyen información suficiente para desarrollar el tema. El 23% restante no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible.

Como se puede observar en los dos informes anteriores, son muchos los estudiantes que carecen del dominio del código escrito de la lengua y presentan dificultad para realizar una composición escrita organizada y documentada. Se puede decir entonces que el reto consiste en trabajar de manera ardua para que un mayor porcentaje de la población universitaria alcance niveles aceptables de escritura.

Vale la pena recordar que examen Saber Pro se divide en dos sesiones: la primera evalúa las competencias genéricas comunes para todos los estudiantes y la segunda, las competencias específicas que son diferentes para cada programa. Dentro de las competencias genéricas se encuentran:

¹⁸INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN: [En línea]. Bogotá. (Recuperado en 03 de junio del 2017.) Disponible en www.icfes.gov.co

1. Comunicación escrita: se mira la habilidad del evaluado para comunicar las ideas de manera escrita a través de un texto según un tema específico. El planteamiento, la organización y la forma de expresión deberán tenerse en cuenta.
2. El razonamiento cuantitativo: se evalúan competencias con relación a las matemáticas, habilidades básicas que se han de tener independiente de la profesión y que son de gran utilidad para desenvolverse en situaciones que requieran información de tipo cuantitativo.
3. Lectura crítica: se evalúa si el estudiante es capaz de entender, interpretar y evaluar diferentes tipos de textos presentes en diferentes ámbitos y de tomar posturas críticas aunque no tenga los suficientes conocimientos.
4. Competencias ciudadanas: evalúa los conocimientos y habilidades que permiten la comprensión del entorno, promoviendo el ejercicio de la ciudadanía.
5. Inglés: evalúa la habilidad para comunicarse de manera efectiva en esta segunda lengua. Tiene en cuenta la referencia del Marco Común Europeo, que permite clasificar a los evaluados en cinco niveles de desempeño A-, A1, A2, B1 y B+¹⁹.

Además, el nivel de desempeño es una descripción cualitativa de las competencias de los estudiantes en cada módulo. Se espera que una persona ubicada en un determinado nivel demuestre las competencias de ese nivel y de los niveles inferiores. A continuación se presentan en las tablas 1 y 2 los niveles de desempeño para la comunicación escrita y para la lectura crítica:

Tabla 1. Descripción de niveles de desempeño en escritura.

NIVELES DE DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
Sin calificación	No contestó o el escrito no fue legible.
1	En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero hay problemas en el manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se puede implementar los criterios de análisis).
2	En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes, o se presentan desarticuladamente. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.
3	En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los enunciados.
4	En el texto se encuentra una idea central que se desarrolla de acuerdo

¹⁹ *Ibidem.*

NIVELES DE DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
	con una intención comunicativa. El texto también posee una estructura básica, en otras palabras, es posible identificar una introducción al tema que se abordará, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se aplican las reglas gramaticales más importantes).
5	El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación.
6	En el texto se identifica la posición de quien escribe, se expresan con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas. Hay un uso adecuado de distintos mecanismos que le dan coherencia y cohesión al texto (signos de puntuación, conectores, etc.). Lo anterior permite que el escrito sea fluido.
7	En el texto se evidencia una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales. En el primero, el autor piensa en cómo expresar sus ideas de manera efectiva, aplicando diversos recursos textuales para evidenciar sus planteamientos. En el segundo, el autor adecua su discurso para un público determinado, prevé los conocimientos previos de su lector y busca el lenguaje y los conceptos apropiados.
8	El texto trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [En línea] Bogotá. 2015.

Tabla 2. Descripción de niveles de desempeño en Lectura Crítica

NIVEL	DESCRIPCIÓN	PARA ESTO EL ESTUDIANTE...
Nivel 1	El estudiante no alcanza lo definido en el nivel 2.	
Nivel 2	El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza información explícita o concreta (por ejemplo, lugares, nombres y fechas) en un texto. • Entiende el significado de las palabras según el contexto. • Reconoce la idea general de un texto.

NIVEL	DESCRIPCIÓN	PARA ESTO EL ESTUDIANTE...
	comprensión general y reconoce el propósito y las estrategias discursivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las partes del texto y reconoce la función de estas. • Reconoce las voces presentes en un texto. • Reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran un texto. • Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera). • Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. • Reconoce el propósito de enunciados específicos.
Nivel 3	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce información implícita en el texto. • Identificar y caracterizar información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor) contenida en un texto. • Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). • Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa conclusión, tesis ejemplo, introducción desarrollo, etcétera) en un texto. • Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel). • Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. • Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. • Caracteriza las voces presentes en el texto

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [En línea] Bogotá. 2015.

De acuerdo a la información suministrada en las dos tablas anteriores, los maestros tienen un gran desafío para lograr que desde sus aulas de clase los estudiantes alcancen niveles superiores en estas competencias de escritura y lectura. Los futuros profesionales deben ser capaces de desenvolverse en entornos caracterizados por la competitividad, el cambio y la expansión como consecuencias de la globalización.

De igual manera, además de estas competencias, se requiere que los futuros profesionales sean responsables, críticos, reflexivos y aporten al desarrollo del país y a

la resolución de problemas de orden social. Es así que se hace urgente formar hombres y mujeres con pensamiento crítico que les permita analizar de manera reflexiva las problemáticas sociales y culturales desde varias perspectivas en contextos particulares; pero sobre todo, que no se sientan ajenos y que propongan alternativas de solución. La profesora María Rodríguez reitera esta idea al afirmar que:

La argumentación requiere de contextos sociales y culturales en los cuales se reconozcan las posibilidades del individuo para interactuar e incidir sobre los demás, en un marco de respeto hacia el otro, responsabilidad frente al uso de la palabra y reconocimiento de las implicaciones de los discursos en la vida colectiva²⁰.

Por tanto, la educación no sólo debe formar individuos únicos, autónomos y libres, debe garantizar que sean capaces de socializar y armonizar sus comportamientos en relación con los demás, reconociéndolos en los marcos del respeto como sujetos que tienen los mismos derechos.

Por otro lado, los procesos de lectura, escritura, argumentación oral y escrita no solo competen a las Ciencias Sociales; todos los docentes tienen el desafío de fomentar el pensamiento crítico y desarrollar la competencia argumentativa dentro de cátedras:

El estudio de la argumentación se configura como un campo amplio, socioculturalmente necesario y pertinente, en el cual convergen disciplinas como la filosofía, la retórica, el derecho, la ciencia política y la lingüística, entre otras, que abordan la comprensión y explicación de la estructura de los diversos textos argumentativos, las operaciones lógicas que subyacen a la producción de discursos en los que prima la intención de persuadir al interlocutor y la manera como se despliega la actividad de argumentar en diversas situaciones sociales²¹.

Por lo tanto, los profesores de las Ciencias Humanas no son los únicos que deben propiciar espacios para que los estudiantes sean sujetos críticos. Es deber y responsabilidad de todo maestro pensar actividades que potencien estas habilidades.

²⁰ RODRÍGUEZ, María.Elvira. La argumentación, fundamentos teóricos y experiencias investigativas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2008, p. 8.

²¹ *Ibíd.*

El diseño de la secuencia didáctica permitirá mejorar en los estudiantes de la Escuela de Ingeniería, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga la escritura de textos académicos con fines argumentativos. Lo anterior en concordancia con los Estatutos Generales y en el Acuerdo CD 16 del 2013 en el que se contempla la formación de personas éticas y responsables con la sociedad. La universidad se plantea como objetivo fomentar el análisis crítico y creador para contribuir como institución al desarrollo armónico del país y para dotar a sus profesionales y egresados de principios, criterios y conocimientos que les permitan asumir con plena responsabilidad su compromiso personal con la sociedad.

Para la formulación de la situación problema se tuvieron en cuenta las siguientes hipótesis: por un lado, que la debilidad argumentativa de los estudiantes de algunas ingenierías radica en el imaginario de que la argumentación solo debe abordarse desde las Ciencias Sociales y por docentes que imparten asignaturas como lengua y cultura; por otro lado, que las prácticas de argumentación en la universidad no solo están determinadas por las capacidades de los estudiantes para leer, escribir y argumentar, sino por los aspectos socioculturales y su recorrido académico.

Además, con el fin de sostener toda la propuesta de intervención docentes se tuvo en cuenta la siguiente pregunta problematizadora ¿De qué manera construir un modelo de intervención didáctica que a través de su implementación promueva en los estudiantes de Ingeniería y Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, la competencia argumentativa?

1.2. RAZÓN DE SER DE ESTA PROPUESTA DIDÁCTICA. JUSTIFICACIÓN

La argumentación hace parte de la vida diaria, por tal motivo, se hace urgente promoverla mediante la expresión oral y escrita en clase. Por medio del discurso, dotado de intencionalidad, los seres humanos intentan influir sobre el comportamiento del otro; es así que siempre se escribe con una intención comunicativa. Como bien lo

dijeron Gloria Rincón y Mauricio Pérez Abril²² siempre que se habla o se emite un juicio, se hace desde una perspectiva, desde un imaginario. En este escenario, la argumentación es el criterio que permite avanzar hacia la validación de una práctica.

María Elvira Rodríguez Luna en su artículo, *Discurso y Argumentación*²³, afirma que el acto de argumentar o de orientar el discurso hacia determinadas conclusiones, constituye un acto lingüístico fundamental en el que subyace una ideología. Asimismo, hablar y escribir con orden, claridad, entusiasmo, persuasión y eficacia no es un lujo sino una necesidad: en cualquier actividad social la forma como una persona se comunica de manera oral y escrita es el patrón por el cual será juzgada, aceptada o rechazada.

Del mismo modo, el discurso oral ayuda en la construcción de significados compartidos, es por eso que la comunicación requiere de procesos de negociación. De aquí que sea importante que en el aula de clase se propicien espacios que permitan la valoración de la pluralidad, la diversidad y la participación del otro como elementos claves para la convivencia democrática en la vida moderna.

Las actividades educativas deben estar encaminadas a fortalecer la competencia argumentativa oral y escrita en todos los ciclos de escolaridad. Por esta razón, esta secuencia didáctica fue pensada para ayudar en la cualificación de la competencia argumentativa de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería, Ciencias Sociales, Derecho y Ciencias Políticas, ¿por qué esta población? Porque en los talleres, ejercicios y actividades de la asignatura *Lengua y Cultura*, de la que soy titular, se observaba que cuando se solicitaba asumir una postura, no se evidenciaba una actitud crítica ni propositiva.

²² PÉREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. Investigación y Transformación Pedagógica. Cali. Red Nodo Oriente. 2007.

²³ RODRÍGUEZ, María.Elvira. La argumentación, fundamentos teóricos y experiencias investigativas. *Op. cit.* p.10.

Es así que se hace necesario proporcionar a los estudiantes dispositivos que les faciliten el ingreso a la sociedad. “Las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos”²⁴. Constantemente, los estudiantes se verán enfrentados a situaciones de argumentación, por tanto, es importante proporcionar herramientas dentro de las aulas para que este conocimiento pueda ser transferible y aplicado a otros contextos fuera del claustro académico. Ignacio Pozo sostiene esta idea cuando afirma:

Si podemos asegurar que los futuros aprendices van a seguir teniendo que aprender tanto dentro como fuera del sistema educativo formal, ya que vivimos también en la sociedad del aprendizaje continuo. La necesidad de una formación permanente y un reciclaje profesional alcanza a casi todos los ámbitos laborales como nunca lo había hecho en otros tiempos, como consecuencia en buena medida de un mercado laboral más cambiante, flexible e incluso impredecible, junto a un acelerado ritmo de cambio tecnológico, que nos obliga a estar aprendiendo siempre cosas nuevas, a lo cual somos, en general, bastante remisos²⁵.

La nueva sociedad del aprendizaje exige de los alumnos capacidad para analizar y seleccionar de manera crítica y oportuna la información que se les presenta. Por lo anterior, se debería tener mayor interés por las prácticas de lectura y escritura en contextos para promover habilidades necesarias para ser competentes. Carlino, citada por Pérez y Abril, afirma que infortunadamente “El interés por las prácticas de lectura y escritura propias del contexto académico universitario es relativamente reciente²⁶. Los docentes no propician espacios adecuados para promover la lectura, la escritura y la competencia argumentativa porque:

Muy pocas investigaciones intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, también sus modos de argumentar; como lo señaló un estado de arte reciente sobre investigación en educación en Colombia, adelantado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES; Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias; Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE. La situación en Latinoamérica es similar. La tendencia dominante ha, consistido básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los

²⁴ CAMPS, Anna. Secuencias Didácticas para aprender a escribir. *Op. cit.*, p. 14.

²⁵ POZO, Juan Ignacio. Aprendices y Maestros. *Op. cit.*, p. 115-116.

²⁶ PÉREZ, Mauricio y RINCÓN Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: un aporte a la consolidación de la consolidación a la cultura del país. *Op. cit.*, p. 41.

estudiantes o de factores asociados a la lectura y a la escritura. Estos estudios analizan el déficit lector en el estudiante o pretenden explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos²⁷.

Se espera que, tanto en el ingreso como en la permanencia, los estudiantes demuestren habilidades de lectura y escritura que les permitan cumplir exitosamente con los objetivos de su formación. Según Carlino y Di Stefano, citados por Pérez y Rincón, la expectativa se defrauda por las siguientes razones:

El sistema de representaciones sociales e imaginarios que los estudiantes tienen acerca de la lectura y la escritura. En lectura, por ejemplo, la falta de procesos de autorregulación lectora; problemas en el manejo de las estrategias intelectuales y cognitivas que se ponen en juego para la comprensión del sentido del texto; poca o ninguna identificación de voces que operan en la trama discursiva; confusión de conceptos clave que determinan el sentido del texto; dificultades para entender la estructura del texto base; indiscriminación de ideas principales de ideas básicas y secundarias; pocas habilidades para hacer inferencias; imposibilidad de relacionar diferentes bloques de información, integrar o discriminar ideas dispersas, entre otros. En la escritura, los principales problemas se tipifican como desconocimiento del proceso escritural, ilegibilidad, incorrecta delimitación de los párrafos, problemas de cohesión y coherencia, inadecuación léxica, ambigüedades, dificultades en la forma de citación de otras voces a su propio discurso, problemas relacionados con la tipología textual por poco manejo o falta de orientación del docente²⁸.

Pérez y Rincón también mencionan que otra de las razones por las cuales los estudiantes fracasan en sus procesos es porque tanto docentes como estudiantes tienen requerimientos de lectura y escritura muy diferentes. “Los docentes, no obstante, al pertenecer a una comunidad disciplinar y ser usuarios de la lectura y la escritura en esta área del saber, no orientan a sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente”²⁹. De esta manera, los requerimientos de la lectura y la escritura deben coincidir para alcanzar los logros esperados.

²⁷ PÉREZ, Mauricio y RINCÓN Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: un aporte a la consolidación de la consolidación a la cultura del país. *Op cit*, pp. 124-125.

²⁸ *Ibíd.*, p. 31.

²⁹ *Ibíd.*, p. 125.

Un rastreo bibliográfico y documental de investigaciones que se han llevado a cabo en Colombia por parte de profesores que laboran en universidades del sector público y privado con relación a las estrategias de comprensión y producción de textos de tipo académico que realizan sus estudiantes, ayuda en la aproximación a las concepciones que se tienen de las practicas académicas de lectura y escritura que han prevalecido en la universidad colombiana. Se puede decir que actualmente existe gran desconocimiento por parte de los docentes en relación al campo de la didáctica, situación que ocasiona prácticas docentes que no satisfacen de manera adecuada las necesidades de los estudiantes. Los problemas reconocidos en el ámbito universitario nacional y en las prácticas de enseñanza particulares en el contexto de la asignatura *Lengua y Cultura* generan la necesidad de construir esta intervención didáctica en el que se busca un acercamiento con la escritura de textos académicos argumentativos.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar un modelo de intervención didáctica que promueva el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes de Ingeniería y Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las fortalezas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para la construcción de textos académicos con fines de argumentación.
- Promover el pensamiento crítico y reflexivo a través de la construcción de los textos argumentativos basados en la lectura de la realidad social y cultural del estudiante.
- Evaluar los hallazgos encontrados en los ciclos de intervención didáctica.

1.4. EXPLORACIÓN DOCUMENTAL CON RESPECTO AL TEMA. ESTADO DEL ARTE

A continuación se presentan las principales investigaciones que se han llevado a cabo con respecto de los trabajos desarrollados en el campo de la didáctica. El trabajo consistió en la búsqueda de manera particular y general. En ese sentido, se presentarán primero los antecedentes nacionales y luego los internacionales.

1.4.1. Antecedentes nacionales

Se inicia la revisión de este estado del arte con el trabajo realizado por la docente Luz Mariela Osorio Zapata de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia³⁰. El trabajo se titula *Competencia Argumentativa y Estrategias Metacognitivas. Intervención Pedagógica en Educación Superior* y se presenta en el III *Encuentro Regional de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior* el 1º de septiembre 2006.

El documento muestra los problemas que se tienen en la producción de textos de carácter argumentativo y señala la discusión frente a la pertinencia del uso de estrategias de tipo metacognitivo para dar solución a ese tipo de problemas. De igual manera, desarrolla el concepto de polifonía del texto argumentativo, concepto desarrollado por Ducrot que explica la intervención de diferentes voces en el texto. Se puede decir que esta investigación comparte elementos en común con el trabajo que aquí se presenta pues también trata la modalidad argumentativa y la polifonía.

Igualmente, el trabajo de los estudiantes Carlos Andrés Minotha y Ana Ruth Taquez Anzola desarrollado en el año 2016 y titulado *Análisis de los problemas en la argumentación escrita en español de estudiantes de tercer semestre de la licenciatura*

³⁰ Osorio Zapata, Luz Mariela. *Competencia Argumentativa y Estrategias Metacognitivas. Intervención Pedagógica en Educación Superior*. [En línea]. Medellín: Universidad de Antioquia. 2006. (Recuperado en 24 de noviembre 2017.) Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/propuesta-colegiaturapdf-xnW2T-articulo.pdf>

en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle ³¹ presenta los problemas más frecuentes en el proceso de producción de textos escritos de tipo argumentativo de estudiantes de III semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Se evidencia que gracias a la intervención pedagógica se mostraron avances en las diferentes producciones escritas.

Otro de los trabajos recopilados en el ámbito nacional es el desarrollado por el estudiante Guerrero, citado por Herrera y Flórez que muestra la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica de tipo discursivo-dialógico en el desarrollo de la argumentación razonada en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle en los programas de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología en el año 2008³². Con el estudio se pretendía que a través del análisis del discurso los estudiantes logran identificar las estructuras argumentativas utilizadas en los textos para luego usarlas. Los resultados muestran que después de la intervención pedagógica se dio una mejora en la comprensión y producción de textos escritos y orales. De igual manera, se evidenció una postura crítica, analítica y reflexiva cada vez que el estudiante se enfrentaba a un tipo de texto de carácter argumentativo.

Los estudiantes Pava, Ocampo y Bonilla³³ presentan en el año 2008 un trabajo en el que se desarrolla la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad Católica de Manizales y de la Universidad del Rosario de Bogotá. Este trabajo de investigación también deja ver los problemas más significativos de los estudiantes cuando escriben ensayos. El texto señala la necesidad

³¹ MINOTHA, Carlos y TAQUEZ, Ana. Análisis de los problemas de argumentación escrita en español de estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. [En línea]. Cali: Universidad del Valle. 2016. (Recuperado en 24 noviembre 2017) Disponible en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9581/1/CB-0539408.pdf>

³² HERRERA, Daniel y FLÓREZ, Sandra. Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de texto argumentativo en estudiantes de 4º de EBP. Cali: Universidad del Valle. 2008. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

³³ PAVA, OCAMPO Y BONILLA. Citado Por: HERRERA, Daniel y FLÓREZ, Sandra. En: Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de texto argumentativo en estudiantes de 4º de EBP. Cali: Universidad del Valle. 2008. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/d/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

de hacer énfasis en la competencia comunicativa y cualificar así los procesos de argumentación escrita en los estudiantes de educación superior. Al final de la secuencia didáctica se puede observar una mejoría en la calidad de las producciones escritas debido a una adecuada planificación y autocorrección antes de presentar la versión final. Este trabajo tiene elementos en común con esta propuesta el hecho de recurrir a una prueba de necesidades de aprendizaje para establecer las fortalezas y las dificultades de los estudiantes antes de planificar la secuencia didáctica.

El documento *Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido* escrito en el 2005 por el estudiante Hernández³⁴ busca identificar los problemas que los estudiantes de la Universidad del Valle presentan en lectura y escritura. De igual manera, a través de una unidad didáctica se buscó enriquecer los conocimientos de los estudiantes en relación al uso de la argumentación. Los participantes eran estudiantes de distintos programas académicos matriculados en una electiva titulada *Español Extracurricular*. El punto de convergencia entre esta investigación y el texto que aquí se presenta radica en el hecho de efectuar el trabajo de intervención con un grupo completo de estudiantes de diferentes programas académicos. Sin embargo, aunque el trabajo que presenta Hernández busca promover la comprensión de textos argumentativos mediante la lectura de artículos para identificar las ideologías y voces que subyacen en dichos textos, el trabajo no presenta suficiente profundidad en el análisis de las categorías.

En el año 2013 se presentan el trabajo de los estudiantes Montoya y Motato titulado *Didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de Pereira*³⁵. Este texto muestra los

³⁴HERNANDEZ. Citado Por HERRERA, Daniel y FLÓREZ, Sandra. En: Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de texto argumentativo en estudiantes de 4º de EBP. Cali: Universidad del Valle. 2008. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

³⁵MONTOYA Y MOTATO. Citado Por: HERRERA, Daniel y FLÓREZ, Sandra. En: Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de texto argumentativo en estudiantes de 4º de EBP. Cali: Universidad del Valle. 2008. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

resultados de una secuencia didáctica para la producción escrita de un ensayo y se apoya específicamente en la organización superestructural. La investigación coincide en la identificación de la superestructura del texto argumentativo aunque en este trabajo no se habla de ensayo sino de artículo de opinión.

De igual forma, la aspirante a Magíster de Educación Martha Lucía Garzón Osorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Pereira presenta un trabajo titulado *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de Universidad Tecnológica de Pereira*³⁶. La investigación, llevada a cabo en 2012, se orienta a comprobar la incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de TIC en el desarrollo de la argumentación escrita. Los hallazgos dejan ver que los estudiantes que mostraron resultados positivos fueron aquellos que participaron de manera más activa durante la secuencia; además, el desempeño individual y grupal en la redacción de textos argumentativos fue superior a diferencia de los estudiantes que poco o nada utilizaron la plataforma virtual.

Finalmente, como último antecedente nacional, se presenta una investigación que aunque no muestra resultados en la educación superior o media, plantea *Prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de los grados 4° y 5° del Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal de Pasto*. Este trabajo, hecho en el año 2012, muestra la preocupación e importancia de desarrollar en los niños la competencia argumentativa a pesar de su corta edad. De igual manera, se quiso tener en cuenta porque el estudio realizado se hizo con una población campesina en una zona rural y es satisfactorio saber que hay quienes se preocupan por esta población fomentando el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la defensa de un punto de vista con argumentos.

³⁶ GARZÓN, Martha. Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. 2012. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241G245.pdf

1.4.2. Antecedentes internacionales

Recientemente Bañales y otros autores, a partir de una revisión de la literatura, han señalado que las principales dificultades de los estudiantes universitarios en el campo de la argumentación tienen que ver con:

a) Entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar, b) reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y c) regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente en los ensayos a partir de múltiples fuente. A pesar de estas dificultades, existen evidencias de que algunos estudiantes universitarios consideran de gran importancia el aprendizaje de las competencias de argumentación disciplinar para su formación profesional y señalan la necesidad de que sean alfabetizados de manera explícita a lo largo del currículo³⁷.

Es una realidad que los profesores que dirigen sus cátedras en las universidades, a pesar de ser buenos especialistas en su área disciplinar, por lo general no han recibido formación en competencias para la enseñanza de la escritura en sus cursos. Esta situación ocasiona que se presenten dificultades cuando deben diseñar tareas, facilitar andamiajes durante el proceso, evaluar y responder a preguntas hechas por los estudiantes y cuando se realizan producciones escritas de textos de tipo argumentativo. La anterior problemática ha llamado la atención de muchos investigadores y pedagogos quienes buscan prácticas y métodos que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita en las universidades.

Así, en los últimos años, investigaciones en el campo de la psicología educativa han diseñado y probado la efectividad de intervenciones dedicadas a enseñar de manera explícita a los estudiantes universitarios, técnicas de argumentación específicas como el uso de esquemas argumentativos propuestos por Wolfe, Britt y Butle, la consideración de contraargumentos según Nussbaum y Kardash y procedimientos de

³⁷ BAÑALES, Gerardo; VEGA, Norma; ARAUJO, Narciso; VALLADARES, Antonio y RODRÍGUEZ, Brianda la enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 66, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, 2015, pp. 879-910.

revisión global y local de los elementos conceptuales, estructurales y lingüísticos de los ensayos argumentativos con Butler y Britt³⁸.

También, en el contexto latinoamericano, se han generado propuestas con sentido pedagógico para la enseñanza de la argumentación escrita en la educación superior. Los trabajos se fundamentan en teorías de tipo contemporáneo y clásico, además, se proponen diversas estrategias para desarrollar la argumentación utilizando distintos géneros textuales como los ensayos.

En el contexto latinoamericano también se han desarrollado diversas aportaciones dedicadas a la enseñanza de la argumentación en la educación superior durante las últimas décadas. Por un lado, destacan los trabajos de Díaz y Serrano, quienes exponen una serie de teorías y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de ensayos argumentativos en las ciencias sociales y humanidades. Adicionalmente, Padilla, Douglas y López diseñaron un programa de alfabetización académica dedicado a desarrollar en los estudiantes universitarios de ciencias sociales las habilidades argumentativas implicadas en la producción de ponencias (grupales) derivadas de sus trabajos de investigación. Finalmente, Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez han sugerido recientemente el uso de comunidades de blogs como medio para el aprendizaje de la lectura y la escritura colaborativa de ensayos argumentativos. En conjunto, estas propuestas se caracterizan por reconocer la diversidad de formas que puede adoptar la argumentación escrita en los contextos universitarios y proponen, en consecuencia, intervenciones educativas acordes con las necesidades de formación en géneros textuales, tareas y competencias argumentativas de disciplinas específicas³⁹.

Por otra parte, es una realidad que hoy los estudiantes puedan considerarse nativos digitales por eso es importante que los docentes aprovechen el uso de las TIC para la planificación de sus clases. Existen recursos en la web que permiten potenciar la argumentación de una manera didáctica. Por ejemplo, hay una herramienta llamada *Voxopop* que permite mantener conversaciones en línea y debatir sobre algún tema de la realidad. Esta herramienta tiene la posibilidad de grabar la voz para aquellos que no pueden mantenerse en tiempo real en la conversación. Además, fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas pues permiten defender o refutar diversos puntos de vista.

³⁸ *Ibíd.*, p. 882.

³⁹ *Ibídem.*

Asimismo, dentro de la revisión de las investigaciones en el marco internacional, se encuentra que Anna Camps presenta un artículo titulado *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*⁴⁰. En este texto se habla del discurso argumentativo escrito y de su carácter dialógico, característica que se evidencia en la contraargumentación. El trabajo se realizó con estudiantes de primeros grados de básica secundaria y muestra los problemas en la comprensión y producción de estos tipos de textos. Los resultados dejan ver la necesidad de empezar a trabajar esta competencia desde grados inferiores.

Finalmente, se encontraron dos artículos relacionados con la argumentación en la universidad. El primero es escrito por Montserrat Castelló y se titula *Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos*⁴¹. El trabajo presenta a través de secuencias didácticas la posibilidad de enseñar estrategias que ayudan a gestionar y regular las operaciones de tipo cognitivo que el estudiante utiliza durante el proceso de composición. El segundo artículo lo escribe Dolz Joaquim y se titula *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*⁴². Este último presenta una experiencia realizada en Ginebra con niños de 11 y 12 años, consistió en escribir textos de carácter argumentativo para que pudieran mejorar aspectos relacionados con la lectura y la comprensión. El estudio muestra una secuencia didáctica de tipo interaccionista.

Después de la revisión hecha en los antecedentes presentados hasta aquí, se puede afirmar que los principales puntos de coincidencia están en la importancia de hacer al

⁴⁰ CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En: Revista Comunicación Lenguaje y Comunicación. Vol 7, 1995-ISSUE 2. pp. 51-63. Publicado en línea 23 de junio 2014.

⁴¹ CASTELLÓ, Montserrat. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En: Revista Infancia y Aprendizaje. Vol 19, 1996-ISSUE 74, pp. 39-55. Publicado en Línea 23 de junio 2014. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/324-un-estudio-emprico-sobre-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-estrategias-para-la-composicin-escrita-de-textos-argumentativospdf-e5KHb-articulo.pdf>

⁴² DOLZ, Joaquim. Escribir textos para mejorar su comprensión. En: Revista Comunicación Lenguaje y Educación. Vol 7, 1995. ISSUE 2, pp. 65-77. Publicado en línea 23 de junio 2014. Disponible en <https://es.scribd.com/document/51557157/JOAQUIM-DOLZ-Escribir-textos-argumentativos-para-mejorar-su-compresion>

inicio una prueba de necesidades de aprendizaje para saber con exactitud cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes con relación a la competencia argumentativa, además, todos hacen énfasis en la necesidad de una adecuada planificación de secuencia didáctica para dar solución a los problemas identificados. Finalmente, todos coinciden en que es importante evaluar y verificar si la secuencia didáctica fue pertinente para dar solución efectiva o minimizar los problemas evidenciados en la prueba inicial.

1.5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

Los siguientes principios teóricos sustentan el trabajo realizado para la construcción del proyecto didáctico. Aunque aquí se presentan de manera simplificada, a lo largo del trabajo se verá la correlación entre la teoría seleccionada y el diseño de la secuencia didáctica para explicar con mayor y mejor soporte el porqué de las decisiones tomadas en términos pedagógicos y didácticos. En este apartado, también se explica de manera sucinta el enfoque que se asumió como respuesta al problema didáctico encontrado.

1.5.1. Aprendizaje significativo como eje central de la enseñanza

Es importante partir de que todo ser humano ha nacido para aprender. “Somos los seres más flexibles y más capaces de adquirir nuevos conocimientos. Y, sin embargo, cada vez tenemos más dificultades para aprender y para enseñar lo que necesitamos”⁴³. El libro de Juan Ignacio Pozo, *Aprendices y Maestros* presenta de una manera renovada y actualizada la explicación del origen evolutivo y cultural de las formas de aprender del ser humano, así como los nuevos requerimientos de aprendizaje que exige la sociedad del conocimiento.

El propósito esencial del texto es aportar al mejoramiento de la actividad tanto de aprendices como de maestros. Para ello, es importante que ambos reconozcan cuáles son sus fortalezas y sean conscientes en qué aspectos deben mejorar; solo así se

⁴³ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros*. *Op cit.*, p.615.

podrá cambiar y tener mejores resultados en el proceso educativo. Asimismo, se debe enseñar a través de competencias y no de contenidos con el fin de permitir a los estudiantes poner práctica los saberes aprendidos en el aula en otros contextos extraescolares. “Es importante que se piensen en escenarios de aprendizaje”⁴⁴ y tener presentes características como sus gustos, intereses, necesidades y presaberes, además de otros procesos cognitivos auxiliares en el aprendizaje como la motivación, la atención, la recuperación y la transferencia. Por tanto, se requiere adaptar las actividades, los materiales y los recursos a las capacidades, fortalezas y debilidades del grupo para garantizar el aprendizaje significativo.

En cuanto a la evaluación de ese aprendizaje, Pozo sostiene que “la actividad de aprender debe valorarse no solo en términos de los resultados logrados, sino del equilibrio entre esos resultados y el esfuerzo personal y social invertido”⁴⁵. Es fundamental que se miren los avances que se van teniendo en cada sesión y se reconozcan los progresos del estudiante pues este debe saber que va por buen camino para que se sienta más motivado y con deseos de seguir aprendiendo.

Si por el contrario se juzga al estudiante solo por el resultado final, se estaría dando una valoración apresurada y carente de pruebas que permitan verificar la razón por la cual llegó a ese resultado. “Los verdaderos sistemas de evaluación del aprendizaje deberían implicar un control continuo de los cambios que se producen, o al menos alguna medida de las diferencias entre el punto de partida del aprendiz y el punto de llegada tras la instrucción”⁴⁶. Esto significa que el maestro debe dedicar suficiente tiempo para revisar el proceso de cada estudiante, teniendo presente que no todos son iguales y, por tanto, no todos avanzan de la misma manera en el aprendizaje.

A su vez, el aprendizaje debe producir cambios duraderos en el estudiante, esto quiere decir que lo que se aprende debe ser transferible a otras situaciones que van más allá de las respuestas en una prueba de conocimientos. De esta manera, se podría decir

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 27.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 162.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 166.

que se está ante un aprendizaje eficaz y significativo. Pensando en lo anterior, se tuvo en cuenta para el desarrollo de la secuencia didáctica la *Teoría del Aprendizaje Significativo* de David Ausubel, psicólogo y pedagogo, conocido como un gran referente en la psicología constructivista. La información se tomó de la revista titulada *Psicología y Mente*.

Una de las premisas centrales de sus ideas tiene que ver con el hecho de que a la hora de enseñar un conocimiento nuevo a los estudiantes, se debe partir de los conocimientos existentes. En efecto, en el aprendizaje significativo solo se podrá tener un conocimiento real si los nuevos conocimientos tienen sentido a la luz de los presaberes o conocimientos previos. Si el estudiante no encuentra sentido o no encuentra aplicabilidad a lo que se le enseña, difícilmente podrá establecer una red de conexiones entre el nuevo saber y lo que ya tiene almacenado en su mente. Por tanto, el maestro debe estar seguro de que el objeto de aprendizaje puede relacionarse con las ideas previas que posee el estudiante.

Otro aspecto interesante de la teoría del aprendizaje significativo tiene que ver con los *organizadores previos*, considerados por Ausubel como mecanismos que permiten conectar el material nuevo con aquellas ideas o conceptos existentes. El autor establece dos categorías de organizadores previos. La primera hace referencia a los *organizadores comparativos* que permiten activar los esquemas que ya existen pues actúan como recordatorio que permite traer a la memoria de trabajo lo que se considera relevante. Este tipo de organizadores cumple dos funciones: ayudar a integrar la nueva información con conceptos parecidos y discriminar la nueva información con la antigua.

La segunda categoría de los organizadores previos se refiere a los *organizadores expositivos* que se utilizan cuando el objeto de aprendizaje es desconocido para los estudiantes. Es aquí donde el docente debe mediar en la relación entre los presaberes y los nuevos conocimientos para que el saber propuesto sea agradable y aceptado por el estudiante. Debe tenerse en cuenta el aprendizaje como “una reestructuración de los

conocimientos y conductas presentes en el aprendiz⁴⁷. Muchos docentes asumen que los estudiantes conocen las temáticas que se abordarán y se comete el error de empezar a trabajar los temas sin que se tengan las bases para comprenderlos y conectarlos, o a veces se piensan que los estudiantes desconocen del todo los temas y se cae en la repetición de objetos de aprendizaje sin sentido.

Es así que en la implementación de las prácticas pedagógicas se deben involucrar actividades en las que se genere la reflexión sobre lo que se está aprendiendo. Pozo argumenta que “lo más importante al organizar una práctica es adecuar ésta a los objetivos o metas del aprendizaje. No todas las actividades de aprendizaje son igualmente eficaces para lograr estas metas⁴⁸. Es imprescindible que los estudiantes aprovechen mejor sus habilidades y conocimientos con el fin de que su aprendizaje sea mejor y obtengan mejores resultados. En algunos momentos el estudiante deberá desaprender o reaprender para modificar lo que se había aprendido anteriormente.

1.5.2. La corrección dentro del proceso escritural

Con el fin de continuar con la idea de reconocer la escritura como un proceso formativo y constante, se revisó lo expuesto por Daniel Cassany en su libro *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*, material que aportó ideas en cuanto a la planificación, textualización, revisión, corrección y evaluación de los textos. Al respecto, el autor sostiene que:

Una de las tareas del maestro es reparar las averías de las redacciones: faltas de ortografía, frases perdidas, párrafos rotos, etc. Se trata no solo de corregir los textos de los alumnos, sino de ayudarles a mejorar sus capacidades de expresión escrita⁴⁹.

Reparar la escritura es un libro que le permite al maestro reflexionar sobre la tarea de corregir. Su forma práctica e ilustrada facilita la comprensión del contenido y ayuda a

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 163.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 173.

⁴⁹ CASSANY, Daniel. *Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. 1999, p.126.

que maestros y estudiantes encuentren utilidad en la labor de corrección. Tanto maestro como estudiante deben tener un papel dentro del proceso de corrección garantizando la colaboración; ambos deben dialogar frente al trabajo realizado para mejorar y enriquecer la composición escrita con aportes, sugerencias y comentarios.

Se tuvo en cuenta el modelo de corrección procesal en el que, según Cassany⁵⁰, se debe hacer énfasis en el proceso, en el escritor, en el contenido, en la forma y en la norma. El énfasis en el proceso significa que deben corregirse los borradores que se tengan anteriormente; en el escritor, que se debe trabajar con el estudiante; en el contenido y en la forma, que primero se debe ayudar al estudiante en la construcción del significado del texto y pasar luego a la expresión lingüística; en la norma, que se debe ser flexible reconociendo que cada estudiante tiene su propio estilo a la hora de escribir y que por tanto cada texto es diferente. Y en la corrección con el fin de revisar y mejorar los textos.

Cassany sostiene que este tipo de corrección permite que se trabaje de manera colaborativa y cooperativa porque el trabajo se lleva a cabo entre pares, cada compañero lee y aporta sugerencias a los escritos. Asimismo, este proceso permite crecer en el respeto y la escucha. Johnson sostiene con respecto al trabajo cooperativo o colaborativo que:

Es trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás⁵¹.

De igual manera, se trabajó el Método Garrison para la corrección, técnica que ayuda a la perfección de la redacción basada en entrevistas orales en las que el estudiante puede hacer preguntas al profesor cuando no comprende lo que le ha corregido. Es

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 21.

⁵¹ JOHNSON, David, JOHNSON, Roger y HOLUBEC, Edythe. *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 5.

fundamental también que en este proceso de escritura se utilicen algunas marcas que permitían informar al estudiante el tipo de falta que comete. Las marcas se dan a través de señales previamente establecidas “La característica más importante de la técnica es que resitúa la corrección en el ámbito real al que pertenece dentro del proceso de escribir”⁵².

En conclusión, el trabajo de corrección es un ejercicio activo que le permite al estudiante corresponsabilizarse con la tarea de corregir y ver la necesidad de buscar solución a las falencias presentes en el texto.

1.5.3. La argumentación en la universidad

Ahora bien, para tener soporte teórico con relación a la argumentación, se tuvo en cuenta lo propuesto por Álvaro Díaz en el libro *La argumentación escrita*. Este texto sirve como material de apoyo y de orientación tanto práctico como teórico para aprender a argumentar en disciplinas propias de las Ciencias Humanas. La exposición de los fundamentos teóricos es explicada con toda claridad y la riqueza de los ejemplos propuestos permite a quienes aún no se han iniciado en el arte de la argumentación, comprender con facilidad y reconocer la importancia y necesidad de escribir textos con propósitos argumentativos. Díaz argumenta que:

El hombre vive inmerso en un contexto argumentativo. La argumentación hace parte de su mundo cotidiano; no hay conversación, discusión, declaración, opinión en la que no subyazca un esfuerzo por convencer. El hecho de vivir en sociedad no significa que todos los individuos piensen de la misma manera. En muchas ocasiones el asociado tiene la necesidad de evaluar racional y críticamente ideas con las que se le intenta persuadir, y, en otras, requiere buscar los procedimientos más adecuados para presentar sus puntos de vista de tal modo que sean aceptados o compartidos por las personas razonables⁵³.

Aunque la argumentación en la vida cotidiana es común, espontánea e informal, plantea Díaz que “hay ocasiones mucho más formales y por tanto mucho más

⁵² CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. *Op cit.*, p. 73.

⁵³ DÍAZ, Álvaro. *La argumentación escrita*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia, 2009. p. 1.

exigentes en las que por alguna necesidad tenemos que escribir textos argumentativos: ensayos, editoriales, sentencias, providencias, apelaciones, ponencias, etc.”⁵⁴. Por eso se hace fundamental que en las aulas de clase se propicien espacios para que los estudiantes empiecen a trabajar la producción escrita con propósitos argumentativos.

De igual modo, existen conceptos que deben ser aclarados como “persuasión” y “argumentación”. Aunque en muchas ocasiones se suelen utilizar como sinónimos es importante establecer posibles diferencias entre ellas. Por un lado, la persuasión es entendida como:

Un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo) apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios, y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio. Al persuasor solo le interesa lo que el persuadido haga o no haga y no lo que sienta o piense; su propósito casi siempre es alcanzar algún fin preestablecido. La persuasión es una forma de control social con la que se manipula el comportamiento de determinado individuo o grupo social⁵⁵.

No hay que negar que para lograr la adhesión o el refuerzo, quien argumenta, en algunas situaciones, apela a las emociones del destinatario. Se debe recordar que el hombre es un ser integral dotado no solo de raciocinio sino también de innumerables fibras que permiten sentir y expresar emociones y pasiones frente a variadas situaciones.

Por otro lado, en cuanto a la argumentación, Díaz reitera que:

El principal propósito de la argumentación es convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como: influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista, minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten⁵⁶.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 5.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 6.

De igual manera, dentro de la teoría se debe tener presente que una argumentación discursiva tiene en cuenta cuatro aspectos: el tema, el propósito, los medios utilizados y los participantes. En cuanto al tema, no hay que olvidar que la argumentación nace de una situación que genera polémica y que amerita una justificación. El objetivo radica en ejercer una influencia sobre los destinatarios para que se adhieran a los puntos de vista que se exponen. Además, quien argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con hechos, ejemplos, opiniones de autoridades (medios). Finalmente, en este intercambio comunicativo se reconocen sujetos activos: la fuente de argumentación, cuyo fin es convencer sobre algunos puntos de vista, y el destinatario, quien será el influenciado.

La teoría de la argumentación contempla la noción de auditorio porque cualquier discurso, para que sea eficaz, debe adecuarse a los sujetos que espera convencer. Es necesario conocer cómo piensa el auditorio, qué sabe y qué ignora. Perelman, citado por Díaz⁵⁷ concibe al auditorio como un conjunto de aquellas personas competentes y razonables sobre las cuales se pretende influir en el discurso. De modo que, además del público reunido en algún recinto, se considera también como auditorio al lector de algún texto o a los oyentes de la radio y la televisión.

Si se reconoce el papel de la argumentación como principio de negociación en la sociedad, se podrían establecer relaciones sociales más homogéneas y equitativas, pues, a pesar de la diferencia y de la diversidad de pensamiento, se puede encontrar un punto en común que permita llegar a un acuerdo y que favorezcan ambas partes.

1.5.4. Inteligencias múltiples en los procesos de escritura

Así como cada uno tiene su estilo para escribir, todos tienen también un método particular para aprender; no se puede pretender que todos aprendan de la misma manera y con el mismo ritmo. El docente debe tener en cuenta los aportes dados por la

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 12.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner⁵⁸ quien afirma que la vida humana requiere del desarrollo de siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, intrapersonal e interpersonal.

La inteligencia lingüística se refiere a la habilidad para la comunicación verbal y escrita, implica un excelente dominio del código. Quien tiene este tipo de inteligencia, tiene la capacidad de usar hábilmente el lenguaje para expresarse con claridad y pertinencia de acuerdo a las diferentes situaciones de comunicación.

La inteligencia lógico-matemática tiene que ver con la capacidad para el razonamiento lógico y para resolver problemas relacionados con los números. A su vez, la inteligencia espacial permite que el individuo se haga una representación mental de los objetos y del espacio que observa con cierto grado de precisión desde varias perspectivas. Una persona con este tipo de inteligencia es capaz de participar en la resolución de problemas de tipo espacial. Así mismo, es capaz de orientarse y dar instrucciones correctamente.

La inteligencia musical ayuda al individuo a leer, interpretar y componer piezas de tipo musical sin ningún problema. Quien posee este tipo de inteligencia es capaz de deleitarse al escuchar notas musicales teniendo gran facilidad para aprender letras de canciones. La inteligencia corporal corresponde a las habilidades motrices, implican un reconocimiento y dominio del propio cuerpo; incluye habilidades de coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza, velocidad.

Finalmente, mientras la inteligencia intrapersonal le permite a la persona saber el porqué de su estado de ánimo y las razones y motivos de sus emociones, la inteligencia interpersonal le permite una adecuada relación con las otras personas y ponerse en su lugar a pesar de las diferencias.

⁵⁸ HOWARD, Howard, Citado por BERTRAND, Regader En Psicología y Mente. Cognición e inteligencia. [En línea]. (Recuperado en 24 de noviembre 2017.) Disponible en <http://psicologiymente.net/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

Contemplar las inteligencias múltiples en el trabajo de aplicación fue de gran ayuda porque esto permitió identificar que el 69% de los estudiantes tenían mayor desarrollo de la inteligencia lógico-matemático. Esto es posible debido a que la mayoría pertenecía a la Escuela de Ingeniería, por tanto, se sabía de antemano que el trabajo de planificación requeriría de grandes esfuerzos para lograr el éxito de la secuencia didáctica pues muchos no estaban acostumbrados a trabajar la inteligencia lingüística.

1.5.5. La semiótica discursiva: una teoría para mejorar procesos de argumentación

Se tuvo en cuenta lo expuesto por María Eugenia Díaz Cotacio, docente de la Universidad de Nariño, Licenciada en Filosofía de la Universidad del Valle y Magister en Lingüística y Español e integrante de los grupos de Investigación GIA (Grupo de investigación en Argumentación) y LSD (La Semiótica Discursiva), este último coordinado por el Dr. Eduardo Serrano Orejuela.

El artículo de la autora se titula *La semiótica discursiva. Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos escritos a nivel universitario* y fue publicado por la Universidad de Antioquía. Según Díaz Cotacio⁵⁹ la enseñanza actualmente no se asume como un proceso discursivo; es por eso que los textos escritos no se presentan como una unidad de sentido situado en un contexto comunicativo. Infortunadamente, si se habla de competencia comunicativa, se puede decir que falta un mayor desarrollo en los estudiantes. Para promoverla es preciso que se incorporen dentro de las prácticas discursivas preguntas como ¿Quién enuncia en un texto? ¿Para quién se enuncia? ¿Cómo se enuncia? ¿Cuándo y cómo se enuncia? ¿Por qué se enuncia? Estas preguntas básicas de comprensión y producción de textos permiten ubicar con mayor claridad los propósitos, las situaciones y los participantes del intercambio comunicativo. De acuerdo con la autora:

⁵⁹ DÍAZ, María. La Semiótica Discursiva: Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos escritos a nivel universitario. Versión Digital Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Vol.11 No.1, 2011, p.1.

Las unidades de análisis de la Semiótica Discursiva, se constituyen en un aporte a la pedagogía del lenguaje desde un enfoque discursivo, para que en el proceso educativo, la práctica de la lectura y el análisis de textos escritos sean un elemento significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las universidades colombianas⁶⁰.

Es así que se hace primordial que los docentes de educación superior incorporen estas unidades básicas de análisis cada vez que realicen prácticas de lectura y de producción escrita con sus estudiantes para facilitar el desarrollo de las habilidades discursivas.

1.5.5.1. Categorías para el análisis de textos desde una perspectiva semiótica.

Cuando enunciadores y enunciatarios se inscriben en un texto se abre la posibilidad de establecer nuevas formas de análisis. El enunciador ha dejado huella de sí en el texto dando una significación. Además, el enunciatario a partir de su visión de mundo y de su relación con el entorno, hará posibles interpretaciones a lo leído dando una nueva significación al texto. A continuación se presentan las categorías que se proponen desde la semiótica discursiva para la comprensión y producción de un texto.

- *La semiótica discursiva en el análisis de las muestras escritas por los estudiantes.* Para el proceso de análisis, se tuvo en cuenta la semiótica discursiva con el fin de interpretar los datos arrojados en la prueba de necesidades de aprendizaje, analizar las muestras escritas por los estudiantes y evaluar la pertinencia y eficacia de la puesta en práctica de la intervención.

La semiótica discursiva concibe la competencia como una estructura modal que está presupuestada por la actuación. En un proceso comunicativo debe darse una correlación óptima entre la significación dada por un enunciador y la significación otorgada por un enunciatario gracias a la interpretación. “Por la competencia discursiva se designa el conjunto de modalidades cognitivas y potestivas propias a los dos interlocutores que hacen posible la generación/interpretación de la

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 2.

significación en el proceso discursivo, es decir la comunicación”⁶¹. Todo sujeto debe saber qué decir y cómo decirlo en una situación comunicativa para que la significación que se ha interpretado tenga común unión con la significación dada por el enunciador.

- *Planos discursivos para el análisis de textos.* Según Serrano⁶², el punto de partida de la semiótica discursiva es que todo texto se produce en una práctica discursiva. En ésta se movilizan modos discursivos, tipos discursivos y géneros textuales. Igualmente, todo texto se estructura en tres planos que van a permitir conocer y determinar los mundos discursivos que los escritores proponen y las versiones discursivas que interpretan los lectores: el plano de la enunciación, el plano del enunciado y el plano del referente. En el plano de la enunciación se ubica el enunciador, que enuncia algo con un fin específico a un enunciatario. Serrano, citado por Díaz, menciona que:

Enunciadores y enunciatarios instaurados por los escritores o los hablantes y por los lectores u oyentes respectivamente, necesitan para su proceso comunicativo asumir roles de tipo lingüístico, cognitivo y evaluativo. Esto quiere decir que la comunicación para que sea efectiva necesita sujetos lingüísticos o locutivos que verbalicen enunciados para que sean interpretados. Necesita sujetos cognitivos capaces de observar e informar aquello que saben. Y por último necesita sujetos evaluadores o axiológicos, que evalúen desde sistemas de los que son partidarios⁶³.

El plano del enunciado, se entiende como la materialidad del discurso con la que el enunciador se dirige al enunciatario. Esto permite verificar que se ha dado un acto enunciativo. El plano del referente es considerado como una construcción dependiente del enunciado y enmarcado en una situación enunciativa dada. Es una construcción semántica realizada por el enunciador para que el enunciatario la interprete.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 5.

⁶² SERRRANO, Eduardo. Citado por: DÍAZ, María En: La Semiótica Discursiva: Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos escritos a nivel universitario. *Op cit.*, p. 3.

⁶³ *Ibíd.*, p. 3.

- *Roles para el análisis: sujetos de estado y sujetos de hacer.* Según Díaz⁶⁴ los roles de sujetos de estado y de hacer definen a los agentes del acto comunicativo en su ser y hacer enunciativos. Greimas y Courtés dicen que un sujeto de estado puede caracterizarse por mantener una relación de junción con determinado objeto de valor sea porque se encuentre en conjunción o en disyunción.

Esto significa que un enunciador siempre tendrá una intención manifiesta en su hacer enunciativo, ya sea, adherir a sus puntos o por el contrario disuadir por medio de argumentos. Por su parte, un sujeto de hacer es definido por la relación de proceso, ya sea por transformación o por conservación. Estos son determinantes para influir en el enunciatario, pues la transformación implica hacerlo cambiar, un punto de vista por ejemplo, y la conservación implica hacer que lo mantenga⁶⁵.

A lo largo del capítulo II se podrá visualizar el análisis hecho teniendo en cuenta a los sujetos de estado y a los sujetos de hacer. Asimismo, se presenta un análisis del estado de los sujetos frente al objeto de valor.

1.6. METODOLOGÍA DE LA FASE DE INVESTIGACIÓN

En esta parte del capítulo se describe el proceso metodológico que se llevó a cabo en la intervención. Además, se exponen las fases y se caracteriza a los participantes.

1.6.1. Enfoque y tipo de investigación

El problema didáctico, que se aborda con una fase de investigación y una fase de intervención educativa, se enmarcó dentro del enfoque cualitativo-interpretativo; autores Taylor y Bogdan señalan que esta clase de investigación se caracteriza por ser inductiva, tener total inmersión del investigador en el escenario, usar métodos cualitativos humanistas y ver a las personas desde una perspectiva holística⁶⁶. A su vez, como tipo de investigación dentro de este paradigma se determinó como más

⁶⁴ *Ibídem.*

⁶⁵ *Ibíd.*, p.4.

⁶⁶ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica, 1992.

pertinente la Investigación-Acción en la medida en que permite un diseño flexible y abierto para ajustarse a los posibles cambios que puedan surgir.

También, se tuvieron en cuenta los postulados de Pérez Serrano⁶⁷, quien considera que este tipo de investigación está construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de las personas cuyos problemas están vinculados al contexto de un grupo específico, sea barrio o institución educativa y a los que se les debe buscar una solución pertinente. Dicha solución implica la colaboración de todos los seres humanos, por tanto, no se puede dar de manera aislada.

De igual modo, siguiendo las características de la Investigación-Acción, el método utilizado en el proyecto tuvo en cuenta los siguientes momentos: el planteamiento de interrogantes frente a la problemática abordada; la interacción entre estudiante-docente; la evidencia recolectada de muestras obtenidas a través de instrumentos: entrevistas, rejillas de autoevaluación y coevaluación, talleres, textos orales y escritos audios, foros; el registro y análisis de la muestra a través del método semiótico; la planificación de la intervención didáctica con base en los hallazgos encontrados en las muestras; la implementación de la intervención didáctica; el análisis de los productos obtenidos; la evaluación de la intervención didáctica y de la experiencia de los participante y de la docente; y finalmente, la divulgación del proceso llevado a cabo.

Como este trabajo de aplicación presenta la identificación de un problema didáctico y la respuesta a este mediante una intervención didáctica, se hizo en todo el proyecto una fase de acopio y análisis de datos. Los enfoques de investigación cualitativa y de Investigación-Acción con paradigma interpretativo tuvieron un diseño flexible y abierto que permitieron realizar los ajustes necesarios durante el proceso. Es aquí en donde la labor rigurosa, juiciosa y reflexiva del docente debe estar presente para identificar qué actividades no están dando los resultados esperados; esto con el fin de proponer actividades alternas que garanticen el aprendizaje de los estudiantes y el éxito de la secuencia didáctica.

⁶⁷ PÉREZ SERRANO, Gloria. Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2003.

1.6.2. Caracterización de los participantes

La primera intervención se llevó a cabo con un estudiante de Ingeniería Civil de octavo semestre. La segunda se realizó con 33 estudiantes de la asignatura *Lengua y Cultura* de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga; según el *pensum* académico, esta asignatura es requisito fundamental para graduarse. El grupo estaba constituido por 19 mujeres y 14 hombres de estrato socioeconómico medio y alto y con una edad promedio de 18 a 21 años. Los integrantes fueron dos estudiantes de Ingeniería Mecánica, ocho de Ingeniería Civil, tres de Ingeniería Electrónica, cuatro de Ingeniería de Sistemas, cuatro de Ingeniería Industrial, dos de Ingeniería Ambiental, cuatro de Comunicación Social, cuatro de Psicología y dos de Derecho.

1.6.3. Fases y momentos en el desarrollo de las secuencias didácticas

1.6.3.1. Primera secuencia didáctica. En la planificación de la intervención didáctica llevada a cabo con el estudiante de octavo semestre de Ingeniería Civil se organizaron siete momentos titulados así:

- *Lo que sé, lo que debo saber: experiencias metacognitivas a la hora de construir conocimiento.* Consistió en identificar presaberes frente al tema de la argumentación y discutir su importancia en los diferentes ámbitos de la vida. Partir de los conocimientos previos, garantiza una planificación pertinente basada en lo que realmente sabe el estudiante para generar así un aprendizaje significativo.
- *Contacto con el foro: un acercamiento desde varias perspectivas.* Desde una mirada pedagógica, el foro es una técnica de discusión verbal que fortalece la competencia argumentativa pues permite el debate y la discusión de diversos temas. Es así que en este segundo momento se presentó un foro de la Universidad de los Andes referido a la ética profesional en los ingenieros. El propósito era identificar en el planteamiento de los panelistas los diferentes puntos de vista y reconocer en ellos el valor de la argumentación. Además, se pretendía reconocer que frente a una

misma problemática se pueden tener diferentes opiniones según la visión y la experiencia de mundo que se tenga.

- *Análisis estructural e identificación de ideologías en artículos, noticias y columnas de opinión.* A partir del análisis y la identificación de las diferentes partes de los textos argumentativos, se pretendía reconocer las características y las ideologías que subyace en cada uno. Para ello, se recurrió al análisis semiótico discursivo con el fin de identificar los diferentes roles actanciales y el papel del enunciador y del enunciatario.
- *Escribir y reescribir: proceso reflexivo y de toma de conciencia.* Se solicitó la escritura de un artículo de opinión a partir del tema *Ética y responsabilidad que tienen hoy en día los ingenieros en cuanto al cumplimiento de la normatividad en las obras civiles*. El fundamento pedagógico de este momento radica en las ideas de Daniel Cassany quien en su libro *Reparar la escritura: Didáctica para la corrección de lo escrito* concibe la escritura como una actividad epistémica que requiere de tiempo, reflexión, planificación y organización para no seguir una redacción lineal sino procesal que permita el nacimiento de nuevas ideas. En este momento el acompañamiento del docente durante toda la secuencia didáctica fue crucial para motivar y corregir la escritura de diferentes composiciones provisionales antes de la versión definitiva.
- *Demos a conocer nuestro trabajo: el volante como herramienta útil y directa de divulgación.* Al final de la intervención didáctica, se organizó un foro en el que el estudiante asumió el rol de panelista. Se hizo uso de un volante, como medio publicitario rápido y efectivo que se entrega mano a mano, para invitar a los miembros de la comunidad académica. La practicidad y eficacia del volante radica en que proporciona un mensaje claro, conciso y directo a quien lo lee.
- *Qué tanto aprendí: el estudiante como sujeto activo del aprendizaje en el foro.* Sin olvidar que los docentes deben propiciar dentro de sus clases espacios para

potenciar la competencia argumentativa y el pensamiento crítico, se le pidió al estudiante que fuera artífice de la técnica de discusión verbal. Se enfrentó a un auditorio real de enunciatarios que plantearon su postura frente a la tesis defendida por él a lo largo de su artículo de opinión. El foro también contó con la participación de un invitado técnico en obras civiles quien enriqueció la discusión de los diferentes temas y puntos de vista.

- *Evaluémonos: proceso formativo, continuo e interactivo con función reguladora.* En todo proceso educativo es importante que se evalúe constantemente el trabajo llevado a cabo con los estudiantes y el trabajo personal; estos espacios ayudan a desarrollar procesos de metacognición para reconocer qué saberes tienen, cómo han llegado a ellos y qué conocimientos faltan. Asimismo, la evaluación permite al docente saber qué tanto ha aprendido el estudiante y si es pertinente realizar ajustes en la planificación de las clases para favorecer el aprendizaje. De esta manera, en esta fase el estudiante escribió un texto de carácter reflexivo en el que mostró cómo había visto su proceso en la composición del texto académico con propósito argumentativo.

Después de analizar la pertinencia de dichos instrumentos y la eficacia de la secuencia didáctica, se decidió implementarla con un grupo completo de estudiantes, pero con algunas modificaciones. Por lo tanto, a continuación se explicarán los nuevos momentos con el fin de evitar repeticiones.

1.6.3.2. Segunda secuencia didáctica. Luego de la secuencia descrita anteriormente, se pensó en la necesidad de realizar un trabajo similar con un grupo completo de estudiantes. Se planteó un diseño de investigación flexible y abierta que permitiera realizar posibles cambios que pudieran surgir a lo largo de la investigación.

La secuencia didáctica se desarrolló durante diez semanas, tuvo una duración de 30 horas distribuidas en 20 sesiones. La tarea consistió en escribir artículo de opinión en el cual los estudiantes dejaran ver su posición frente al tema de la pobreza desde la mirada de su programa académico, para lograrlo se recurrió a la lectura de

comentarios, artículos de opinión, ensayos de orden político y social, también, se recurrió a la proyección de dos videos.

El diseño de la intervención didáctica estuvo sujeto a los resultados que arrojaron los análisis de datos y el estudio de las necesidades de aprendizaje de comunicación y argumentación oral y escrita. La intervención didáctica se hizo de manera cíclica: en cada sesión se recogían instrumentos, se analizaba y evaluaba la pertinencia del modelo para responder al problema expuesto en la justificación.

- **Fases y momentos en el desarrollo de la segunda secuencia didáctica.** Las fases y los momentos de esta segunda secuencia didáctica se nombran y se describen a continuación de manera general:

- *Lo que sé, lo que debo saber: experiencias metacognitivas a la hora de construir conocimiento.* Esta fase fue similar a la descrita en la primera secuencia didáctica.
- *Contacto con la problemática de la pobreza a través de la entrevista: un acercamiento desde varias perspectivas.* Los estudiantes realizaron entrevistas a los alumnos de diferentes programas académicos y docentes. El propósito de este ejercicio era permitir a los participantes escuchar las diferentes posturas frente a un tema particular e identificar los argumentos empleados para su defensa. De igual manera, proporcionarles una situación de comunicación real en donde se debía recurrir al uso de la contraargumentación siempre y cuando se hiciera necesario.
- *Análisis estructural e identificación de ideologías.* Tanto en este momento como en el anterior se buscó el apoyo del análisis semiótico discursivo, puesto que se identificaron y analizaron los diferentes roles actanciales y su función dentro de las respuestas dadas por los entrevistados y dentro de los diferentes textos leídos.
- *Escribir y reescribir: proceso reflexivo y de toma de conciencia.* Esta fase fue similar a la descrita en la primera secuencia didáctica.

- *Demos a conocer nuestro trabajo: la socialización como estrategia de divulgación.* Este momento consistió en que varios estudiantes de los diferentes programas académicos comentaron a sus compañeros el proceso que llevaron a cabo para la composición final del artículo de opinión. El propósito de la socialización era que los estudiantes conocieran y valoraran el trabajo de los expositores enriqueciendo su saber. La socialización es una estrategia que permite al alumno prepararse para futuras sustentaciones porque debe enfrentarse a un auditorio real que hará preguntas, por lo tanto, se debe tener un gran dominio de lo que se diga y contestar de manera acertada lo que el grupo pregunte.
- *Qué tanto aprendí: el estudiante como sujeto activo del aprendizaje durante la socialización.* Este punto hace referencia tanto al estudiante que socializa su producción escrita como al grupo completo de alumnos que escucha la experiencia. Aquí se puede evidenciar qué tanto han aprendido los estudiantes en cuanto a las características que debe tener un artículo de opinión y qué tanto son capaces de argumentar y de contraargumentar.
- *Evaluémonos: proceso, formativo, continuo e interactivo con función reguladora.* Esta fase fue similar a la descrita en la primera secuencia didáctica.

Para toda la propuesta se tuvo en cuenta el modelo de colaboración planteado por Stelzer Morrow⁶⁸, el modelo de corrección procesual sugerido por Daniel Cassany y el método Garrison para la valoración y corrección de las producciones textuales de los estudiantes. El objetivo era que los estudiantes mejoraran la argumentación y recibieran orientación y corrección individualizada por parte de la docente a manera de entrevista. Finalmente, en la metodología utilizada para la corrección y reescritura se solicitaba que tuvieran en cuenta las marcas y comentarios hechos por la docente y los compañeros. Esta metodología será explicada y detallada en el próximo capítulo.

⁶⁸ MORROW, Stelzer. Citado por: CASSANY, Daniel. En: Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó, 1997.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS, ANÁLISIS Y RESULTADOS

2.1. PUNTOS DE PARTIDA PARA EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS

El trabajo de intervención tuvo en cuenta lo propuesto por el autor Juan Ignacio Pozo en su libro *Aprendices y Maestros*, por tanto, la secuencia didáctica intentó que el aprendizaje en los estudiantes produjera cambios duraderos para adecuarse a múltiples situaciones y que lo aprendido lo pudieran transferir a otras situaciones pues cuando el ser humano se enfrenta a situaciones nuevas, existirá mayor probabilidad de tener éxito cuando las asimila con la información o conocimiento que ya conoce.

Asimismo, con el fin de planificar la intervención didáctica, se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cuándo realizar las diferentes actividades?, ¿con qué actividad iniciar la intervención sabiendo las resistencias de los estudiantes frente a los procesos de argumentación?, ¿cuánto tiempo se debe dedicar a cada actividad?, ¿cuánto tiempo se debe destinar a la revisión de las composiciones escritas?, ¿dónde realizar las actividades?, ¿con qué sujetos realizar la intervención didáctica? Estas preguntas se hicieron con el propósito de plantear la secuencia con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos desde un comienzo, así como lo sugiere Pozo:

La organización de actividades de aprendizaje debe estar supeditada a las metas del aprendizaje que se pretenden lograr, y que éstas a su vez deben responder a las demandas o a las necesidades del aprendizaje que se plantea el aprendiz⁶⁹.

Además, las actividades fueron pensadas teniendo en cuenta los intereses y necesidades particulares de las carreras de los estudiantes. Siguiendo a Pozo, el maestro no puede perder de vista que “Quien aprende es el aprendiz; lo que el maestro puede hacer es facilitar más o menos su aprendizaje. ¿Cómo? Creando condiciones

⁶⁹ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros*. *Op cit.*, p. 175.

favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje más adecuados en cada caso”⁷⁰.

De igual modo, en el ejercicio pedagógico, no hay que olvidar que toda actividad pensada debe estar sujeta a una decisión pedagógica y didáctica y nada debe ser hecho al azar. En efecto, es fundamental una adecuada planificación que contemple en todo momento la toma de decisiones sobre los pasos que deben de seguirse. Es por eso que se hizo necesario tener en cuenta la realización de una prueba de necesidades de aprendizaje tanto al estudiante que participó en la primera intervención, como al grupo completo de la segunda experiencia didáctica.

Conocer las fortalezas y las debilidades de los estudiantes con relación a la argumentación, permitiría diseñar actividades pertinentes que favorecieran el aprendizaje de la redacción de textos académicos con propósitos argumentativos. Asimismo, el análisis de los resultados arrojados en cada sesión de clase permitió realizar los ajustes necesarios en la planificación en pro de alcanzar los objetivos propuestos. Para el diseño de la intervención didáctica, también se tuvieron en cuenta las tres funciones del sistema atencional humano que menciona Daniel Cassany en su libro *Reparar la escritura*. Estas funciones son: control, selección y vigilancia y son más efectivas en el aprendizaje si los maestros ayudan a los estudiantes a seleccionar la información; además, si los aprendizajes se presentan de modo interesante, teniendo en cuenta las motivaciones; se gradúa la presentación de nueva información y se dosifican y diversifican las tareas de aprendizaje⁷¹.

De acuerdo con lo anterior, la selección de los materiales, tanto para diseñar la propuesta como para enseñar la teoría sobre la argumentación, pasó por un proceso de análisis y reflexión. Sostiene Cassany que “El material de aprendizaje para que pueda ser comprendido, la principal exigencia es que tenga una organización conceptual interna, es decir, que no constituya una lista arbitraria de elementos

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 178.

⁷¹ CASSANY, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Op cit.*, p. 344.

yuxtapuestos”⁷². De este modo, se veló porque el material propuesto no solo fuera interesante para los estudiantes, sino que tuviera una organización interna y un vocabulario adecuado que permitiera la comprensión.

También, para la selección de los objetos de aprendizaje, es decir, las temáticas, se tuvo en cuenta que fueran interesantes y estuvieran vinculados con sus carreras. La nueva información se presentó de una manera paulatina y dosificada, haciendo énfasis en la temática que resultaba más difícil y vinculándola con los presaberes. El trabajo de la docente era entonces propiciar espacios para que los estudiantes fueran capaces de relacionar o conectar los conocimientos existentes con los nuevos. De acuerdo con Cassany:

Los maestros deben proporcionar a los aprendices una estructura de andamios que apoyen a la construcción de conocimiento desde fuera, creando nuevas zonas para la construcción de conocimiento e ir retirado de a poco esos apoyos cuando la construcción sea lo más sólida⁷³.

Durante la intervención didáctica, se concibió al maestro como aquel que orienta y marca la ruta para llegar a la comprensión del objeto de aprendizaje pero que en un momento determinado debe dar un paso al costado para dejar que el estudiante ponga en práctica lo aprendido. Esto ayuda a que los estudiantes empiecen a ser autónomos y autorregulen su aprendizaje sin esperar que sea el docente quién diga qué se tiene que hacer. De cierta manera, es creer en la capacidad que tienen los estudiantes de poder resolver problemas por sí solos. Cassany afirma que el maestro debe actuar como “tutor o guía que deja que los aprendices asuman parte de la responsabilidad de su aprendizaje, pero una vez que les ha fijado bien las metas y los medios para lograrlo”⁷⁴.

Dentro de la planificación también fue importante contemplar la teoría sobre la motivación, los estudiantes se comprometen más con el trabajo cuando lo que se les

⁷² *Ibíd.*, p. 305.

⁷³ *Ibíd.*, p. 369.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 220.

propone es interesante y se involucra con sus gustos. Cassany argumenta: “Cuando el aprendizaje se mueve por el deseo de aprender, los resultados obtenidos, parecen ser más sólidos y consistentes, más eficaces y satisfactorios”⁷⁵. Como el trabajo propuesto permitía a los estudiantes involucrar el saber adquirido en su carrera, los ejercicios que realizaban evidenciaban la constancia y el compromiso en la construcción de un aprendizaje significativo.

Según Juan Ignacio Pozo la motivación es considerada como el motor de la actividad y es intrínseca a la funcionalidad de la tarea que da sentido a todas las acciones y operaciones que se ven implicadas en ella. La significatividad de la tarea que se lleva a cabo confiere también significatividad a las subactividades o acciones que la configuran. Se puede decir entonces que difícilmente se aprende lo que no se quiere aprender. Por tanto, fue crucial mantener activo el querer aprender de los estudiantes durante todo el proceso.

Pero si se habla del momento concreto del proceso de composición, no se puede negar que, al dar inicio a la redacción del artículo de opinión, el hecho de pensar la tesis y estructurar los párrafos de introducción fue un ejercicio que para los estudiantes generó un gran desgaste de energía. Los estudiantes necesitaban más motivación para continuar con el ejercicio. “A medida que el aprendizaje requiere más esfuerzo, se necesita más motivación para compensar ese desgaste”⁷⁶. Muchos estudiantes se mostraban desanimados porque la tesis no era aprobada o porque consideraban difícil comenzar el texto, abordar la problemática o contextualizar; sin embargo, cuando notaron que después de muchos borradores lograron presentar una adecuada producción escrita, desarrollaron el cuerpo argumentativo con mayor motivación. Por eso, cuando se pidió empezar con la búsqueda de los argumentos a través de varios medios y seleccionar los más adecuados, se hizo sin ningún problema.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 327.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 328.

Dada la diversidad de carreras que conformaban el grupo con el que se trabajó en la segunda intervención, se pudieron percibir diferencias en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, los estudiantes de las Escuelas de las Ciencias Sociales eran quienes tenían mejores presaberes en cuanto a la argumentación y se les facilitaba más la construcción de los apartados del texto a diferencia de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería, en especial de Ingeniería Mecánica, quienes presentaron mayor dificultad debido a la poca familiaridad con este tipo de textos.

Teniendo en cuenta lo anterior fue importante “Adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje, reduciendo la probabilidad de que los aprendices fracasen. Fracasar no solo es suspender, es no encontrarle sentido a lo que sea hace”⁷⁷. Por tanto, fue necesario establecer tareas más cercanas a las capacidades y promover ambientes de trabajo colaborativo para que todos se ayuden sin importar la diferencia de las carreras cursadas.

2.2. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: TRABAJO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

En este apartado se presenta en primera instancia la experiencia llevada a cabo con la prueba piloto y los elementos que se tuvieron en cuenta para la composición del texto escrito. En segundo lugar, se expone la intervención didáctica ejecutada con el grupo completo de estudiantes.

2.2.1. Descripción de los momentos de la prueba piloto

La prueba piloto, realizada con un estudiante de octavo semestre de Ingeniería Civil, inició con una entrevista con las siguientes preguntas abiertas:

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 332.

- ¿Considera que es importante saber argumentar en la vida académica, personal y profesional?
- ¿Qué es argumentar para usted?
- ¿Dentro de su carrera existen actividades para que el docente potencie la competencia argumentativa?
- ¿Si los docentes no propician actividades para potenciar la argumentación, porque cree que no lo hacen?
- ¿Qué tipos de textos escribe con más frecuencia en su carrera?

Las preguntas sirvieron como instrumento para recoger información y determinar las fortalezas y debilidades del estudiante con relación a la competencia argumentativa. El objetivo de la entrevista era identificar el valor asignado a la argumentación, si la consideraba importante en el ámbito académico, laboral y ámbito personal. Asimismo, identificar las valoraciones dadas a la forma en la que los docentes desarrollan esta competencia en sus las clases. La transcripción completa de esta entrevista se presenta en el Anexo A.

Para la elaboración de las preguntas se recurrió a las orientaciones de Taylor y Bogdan quienes sugieren utilizar un lenguaje claro y significativo y diseñar preguntas abiertas y semiabiertas de manera simples⁷⁸. La entrevista, aunque tuvo un carácter informativo, también pretendió identificar sentimientos, opiniones y experiencias. Se desarrolló en una sola sesión y se realizó de la forma entrevistador-entrevistado. Además, previamente se le pidió que leyera cuatro artículos de opinión de medios como El Tiempo y la Revista Semana relacionados con el colapso del edificio *Space*⁷⁹; los artículos fueron “Curadores de Space incumplieron 40 puntos de norma de sismorresistencia”, “Caso Space obliga a reforzar normas”, “Juicio por desplome del Space será 'un todo por el todo'” e “Ingeniero que hizo revisión técnica del Space no es investigado” Los cuatro textos completos se presentan en el Anexo B. Las actividades

⁷⁸ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Op cit*, p. 30.

⁷⁹ De acuerdo con el perfil del estudiante de Ingeniería Civil, los artículos seleccionados tenían que ver con la caída en el año 2013 de un edificio de nombre *Space* en la ciudad de Medellín. La construcción colapsó debido a errores de cálculo y problema estructurales y dejó como saldo 12 personas fallecidas.

incluían reflexionar frente al tema a partir de las siguientes preguntas y de la lectura de los textos:

- ¿Qué aspectos éticos y morales se vieron involucrados en el caso del edificio *Space*?
- ¿Considera que fue adecuada la decisión de demoler el edificio? Argumente su respuesta.
- Si usted estuviera involucrado como Ingeniero de la obra o como parte del equipo, ¿qué haría para evitar que una situación similar se repita?
- ¿Qué opinión tiene frente a la no acusación del Ingeniero Mauricio Ardila quien no fue imputado por la fiscalía en el caso del colapso de octubre de 2013?
- El desconocimiento de la Norma NSR 98 hace que las construcciones adolezcan de un estricto control de calidad, por tal razón, la vulnerabilidad de las obras realizadas de manera incorrecta no solo les resta vida útil sino seguridad. ¿Qué piensa de esta tesis? Está de acuerdo, argumente su respuesta.
- Un número de ingenieros en Colombia antepone el factor económico a su ética profesional, sacan beneficio de los recursos destinados a las obras civiles poniendo en riesgo la vida de las personas. ¿Qué piensa de esta tesis?

Estas preguntas también fueron enviadas al correo electrónico para que pudiera construir argumentos que sirvieran para la validación de su posición crítica. La entrevista fue evaluada mediante una rúbrica de evaluación. En primera instancia, se le solicitó al estudiante que la diligenciara (Anexo B), y luego la docente llevó a cabo el proceso de heteroevaluación siguiendo los mismos criterios de la rejilla de autoevaluación (Anexo C).

Después de analizar los datos obtenidos en la entrevista, se puede decir que aunque se mostró interés y una postura crítica frente a la problemática, los argumentos dados para defenderla eran débiles. También, se evidenció que las ideas expresadas estaban poco estructuradas, la información era incompleta y se reiteraban ideas. Algunos comentarios son: “la norma la cogen de ruana”, “las normas son solo para unos pocos”, “otros la pasan de agache”.

Después de identificar las fortalezas y debilidades del participante, se procedió a diseñar la secuencia didáctica que ayudara en la solución del problema específico y potenciara o cualificara sus habilidades con relación a la argumentación. La secuencia contó con siete momentos que fueron descritos en el capítulo anterior. En cada momento se obtuvo un producto que permitió saber cómo se encontraba la pertinencia de la misma.

Toda la observación del proceso del estudiante, las interacciones personales, las relaciones de poder, el ambiente de aprendizaje, el lenguaje corporal y los silencios, se materializaron en un diario de campo (Anexo D). Según Restrepo:

El diario de campo es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que se van escribiendo a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles, pero también es utilizado para ir haciendo elaboraciones reflexivamente sobre la comprensión del problema planteado así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. Por eso, no es extraño que en ciertos pasajes el tono de la escritura del diario de campo se parezca al de una conversación consigo mismo, al de la exposición para sí mismo, y todavía en borrador⁸⁰.

En el segundo momento de la secuencia didáctica se observó un foro llamado *Códigos de construcción en Colombia* organizado por la Universidad de los Andes⁸¹ y se entregó un taller al estudiante para que identificara la tesis y los argumentos presentados por los participantes: el decano Eduardo Behrentz y el delegado de vivienda Alonso Cárdenas. Además, con el taller se pretendía orientar la argumentación de su punto de vista con respeto a lo planteado en el foro. Tanto las preguntas como las respuestas dadas por el estudiante aparecen en el Anexo E de este documento. En el ejercicio consistió en la identificación de la tesis de la parte y la contraparte y los argumentos que sostenían cada posición. Al final debía seleccionar con cuál de los dos

⁸⁰ RESTREPO, Eduardo. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envirón, 2016. p. 45.

⁸¹ BEHRENTZ, Eduardo. *Foro: códigos de construcción en Colombia*. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad de los Andes. 2014. (Recuperado en 30 noviembre 2016) Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6FreF2yAHi0&list=PL7vYTBjTHAqTL_YpiDu3pHwkE4orDZKAt

planteamientos se encontraba en mayor acuerdo y por qué. Este ejercicio resultó positivo, algunas respuestas dadas por el estudiante en un primer momento fueron:

Aunque en un primer momento mi postura era similar a la del delegado del ministro de vivienda, yo también pensé un momento que lo que hace falta es la mano dura del gobierno sobre el control, de que hagan respetar estas normas que ya están. Según el señor Cárdenas el implementar más controles garantiza en gran medida la eficacia de los profesionales y me parecía que era así y solo mencionaba el asunto de los controles (sic)⁸².

Pero luego de oír al decano de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad de los Andes, manifestó que estaba de acuerdo con sus ideas:

Si uno dice que la solución al problema es poner más control, más reglas, más auditoria, para mí representa una manera equivocada casi porque estamos aceptando que perdimos la batalla: como somos malos, como somos corruptos no somos capaces de hacer las cosas bien necesitamos de controles, yo quisiera pensar que eso no es verdad. Tengamos controles, comando y controles como parte de la triada que se necesita para cualquier política pública pero pensemos más bien en lo de fondo que es tener unos profesionales en el ejercicio de la ética y moralidad. No podemos seguir esperando que la “elite” cambie este país, o presumir que la solución se dé si implementamos más y más controles públicos, sino que cada uno de nosotros desde nuestra profesión, debemos hacer las cosas con profesionalismo y ética, pues solo así estaremos construyendo país, en nuestras manos está dejar una patria digna a nuestras futuras generaciones (sic)⁸³.

A la luz del modelo semiótico propuesto por Greimas, en las respuestas dadas por el estudiante se puede evidenciar una conjunción con la necesidad de construir un país digno a través de profesionales con valores éticos y morales.

En el tercer momento de la secuencia didáctica se llevó a cabo el análisis de textos orales. Para ello, se le solicitó al estudiante que leyera el artículo de opinión de la Revista Semana titulado *¿Ingenieros en vía de extinción?*⁸⁴ Luego se le solicitó que

⁸² Anexo B. Taller foro “Códigos de construcción en Colombia”.

⁸³ *Ibídem*.

⁸⁴ REVISTA SEMANA. Columna de Educación. (Recuperado en 20 agosto 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-situacion-de-las-facultades-de-ingenieria-en-colombia/442980-3>.

realizara una exposición acerca de la problemática abordada en el texto. En ella, el estudiante manifestó su indignación cuando vio que su futura profesión se ponía en tela de juicio por las acciones de algunos. Algunas ideas manifestadas en el artículo versan que algunos hechos del país “han manchado la imagen de los ingenieros: los escándalos por corrupción de los contratistas de obras, las demoras en las entregas y el mencionado hecho del edificio *Space*. Estos casos han llevado a un desprestigio de la ingeniería local”⁸⁵.

Durante el desarrollo de la exposición, se evidenció que el estudiante compartía el planteamiento del autor del artículo; además, se mostró en total acuerdo con que se considere al ingeniero colombiano como un sujeto capaz de desarrollar obras de infraestructura de gran envergadura, como el proyecto de llevar agua del río Magdalena a Santa Marta para resolver la falta de este recurso. El participante hizo énfasis en las capacidades que tienen los ingenieros civiles y utiliza como argumento de ejemplificación la formación recibida en la universidad de la que hace parte.

De esta manera, se pudo percibir que la lectura del artículo propuesto fue de interés para el estudiante y permitió la reflexión de una problemática que es real y que involucra a todo el gremio de ingenieros. Después de la exposición se hizo una retroalimentación en la que se indicaron los aspectos positivos y por mejorar.

Como aspectos positivos se destaca que el estudiante mostró dominio del tema, una amplia reflexión y postura frente a la problemática, un planteamiento de soluciones y una clara relación entre lo planteado por el autor y su experiencia como estudiante en formación de la Escuela de Ingeniería. A su vez, como aspecto por mejorar se encuentra la necesidad de tener un mejor dominio de las emociones para evitar que el discurso pierda objetividad. En varias oportunidades el discurso proferido evidenció sentimientos y pasiones disfóricas que lo llevaban a atacar a las personas que hablaban mal de los ingenieros y se olvidaba que la crítica o desacuerdo tenía que dirigirse a la postura del autor y a los argumentos propuestos.

⁸⁵ *Ibidem*.

Luego de estas retroalimentaciones, se socializó la teoría de la argumentación a partir de los postulados propuestos por Díaz y Perelman. De igual modo, se explicó la estructura del artículo de opinión y se hizo el análisis a varios textos escritos en donde no solo se identificaba su estructura sino la ideología subyacente en cada uno.

El cuarto momento consistió en la elaboración de un artículo de opinión según la situación definida: *Ética y responsabilidad de los ingenieros civiles en el cumplimiento de la normativa en las obras civiles*. Antes de iniciar con la redacción del texto, se reflexionó sobre la necesidad de tener fundamentos y argumentos sólidos que ayudaran la defensa de su punto de vista. Para ello, la docente sugirió leer la norma de sismo resistencia NRS 98 que deben cumplir los ingenieros en las obras civiles.

Para dar inicio a la redacción del artículo de opinión, se pidió al estudiante que tuviera en cuenta el siguiente proceso: realizar una lluvia de ideas que fueran de su interés y que deseara incluir, elaborar un esquema mental en el que sintetizara las ideas que abordaría, identificar la intención comunicativa y los destinatarios, plantear la tesis, consultar argumentos que defendieran y validaran la tesis planteada; por último, redactar la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión de artículo teniendo en cuenta la cohesión y coherencia entre las ideas y párrafos. La versión inicial de este texto se presenta en el Anexo F.

En esta primera entrega se pudo observar una desfragmentación del texto en subtítulos aislados como “introducción”, “cuerpo” y “conclusión”. La recomendación que se hizo fue que presentara el texto de manera continua haciendo uso de conectores discursivos. Esta primera versión adolecía de un título y aunque se evidenciaba una postura crítica, se le recomendó proponer argumentos precisos como de ejemplificación o de autoridad para sustentarla.

Durante el desarrollo de este proceso, la docente solicitó avances del texto para revisar, valorar y asesorar la escritura. Se realizaron varios borradores, denominados *composiciones provisionales*, en los que se hacían comentarios al margen de la hoja. Del mismo modo, la docente hacía preguntas para que el mismo estudiante identificara

los errores y las faltas en cuanto a forma y contenido. Asimismo, pedía que planteara posibles correcciones al reescribir el texto atendiendo a las sugerencias dadas.

Imagen 1. Profesora asesorando trabajo de la producción escrita.



Entre los criterios que se tuvieron en cuenta para la revisión del texto se incluyó la cohesión, la coherencia, la progresión temática, la ortografía y la adecuación. De igual manera, se revisó la calidad y pertinencia de la tesis y de los argumentos empleados. Antes de presentar la versión final, la docente presentó y explicó al estudiante la rejilla para la evaluación del artículo de opinión (Anexo G). La rúbrica presentaba los siguientes ocho criterios que debían ser valorados de 1 a 5, siendo 5 la puntuación máxima.

- El título es atractivo, atrapa al lector y tiene relación con el tema del cual va a opinar.
- La introducción es atractiva para el lector plantea el tema principal y contextualiza al lector sobre la problemática a tratar.
- La tesis evidencia claramente la estructura: sujeto concreto, actitud del emisor, límite. Genera polémica y debate en el lector.
- Se destaca la idea principal y es respaldada con argumentos que validen y sustenten la posición del autor.
- La conclusión es fuerte y deja al lector con una idea del tema desarrollado. Se reitera la tesis y se plantean soluciones frente a la problemática.

- La opinión presenta una afirmación clara y bien fundamentada de la posición del autor sobre el tema.
- Tiene un buen cierre que permite la reflexión.
- Se sigue un hilo temático a lo largo del texto sin ninguna dificultad.

De la versión final de documento se destaca la acogida de todos los comentarios planteados y la notable mejoría del texto en calidad de argumentación, sustentación y claridad de las ideas. Este trabajo definitivo, siguiendo los criterios dados en la rejilla, se puede apreciar en el Anexo H.

Finalizada la producción escrita, se dio paso al diseño del volante como medio de divulgación para invitar a la comunidad educativa a un foro en el que se divulgaría el trabajo. Durante su diseño, se pudo percibir en el estudiante un constante interés por presentar con calidad el trabajo aunque no tenía ninguna experiencia frente a la elaboración de estos textos. El volante pasó por varias etapas de revisión antes de su impresión y entrega a la comunidad (Anexo I).

Imagen 2. Entrega de volantes para invitación al foro por parte del estudiante de la prueba piloto



Imagen 3. Entrega de volantes para invitación al foro por parte de la docente



El quinto momento correspondió a la ejecución y grabación del foro en el que se contó con la presencia de un tecnólogo en obras civiles. En esta actividad hubo participación de pocos estudiantes porque se desarrolló en semana de parciales, tiempo en el que no se programan labores académicas. Al terminar el foro, se pidió al público participante que lo evaluara a partir de los criterios dados en una rejilla (Anexo J). De esta manera, se pudieron conocer las percepciones y valoraciones de los estudiantes frente al ejercicio.

Imagen 4. Puesta en práctica del foro. Intervención invitado



Imagen 5. Puesta en práctica del foro. Intervención estudiante prueba piloto



El sexto momento hizo referencia al proceso de autoevaluación del estudiante. Por medio del diligenciamiento de la misma rejilla con la que los demás evaluaron la participación en el foro y de la redacción de un texto reflexivo (Anexo K), se pudo evidenciar qué tanto había aprendido.

Dentro de las valoraciones dadas por el estudiantes después de la intervención docente se destaca el hecho de considerar la argumentación como un proceso que requiere de “mucho más esfuerzo, como: leer más, buscar otras opiniones, indagar, replantear si mis ideas son coherentes, y a la vez convincentes”⁸⁶. Asimismo, se valora el ejercicio como una posibilidad de reforzar las competencias profesionales y personales: “lo importante de todo es haber podido fortalecer mis habilidades académicas como ingeniero y a su vez como persona”⁸⁷

2.2.2. Reflexiones después de la implementación de la prueba piloto

Terminada la primera experiencia con la prueba piloto, se puede decir que se evidenció en el estudiante una valoración positiva frente a la argumentación y reconoció su valor el ámbito académico, laboral y personal. De igual modo, reconoció su complejidad y la

⁸⁶ Anexo H. Texto reflexivo-argumentativo escrito por el estudiante de la prueba piloto después de la intervención.

⁸⁷ *Ibídem.*

necesidad de leer diferentes recursos e indagar para proponer argumentos serios y convincentes que respalden la tesis planteada.

Además, los materiales del foro y el análisis de artículos le permitieron tener un acercamiento más sólido a los principios de la argumentación. En el texto de autoevaluación escrito por el estudiante se puede leer “Lo más importante de todo es haber podido fortalecer mis competencias como ingeniero y como persona (...) pude darme cuenta que como profesional debía mejorar ampliamente en la explicación y argumentación de mis ideas”⁸⁸. Así, se evidencia que se reconoce la trascendencia de la competencia argumentativa y la necesidad de que todos los estudiantes de las múltiples ingenierías sean alfabetizados en este aspecto de manera explícita a lo largo del currículo. De esta manera, agradeció el valor agregado que hace la universidad al incluir dentro del *pensum* asignaturas como *Competencias Comunicativas y Lengua y Cultura* en las que se potencia la argumentación.

Por otro lado, la enseñanza estratégica de modelamiento y práctica, tanto guiada como independiente, permitió que el estudiante identificara las características de los argumentos en los textos trabajados. Además, el diseño y desarrollo de talleres facilitó el reconocimiento de evidencias u opiniones en la defensa de las tesis de los autores y así hacer inferencias y asumir una posición crítica y argumentada. Finalmente, el diseño de la secuencia didáctica permitió que el estudiante no solo diera a conocer su postura desde un solo texto, sino desde varios; de este modo, las lecturas de noticias, columnas de opinión y artículos permitieron identificar elementos polifónicos e ideológicos.

El momento de escritura y reescritura permitió reflexionar sobre la seriedad, rigurosidad y exigencia con la que se deben presentar los textos escritos y orales, atendiendo a requerimientos gramaticales y pragmáticos. Aunque inicialmente el estudiante repetía las ideas y los textos en términos de microestructura presentaban varias fallas, al final de la intervención se evidenció mayor profundidad en la argumentación y mejoría en la

⁸⁸ *Ibidem.*

redacción. Esta situación también se corrobora en las rejillas de evaluación, los borradores de textos y la versión final.

A su vez, además de la defensa de la tesis con argumentos convincentes, se evidenció que la postura, el lenguaje corporal, la fluidez verbal y el uso de términos técnicos propios de la Ingeniería Civil, también influyeron en el auditorio. El empleo de un discurso coherente permitió identificar la tesis que el estudiante quería defender.

Como conclusiones del foro, relacionado con la ética y de la responsabilidad en la construcción de obras civiles, se determinó, en primera instancia, que era necesario fortalecer los procesos de enseñanza de componentes disciplinares y éticos en las universidades colombianas. Además se concluyó que la Universidad Pontificia Bolivariana ofrece la formación ética y técnica tal y como se expresa en los principios misionales:

La universidad tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda constante de la verdad, en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad. Como visión tiene ser una institución católica de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país⁸⁹.

De igual manera, otra de las conclusiones del foro tuvo que ver con el hecho de tener presente que el beneficio económico no es lo único importante en la vida y la autorrealización del ser humano puede lograrse si no se piensa únicamente en el bienestar propio y se asumen comportamientos altruistas que beneficien el desarrollo de la sociedad.

⁸⁹ UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA. (Recuperado en 17 de noviembre 2017) Disponible en <http://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/mision-vision-valores>.

2.2.3. Secuencia didáctica con un grupo completo de estudiantes

La intervención didáctica realizada con un grupo completo de estudiantes de diferentes programas académicos inició con la realización de un cuestionario (Anexo L) que sirvió como prueba de necesidades de aprendizaje y permitió identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a la competencia argumentativa. Este instrumento estaba conformado por dos partes: en la primera se hacían preguntas generales sobre la importancia que ellos le atribuían a la argumentación, las preguntas incluían, entre otras cosas, un concepto personal de argumentación, los principales textos que escribían en la carrera y si consideraban que los profesores fomentaban esta habilidad en sus clases. En la segunda parte, se realizaban tres preguntas abiertas con respecto a la pobreza en Colombia para que, a partir de sus presaberes, mostraran de qué manera hacían evidentes sus respuestas.

2.2.3.1. Análisis de resultados de la prueba de necesidades de aprendizaje en la segunda secuencia didáctica. Después de analizados los resultados de esta la prueba, se identificó que los estudiantes tienen algunas nociones frente al concepto de argumentación. La mayoría considera importante potenciar esta competencia sin importar el programa académico. Solo el 3% del grupo consideró que el tema de la argumentación se aborda en el colegio y por ende, no debería tratarse en la universidad. En cuanto a debilidades, se puede decir que aunque los estudiantes pueden llegar con cierta precisión a la definición del concepto de argumentación, a la hora de argumentar o presentar razones válidas que defiendan su punto de vista no son capaces de hacerlo de manera coherente.

De la encuesta realizada se puede decir que en esta pregunta *¿Considera que es importante saber argumentar en la vida académica, personal y profesional?* El 73 % de los estudiantes consideró que sí y el 27 % dijo que no. Dentro de ese 73% se hayan seis estudiantes de Ingeniería Civil, con un 18%; un estudiante de Ingeniería Electrónica, con un 3%; tres de Ingeniería de Sistemas, con un 9%; tres Ingeniería

Industrial, con un 9%; uno de Ingeniería Ambiental, con un 3%; cuatro de Comunicación Social, con un 12%; cuatro de Psicología con un 12% y dos estudiantes de Derecho con un 6%. Cabe resaltar que todos los estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales dijeron que sí era importante la argumentación en los diferentes ámbitos de la vida.

Tabla 3. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta ¿Considera que es importante saber argumentar en la vida académica, personal y profesional?

Programa académico	SI	Porcentaje SI	NO	Porcentaje NO
Mecánica	0	0%	2	6%
Civil	6	18%	2	6%
Electrónica	1	3%	2	6%
Sistemas	3	9%	1	3%
Industrial	3	9%	1	3%
Ambiental	1	3%	0	0%
C. Social	4	12%	0	0%
Psicología	4	12%	0	0%
Derecho	2	6%	1	3%
Total	24	73%	9	27%

Por otro lado, dentro del porcentaje de estudiantes que indicaron que la argumentación no era importante, se encuentra la siguiente distribución: dos estudiantes de Ingeniería Mecánica, con el 6%; dos de Ingeniería Civil, con el 6%; dos estudiantes de Ingeniería Electrónica con el 6%; un estudiante de Ingeniería de Sistemas con el 3%; un estudiante de Ingeniería Industrial con el 3% y un estudiante de Ingeniería Ambiental con el 3%. La síntesis de la información anterior se presenta en la siguiente tabla:

En la tabla anterior se evidencia que de los 33 estudiantes que respondieron, un alto porcentaje marcó afirmativo en esta pregunta (73%). Sin embargo, llama la atención que para 9 estudiantes estos procesos no se consideran valiosos.

Con respecto de la segunda pregunta *¿Qué es argumentar para usted?*, se ofrecieron tres posibilidades de respuesta para que seleccionaran la que mejor se ajustara a sus puntos de vista:

Rta 1: Dar a conocer nuestro punto de vista participando en espacios académicos.

Rta 2: Dar a conocer nuestro punto de vista sustentándolo a través de argumentos influenciando en el otro.

Rta 3: Ser críticos y reflexivos defendiendo nuestro punto de vista pero no desde nuestro parecer.

Los porcentajes obtenidos para cada criterio fueron los siguientes:

Tabla 4. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta *¿Qué es argumentar para usted?*

Programa académico	Rta 1	Porcentaje Rta 1	Rta 2	Porcentaje Rta 2	Rta 3	Porcentaje Rta 3
Mecánica	0	0%	2	6%	0	0%
Civil	0	0%	3	9%	5	15%
Electrónica	0	0%	3	9%	0	0%
Sistemas	0	0%	3	9%	1	3%
Industrial	0	0%	3	9%	1	3%
C. Social	1	3%	1	3%	2	6%
Psicología	0	3%	2	6%	2	6%
Derecho	0	0%	0	0%	2	6%
Ambiental	0	0%	1	3%	1	3%
TOTAL	1	6	18	54%	14	40%

Como es posible observar en la tabla anterior, la mayoría de los estudiantes se inclinaron por las opciones 2 y 3. La opción 2, con un porcentaje total de 54% y la opción 3 con un porcentaje equivalente a 40%. Estas dos últimas estaban relacionadas con el hecho de sustentar las opiniones para influir en el interlocutor.

Para la tercera pregunta: *¿Dentro de su carrera existen actividades para que el docente potencie la competencia argumentativa?* El 45% de los estudiantes respondieron que sí, el 55% de los estudiantes respondieron que no. A continuación se presentan una tabla que representa los porcentajes por carrera

Tabla 5. Distribución de porcentajes con respecto a la pregunta *¿Dentro de su carrera existen actividades para que el docente potencie la competencia argumentativa?*

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	0	0%	2	6%
Civil	1	3%	7	21%
Electrónica	0	0%	3	9%
Sistemas	0	0%	4	12%
Industrial	4	12%	0	0%
C. Social	4	12%	0	0%
Psicología	4	12%	0	0%
Derecho	2	6%	0	0%
Ambiental	0	0%	2	6%
TOTAL	15	45%	18	54%

Cabe resaltar que la mayoría de estudiantes que respondieron que sí existían actividades realizadas por parte del docente para que potenciaran la competencia argumentativa pertenecían a la Escuela de Ciencias Sociales con excepción de los estudiantes de Ingeniería Industrial. Es importante aclarar que en el *pensum* de esta ingeniería existe una asignatura que se llama *Núcleo*, en la cual los estudiantes deben prepararse para exponer un tema argumentándolo.

También llama la atención que un alto porcentaje sostiene que los docentes en sus cátedras no generan espacios para promover la competencia argumentativa la mayoría de ellos que las carreras de ingenierías, no hay que olvidar que las prácticas de argumentación deben ser transversales a todas las carreras, de aquí la pertinencia de esta secuencia didáctica. Partiendo de las posibles respuestas negativas que se

podieran obtener a partir de la pregunta anterior, la cuarta pregunta buscaba identificar las razones por las cuales los docentes no propician actividades para potenciar la argumentación. En esta pregunta se ofrecieron 2 posibilidades de respuesta para justificar la anterior: *No saben cómo hacerlo* (opción 1) y *Piensan que eso no les corresponde a ellos sino a los docentes de Ciencias Humanas* (opción 2). Aquí se halla que el 51% marcó la primera opción, el 17% la segunda y un 32% restante no marcaron la respuesta.

Se puede apreciar que, según el punto de vista de los estudiantes, existe un porcentaje bastante elevado de docentes principalmente de las escuelas de ingeniería que no realizan actividades que permitan potenciar en los estudiantes la competencia argumentativa porque no saben cómo hacerlo, se puede decir entonces desde esta realidad que es pertinente el diseño e implementación de una secuencia didáctica que de orientaciones puntuales a estos docentes con respecto a la argumentación.

La quinta pregunta estaba enfocada a identificar las principales clases de textos que escriben los estudiantes según las carreras. La pregunta formulada fue *¿Qué tipos de texto escribe con más frecuencia en su carrera?* Las respuestas se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 6. Principales clases de textos escritos por los estudiantes.

Programa académico	Informes de laboratorio	%	Resúmenes	%	Artículos de opinión	%	Ensayo	%
Mecánica	2	6%	0	0%	0	0%	0	0%
Civil	8	24%	0	0%	0	0%	0	0%
Electrónica	3	9%	0	0%	0	0%	0	0%
Sistemas	4	12%	0	0%	0	0%	0	0%
Industrial	0	0%	4	12%	0	0%	0	0%
C Social	0	0%	0	0%	0	0%	4	12%
Psicología	0	0%	4	12%	0	0%	0	0%
Derecho	0	0%	0	0%	0	0%	2	6%
Ambiental	2	6%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	19	57%	8	24%	0	0%	6	18%

Según la tabla anterior, las principales clases de textos son informes de laboratorio con un porcentaje de 58% distribuido de la siguiente manera: 6% Ingeniería Mecánica, 24% Ingeniería Civil, 9% Ingeniería Electrónica, 12% Ingeniería de Sistemas, 6% Ingeniería Ambiental. Además, los resúmenes fueron marcados en un 24% distribuido de la siguiente manera: 12% Ingeniería Industrial, 12% Psicología. Finalmente, los ensayos con un 18% marcado por Comunicación Social (12%) y Derecho (6%).

En la segunda parte del cuestionario se incluyeron tres planteamientos para que los estudiantes dieran su opinión con respecto a ellos: 1) Muchas personas consideran que para salir de la pobreza, sea cual sea la pobreza, solo es cuestión de cambiar de actitud y tomar la decisión de ese estado. ¿Qué piensa de ese planteamiento? Está a favor o en contra. Argumente su respuesta. 2) ¿Considera que la pobreza es una limitante para progresar en la vida? Sí, No y por qué. 3) ¿Considera que los niveles de pobreza a nivel económico en Colombia se dan únicamente por culpa del gobierno? Justifique su respuesta.

Frente a las diferentes preguntas los estudiantes intentaron dar respuestas coherentes y con sentido pero en muchos de los casos hubo repetición de las ideas, faltó mayor desarrollo, redacción y argumentación. Las respuestas se quedaron en el plano superficial basándose solo en su juicio o parecer. En algunos casos fueron bastante subjetivas. Se puede decir que los estudiantes que respondieron de una manera más completa y bien argumentada fueron los estudiantes pertenecientes a los programas de la Escuela de Ciencias Sociales como Comunicación Social, Psicología y Derecho.

En este momento se hace pertinente recordar que el método utilizado para el análisis de los datos fue el propuesto por la semiótica de Greimas, desde la perspectiva semiótica narrativa y discursiva se pudieron identificar los componentes y roles actanciales que se dieron a lo largo de la intervención didáctica. De igual modo, se pudo identificar una convergencia entre el programa educativo y el programa narrativo tal y como lo expresa el Greimas, citado por el profesor Luis Sánchez:

Puesto que el profesor y los alumnos se encuentran situados ante la propuesta de una transformación (narrativa, enunciativa, educativa, etc.) mediante la cual se ha de producir un cambio de situaciones o de estados, un proceso evolutivo desde la carencia a la eliminación de la carencia, en el sentido de que el lenguaje y, en el caso que nos ocupa, su enseñanza y aprendizaje opera el desplazamiento desde el deseo de satisfacer una determinada necesidad hasta su efectiva satisfacción a través del decir eficaz, esto es, a través del uso de la competencia comunicativa⁹⁰.

De manera que si en un estado inicial un sujeto se encuentra en posición de disjunción con respecto al objeto de valor, mediante un enunciado de hacer se puede lograr transformación para que al final de halle en estado de conjunción con respecto de ese objeto. En el caso que aquí concierne, el estudiante (como sujeto de estado) se encuentra en un primer momento de disjunción con el objeto valor (los conocimientos y competencias con respecto de la argumentación), pero después de la intervención didáctica (como enunciado de hacer), este se encontrará en conjunción con el objeto valor.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce como actante destinador a la docente que ejecutó la intervención didáctica quien con mayor experiencia, preparación, conocimiento y deseo de orientar, mediante la intervención didáctica ayudará a los estudiantes, en posición de destinatarios, en la escritura de textos académicos con propósitos argumentativos.

En cuanto a las modalidades, como enunciados que rigen a otros enunciados, de acuerdo a las respuestas del cuestionario realizado en la primera etapa de la intervención, el 73% de los estudiantes mostraron una actitud positiva frente al tema de la argumentación y la escritura del artículo de opinión, por tanto, estaban en conjunción con el *querer hacer*. Para que se haga factible el programa narrativo didáctico propuesto por el destinador, el destinatario, debe configurarse como un sujeto

⁹⁰ GREIMAS, A.J. Citado por SÁNCHEZ, Luis En: La Semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. Centro virtual de Cervantes. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, 2003. CAUCE. Núm. 26, p. 6.

interesado en el objeto valor presentado, es entonces labor del docente mantener esa motivación.

2.2.3.2 Etapa de preparación y explicación de la secuencia didáctica: segunda experiencia. Después de analizar los resultados obtenidos, se procedió a planificar la secuencia didáctica. Se inició con una etapa de preparación en la que se explicó el objetivo final y el proceso para lograrlo: escribir un artículo de opinión en el tomaran postura crítica y argumentada desde sus diversas disciplinas con relación a la pobreza que afronta el país. En esta etapa de preparación también se habló de la posibilidad de publicar el texto en la *Revista Brújula*, revista institucional de la universidad para que los destinatarios no solo fueran los compañeros de clase y la docente, sino toda la comunidad educativa.

Se inició con la proyección de dos videos titulados “¿Por qué los colombianos somos pobres?”⁹¹ Y “La pobreza en Colombia”⁹². Luego se hicieron preguntas con las que se buscaban identificar las principales causas y generar reflexión con respecto a la pobreza en Colombia. Algunas de las presuntas fueron: ¿Ser pobre es solo cuestión de actitud? ¿El gobierno es el único culpable de que exista pobreza en Colombia? ¿Qué tipos de pobreza existen? ¿Es más fácil superar la pobreza material o la pobreza mental? ¿Es la pobreza mental consecuencia de una inadecuada educación y de la indiferencia? ¿Considera que la pobreza mental es peor que la pobreza económica?

Después de compartir las respuestas, registradas en el diario de campo, se identificaron las convergencias y divergencias en los puntos de vista. Muchos estudiantes opinaban que ser pobre es cuestión de actitud, pues el que quiere salir de ese estado lo puede hacer a pesar de no tener los recursos económicos. Otros decían que no basta con querer salir de la pobreza, se necesitan recursos materiales y económicos para lograrlo. Un grupo también expresó que el culpable es el Estado y

⁹¹ LÓPEZ, Daniel y ROJAS, Sergio. Verdad conciencia ¿Por qué los colombianos somos pobres? (Video completo). *YouTube* (22 de julio de 2017). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=f_x6qW2fkbY

⁹² VIVEROS, Nikolas. La pobreza en Colombia. *YouTube* (17 de mayo de 2016). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OC5ro1qFgek>

que por tanto debería proponer soluciones rápidas y efectivas para reducir al menos un poco el porcentaje de índice de pobreza. En este punto de la discusión, los estudiantes mostraron su descontento frente al gobierno actual, pues afirmaron que no existen planes para ayudar a los habitantes de las zonas que viven en condiciones paupérrimas.

La gran mayoría consideró que no solo se debe ver la pobreza en términos económicos, existen otras clases que impiden el desarrollo, crecimiento y autorrealización personal, por ejemplo, la ausencia de conocimiento, los miedos y los complejos, esta clase de pobreza fue reconocida como *pobreza mental*. En términos de psicología se dice que una persona con pobreza mental no es capaz de tener unos objetivos claros, no es visionaria ni emprendedora, y se encuentra en un estado de complejos. Esta pobreza se puede llegar a considerar peor que la económica.

El 12% de estudiantes consideró que la educación y pobreza mental están íntimamente relacionadas. Si existe un contexto educativo adecuado, de calidad, los niveles de pobreza mental, desde el punto de vista de la cultura y del conocimiento, serán menores y de esta manera se permitirá acceder a buenas oportunidades de orden laboral.

Terminado el análisis de las respuestas de los estudiantes se puede decir que cuando dejaban ver su punto de vista presentaban algunos argumentos basados en su parecer, movidos por sus emociones, pero no se evidenciaba argumentos sólidos que respaldaran su postura. Es por esta razón que en el desarrollo de la secuencia didáctica se contempló la relación entre procedimientos, actitudes y procesos cognitivos que se ven involucrados a lo largo del aprendizaje. Sin apartarnos de los planteamientos de Pozo: “La conciencia tiene un carácter marcadamente procedimental, implica aprender a hacer ciertas cosas con nuestros procesos cognitivos, utilizándolos de modo estratégico para alcanzar determinadas metas de

aprendizaje”⁹³. En la siguiente tabla se presenta la relación entre conceptos, procedimientos y actitudes durante el proceso de enseñanza:

Tabla 7. Relación de conceptos, procedimientos y actitudes durante la secuencia didáctica.

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Importancia de la argumentación. El texto argumentativo.	Explicación argumentativa a partir de la consideración de un video	Participación activa en las discusiones, interés en el tema, las actividades y los diálogos.
Elementos constitutivos del texto argumentativo: párrafo de introducción, tesis, argumentos, conclusión.	Análisis de varias columnas de opinión, noticias, artículos de opinión.	Motivación por la lectura de artículos de opinión.
Análisis de argumentos Modalidades del texto argumentativo: función apelativa, representativa, emocional.	Identificación de ideología. Fuerza y pertinencia de los argumentos.	Gusto por la corrección e interés de presentar un texto con cohesión y coherencia.
Elaboración de posturas (tesis). Desarrollo de argumentos.	Redacción de la tesis teniendo en cuenta la problemática de la pobreza desde una mirada social.	Interés por presentar un texto adecuado a unos destinatarios específicos.
El escritor y su tarea	Realización una adecuada planificación-textualización.	Reconocimiento del trabajo en grupo como una manera para aprender.
Proceso que se realiza durante la escritura. Cohesión Coherencia Adecuación Marcadores textuales	Metacognición en los procesos de revisión y corrección.	Respeto y escucha atenta de las opiniones de los demás.
Sintaxis, léxico y ortografía	Revisión de aspectos sintácticos, léxicos y ortográficos.	Responsabilidad y seriedad en el trabajo realizado.

En la tabla anterior se correlacionan los conceptos, procedimientos y actitudes, los primeros se refieren a conocimiento de qué y acerca de qué se aprende; los segundos hacen referencia a secuencias o cadenas de pasos, procesos o etapas para la

⁹³ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. Op cit.*, p. 192.

concesión del objetivo; y los últimos, se refieren a las preferencias, los valores, las expectativas y los sentimientos de los estudiantes en relación con el aprendizaje.

2.2.3.3. Fases en el desarrollo de la segunda secuencia didáctica

La secuencia didáctica contempló seis grandes fases que integraron las diferentes dimensiones del discurso argumentativo y que tuvieron como objetivo global dar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollaran sus capacidades en la producción y la comprensión de textos argumentativos.

En la primera se comentó el trabajo que se desarrollaría a lo largo de la intervención para la producción de textos académicos con propósitos argumentativos. Esto teniendo en cuenta que uno de los momentos más importantes en la producción de textos de argumentación es que se reconozca la situación sobre la que se escribirá así como lo afirma Anna Camps:

Para analizar de forma más precisa las situaciones de argumentación es importante que los alumnos puedan tener una representación y/o puedan (re) construir una situación de argumentación; es decir, que reconozcan en un texto oral o escrito el carácter argumentativo de una situación, que identifiquen una cuestión controvertida o el desacuerdo origen de la argumentación⁹⁴.

La situación de argumentación estuvo apoyada en artículos y noticias sobre la pobreza en Colombia, con cada material se hizo un análisis de los sujetos participantes, de los papeles sociales del enunciador, del objeto del debate, de la intencionalidad y el destinatario, así como de las relaciones de poder dadas entre ellos. La interpretación de los textos giraba en torno a preguntas que permitían identificar quiénes creían que eran los responsables de la pobreza en Colombia y que identificaran la opinión del autor del texto.

⁹⁴ CAMPS, Anna. Secuencias Didácticas para aprender a escribir. *Op cit.*, p. 98.

En la segunda fase realizaron varios talleres que permitieron la familiarización con diversos objetos de aprendizaje propios de la argumentación. Siguiendo a Camps:

Se intenta mostrar a los alumnos los lazos que hay siempre entre la situación de interacción, la organización del texto argumentativo y su dimensión textual, con el fin de prepararlos para leer y producir posteriormente unos textos argumentativos variados más cercanos a la realidad social⁹⁵.

Durante varias sesiones se realizaron ejercicios, mediante la práctica guiada y de modelamiento, para reconocer los elementos y las relaciones que componen el artículo de opinión: tesis, argumentos, conclusión. Para ello, se tuvo en cuenta la lectura y análisis de varios artículos, noticias, columnas de opinión con temas relacionados a la pobreza como desempleo y corrupción. Aquí se reconocieron además las ideologías, sistemas de valores, pertinencia de los argumentos, punto de vista del autor y presencia de otras voces.

De igual modo, los talleres involucraron técnicas de discusión verbal como el foro y la mesa redonda, además del análisis de noticias, columnas de opinión, artículos de opinión, ejercicios y fomentaron el trabajo colaborativo. Según Habermas las acciones humanas son fundamentalmente discursivas y gracias a los intercambios comunicativos que establecen las personas se construye la realidad social.

Cada ejercicio se dividió en dos partes, en la primera parte se tuvo en cuenta el análisis de diferentes artículos de opinión que sirvieron de modelo o guía. Después se les pidió que expusieran su punto de vista frente a la problemática y la postura del autor. La razón didáctica para dividir el trabajo en estas dos partes obedece al hecho de ofrecer primero los soportes y ejemplos que le permitieran una conexión lógica entre los conocimientos dados y adquiridos, además el análisis facilitó la identificación de las partes y elementos que posteriormente deberían ser tenidas en cuenta en el texto personal.

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 96.

El trabajo también permitió determinar las características del género discursivo y del tipo textual. De acuerdo con Anna Camps: “Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también como son, que características tienen los géneros discursivos que se utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor”⁹⁶. Para tal efecto, se recurrió a las ideas de Eduardo Serrano⁹⁷ quien argumenta que todo texto oral o escrito se inscribe en un género textual, que conjunto con otros pertenece a una práctica discursiva vinculada a una práctica social. Se distinguen dos componentes en cada práctica discursiva: *el modo discursivo* (descripción, narración, exposición, argumentación...) y *el tipo discursivo* (jurídico, político, religioso, moral, administrativo, filosófico, publicitario). Tanto los modos como los tipos discursivos se relacionan de forma específica en los diversos géneros textuales y en los textos que dependen de estos. Por ejemplo, el texto que se propuso elaborar a los estudiantes se inscribe en el género textual argumentativo y en el tipo discursivo artículo de opinión.

Si se quiere aprender a argumentar es necesario que los estudiantes puedan identificar la opinión de los demás. Por ese motivo, en la tercera fase, antes de iniciar con la producción del texto escrito, se les pidió a los estudiantes que organizaran grupos de 4 estudiantes del mismo programa académico para que realizaran entrevistas a estudiantes y docentes de la universidad sobre la problemática de la pobreza. La actividad pretendía identificar las diversas perspectivas sobre el tema y recopilar información que pudiera ser útil para la redacción del texto. Antes de proceder con el ejercicio, se presentó como modelo una entrevista hecha por el diario El Tiempo al director del Departamento Nacional de Planeación. Además se identificó la estructura de una entrevista y se analizaron las ideologías manifestadas por el entrevistado.

En la cuarta fase se lleva a cabo la lectura de diversas fuentes que le proporcionaron información de calidad. Se les pidió que acudieran en primer lugar a la base de datos

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 31.

⁹⁷ SERRANO, Eduardo. Narración, argumentación y construcción de identidad. En: Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres. Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Cali, 2005. pp. 97-103.

de la universidad y consultaran todo lo relacionado al tema de la pobreza en Colombia pero con relación a su programa académico. Con esta información, en la quinta fase se produjo el primer borrador del artículo de opinión. Durante la elaboración de este primer borrador se insistió en la idea que:

Argumentar es llevar a un auditorio a compartir unas tesis u opiniones determinadas. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a unos destinatarios en quienes se supone tiene creencias, concepciones distintas y se supone también que se resisten a cambiarlas. Lo que se propone el argumentador es modificar estas creencias o estas concepciones con la utilización del lenguaje (Perelman y Olbrechts-Tyteca) El destinatario tiene un lugar principal en la argumentación, tanto en la oral como en la escrita⁹⁸.

En efecto, se hizo ver la necesidad de que el argumentador sea respetuoso con el sistema de valores del auditorio. Se insistió en la importancia de convencer mediante argumentos razonados y válidos y no a través de ataques personales. De igual modo, esta primera redacción sirvió para establecer si las actividades planteadas se consideraban pertinentes para el desarrollo del aprendizaje del grupo en relación con la producción escrita de textos académicos con propósitos argumentativos o si por el contrario era necesario y urgente hacer ajustes en la planificación de las mismas. Finalmente, en la etapa número seis se procedió a la corrección de los textos entre pares. También se evaluó la comprensión de textos argumentativos durante este proceso.

2.2.3.4. Pasos para la producción escrita

Brevemente se mencionarán los pasos para la producción escrita. Primero se pusieron en marcha algunos elementos de la secuencia didáctica para la producción escrita del artículo de opinión; esta fase corresponde a la Planificación-textualización. Luego se procedió con la redacción individual del artículo de opinión a partir de la problemática de la pobreza en Colombia, aquí se trató la pobreza desde varios puntos de vista: la

⁹⁸ Ibíd., p. 44.

pobreza desde el orden económico, como falta de oportunidades y conocimiento, como barrera que impide la autorrealización de las personas y vista desde el ámbito legal.

Los temas que surgieron desde cada una de las carreras fueron los siguientes:

- Desde la Ingeniería Mecánica y la Ingeniería Electrónica, ¿cómo se está ayudando a las poblaciones que viven en sectores de escasos recursos para que vivan de manera más digna? ¿De qué manera ciertos proyectos favorecen al campesino?
- En Ingeniería Civil, ¿cómo se está tratando el asunto de la ética y la responsabilidad del ingeniero en la selección de materiales para la construcción?
- Desde la Ingeniería de Sistemas, ¿cómo el uso de las TIC ha contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de escasos recursos?
- Desde la Ingeniería Industrial, ¿cómo la creación de empresas ha ayudado a reducir la pobreza a partir de oportunidades laborales especialmente para madres cabeza de familia?
- Desde la Ingeniería Ambiental, ¿cómo se están utilizando los recursos naturales para reducir los niveles de pobreza?
- Para Comunicación Social se pidió hablar de la responsabilidad del comunicador en el tratamiento de diferentes problemáticas de orden social cuando los actores involucrados son personas vulnerables.
- Para los estudiantes de Psicología se pidió hablar de la pobreza mental limitante que impide la autorrealización del ser humano: ¿cómo los miedos, los complejos y la falta de visión impiden al hombre salir de un estado de pobreza?
- Para los estudiantes de Derecho se pidió tratar el tema de la pobreza desde el ámbito legal.

Con respecto de las acciones que les pidió que realizaran para la redacción de su artículo de opinión se establecieron las siguientes:

- Establecer un plan o esquema para dar inicio a la redacción del texto. Se sugirió tener en cuenta la lluvia de ideas y un esquema mental.

- Buscar información que sirviera de soporte y sustentara el punto de vista adoptado en el artículo de opinión. Se recurrió a la bases de datos de la universidad, libros de biblioteca, revistas virtuales, información en Internet etc.
- Seleccionar los argumentos más relevantes evaluando su pertinencia. En este punto los estudiantes debían hacer un proceso de depuración para optar por los argumentos más convenientes.
- Decidir la posición que asumirá en relación al tema de la pobreza en Colombia y su relación con el lector.
- Escribir dos párrafos de introducción en los que se evidencie la problemática y la tesis.
- Ubicar la tesis al inicio del texto y luego los argumentos. Al finalizar el texto, retomar de nuevo la tesis y presentar en la conclusión. Manejar una estructura inductiva.
- Planificar el desarrollo de la argumentación: Jerarquizar los argumentos, organizar los argumentos, emplear argumentos de ejemplificación, argumentos de hecho, argumentos de autoridad.
- Utilizar conectores lógicos.
- Escribir una conclusión general.
- Revisar el léxico utilizado para evitar repeticiones.
- Revisar la estructuración de párrafos: orden de las ideas y sentido.
- Revisar y corregir faltas de ortografía, repeticiones léxicas, redundancias, ambigüedades, uso inadecuado de conectores, problemas de puntuación)
- Pasar a computador.
- Entregar puntualmente.

El tercer paso para la producción escrita consistió en la revisión personal y mejoramiento del artículo. Se hizo la autoevaluación y según las sugerencias dadas por la docente realizaron los ajustes pertinentes. Luego se hizo la revisión y evaluación entre pares para que entre ellos aportaran sugerencias al texto de su compañero. Sin olvidar las ideas de Pozo:

La construcción de puntos de vista; la explicitación de los mismos, son procesos necesarios para el aprendizaje constructivo que se producirán de modo más fiable cuando los aprendices interactúan entre sí que cuando están solos ante el aprendizaje. Al fin y al cabo, solemos ser bastante condescendientes con nosotros⁹⁹.

La revisión entre pares ofrece una mejor perspectiva de evaluación y una revisión más objetiva. Además, “Los aprendices se proporcionan ayudas, se corrigen mutuamente, construyen conjuntamente nuevos argumentos e ideas que por separado difícilmente habrían generado. Los aprendices se apoyan mutuamente, cooperan, para alcanzar metas comunes”¹⁰⁰.

Con las revisiones personales y grupales, se dio paso a la reescritura del artículo de opinión. El trabajo de composición escrita del artículo de opinión “se ha convertido en un momento de revisión de los sucesivos borradores que daba pie a nuevas reescrituras y replanificaciones del texto”¹⁰¹.

Dentro de la planificación del artículo de opinión se pidió a los estudiantes tener en cuenta la lluvia de ideas, los esquemas mentales. “La elaboración de jerarquías en forma de mapas conceptuales, son recursos dirigidos a generar metaconocimiento conceptual, a reflexionar sobre los propios procesos de comprensión”¹⁰². Tener en cuenta las anteriores técnicas fue una estrategia de gran valor que permitió a los estudiantes hacer la síntesis de la información que tendrían en cuenta en su artículo de opinión y le permitió a la docente verificar la comprensión de los estudiantes.

La producción escrita del artículo de opinión se partió de la idea. “El escritor no redacta a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige, y reformula repetidamente lo que está escribiendo”¹⁰³. Durante la producción escrita del artículo de opinión los estudiantes se

⁹⁹ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. Op cit.*, p. 135.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 542.

¹⁰¹ CASSANY, citado por CAMPS, Ana. *Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Op cit.*, p. 57.

¹⁰² *Ibíd.*, p. 519.

¹⁰³ CASSANY, Daniel. *Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Op cit.*, p. 19.

dieron cuenta que es importante realizar lluvia de ideas, hacer esquemas de lo que le gustaría comunicar en el texto, producir varias composiciones provisionales y leer y releer lo que se ha escrito pensando en que la composición siempre puede mejorar. Por eso se pidió a los estudiantes estar bien informados y buscar las fuentes pertinentes, confiables y veraces que validaran la tesis propuesta, no cualquier información se podía tomar en consideración.

Esto se tuvo en cuenta en el momento de la planificación del texto y durante la redacción individual. Para lograr lo anterior se leyó apartados del libro *Reparar la escritura* de Daniel Cassany que hablaban de las características de un escritor experto y un escritor novato. Cassany considera que:

Los autores experimentados utilizan la revisión como un instrumento para mejorar globalmente el texto. Comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan. Son muy selectivos: revisan el texto varias veces concentrándose en aspectos distintos en cada ocasión, para rentabilizar al máximo su trabajo. Al principio, en las primeras etapas de redacción, su centro de interés es el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos...); cuando éste ya está claro, se dedican a los aspectos más superficiales: ortografía, puntuación, etc.¹⁰⁴.

Se puede decir que al principio del proceso de composición escrita para la mayoría de estudiantes, realizar este tipo de actividades era tedioso y difícil, pero a medida que las sesiones avanzaban y se hacían ejercicios, los estudiantes se involucraron en esta técnica de revisión. Reconocieron que era necesario realizar un proceso de reflexión y autorregulación cada vez que se iniciaran en el proceso de escritura.

2.2.3.5 El proceso de corrección

Después de leer los textos, los estudiantes solo identificaban aspectos relacionados con la forma, para ellos era más fácil identificar faltas de ortografía: palabras mal

¹⁰⁴ *Ibíd.*, pp. 20-21.

escritas, palabras sin tilde, etc. Para verificar el correcto uso de las palabras recurrían al diccionario. Estas ideas coinciden con las ideas propuestas por Cassany:

Para los aprendices constituye una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial de la prosa. Leen el texto palabra a palabra y cuando detectan algún error lo corrigen inmediatamente: tachan, apuntan la solución nueva. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan a cuestiones gramaticales¹⁰⁵.

Después, empezaron a ver la corrección desde otro enfoque, teniendo en cuenta la calidad de las ideas, la relación entre ellas y la conexión de los párrafos porque reconocieron que el texto es un tejido de interconexiones en el cual se hace necesario la organización para lograr unidad de sentido y la comprensión de quien lo lee. La corrección, como proceso de construcción, hace parte del aprendizaje, por tanto, es posible que las versiones finales contengan imperfecciones.

Ahora bien, si se habla del momento de la corrección, se puede decir que se tuvo en cuenta el modelo de colaboración que:

Es el único que restituye la autoridad de la corrección al auténtico autor, el alumno. Los maestros no sabemos nunca con certeza qué es lo que el alumno quiere decir en su escrito, cómo quiere escribirlo, por qué, etc. En vez de presuponerlo y usurparle la iniciativa al alumno debemos actuar como lectores respetuosos con el autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos¹⁰⁶.

Para Stelzer Morrow¹⁰⁷, este modelo es el único que respeta la propiedad intelectual del alumno, por decirlo de algún modo, y que permite colaborar mutuamente de una forma enriquecedora, sin que escribir pierda ninguno de sus encantos para ninguno de los colaboradores. Lo anterior permitió tener presente siempre respeto por el escritor del artículo de opinión y valorar sus ideas.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 21.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 18.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p.18.

Durante las sesiones en las que se evaluaba las composiciones provisionales de los estudiantes, se llevaba a cabo la técnica de la entrevista en la que se preguntaba al autor del texto qué quería decir específicamente con esta o aquella idea. El diálogo, el clima de confianza y la cercanía con la docente, fomentó la confianza para preguntar y redujo el temor por el hecho de equivocarse.

Este espacio también se aprovechó para que los estudiantes hicieran preguntas y manifestaran sus dudas en cuanto al proceso de corrección. Para lograr lo anterior, es importante que los docentes no caigan en comparaciones, el maestro es muy dado a comparar el texto del alumno con un texto de referencia “modelo”, que es un texto escrito por un experto. Los docentes en muchas ocasiones esperan que los estudiantes escriban como escritores expertos.

El desarrollo de la secuencia didáctica permitió comprobar que cada vez que se evaluaba y valoraba un texto en relación con versiones anteriores hechas por el mismo estudiante, cobraba mayor sentido. Es por eso que durante la intervención se tuvo en cuenta que la referencia para los maestros debe ser siempre la misma composición del estudiante, esto permite un punto de partida frente al cual observar los avances en el proceso escritural.

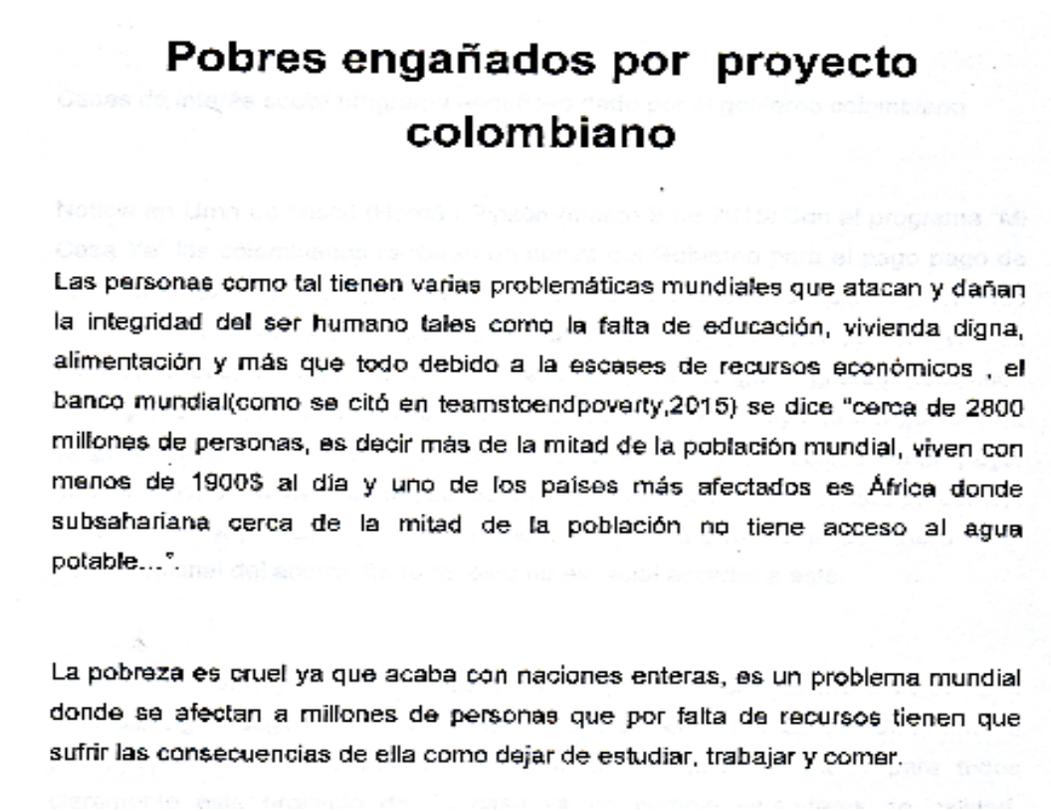
Efectivamente, se pudo constatar los avances significativos al comparar las producciones iniciales de los estudiantes con las versiones finales, pues los argumentos expresados en los párrafos estaban mejor desarrolladas. Valga la pena mostrar como ejemplo dos fragmentos de textos escritos en la versión inicial y en la versión final.

Imagen 6. Ejemplo versión preliminar introducción.

La pobreza es cruel ya que ataca con naciones enteras, es un problema mundial que afecta a millones de personas que por falta de recursos tienen que sufrir las consecuencias de ella, como dejar de estudiar y trabajar y comer. 2

En Colombia hay una gran tasa de pobreza* aunque en los últimos años ha disminuido. Es grato ver que para estas personas hay ayudas por parte del gobierno como subsidios para adquirir vivienda en el Fondo Nacional del Ahorro, también proyectos de algunas cosas de interés social un ejemplo claro es "Mi casa y yo" de la mano con la constructora Norca que aunque es muy buena y eficiente continuamente no hay los mismos resultados como en los grandes edificios japones que por lo general se ven como es para los países la calidad no es la misma y por supuesto hay menos costo de producción, materiales más económicos y por ende de mayor calidad, un ejemplo sería el estudio realizado en Bogotá donde se construyeron casas con menos de 13 m² en "Burguista y Jume" en este artículo nos dice "Las viviendas son pequeñas y sus expectativas internas no son funcionales, lo cual afecta la funcionalidad y comodidad de los habitantes" es cierto no se trata de dar sino de darles una comodidad y un bienestar humano para realizar una ayuda íntegra verdadera.

Imagen 7. Ejemplo versión final introducción.



Es posible que aún existan aspectos por ampliar y o mejorar, pero es importante citar a Daniel Cassany quien en su texto *Reparar la escritura* dice que al final del proceso de la producción escrita de un texto pueden existir aún aspectos por mejorar, no hay textos perfectos, por eso el docente y el estudiante no debe desanimarse. Se presentan como evidencias del proceso dos textos de estudiantes de Ingeniería Civil y uno de Derecho. En el Anexo M se muestran las versiones preliminares de esos textos y en el Anexo N, las versiones definitivas.

Los primeros dos casos se presentan como ejemplo dado que estos estudiantes no habían escrito antes un artículo de opinión. Como docente es satisfactorio ver cómo los estudiantes a pesar de considerar difícil el proceso de la escritura del artículo de opinión, consultaron diferentes fuentes bibliográficas, cómo aprovechaban los espacios de la clase para mostrar sus borradores y mejorar sus composiciones escritas a partir

de las sugerencias dadas por la docente y lo más importante, intentar proponer y defender una tesis planteando su punto de vista y validándola con argumentos.

En el caso del estudiante de Derecho se cita porque le costó al principio distanciarse de la teoría y permitir que en el texto se planteara su postura defendiéndola con argumentos. El autor del texto es un estudiante con buenas bases conceptuales en el campo del derecho y la Constitución pero aún le faltaba ser crítico a la luz de estas bases conceptuales.

El concepto de corrección durante la intervención didáctica fue tomado siguiendo las ideas de Cassany:

La corrección como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupos, por parejas, con profesor, sin profesor etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarse de su propio aprendizaje¹⁰⁸.

El éxito en cada momento de la corrección se dio gracias a que se tuvo en cuenta qué objetivos didácticos eran necesarios contemplar “Si sabemos dónde queremos llegar es mucho más fácil decidir qué haremos (que corregiremos), cómo (procedimiento), cuándo y con qué (técnicas, actividades...). Sin saber nuestro destino, es mucho más difícil escoger un camino y un medio de transporte”¹⁰⁹. Para lograr ese éxito en la corrección, se recurrió al diseño de instrumentos como rejillas de evaluación, presentadas como anexos. Estas rejillas brindan mayor claridad y objetividad cuando se evalúan los avances del texto.

El objetivo principal de corregir es que el estudiante identifique y comprenda qué faltas ha cometido y que las reformule, de tal manera que no las vuelva a cometer más adelante. Con el fin de lograr este objetivo, es necesario dar instrucciones precisas

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 28.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 30.

para que mejore el texto y corrija las faltas. Asimismo, se tuvo en cuenta el siguiente modelo de corrección procesal:

Corrección procesal o énfasis en el *proceso*. i) se corrigen los borradores previos; ii) énfasis en el escritor; iii) énfasis en el *contenido*; iv) el maestro *colabora* con el alumnado a escribir; v) el maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto; vi) norma flexible: cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente; vii) corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición escrita¹¹⁰

Durante el proceso de composición, la docente marcaba las faltas que había cometido el estudiante y pedía en un primer momento que intentara corregirlas por sí solo. En otras ocasiones se daba instrucciones para volver a hacer el texto.

La característica más importante de la técnica que resitúa la corrección en el ámbito real al que pertenece, dentro del proceso de escribir. Enmendar los errores de un borrador o mejorar las primeras reformulaciones es competencia del mismo autor del texto y no de otra persona ajena. El alumno debe responsabilizarse de su propia corrección, aunque reciba ayuda del maestro. De esta manera el acto de releer un texto corregido, se convierte en un ejercicio activo, en el que el alumno tiene que esforzarse para comprender los errores y rectificarlos¹¹¹

A lo largo de las correcciones se tuvo en cuenta una mirada positiva frente a los textos presentados por los estudiantes, en especial, sobre aquello que se debían corregir. Se hicieron comentarios alentadores no solo de manera escrita sino también oral. Por lo tanto, durante el proceso de corrección se presentó la corrección con tono constructivo. Así como afirma Cassany:

Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor es muy gratificante saber qué es lo que se ha hecho bien¹¹².

De esta manera, el alumno se siente más motivado frente al proceso escritor y logra encontrar sentido en la corrección. Se puede reafirmar entonces que la motivación es

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 21.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 73.

¹¹² *Ibíd.*, p. 37.

un recurso fundamental para fomentar la corrección constructiva y desde una mirada humanista.

Por otra parte, con respecto a los tiempos para la corrección, Cassany recomienda no demorar la entrega de los textos. Los estudiantes aprenden más si se les corrige durante el proceso de composición antes de terminar la versión final del texto. De esta manera, es más fácil que reconozcan sus errores o faltas para evitar replicarlas en el producto final. Afirma Cassany:

¿Qué sentido tiene, si el ejercicio ya está hecho, y si el profesor ya ha puesto otro? Al contrario, si se corrigen los borradores o las pruebas, estos problemas desaparecen. El alumno reescribe el texto sin apatía, se interesa por las correcciones y las aprovecha, porque aún no ha elaborado definitivamente el texto¹¹³.

A su vez, los estudiantes se mostraron motivados e interesados en querer mejorar su proceso escritor, por tal razón, tenían en cuenta las sugerencias hechas por la docente. Con el paso del tiempo, cada vez que se hacía más y más complejo el texto, hacían preguntas con relación a la calidad y pertinencia de los argumentos que utilizaban. Aunque a la mayoría se les dificultó la redacción y la elaboración de la tesis y el párrafo de introducción, poco a poco empezaron a mejorar. El ejercicio constante de realizar varias composiciones provisionales generó la necesidad de revisar con detalle sus escritos antes de darlos por terminado.

Asimismo, en las revisiones de las composiciones escritas, se hizo énfasis, siguiendo a Simone, en el hecho de que los elementos del texto se mantienen unidos a través de diversas relaciones entre sus términos: relaciones anafóricas, catafóricas, elipsis, conectivos, encapsuladores, proformas, relaciones semánticas y sinonimias¹¹⁴. Se percibió dificultad en el uso de estas referencias pues recurrían continuamente a copias y cuasicopias de sustantivos. Por lo anterior, se tomó la decisión didáctica de ayudar a los estudiantes en el aprendizaje y uso adecuado de estas relaciones. Para lograrlo,

¹¹³ *Ibíd.*, p. 39.

¹¹⁴ SIMONE, Raffaele. Fundamentos de lingüística. Barcelona: Ariel, 2001.

durante varias sesiones se realizaron ejercicios de análisis de textos en los cuales se identificaron. Se puede decir que con el paso del tiempo el uso de esta estrategia ayudó a los estudiantes a hacer un mejor uso de estos recursos.

Se hizo énfasis en primera instancia en la revisión del contenido, el desarrollo de las ideas y la organización en el texto, y después se contemplaron aspectos formales a nivel superficial: corrección gramatical y ortográfica. Dentro de esos criterios se especificaron los siguientes:

- Normativo: ortografía, morfología, sintaxis, léxico.
- Cohesión: puntuación (signos, uso de mayúsculas) nexos (marcadores textuales y conjunciones), relaciones textuales (anáforas, catáforas, relaciones semánticas, encapsuladores, elipsis).
- Cohesión formal: repeticiones; sustituciones, relaciones lógicas.
- Coherencia: selección de la información, significado, planos, marcos, guiones, jerarquías y conjuntos de conocimientos,
- Progresión de la información (progresión del texto).
- Estructura del texto (introducción, tesis, argumentos, conclusión y cierre).
- Estructura del párrafo (extensión, unidad temática).
- Adecuación: selección adecuada de los registros formal e informal según los propósitos comunicativos, la tipología textual y los destinatarios.
- Opinión: ideología, postura a favor o en contra, actitud.

Igualmente, durante todo el proceso de corrección de los artículos, se insistió en que cada autor tiene un estilo propio y particular de redacción, este estilo está determinado por la manera de ver el mundo y por las experiencias previas con respecto de los procesos escriturales, en ese sentido, la corrección es diferente en cada caso. Hendrickson, citado por Cassany, propone cuatro factores para decidir qué es preciso corregir. El primero es el propósito comunicativo: que el texto se ajuste a una intención comunicativa y que el registro y los argumentos logran convencer al lector de la

postura planteada. El segundo factor que se debe tener en cuenta es el grado de conocimiento de la lengua que tiene el alumno:

Los más avanzados están más preparados para recibir una corrección más intensa y tienen, también, más capacidad de autocorrección. El maestro puede ser bastante minucioso y puede dejar más libertad e iniciativa al alumno. En cambio los principiantes y los alumnos atrasados tienen un conocimiento lingüístico más limitado y no pueden aprovechar las correcciones de la misma manera. Los trabajos de estos alumnos requieren una corrección más selectiva y también más guiada. El profesor tiene que escoger las faltas más importantes y tiene que dar pistas para que el alumno pueda enmendar el error¹¹⁵.

Durante el desarrollo de la intervención algunos estudiantes presentaron habilidades en la escritura, y, por el contrario, otros presentaban mayor dificultad a la hora de escribir. Con los primeros, el ejercicio de la corrección tomaba menos tiempo que con los segundos, con quienes se debía hacer una corrección más pausada y guiada. En algunos casos se recurrió a la pista para que los estudiantes identificaran el error y proporcionar posibilidades de corrección. Durante el proceso de corrección de los textos los estudiantes avanzados identificaban con facilidad problemas de redacción, reiteración de palabras y proponían con rapidez soluciones a los problemas presentes en sus textos.

En términos generales se reconocieron dos tipos de escritores: los estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales como Psicología, Derecho y Comunicación Social mostraron mejores competencias escriturales, procuraban hacer uso de los borradores y no les molestaba tener que modificar su texto las veces que fuera necesario. Por el contrario, estudiantes de las ingenierías, especialmente Mecánica y Electrónica, se indisponían frente a las composiciones provisionales.

El tercer factor para decidir qué es preciso corregir trata de la naturaleza del error es mirar el grado de importancia, frecuencia y valor sociolingüístico. “Los errores más graves, y los prioritarios a la hora de corregir, son los errores comunicativos, los que

¹¹⁵ HENDRICKSON, citado por CASSANY, Daniel. Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. *Op. cit.*, pp. 42-43.

afectan a la inteligibilidad del texto”¹¹⁶. Estudiantes de Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil presentaban al principio textos que no eran fáciles de comprender, ideas confusas, inadecuados registros y desorden en las ideas. El factor que menciona Hendrickson no es exactamente un criterio para discriminar errores, pero sí uno de los puntos más trascendentales de la cuestión:

Se trata de las actitudes que tenemos profesores y alumnos frente a los errores y la corrección. Un interés excesivo - ¡y no digamos una obsesión!- por la corrección y por la pureza idiomática pueden inhibir notablemente al alumno y a la larga perjudicarlo. Está comprobado que una de las características que definen al buen alumno es la voluntad de utilizar la lengua que aprende y, por lo tanto, de arriesgarse a cometer errores y de cometerlos. Precisamente porque utiliza la lengua y se equivoca, puede aprender de sus errores. Quien no se arriesga nunca, repite siempre las mismas palabras para no cometer errores y no los comete, pero tampoco aprende¹¹⁷.

Cuando se comenzó el trabajo de la producción escrita, por temor a equivocarse, recurrían al vocabulario que ya conocían y no se arriesgaban a proponer nada nuevo. Afortunadamente, con el paso del tiempo los estudiantes fueron sintiendo confianza y creyendo en sus propias capacidades, se arriesgaban a proponer en sus textos ideas y vocabulario nuevo de mayor complejidad.

En muchas ocasiones cuando se evalúa el propio texto, se puede llegar a caer en subjetividades y no hacer una evaluación conforme a la realidad.

Cuando dejamos leer un texto a un compañero para que lo revise y sugiera mejoras, esperamos que se fije sobre todo en el contenido: que diga en qué está de acuerdo y en qué no, que nos identifique los puntos pocos claros, las ideas mal argumentadas etc. No es que desestimemos las apreciaciones gramaticales o estilísticas que pueda hacernos, que también son importantes, sino que nos interesa más y primeras, las de fondo¹¹⁸.

En este proceso de corrección, los estudiantes fueron bastante críticos a la hora de evaluar y hacer comentarios a los artículos de opinión de los compañeros, señalaban

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 43.

¹¹⁷ *Ibíd.*, p. 43.

¹¹⁸ CASSANY. Daniel. Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. *Op. cit.*, p 22.

las ideas poco comprensibles, repetición de palabras, ideas sin desarrollar, etc. Daban a conocer su opinión frente al trabajo del compañero y proponían sugerencias. Durante la intervención didáctica se reiteró que siempre se puede aprender de los demás, se trató de quitar el estereotipo de que sólo los estudiantes de las Escuela de Ciencias Sociales eran capaces de hacer buenas correcciones y sugerencias. Se dejó claro que los estudiantes de la Escuela de Ingeniería también pueden aportar y hacer críticas y comentarios enriquecedores.

Con respecto a la actitud frente a la corrección, al principio no les gustaba corregir ni ser corregidos. “Si alguna vez algún compañero le corrige, no se fía y espera una verificación final del profesor”¹¹⁹. Aunque el texto era revisado por un compañero, los autores no se mostraban satisfechos con las correcciones y pedían que el docente verificara si efectivamente estaban bien hechas. Además, dedicaban más tiempo a las correcciones de la docente que a las de los compañeros. Cuando se presentaba esta situación, la docente insistía en que los comentarios dados por los demás también eran valiosos y coherentes.

Ahora bien, en cuanto al tiempo que se debe dedicar a la corrección, es preciso que el docente corrija sin dejar de pasar mucho tiempo. Johnson destaca que:

Lo importante que es no dejar pasar mucho tiempo entre la redacción del texto, o el momento en que se cometen las faltas, y la corrección del maestro. Es muy lógico que a medida que pasa el tiempo el alumno se desinterese por los errores que cometió y, en definitiva, que disminuya la efectividad de la corrección.... En general, el tiempo que transcurre entre la redacción y la revisión debe tenerse en cuenta para formular los objetivos didácticos de la corrección. Lo ideal sería que pudiéramos corregir en clase mientras el alumno escribe, en el momento en que se produce la falta¹²⁰

Para realizar el acompañamiento a cada producción, a lo largo de las clases se hizo la revisión uno por uno, la revisión era inmediata y el lapso redacción- corrección fue reducido. Este tipo de corrección tuvo varias ventajas, entre ellas, corregir antes de que el proceso de composición estuviera terminado, se optimizó el tiempo y permitió, por un

¹¹⁹ *Ibíd.*, p.46.

¹²⁰ *Ibíd.*, p 48.

lado, a la docente verificar si el estudiante había comprendido las sugerencias y, por otro lado, al estudiante hacer preguntas cuando no hubiera comprendido.

Autores como Harmer y Johnson, citados por Cassany, establecen una distinción entre marcar el error o la falta y dar la solución correcta. Dos componentes básicos de la corrección que deben utilizarse en situaciones diferentes:

Marcar la incorrección es suficiente cuando se trata de faltas o errores cuya solución correcta suponemos que el alumno será capaz de deducir. En cambio, cuando se trata de incorrecciones difíciles o las cuales sabemos con seguridad que el alumno no podrá corregirlas es mejor también dar la solución correcta. Ambas tienen una diferencia fundamental: grado de autonomía del alumno. Señalando la incorrección, el alumno tiene que tomar la iniciativa: tiene que analizar la falta y encontrar la enmienda apropiada. En cambio, si el profesor le da la solución correcta, se queda sin trabajo. Consigue la forma adecuada sin esfuerzos y, por eso mismo, es muy posible que la olvide y que la repita posteriormente en otros¹²¹.

En un primer momento de la intervención, la docente daba la respuesta adecuada porque los estudiantes preguntaban de manera directa dónde estaba el error y cómo se mejoraba, pero se percibió que poco se esforzaban y por tanto se empezó a:

(...) dar algún tipo de información que nos sea la solución misma, pero que dé pistas para conseguirla. Las pistas pueden ser variadas: características del error (nivel lingüístico, gravedad, tipología, etc.), bibliografía (dónde hay que consultar, dónde se puede encontrar, etc.) O técnica (reescribir, leer en voz alta, repasar, etc.). Lo importante es que el alumno puede formular sus propias hipótesis sobre el error y verificarlas con la correspondiente forma correcta¹²².

Esto dio buen resultado, la implementación de pistas hizo que el ejercicio de corrección fuera interesante, alejado del aburrimiento. Inclusive, los mismos estudiantes se apropiaron de esta estrategia. El acompañamiento analítico de la producción para mejorarla, se convirtió en un juego placentero que cada vez generaba sorpresa.

¹²¹ *Ibíd.*, pp. 51-52.

¹²² *Ibíd.*, p. 52.

En cuanto a la forma de marcar el texto se intentó hacer las anotaciones sin prisa, teniendo en cuenta el siguiente grupo de anotaciones:

Las que se realizan dentro del texto, para señalar faltas o puntos localizados del escrito; y los comentarios más globales, realizados en los márgenes o al final. Los primeros son marcas muy gráficas y escuetas, parecidas a abreviaturas o símbolos; mientras que las segundas suelen ser más extensas y tener expresión lingüística (unas palabras, un comentario, una instrucción, etc.)¹²³.

Las anotaciones que se hicieron en los textos de los estudiantes fueron *relevantes*, es decir, se anotó lo verdaderamente importante; *claras*, se intentó hacer uso de palabras comprensibles y conocidas; y *breves*, se escribieron las ideas clave y lo que era necesario ampliar se desarrolló oralmente. Además, se recurrió al sistema de marcas y signos que propone Cassany en el libro *Reparar la escritura*, para las marcas: PC (Por Corregir) S (Suficiente) B (Bien) MB (Muy Bien) R (Revisar) V (Visto). En el caso de los signos:

- I Error en una letra: acento, v/b, separación, etc.
- Error en una palabra: preposición, pobreza léxica, acentuación etc.
- Error en una frase: pronombres, concordancia, construcción, etc.
- / X/ Error en un fragmento: estructura, ideas confusas, incoherencias, etc.
- Error en la puntuación.
- No lo entiendo: caligrafía, significado, etc.
- ¡Pon más atención!

Con el propósito de ofrecer herramientas a los estudiantes sobre la forma en la que se debía llevar a cabo la corrección, se realizó un ejercicio de ejemplificación. Para ello, se corrigió públicamente el primer borrador de uno de los compañeros. El texto fue proyectado y junto con el grupo se efectuó el ejercicio de corrección haciendo uso de las marcas y signos mencionados en los párrafos anteriores. Se hizo énfasis en la identificación de los errores de coherencia.

Después de esta revisión, el texto se reescribió respetando las intenciones de su autor. Luego se entregó una fotocopia del texto original y su versión corregida para que los estudiantes compararan y analizaran los cambios. El principal objetivo de esta técnica

¹²³ *Ibíd.*, p. 52.

de reformulación es enseñar a los alumnos cómo pasar de lo incoherente a lo coherente. Según Cassany: “Se trata de una actividad completa de corrección, durante la cual los alumnos escriben un texto, leen y comentan a fondo las correcciones del profesor hechas sobre éste y, siguiendo sus instrucciones precisas, lo reformulan”¹²⁴. El acompañamiento docente fue fundamental para asegurar que el proceso de corrección se enmarcara en un aprendizaje significativo y duradero.

Los errores relacionados con la ortografía y acentuación eran identificados con mayor facilidad a diferencia de los errores relacionados con la coherencia. Al respecto, Cassany menciona que:

Aspectos relacionados con la información y la estructura del texto: la selección y la organización de las ideas, la construcción del párrafo, el orden o el punto de vista del autor, etc. Las faltas de gramática (acentos, flexión del verbo, leísmo, etc.) se corrigen con rapidez y seguridad casi robótica por varios motivos: disponemos de una gramática normativa clara en la mayoría de puntos; se trata de cuestiones superficiales que afectan solo a partes aisladas y pequeñas del texto (letras, palabras o máximo una frase); y los profesores hemos sido entrenados en corregirlas y lo hacemos con suma facilidad¹²⁵.

Además, si se trata de reformular el error en el orden gramatical, se le puede explicar al estudiante la regla ortográfica que subyace dando orientaciones hasta encontrar una posible solución. Los docentes deben tener presente que:

No existe una normativa o una “gramática” objetiva y unívoca sobre la coherencia. La mayoría de cuestiones tienen un componente subjetivo o de elección personal que dificulta la corrección: una misma idea puede ser más clara para unos que para otros; un mismo texto puede articularse a través de varias estructuras; no existen modelos concretos y cerrados de un párrafo, una introducción o un resumen, etc. Un mismo error se puede corregir de maneras muy diversas, de modo que es muy difícil elegir la solución más adecuada al sentido y al estilo del texto, o la versión que escogería su autor. Si ya es difícil encontrar los errores, escoger una solución puede resultar aún más complejo y comprometido¹²⁶.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 96.

¹²⁵ *Ibíd.*, pp. 97-98.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 98.

En varias ocasiones era difícil tratar de comprender lo que los estudiantes querían expresar pues no se comprendían las ideas y era necesario hacer un esfuerzo mayor para tratar de orientar la corrección sin llegar a cambiar el sentido que los estudiantes querían manifestar. Debía tenerse siempre presente que todos tienen un estilo propio que marca su sello particular en cuanto a procesos escriturales se refiere.

Algunos estudiantes no comprendían las sugerencias o no aceptaban que su texto estaba mal redactado y carente de sentido. Entonces se procedía a solicitar una lectura en voz alta o se pedía que otro compañero que lo leyera y dijera si comprendía o no, de esta manera, era más fácil que se aceptaran las sugerencias hechas. Por eso el docente debe tener claro que no es suficiente:

Con citar el tipo de error cometido y el método para corregirlo. El alumno necesita ver la forma correcta o una posible versión rectificadora de lo que ha hecho mal para comprender cómo debe hacerlo. Del mismo modo que para aprender ortografía se le muestran las palabras correctas correspondientes a sus errores, y se les explican los criterios o reglas gramaticales por los cuales se prefiere una forma a otra; con la coherencia deberíamos actuar de la misma manera, comentando los errores, sus soluciones y los factores generales que determinan que un texto sea coherente. A tal fin, es muy útil esta actividad de reformulación de escritos, así como las prácticas colectivas de corrección y comentario de textos¹²⁷.

Uno de los teóricos que estudió las posibilidades del taller desde una óptica lingüística fue Roger Garrison que desarrolló un método personal a principios de los años setenta con el objetivo de superar los problemas de escritura que tenían los alumnos. Se trata de una técnica global de perfeccionamiento de la redacción basado exclusivamente en los talleres de expresión. Se conoce con varios nombres: Garrison, entrevistas uno a uno o expresión escrita centrada en la entrevista. Este método ha sido comentado y evaluado por numerosos autores como Sokmen, McGuire Simmons, Golstein y Conrad, Stelzer y Morrow.

Dentro del método se destaca la corrección oral e individualizada pues es más fácil y efectivo corregir textos a partir de entrevistas orales que haciendo anotaciones en los

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 98-99.

textos pues: “Está comprobado que los alumnos tienen dificultades para entender las notas manuscritas de los maestros”¹²⁸. Sin embargo, aunque durante la intervención didáctica se hacían preguntas al estudiante sobre su texto, se recurrió también a las anotaciones y comentarios escritos al margen de la hoja. En el método Garrison:

Es recomendable hacer entrevistas cortas y tratar en ellas un solo aspecto. Preguntas como: ¿Cómo va el escrito? ¿Cómo te suena esta idea cuando la lees en vos alta? ¿Puedes pensar una manera diferente de decir lo mismo? ¿Qué puedes hacer para mejorar la redacción? “El objetivo de las preguntas es crear un diálogo con los alumnos que les dé más capacidad para valorar lo que hacen, y que les permita verbalizar lo que piensan sobre su escrito y sobre el tema de qué escribe”¹²⁹.

Las principales dificultades que se presentaron en la redacción estaban relacionadas con la escritura de los párrafos introductorios; la búsqueda de material relacionado con la pobreza desde cada carrera; la escritura de oraciones con sentido, el uso de sinónimos para evitar repeticiones lexicales, el hecho de mantener un hilo temático durante todo el texto, el desarrollo de las ideas de manera completa, las fallas en la estructuración de párrafos, la falta de carácter argumentativo y faltas de ortografía.

Terminado el proceso de corrección y de reescritura de los textos, se procedió a socializar las versiones definitivas de los artículos de opinión de las diversas carreras. Los estudiantes contaron cómo fue el proceso de redacción, hablaron de la tesis, los argumentos y la conclusión a la que llegaron.

2.2.3.6. Temas desarrollados por los estudiantes en su proceso escritor con respecto a la pobreza

Los temas que causaron mayor interés del grupo durante la socialización se describen a continuación.

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 107.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 107.

Un estudiante de Ingeniería Mecánica planteó que esta ingeniería como fuente de ciencia, avance tecnológico y progreso puede ayudar a cambiar la problemática actual de la pobreza en el país. Sin embargo, los hechos de corrupción en los que se han visto involucrados algunos ingenieros impiden dicho progreso. Por lo tanto, es importante que el ingeniero empiece de nuevo a cumplir la ley 842 de 2003 de la Norma Colombiana y que realice acciones éticamente correctas.

Asimismo, otro estudiante de la misma carrera habló del abono orgánico o compostaje para incrementar la productividad en las fincas y favorecer al agro colombiano. En la argumentación del estudiante se considera que esta idea puede ser una alternativa para beneficiar a pequeños campesinos en el aumento de recursos sin necesidad de invertir en fertilizantes inorgánicos. De igual modo, se argumentó por qué estos abonos se pueden considerar como la mejor opción para la sostenibilidad de la tierra y para la producción de muchos productos orgánicos de alta calidad nutritiva para el consumo humano.

En el caso de Ingeniería Civil, una estudiante habló del mejoramiento y construcción de instituciones educativas en departamentos como Choco, Valle del Cauca y Nariño, luego de una cuidadosa revisión, evidenció que por una deficiente administración, existen pocos colegios en esas regiones, y los que ya están construidos, estructuralmente no cumplen con los requisitos implementados en la norma colombiana NSR 98 (Normas Colombianas de Diseño y Construcción Sismo Resistente). En su argumentación también expuso que el trabajo de ingeniería no acaba con la finalización de la obra, pues es importante hacer una interventoría de la construcción de cada institución para garantizar un espacio seguro, funcional y confortable que cubra las necesidades de la comunidad educativa.

También en Ingeniería Civil, otra estudiante mostró cómo los proyectos de vivienda de interés social por lo general presentan deficiencias en el diseño, principalmente en la construcción de áreas comunes y zonas verdes que mejoren la calidad de vida de las personas. La argumentación estuvo basada en los pocos recursos que el gobierno

colombiano invierte en estos proyectos pues, desde el punto de vista de la estudiante, solo se enfoca en construir casas para que vivan las familias iguales que “lucen como una mancha gris”.

En cuanto a los temas en Ingeniería Electrónica, una estudiante propone el aprovechamiento de la energía solar implementando energía a base de paneles solares en lugares de bajos recursos de Colombia. El objetivo principal es aprovechar los beneficios del sol y poder brindar una mejor calidad de vida a personas que no cuentan con los recursos. El proyecto permitiría la implementación de postes o farolas de bajo costo en las que mediante un panel solar las células solares unidas en módulos convertirían la luz en electricidad.

Con respecto a Ingeniería de Sistemas, una estudiante habló cómo con el plan nacional *Vive Digital* se permite masificar el uso de Internet y los dispositivos electrónicos en regiones que presentan altos niveles de desigualdad para impulsar el desarrollo económico, social y educativo del país. En la socialización se critica que los objetivos de este plan se limitan a asegurar la cobertura más que la calidad, pues no se conocen investigaciones sobre cómo estos proyectos han ayudado y qué resultados han dado.

La necesidad de nuevos modelos innovadores de negocio fue el tema de una estudiante de Ingeniería Industrial. Sostuvo que estos proyectos deben tener un impacto directo en el mejoramiento de la calidad de la vida de las personas que se encuentran en la base de la pirámide social. La oportunidad de crear para ayudar y no lucrarse de manera egoísta está en las manos del ingeniero industrial al reformar nuestros tipos de industrias para fomentar un desarrollo social equitativo dando la oportunidad de superar la pobreza extrema en Colombia.

En Ingeniería Ambiental un trabajo de escritura giró en torno al hecho de tratar de remediar los pasivos ambientales que genera la industria petrolera. Asimismo, sostuvo que desde esta ingeniería, gracias al uso de técnicas, se pueden buscar posibles soluciones a los problemas de contaminación de recursos naturales que generan las demás ingenierías. En esa misma línea, otra estudiante argumentó cómo la

actividad desconsiderada del ser humano ha causado un tipo de pobreza medio ambiental. Este tipo de pobreza repercute de una manera directa y alarmante en el mundo, ya que cada día una cantidad inimaginable de hábitats son destruidos debido a la Globalización, talar kilómetros de bosques, construir una carretera, fabricar papel, entre otros, generan un impacto irreversible para el planeta.

En cuanto a los temas en las disciplinas relacionadas con las humanidades, en Comunicación Social un estudiante evidenció cómo los medios de comunicación son un puente para las personas en condición de pobreza. Los comunicadores sociales y los medios de comunicación alertan y muestran la realidad social que el gobierno algunas veces quiere ocultar o ignorar. Además, permiten que las autoridades y el pueblo tomen conciencia y ayuden a solucionar las diversas problemáticas, es decir, muestran los sectores olvidados y fomentan el deseo de ayudar, por ejemplo, por medio de donaciones o aportes en efectivo.

En cuanto respecta al área de Psicología, un trabajo se enfocó en exponer las razones que fomentan la pobreza mental en Colombia. Las limitaciones mentales que se ha impuesto cada persona a lo largo de su vida mediante afirmaciones tales como “no puedo”, “nunca voy a tener éxito”, “todo me sale mal”, “no soy bueno en nada”, entre otras, penetran en el subconsciente e impiden que se intente alcanzar alguna meta u objetivo. En su argumentación, la estudiante propone tratar el problema de raíz destruyendo esa información negativa a través de la reestructuración cognitiva. En lugar de esquema maladaptativos, se propone transformarlos por esquemas funcionales, por ejemplo, si se tiene una creencia de que todo saldrá mal, cambiarla por una en la que se tenga la confianza en que saldrá bien.

El tema de la pobreza mental también fue tratado por otra estudiante de Psicología, su argumentación se basó en la incapacidad cognitiva de crear escenarios alternos a cualquier problemática o situación de crisis, debido a la inexperiencia y la mayoría de veces por miedo al fracaso. Por tal caso, la solución radica en cambiar o modificar aquellos esquemas mentales tales como: “soy pobre”, “no lo conseguiré”, “nacé pobre y

moriré igual”, “mejor espero que me ayuden” o “es culpa de los demás”. Estas reestructuraciones mentales permitirán mejorar las condiciones de los afectados y en general del mismo país pues un cambio mental generará una conducta diferente.

Finalmente, en la carrera de Derecho una estudiante habló de la dignidad humana. Para ello, citó tres lineamientos promulgados en la Corte Constitucional Colombiana aclarados por jurisprudencia: la dignidad humana entendida como autonomía; como ciertas condiciones materiales concretas de existencia y como vivir sin humillaciones. Su argumentación mostró cómo los Derechos Humanos en muchos casos se encuentran reconocidos en el papel pero en la realidad no se les está dando cumplimiento.

En conclusión, el trabajo de los estudiantes mostró compromiso, calidad, rigurosidad académica. La postura plateada fue validada con argumentos sólidos, pertinentes. Permitió generar cambios en las posturas de los compañeros quienes solo veían el tema de la pobreza desde la óptica de sus carreras. Lo más significativo fue ver cómo cada estudiante se interesó por el desarrollo de su artículo de opinión haciendo uso de los conocimientos adquiridos en las asignaturas de su programa académico y relacionándolo con el nuevo saber que aportó la secuencia didáctica en cuanto argumentación y proceso escritural. La socialización se enriqueció con el aporte del grupo y con diversas preguntas que después se realizaron.

2.3. ANÁLISIS DEL RESULTADO DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

En esta fase del análisis, se tuvieron en cuenta las expresiones y manifestaciones discursivas proferidas por los estudiantes a lo largo de toda la intervención didáctica. Estas intervenciones se encuentran registradas en el diario de campo, presentado como anexo. Este instrumento de recolección de información fue de gran ayuda porque permitió conservar a través del registro escrito las expresiones dadas por los estudiantes de manera oral y las relaciones que se deban entre docente-estudiantes y

estudiantes-estudiantes. De igual manera, permitió realizar una reflexión constante de los resultados arrojados en el trabajo de la intervención.

Cabe aclarar que la investigación se encuadrará dentro de los parámetros de protección de datos definidos por la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y por el Decreto 1377 de 2013. En ese sentido, no se han registrado los nombres de los estudiantes por respeto a su intimidad e integridad, solo aparece registrado la carrera a la que pertenecen. Otros instrumentos de donde se obtuvo información para el análisis que se presentan a continuación son los cuestionarios, talleres, entrevistas y los diferentes borradores.

2.3.1. Formulación de primeros descriptores

Después de seleccionar la información recopilada en cada uno de los instrumento de recolección, se procedió a la elaboración de las categorías y las subcategorías; en la siguiente tabla se presenta una síntesis.

Tabla 8. Definición de categorías y subcategorías de análisis.

Categoría	Subcategorías
1.Relación e interacción docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconocimiento y respeto por el ritmo de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso escritor. b) Acción del docente en pro de ayudar al estudiante ante las dificultades durante el acto de escribir. c) Escucha constante por parte del docente para atender las dudas e inquietudes presentadas. d) Clima de cercanía y confianza entre estudiantes–estudiantes. El docente actúa como acompañante, asesor y guía. Anima al grupo.
2. Organización del trabajo y el tiempo empleado en términos de didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> a) Secuenciación de objetos de aprendizaje para trabajar. b) Tiempo dedicado a la explicación de los objetos de aprendizaje. c) Tiempo dedicado al desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. d) Tutorías docente–estudiante o estudiante –estudiante.

Categoría	Subcategorías
3.Aspectos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> a) Prácticas basadas en un enfoque flexible. b) El docente como un sujeto con un saber disciplinar. c) Trabajo colaborativo. d) Proceso de negociación en donde las prácticas de lectura y escritura no se impone. e) Estado de ánimo por parte de la docente quien motiva e invita a los estudiantes vincularse al desarrollo de la secuencia didáctica. f) Precisión en la propuesta: tareas de escritura con objetivos claros.
4. Concepciones y funciones de la lectura y escritura con propósitos argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> a) La lectura y escritura con un enfoque epistémico. b) Mayor importancia en el proceso de la escritura. c) Reconocimiento de la escritura como un proceso que requiere reflexión rigurosa y compleja.
5. Relación lectura, escritura de textos académicos con propósitos argumentativos e impacto en su vida personal.	<ul style="list-style-type: none"> a) Reconocimiento de la competencia argumentativa como herramienta indispensable para vivir y desarrollarse dentro de una la sociedad.
6. Relación entre lectura-escritura de textos argumentativos e incidencia en su carrera.	<ul style="list-style-type: none"> a) Lectura y escritura de textos con base en problemáticas del país. b) Presentación de puntos de vista de manera argumentada frente a problemas que se viven en la sociedad mirada desde su carrera.

2.3.2 Síntesis de las categorías y subcategorías

Después de tener identificadas las categorías y las subcategorías, se procedió a clasificar aquellas expresiones o fragmentos de cada uno de las fuentes de información. Para la presentación de estos datos, se muestran varias tablas en las que se evidencia la síntesis de las subcategorías, los programas académicos y los descriptores que apoyan los resultados obtenidos.

Subcategorías	Programas académicos	Descriptorios
docente en pro de ayudar al estudiante cuando éste presente dificultades o lagunas durante el acto de escribir.	II. Escuela de Ingenierías	a comprender lo que era difícil de entender” ¹³¹ . II. Nos presentaba ejemplos y/o daba pistas para que reconociéramos dónde estaba la falta, la idea poco comprensible dentro de nuestro propio texto” ¹³² .
Subcategoría: escucha constante por parte de la docente quien atenderá las dudas e inquietudes presentadas por parte de sus estudiantes.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	I. Los estudiantes se acercaban y preguntaban sobre la pertinencia de los referentes bibliográficos, sobre la pertinencia de los argumentos escogidos para la validación de su tesis y siempre encontraban una orientación por parte de la docente. II. Los estudiantes preguntaban acerca del uso de los acentos, gramática, propiedades de texto escrito.
Subcategoría: clima de cercanía y confianza por parte de la docente y estudiantes y entre estudiantes–estudiantes. El docente actúa como acompañante, asesor y guía. Anima al grupo.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	I y II. “La profesora propició siempre un clima de confianza, era agradable llegar a las sesiones y aprender algo nuevo, también era chévere compartir con los compañeros de las otras carreras” ¹³³ .

¹³¹ Estudiante de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

¹³² Estudiante de Ingeniería Civil. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

¹³³ Estudiante de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

Tabla 10. Organización del trabajo y del tiempo empleado en términos de didáctica. Categoría N° 2.

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
Secuenciación de los objetos de aprendizaje que se trabajarán.	<p data-bbox="573 348 837 411">Escuela de Ciencias Sociales</p> <p data-bbox="573 615 902 646">II. Escuela de Ingenierías</p>	<p data-bbox="954 348 1308 579">I. La organización de los objetos de aprendizaje permitió a los estudiantes establecer conexiones con los conocimientos ya existentes haciendo más fácil su aprendizaje.</p> <p data-bbox="954 615 1308 947">II. El orden dado a los objetos de aprendizajes facilitó a los estudiantes de las escuelas de ingeniería tener un acercamiento con aquellos que poco o nada manejaban en sus programas académicos siendo más fácil y didáctico su aprendizaje.</p>
Subcategoría: tiempo dedicado a la explicación de los objetos de aprendizaje.	<p data-bbox="573 982 927 1045">I. Escuela de Ciencias Sociales</p> <p data-bbox="573 1287 902 1318">II. Escuela de Ingenierías</p>	<p data-bbox="954 982 1308 1287">I. Se puede decir que para la explicación de todos los objetos de aprendizaje se contó con un tiempo prudencial, aunque cabe aclarar que lo relacionado con la estructura del artículo de opinión tomó más tiempo.</p> <p data-bbox="954 1287 1308 1518">II. A los estudiantes de las escuelas de ingeniería se dedicó más tiempo cuando se hacía la explicación de la teoría. Existían muchos conceptos que no conocían.</p>
Subcategoría: tiempo dedicado al desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes.	<p data-bbox="573 1560 927 1623">I. Escuela de Ciencias Sociales</p>	<p data-bbox="954 1560 1308 1887">I. Aunque el tiempo que se daba a los estudiantes para la realización de las actividades era el mismo para todas las carreras, cabe resaltar que los estudiantes de la Escuela de las Ciencias Sociales terminaban los ejercicios y talleres más rápido que los</p>

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
	II. Escuela de Ingenierías	estudiantes de ingeniería. II. A los estudiantes de ingeniería en algunas ocasiones se les daba más tiempo para que logaran terminar las actividades programadas.
Subcategoría: tutorías docente–estudiante o estudiante–estudiante.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	II. Los estudiantes son conscientes que la docente debe dedicar un poco más de tiempo a los estudiantes de ingeniería quienes no están acostumbrados a escribir textos argumentativos. II. Los estudiantes de ingeniería solicitaban con mayor frecuencia turnos para ser asesorados en relación con su producción escrita.

Tabla 11. Elementos didácticos. Categoría N° 3.

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
Prácticas basadas en un enfoque flexible.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías.	Se revisaba los avances que tenían los estudiantes de las dos escuelas frente a los objetos de aprendizaje y en la medida en que era necesario realizar ajustes en beneficio de una mejor comprensión o mejores resultados se hacían cambios dentro de la planificación.
	I. Escuela de Ciencias Sociales	I. “Es interesante cómo la docente descompone la estructura de un texto para analizarlo en detalle. La profesora nos hacía ver

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
Subcategoría: el docente como un sujeto con un saber disciplinar.	II. Escuela de Ingenierías	cosas implícitas, voces de los diferentes autores que a simple vista no veíamos ¹³⁴ . II. Se reconoce a la docente como un sujeto capaz de abordar diferentes tipos de textos con propósitos argumentativos y de descubrir sus ideologías, sus intenciones.
Subcategoría Trabajo colaborativo.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	Los estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales y de la Escuela de Ingeniería realizaron un trabajo de apoyo a lo largo de las actividades planteadas en la que todos participaban y se ayudaban hasta conseguir las metas planteadas.
Subcategoría: proceso de negociación en donde las prácticas de lectura y escritura no se imponen.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	Los estudiantes de las dos escuelas consideraron importante e interesante que los artículos y material de lectura que serviría como base para la redacción del artículo de opinión se pudieran elegir libremente y no fueran impuestos por la docente. De igual manera que no se impusiera el enfoque que se daría al artículo de opinión “si bien todos partimos del tema o de la problemática de la pobreza, no se nos obligaba a darle determinada mirada. Lo más interesante dentro del enfoque dado a la problemática de la pobreza en Colombia era que

¹³⁴ Estudiante de Comunicación Social. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia. Seccional Bucaramanga. 2016.

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
		debíamos relacionarlo con nuestra carrera” ¹³⁵ .
Subcategoría: estado de ánimo por parte de la docente quien motiva e invita a los estudiantes vincularse al desarrollo de la secuencia didáctica.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	“El gusto y ánimo de la profesora por lo que hacía contagiaba, tenía una manera particular de corregir; nos corregía y motivaba a seguir escribiendo a pesar de que pensáramos al principio y por varias ocasiones que no éramos capaces, ayudó mucho y fue clave para que lográramos la presentación de nuestro artículo. En ningún momento nos sentimos ofendidos durante la corrección. La profesora nunca se mostró desanimada por nuestros resultados y siempre confió en nuestras capacidades” ¹³⁶ .
Subcategoría: precisión en la propuesta: tareas de escritura con objetivos claros.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	“Desde un comienzo sabíamos qué teníamos que hacer y cuál sería el producto final. Desde un principio nos pareció interesante mostrar nuestro punto de vista frente a una problemática real” ¹³⁷ .

¹³⁵ Estudiante de Ingeniería Industrial. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

¹³⁶ Estudiante de Ingeniería Mecánica. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

¹³⁷ Estudiante de Psicología. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

Tabla 12. Concepciones y funciones de la lectura y escritura con propósitos argumentativos. Categoría N° 4.

Subcategoría	Programa académico	Descriptor
La lectura y escritura con un enfoque epistémico.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	“Se nos pidió actuar como audiencia e interlocutores ¹³⁸ ”.
Subcategoría: Énfasis en el proceso de la escritura.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	Era valorado el trabajo de cada borrador. Los avances de los estudiantes eran tenidos en cuenta.
Subcategoría: La escritura como un proceso complejo.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	I. “Por los escritos hechos en nuestra carrera sabíamos que para escribir el artículo de opinión debíamos buscar buenos argumentos que validaran nuestra tesis ¹³⁹ ”. II. “Aprendimos que definitivamente para poder escribir se debe leer mucho y consultar variadas fuentes. Es difícil empezar y lleva mucho tiempo sobre todo si no estamos acostumbrados a escribir” ¹⁴⁰ .

¹³⁸ Estudiante de Comunicación Social. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

¹³⁹ Estudiante de Derecho. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

¹⁴⁰ Estudiante de Ingeniería Civil. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. Septiembre. 2016.

Tabla 13. Relación lectura, escritura de textos académicos con propósitos argumentativos e impacto en la vida personal. Categoría 5.

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
Reconocimiento de la competencia argumentativa como herramienta indispensable para vivir y desarrollarse dentro de una la sociedad.	I. Escuela de Ciencias Sociales II. Escuela de Ingenierías	I. Los estudiantes de derecho reconocen que es fundamental aprender a argumentar. En las audiencias a las que se enfrentaran deberán hacer buen uso argumentos que respalden su postura. II. “La docente nos insistía en la importancia que debemos darle a la competencia argumentativa como herramienta indispensable para la solución de problemas que se nos pueden llegar a presentar en la vida académica y profesional” ¹⁴¹ .

Tabla 14. Relación entre lectura-escritura de textos argumentativos e incidencia en su carrera. Categoría 6.

Subcategorías	Programa académico	Descriptor
Lectura y escritura de textos con base en problemáticas del país.	I. Escuela de Ciencias Sociales. II. Escuela de Ingenierías.	Los estudiantes de ingeniería consideraron interesante tocar problemáticas como la pobreza en Colombia. Por lo general la academia se puede quedar en la lectura de textos técnicos propios de la carrera que solo abordan el lenguaje matemático.
Presentación de puntos de	I. Escuela de Ciencias Sociales.	Las problemáticas que se viven en nuestra sociedad

¹⁴¹ Estudiante de Ingeniería Electrónica. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

<p>vista de manera argumentada frente a problemas que se viven en la sociedad mirada desde su carrera.</p>	<p>II. Escuela de Ingenierías.</p>	<p>son competencia de todos. Tanto la Escuela de Ciencias Sociales y la Escuela de Ingeniería deben propiciar espacios en los cuales se debata la situación y desde una mirada ética se aporten soluciones prácticas y eficaces.</p>
--	------------------------------------	--

Con las tablas anteriores se clasificaron las categorías y subcategorías. El proceso presentado permitió establecer los primeros hallazgos. Seguidamente se ahonda en cada hallazgo desde cada categoría.

2.3.2.1 Categoría uno. Relación e interacción docente- estudiante. Esta categoría hace referencia a la configuración que los estudiantes hacen del maestro. Aquí se comprende la cercanía, clima de confianza, proximidad, escucha, respeto por el ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes y valor dado al trabajo realizado por parte de los estudiantes.

Durante el trabajo realizado se pudo verificar que los estudiantes realizaban las actividades a gusto porque dentro del aula de clases se vivía un clima de familiaridad. El estudiante se sintió cómodo a la hora de realizar las composiciones provisionales porque durante todo el tiempo la docente orientó el proceso escritor y escuchaba sus dudas intentando en todo momento aclararlas. Al respecto, uno de los estudiantes menciona: “Siempre contamos con el apoyo de la docente y nunca nos sentimos solos sin saber qué hacer o qué decisiones tomar para mejorar nuestro artículo”¹⁴² El acompañamiento de la docente fue fundamental para que los estudiantes pudieran escribir un artículo de opinión con las características que se pedían. La relación de confianza que se tuvo en el grupo facilitó las conversaciones con los estudiantes quienes en varios momentos debían explicar y argumentar de manera oral su proceso de composición.

¹⁴² Estudiante de Ingeniería Civil. Escuela de Ingenierías. Universidad pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

De igual modo, cuando existían conceptos que no eran comprendidos por los estudiantes, el docente intervenía y aclaraba. Las actividades y los ejercicios eran explicados varias veces hasta que todo el grupo lograra una adecuada comprensión. En ese proceso de explicación se prefirió la ejemplificación por encima de la exposición. El material propuesto fue interesante, el video de la pobreza, la entrevista modelo sobre el tema de pobreza y las lecturas de noticias y columnas de opinión. Las sesiones de la intervención didáctica se desarrollaron con respeto y amabilidad pues existió un ambiente de aprendizaje positivo en el que el estudiante fue parte importante del proceso.

2.3.2.2 Categoría 2. Organización del trabajo y el tiempo empleado en términos de didáctica. Esta categoría hace referencia a los talleres, ejercicios y actividades llevados a cabo en la intervención didáctica. De igual manera, presenta los tiempos empleados en cada uno de ellos y la forma en que los objetos de aprendizaje estuvieron secuenciados. Durante el desarrollo de la intervención didáctica se tuvieron en cuenta diversas formas de trabajo.

- *Tutorías docentes-estudiante, estudiante-estudiante.* En este espacio se tuvo en cuenta el trabajo colaborativo y los estudiantes más avanzados hicieron aportes al trabajo de sus compañeros. El docente revisó los borradores de los estudiantes, les retroalimentó el trabajo, hizo sugerencias y asignó nuevas tareas para que mejoraran su texto. Se estimó suficiente tiempo para el diálogo académico. Para los estudiantes era importante que se les dedicara suficiente tiempo porque de esta manera podían avanzar en su artículo de opinión mejorando lo que estaba mal. Como docente era gratificante ver la motivación y buena actitud de los estudiantes, en especial de los estudiantes de ingeniería, quienes se acercaban y mostraban su trabajo queriendo saber si estaban por buen camino.

- *Talleres.* Los estudiantes junto con la docente leían y analizaban diferentes textos argumentativos y resolvían los interrogantes planteados. Luego fueron socializados y retroalimentados. De igual manera, los contenidos que se abordaron fueron interesantes y el material fue atractivo.

2.3.2.3 Categoría 3. Elementos didácticos. Esta categoría se refiere al hacer del docente durante la intervención didáctica. La práctica fue pensada con un enfoque flexible. Por tal razón, la planificación podía llegar a ser modificada si en algún momento no se estaban dando los resultados esperados. Pensar en una práctica flexible permite realizar ajustes en la planificación de una manera mucho más pertinente, pero es importante hacerlo en el momento adecuado. El docente debe estar atento a lo que sucede con la secuencia didáctica y tomar las mejores decisiones lo más pronto posible.

El conocimiento disciplinar también hace parte de esta categoría, al respecto se puede decir siguiendo a Pérez y Rincón que “permite generar en el aula de clase dinámicas en las que se privilegie el empleo de preguntas para desarrollar en los estudiantes competencias argumentativas, interpretativas y propositivas”¹⁴³. Por eso es importante que la docente muestre competencia y gusto por enseñar la temática, en este caso, la argumentación. Tener conceptos claros, responder de manera precisa y sin rodeos a las preguntas de los estudiantes hace que la dinámica de la clase no se vea interrumpida.

El trabajo en equipo permitió el enriquecimiento entre docente-estudiantes y el grupo en general. Este se evidenció de manera más puntual durante los espacios de corrección, cuando los estudiantes leían y daban aportes a los textos de sus compañeros. Presentar lecturas de interés y con una problemática real que hace parte de nuestro país como la pobreza, hizo que los estudiantes estuvieran conectados y motivados todo el tiempo con la realización y presentación de las actividades

¹⁴³ PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. *Op cit.*, p. 257.

propuestas. De igual manera, se garantizó que el trabajo tuviera éxito porque se pudo vincular esta problemática con las diferentes carreras y los estudiantes pudieron proponer diversas soluciones que ayudaran a reducir los índices de pobreza de su entorno.

2.3.2.4 Categoría 4. Concepciones y funciones de la lectura y escritura con propósitos argumentativos. Esta categoría se refiere a los conceptos, los propósitos y el nivel de importancia que tiene la lectura y la escritura de textos argumentativos como producciones escritas complejas y de un nivel superior. Los hallazgos encontrados muestran que los estudiantes de ingeniería valoran y destacan el hecho de que la docente hable de la importancia de la argumentación, y de cuáles son las ventajas que se tienen en nuestro país gracias a la cualificación de esta competencia.

En cuanto a la importancia que se le debe dar a la escritura de textos académicos con propósitos argumentativos como proceso, los estudiantes coincidieron en que es un trabajo que requiere rigurosidad pues es complejo y requiere de tiempo y reflexión constante, al respecto, una estudiante de Ingeniería Civil, quien se destacó por su interés y deseo de aprender, sostiene que “no es escribir por escribir colocando en el papel lo primero que se nos ocurra. Debemos buscar argumentos convincentes que respalden nuestro punto de vista y para lograrlo debemos de leer mucho”¹⁴⁴.

Como la escritura de este tipo de textos es compleja, el acompañamiento del docente es fundamental, este hecho es recordado por Pérez y Rincón cuando afirman que “se constituye en un respaldo vital para el estudiante, quien debe enfrentar decisiones complejas que van desde la elección del tema hasta la presentación y articulación adecuada de las ideas”¹⁴⁵. Esto se evidenció a lo largo de la secuencia didáctica pues para los estudiantes fue difícil articular las ideas y mantener un hilo conductor, pero el

¹⁴⁴ Estudiante de ingeniería Civil. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Seccional Bucaramanga. 2016.

¹⁴⁵ PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Colombia. *Op cit.*, p. 261.

acompañamiento de la docente fue fundamental y permitió orientarlos de tal manera que lograran avanzar en su proceso escritural.

La escritura fue considerada como proceso intelectual que:

Implica activar operaciones cognitivas propias de quien tiene un saber y debe aprender a explicarlo y comunicarlo por escrito. El segundo en la medida en que la práctica de escritura requiere unas condiciones particulares de tiempo y espacio, y unos instrumentos y herramientas de trabajo que permiten la cualificación del proceso escritural y, en consecuencia, del producto final¹⁴⁶.

Aquí es importante hablar de la elección de los argumentos. Se confirma que la lectura y la escritura del artículo de opinión abrieron el abanico de experiencias a nivel social, político y ético y que los saberes frente al campo de la argumentación se relacionan de manera directa con la problemática que se vive en la sociedad y en el país.

2.3.2.5 Categoría 5. Lectura y escritura de textos académicos con propósitos argumentativos e impacto en la vida personal. Dentro de la formación integral, las prácticas de lectura y escritura de textos argumentativos, pueden enriquecer la formación personal y social de los estudiantes, contribuyendo también en el desarrollo de las dimensiones axiológica y política que pretende despertar el docente. El trabajo de aplicación no perdió nunca de vista el lema de la universidad en la que se realizó la intervención: *Excelencia con sentido humano*. Se dio a los estudiantes elementos importantes en cuanto a la argumentación, se les habló de la importancia de reconocerse como sujetos activos capaces de convencer con su discurso a un auditorio y de concebirse como sujetos valiosos capaces de ser críticos, propositivos y generadores de cambios la sociedad.

2.3.2.6 Categoría 6. Relación entre lectura-escritura de textos argumentativos e incidencia en la carrera. Con el fin de promover la competencia argumentativa en los estudiantes, se tuvieron en cuenta planteamientos como ¿Por qué escribir textos académicos con propósitos argumentativos en la universidad?, ¿por qué es importante

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 261.

propiciar espacios en los que el estudiante manifieste su punto de vista y lo argumente?, ¿cómo se ha abordado la enseñanza de la argumentación en los diferentes programas académicos de la universidad?

En muchas ocasiones se piensa que el debate, la defensa de una postura, la redacción de artículos de opinión corresponde solo a los estudiantes de ciencias sociales. Con el paso del tiempo los estudiantes de la Escuela de Ingeniería reconocieron que ellos también podían llegar a argumentar cuando tenían que presentar un informe justificando el porqué del uso de ciertas fórmulas y procedimientos. Además, los estudiantes se reconocieron como sujetos capaces de incidir en un auditorio a través de sus razonamientos.

A su vez, los estudiantes tomaron conciencia de la importancia de leer para presentar buena información en relación a un tema, muchos de ellos dijeron que se debe leer, buscar buenos argumentos pues no cualquier cosa sirve. Los estudiantes fueron autónomos a la hora de seleccionar el enfoque que querían dar a su artículo de opinión y de seleccionar los argumentos que defenderían su postura.

Los hallazgos demuestran que la escritura se trabajó con función epistémica pues pretendió ayudar en la formación académica y profesional de los universitarios, se trataron objetos de aprendizaje de su interés y se realizó un ejercicio de producción escrita en el que se involucró conocimientos propios de su carrera. Las entrevistas hechas a los estudiantes dejaron ver que la docente tenía gran preocupación por formar estudiantes competentes en el campo de la argumentación. Buscaba que relacionaran las situaciones presentes en su entorno con otros contextos y tuvieran una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad de su país. De igual manera, que pusieran en práctica los conocimientos adquiridos y ayudaran en la transformación de dichas realidades.

2.3.3 Percepciones de los estudiantes

2.3.3.1 Percepciones con relación de la corrección. Si se analiza ahora el proceso de corrección de los textos se puede decir que los sujetos en su gran mayoría mostraron un estado de euforia con el objeto valor de la evaluación de las producciones escritas y todo lo que esto implicaba: revisión, corrección, ajustes en el proceso de escritura, reescritura de los textos a partir de comentarios y sugerencias por parte de la docente y entrega de borradores.

En cuanto a la motivación, manifestaron un *querer hacer* y un *deber hacer*. Los estudiantes reconocieron que es importante el proceso de reescritura. Es un ejercicio de carácter procesual, un ejercicio que requiere de trabajo y rigurosidad, por tanto, debían realizar variedad de composiciones provisionales hasta que el texto cumpliera con las características y propiedades propias de un buen escrito.

Otros, por el contrario, mostraron un estado de disforia cuando se entregaban los textos y debían ser nuevamente elaborados. Algunos consideraban que los avances presentados en el artículo de opinión estaban bien y que no se debía realizar ningún ajuste. Por lo anterior, los estudiantes se molestaban al saber que debían volver a su escrito y hacer los ajustes pertinentes. Con este grupo de estudiantes se llevó a cabo un proceso de mayor seguimiento y acompañamiento, era importante lograr que los estudiantes reconocieran la escritura como proceso continuo, reflexivo y autorregulador.

Luego de varias sesiones ejecutadas en la intervención, se puede decir que este grupo de estudiantes cambió su imaginario frente a la entrega de las composiciones provisionales y comprendieron que sí era importante realizar borradores. El hecho de comparar por sí mismo el estado inicial de sus propios textos y ver sus avances fue un hecho positivo que hizo ver en los estudiantes que una producción escrita siempre se puede mejorar. Se puede decir entonces que ahora todos se encuentran en conjunción con el objeto valor de la corrección y de las composiciones provisionales.

Por otro lado, en cuanto al proceso de revisión de los textos entre compañeros, de acuerdo con el cuestionario de evaluación de la secuencia (Anexo O), el 24% de los estudiantes se mostró en disforia al tener que corregir el texto del compañero. Además, palabras textuales de los estudiantes con respecto de este proceso son: “profesora para que corregimos nosotros si la que sabe es usted (sic)”, “nosotros no sabemos”. Debido a lo anterior los estudiantes realizaban el ejercicio con desconfianza.

El rol de la docente fue actuar como mediadora y acompañante del proceso de corrección, de igual modo, en cierta fase de la intervención se pidió evaluar los textos de los compañeros a partir de criterios dados en rejillas, es así que los estudiantes en ningún momento estaban solos. En varias ocasiones los estudiantes se acercaban a preguntar si las correcciones, sugerencias que hacían estaban bien. Si habían identificado de manera correcta los errores o faltas cometidas por los compañeros. En algunos casos pedían ayuda a la docente en asuntos relacionados con la cohesión y coherencia, la docente entonces daba pautas y pistas para que el estudiante evaluador encontrara la mejor forma de corrección.

Por lo general, el docente es configurado como un sujeto en conjunción con el saber, en este caso, los aspectos formales de la lengua escrita; por el contrario, los estudiantes se configuran en disyunción con respecto de ese saber, por eso dudaban a la hora de señalar un tipo de error en el texto de los compañeros y se veían en la necesidad de preguntar a la docente si lo que señalaban era correcto o no. Gracias a los ejercicios realizados, la mediación y orientación a lo largo de las sesiones, los estudiantes cambiaron su estado inicial de no saber identificar problemas de cohesión y coherencia, a saber identificarlos.

Se reitera la idea según la cual la docente debe ser consciente de la función y de la responsabilidad en la articulación didáctica y pedagógica, siendo mediadora entre los alumnos, el objeto del aprendizaje y los recursos. Al respecto, los estudiantes mencionan: “Lo más importante fue el acompañamiento de la docente durante el proceso” “Contamos con el apoyo de la docente”.

El uso de la práctica guiada y del modelamiento facilitó este logro pues involucrar a los estudiantes y hacerlos partícipes en este tipo de ejercicios les ayudó a que no se sintieran alejados del proceso de evaluación. De esta manera, se les reconoce como sujetos válidos cuyos aportes, gracias a una adecuada mediación, llegan a ser pertinentes, pues están acostumbrados a que sea solo el maestro el que evalúe y asigne una nota. A medida que se involucraban en cada tipo de ejercicio, poco a poco dejaban de depender del docente para que validara su trabajo de corrección. La evaluación de los textos por parte de los estudiantes se hizo con mayor autonomía.

En cuanto al proceso de autoevaluación, los estudiantes en su gran mayoría fueron sujetos autocríticos que reconocieron sus fortalezas y debilidades frente al proceso desarrollado en la intervención. Además fueron honestos y reconocieron los avances que tuvieron. En un inicio la gran mayoría de estudiantes se configuró como sujetos inexpertos en el campo de la argumentación y de la escritura de textos académicos con propósitos argumentativos. Al finalizar el proceso de intervención se configuraron como sujetos competentes en este campo pues pudieron redactar tesis con mayor facilidad y seleccionar con mayor pertinencia los argumentos para defenderla.

2.3.3.2 Percepciones con relación de la argumentación. Según la información registrada en el diario de campo, el 9% de los estudiantes, principalmente de ingeniería, se encontraban en una etapa inicial en un estado configurado por una actitud pasiva y negativa frente a los ejercicios de argumentación porque los consideraban difíciles dada su poca familiaridad. Solo un estudiante manifestó que escribir textos argumentativos era algo que ya conocía gracias a la educación recibida en el colegio y que no necesitaba que ese tema se trabajara con tanta rigurosidad. Esto quiere decir que la mayoría estaban en disyunción con el objeto valor de la argumentación, por tanto, la docente, gracias al diseño de la secuencia didáctica, debía generar un proceso de transformación educativa para lograr un estado de conjunción con dicho objeto.

El 27% de los estudiantes que no consideraban importante la argumentación en los diferentes ámbitos de la vida, tuvieron un cambio de estado en su ser y en su pues

manifestaron finalmente que sí era importante estar cualificados en argumentación. En términos semióticos, la docente se configuró como un sujeto destinador que permitió la transformación. Además, los estudiantes realizaron con adecuada actitud los ejercicios planteados en la secuencia didáctica; de acuerdo a la teoría greimasiana: “El Destinador es el que hace hacer, es decir, que ejerce un hacer que tiende a provocar el hacer del sujeto”¹⁴⁷. Gracias a la mediación de un enunciado de hacer y al convenio cooperativo entre los sujetos actantes destinador y destinatario, se logró la transformación de estado en el programa narrativo.

En la misma línea greimasiana, se tomó lo relacionado a la configuración del contrato de la enunciación relacionándolo en la enseñanza/aprendizaje de la escritura de textos académicos con propósitos argumentativos. Desde un inicio, cuando se presentaron los objetivos y las metas de aprendizaje, se dio a conocer a los estudiantes la importancia de la argumentación, de tener razones valederas que sustentaran una postura asumida. El intercambio comunicativo docente-estudiante desde un inicio fue efectivo: los estudiantes escuchaban con atención y respeto a la docente, mostrando interés y curiosidad por la intervención didáctica en la que participarían, por tanto, el discurso didáctico lo fue también. Greimas, citado por Sánchez, menciona:

Las relaciones que se establecen entre enunciadore enunciarios ponen en juego un hacer persuasivo por parte del destinador y, en compensación, la adhesión del destinatario, es un contrato enunciativo que garantiza la eficacia, e incluso la viabilidad, del discurso enunciado. Obviamente, como sucede en cualquier contrato democrático, también en el contrato enunciativo didáctico han de darse las condiciones de posición de libertad para cada uno de los actantes del acuerdo¹⁴⁸.

Se requiere construir significados compartidos en el aula de clase, negociar los significados que se construyen y escuchar las dudas e intereses de los estudiantes para enriquecer el trabajo en el aula. En la ejecución de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta el esquema semiótico en el que los significados son negociados y contruidos de manera cooperativa, así que tanto docente como estudiantes

¹⁴⁷ GREIMAS, A. j, Citado por SÁNCHEZ, Luis. En: La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. *Op. cit.*, p. 7.

¹⁴⁸ *Ibíd.*, p. 6.

construyeron significados de manera colaborativa y se logra el objetivo central que es aprender sobre argumentación: “Es importante saber argumentar y para ello se debe leer diferentes recursos, indagar, proponer argumentos serios y convincentes que respalden la tesis planteada”¹⁴⁹.

2.3.3.3 Percepciones con relación de la evaluación. En lo referido a la evaluación, se consideró como un proceso formativo y continuo en el que no se evaluaban solo los resultados entregados sino el proceso que se llevaba a cabo el estudiante hasta llegar a ese resultado. No hay que olvidar que cada individuo tiene un estilo de aprendizaje diferente y, por tanto, un ritmo de aprendizaje diferente, por eso hay que evaluar según las inteligencias múltiples. Como docentes, se debe conocer que el ser humano está aprendiendo constantemente y que su conocimiento no es un producto acabado; es necesario ver todo el proceso llevado a cabo por el estudiante y no evaluarlo al final.

El aprendizaje del hombre depende de muchos factores, uno de ellos es la motivación: si los estudiantes están motivados con el objeto de aprendizaje, será más fácil su comprensión. De ahí la importancia que el docente presente de manera atractiva e interesante los materiales para la enseñanza y que conozca cómo avanza el estudiante.

Se tuvieron en cuenta las rejillas como instrumentos de evaluación para valorar la producción escrita. Cada criterio tenía una puntuación y de acuerdo a los puntos obtenidos se daba la nota cuantitativa. No solo la docente evaluó las rejillas sino que se dio la posibilidad a los estudiantes de autoevaluarse con autonomía, crítica y objetividad siguiendo los mismos criterios. Unos criterios claros de evaluación, dan precisión en lo que se quiere evaluar y les muestra a los estudiantes qué se les evaluará. Además, para la evaluación de los textos se tuvo en cuenta el método de corrección procesual; en cada borrador se evaluaba el contenido y después la forma.

¹⁴⁹ Estudiante de Ingeniería Civil. Escuela de Ingenierías. Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga. Septiembre. 2016.

Siempre se comparaba el texto inicial con cada composición realizada después de ser revisada y comentada.

También se pidió a los estudiantes que a través de un texto corto escribieran a manera de reflexión (Anexo P) cómo se habían sentido en el proceso de la secuencia didáctica. Con este texto se pretendía que evidenciaran lo que aprendieron, los procesos cognitivos que mejoraron y el aprendizaje que consideraron significativo y transferible.

En cada sesión de la intervención se evaluaron competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. En lo procedimental, los productos como resultado de las actividades planteadas permitió evidenciar o verificar el conocimiento adquirido por parte de los estudiantes e ir reflexionado frente a los avances del grupo; así, se pudieron realizar ajustes y tomar decisiones en términos didácticos en pro de mejorar la intervención y obtener resultados. En lo actitudinal, se tuvo en cuenta la participación, actitud, compromiso, responsabilidad, presentación de dudas, aportes para el enriquecimiento de la secuencia didáctica. Finalmente, para la evaluación también se tuvo en cuenta el estudio etnográfico, gracias a este se pudo evaluar en el grupo las relaciones de poder entre docente- estudiantes, estudiantes-estudiantes.

2.4 EVALUACIÓN DE LA PERTENENCIA Y EFICACIA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Con el fin de evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica, se realizó una encuesta con seis preguntas abiertas (Anexo Q). En la primera pregunta *¿Está de acuerdo con el método utilizado para la corrección de los textos escritos?* Se puede apreciar que el 76% de los estudiantes estuvieron de acuerdo con el método, mientras que el 24% no lo estuvo. Este grupo de estudiantes consideraron que no era necesario realizar tantos borradores antes de la entrega de la versión definitiva.

Tabla 15. Apreciaciones con respecto del método usado en la secuencia didáctica.

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	1	3%	1	3%
Civil	7	21%	1	3%
Electrónica	1	3%	2	6%
Sistemas	3	9%	1	3%
Industrial	3	9%	1	3%
C. Social	3	9%	1	3%
Psicología	4	12%	0	0
Derecho	2	6%	0	0
Ambiental	1	3%	1	3%
TOTAL	25	75%	8	24%

Al analizar estos porcentajes se puede apreciar que a pesar de que los estudiantes de la escuela de ingeniería no estuvieran acostumbrados a escribir artículos de opinión, el número de estudiantes que manifestó estar de acuerdo con el método de corrección fue bastante alto. Por otro lado, sorprende que un estudiante de comunicación social manifestara no estar de acuerdo con el método, cuando se espera que por pertenecer a esta carrera debe tener muy claro que las correcciones son necesarias para mejorar un texto. En la segunda pregunta *¿Considera que la intervención didáctica se desarrolló en un clima de confianza que permitió un buen aprendizaje?* El 91% de los estudiantes respondieron que sí y el 9% restante dijo que no. El porcentaje se encuentra distribuido de la siguiente manera:

Tabla 16. Apreciaciones con respecto del clima de aprendizaje.

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	2	6%	0	0%
Civil	8	24%	0	0%
Electrónica	3	9%	0	0%
Sistemas	2	6%	2	6%
Industrial	4	12%	0	0%
C.social	3	9%	1	3%
Psicología	4	12%	0	0%
Derecho	2	6%	0	0%
Ambiental	2	6%	0	0%
TOTAL	30	91%	3	9%

Es muy grato saber que el 91% de estudiantes consideraran que el clima en el que se desarrolló la intervención didáctica diera confianza y permitiera el aprendizaje. Como docente es importante propiciar un ambiente cómodo enmarcado en relaciones de respeto, de esta manera el estudiante se siente a gusto y su disposición para aprender es mucho mejor.

La tercera pregunta de la encuesta fue: *¿La secuencia didáctica presentó actividades bien desarrolladas y estructuradas?* Aquí se encuentra que el 82 % de los estudiantes dijo que sí y el 18% dijo que no. El porcentaje se encuentra distribuido de la siguiente manera.

Tabla 17. Apreciaciones con respecto de la organización y estructura de las actividades.

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	2	6%	0	0%
Civil	8	24%	0	0%
Electrónica	3	9%	0	0%
Sistemas	2	6%	2	6%
Industrial	3	9%	1	3%
C. Social	2	6%	2	6%
Psicología	3	9%	1	3%
Derecho	2	6%	0	0%

Los estudiantes que durante el desarrollo de la secuencia didáctica consideraron que las actividades estaban bien estructuradas y desarrolladas (82%) corresponde al grupo de estudiantes que siempre estuvo atento a las indicaciones dadas por la docente cada vez que se debía iniciar una actividad, llegaban a tiempo a la clase y preguntaban cuando tenían dudas. Se puede decir que existe una correspondencia directa entre el desempeño, el interés y la percepción de la secuencia didáctica.

En la pregunta cuatro *¿La docente explicó con claridad durante todo el proceso de la intervención didáctica?* El 76% dijo que sí. El 24% dijo que no. En la siguiente tabla se muestra la distribución por carreras:

Tabla 18. Percepción con respecto a la claridad en la explicación.

Programa académico	SI	Porcentaje Si	NO	Porcentaje NO
Mecánica	2	6%	0	0%
Civil	8	24%	0	0%
Electrónica	1	3%	2	6%
Sistemas	3	9%	1	3%
Industrial	2	6%	2	6%
C. Social	2	6%	2	6%
Psicología	4	12%	0	0%
Derecho	2	6%	0	0%
Ambiental	1	3%	1	3%
TOTAL	25	76%	8	24%

En la pregunta cinco: *¿La docente promovió la indagación e investigación de argumentos e información que ayudaran en la redacción del artículo?* El 85% dijo que sí. El 15 % dijo que no. El porcentaje se encuentra distribuido de la siguiente manera:

Tabla 19. Percepción con respecto a la indagación y la investigación.

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	1	3%	1	3%
Civil	7	21%	1	3%
Electrónica	3	9%	0	0%
Sistemas	4	12%	0	0%
Industrial	4	12%	0	0%
C. Social	2	6%	2	6%
Psicología	3	9%	1	3%
Derecho	2	6%	0	0%
Ambiental	2	6%	0	0%
TOTAL	28	85%	5	15%

Como dato curioso se puede decir que el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes de las escuelas de ingeniería, éstos realizaron consultas en diferentes medios que les permitiera tener información pertinente que serviría como argumento de su artículo. Finalmente, en la pregunta seis: *¿Considera el desarrollo de la secuencia didáctica una experiencia positiva que le ayudó a mejorar su competencia argumentativa y contribuyó a su formación personal?*, se obtuvieron los siguientes

porcentajes: el 91% dijo que sí. El 9% dijo que no. El porcentaje se encuentra distribuido de la siguiente manera:

Tabla 20. Percepción con respecto al mejoramiento en la competencia argumentativa y la formación personal.

Programa académico	SI	%	NO	%
Mecánica	2	6%	0	0%
Civil	8	24%	0	0%
Electrónica	3	9%	0	0%
Sistemas	4	12%	0	0%
Industrial	3	9%	1	3%
C. Social	2	6%	2	6%
Psicología	4	12%	0	0%
Derecho	2	6%	0	0%
Ambiental	2	6%	0	0%
TOTAL	30	91%	3	9%

Tener un porcentaje tal alto (91%) de estudiantes que marcaran que la secuencia didáctica les había ayudado a potenciar la competencia argumentativa contribuyendo a su formación integral es muy motivante. Como docente más allá de aportar cognitivamente, era importante mover fibras y ayudar a los estudiantes a que tomaran conciencia de las problemáticas sociales existentes y que miraran la realidad con otros ojos, que desde su carrera empezaran a plantear posturas críticas, mostraran su desacuerdo frente al tema de la pobreza en Colombia y propusieran soluciones desde su saber.

2.5 LOGROS ALCANZADOS CON LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN

2.5.1 En el aprendizaje

Los estudiantes se comprometieron con su propio aprendizaje con actitud positiva y participando de una manera activa y responsable. Esto se logró gracias a que la planificación partió de los gustos e intereses, se dio sentido al conocimiento adquirido y se establecieron vínculos con temas de las carreras. Además, aprendieron que es

necesario tener argumentos sólidos, basados en evidencias (saber) más que en el creer y el parecer.

2.5.2 En la corrección

Los estudiantes se dieron cuenta que saber corregir es imprescindible para escribir correctamente. Esto se logró gracias al trabajo riguroso que se hizo con las composiciones provisionales. Además, se logró que estuvieran motivados en el proceso de corrección porque se les responsabilizó con la tarea y los ejercicios se hicieron de forma llamativa. La corrección se basó en el diálogo en el que el estudiante manifestaba su acuerdo o desacuerdo con relación a los aportes de la docente, de igual manera, preguntaba si no tenía claridad frente a algo.

Además, cuando los estudiantes identificaban sus debilidades, intentaban no cometer los mismos errores y dar soluciones por ellos mismos. En las correcciones se intentó respetar la postura de los estudiantes. La mayoría de estudiantes sentían interés por los comentarios dejados por la docente.

2.5.3 En la evaluación

Se dio confianza al estudiante durante el proceso de composición escrita; asimismo, se dio la oportunidad de que corrigiera el texto de su compañero. Este método de corrección entre pares arrojó resultados positivos; los docentes deben propiciar espacios en donde se les dé la oportunidad a los estudiantes de desarrollar autonomía cada vez que se enfrente a la escritura de diferentes tipos de textos, aportando herramientas para que éstos sean capaces de autorregularse.

En lo actitudinal se mostraron desde un inicio motivados por aprender y por reforzar aspectos relacionados con la redacción de textos con propósitos argumentativos. El tema de la pobreza en Colombia llamó la atención de todos los estudiantes de las diferentes carreras. Hubo motivación por leer los diferentes artículos, columnas de

opinión, noticias relacionadas con la problemática expuesta, así como de las diferentes temáticas que se relacionaban.

Los estudiantes en la parte procedimental aprendieron a realizar las actividades haciendo uso de sus procesos cognitivos y los utilizaron de manera estratégica para alcanzar las diferentes metas u objetivos de aprendizaje. Para lograrlo se tuvo en cuenta la siguiente premisa “El aprendizaje de conceptos, sólo podrá ser eficaz si parte de las representaciones previas de los aprendices y logra activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje”¹⁵⁰. Se partió de los presaberes de los estudiantes para que hicieran uso de la transferencia. Se logró que los estudiantes se hicieran conscientes que era necesario leer más de una vez para poder comprender los diferentes tipos de texto y para identificar sistemas de valores y creencias implícitos.

2.5.4 En la producción escrita

Los estudiantes escribieron el artículo de opinión con gusto, libertad y motivación teniendo conciencia de los lectores, además, la problemática de la pobreza en Colombia permitió la reflexión y el pensamiento activo y crítico. Después de hablar de la importancia de las propiedades del texto escrito y de enfatizar en la adecuación, los estudiantes eran conscientes de que debían utilizar unos registros determinados según el público específico al cual se dirigían.

Hubo mejoría en argumentos después de haber pasado por un proceso de búsqueda, lectura y selección minuciosa de la información. La redacción de los estudiantes mejoró a nivel semántico, sintáctico y pragmático pues las ideas estuvieron mejor desarrolladas, los párrafos mejor estructurados y había una mayor coherencia global en el texto.

¹⁵⁰ POZO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. Op. cit.*, p. 445.

2.6 PROBLEMAS O DIFICULTADES PRESENTADOS EN EL DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Uno de los problemas o dificultades que se presentó en el desarrollo de la secuencia didáctica fue en el momento en el que los estudiantes se enfrentaron a la hoja en blanco y tenían que dar inicio a la escritura de los párrafos introductorios y de la tesis. Dentro de las principales causas se encuentra el hecho de que no eran escritores expertos pues en su mayoría eran estudiantes novatos que no tenían el hábito de escribir. Además, la mayoría del grupo estaba conformado por estudiantes de ingeniería en cuyas materias no se hace énfasis en la escritura de estos textos.

Para dar solución a este percance, la decisión que se tomó en términos de didáctica fue la presentación de ejemplos de tesis, párrafos de introducción y análisis de textos argumentativos. De igual manera, se asesoró, orientó, revisó y evaluó de manera individual y en grupos organizados según programa académico durante la construcción de todos los apartados del texto.

3. CONCLUSIONES

El objetivo central de esta propuesta de intervención didáctica era propiciar el desarrollo de la competencia argumentativa en un grupo heterogéneo de estudiantes de educación superior a partir de la escritura de un artículo de opinión con respecto al tema de la pobreza en Colombia. La propuesta presentada podrá servir como apoyo, guía y ruta de orientación a muchos docentes, en especial, a docentes de la Escuela de Ingeniería para que desde sus clases se fomente esta competencia.

Para ello, las actividades docentes deben pensarse con total claridad y seguridad de qué es lo que se quiere lograr con el grupo, una meta definida permitirá un camino más sólido en ese proceso. El propósito central deberá estar relacionado con fines formativos y con el desarrollo de un pensamiento superior, sin olvidar que el aprendizaje es una actividad de carácter social, por tanto, las actividades propuestas deben garantizar y propiciar espacios en que se trabaje de manera colaborativa para ayudar en la construcción de significados compartidos.

El estudiante debe comprender en todo momento el sentido del por qué y del para qué hace las actividades. Por eso, es necesario propiciar espacios de reflexión sobre los procedimientos que se han utilizado para la consecución de las metas. Además, la organización y la secuencia lógica de las actividades aseguran el interés por el aprendizaje, por eso que es importante tomar las decisiones didácticas a tiempo y realizar los ajustes pertinentes en la planificación en pro de un mejor aprendizaje. Escribir frente a la problemática de la pobreza en Colombia con una mirada social y desde su disciplina hizo el trabajo enriquecedor.

Con la escritura del artículo de opinión se aseguró un aprendizaje significativo, los estudiantes reconocieron sus fortalezas y debilidades sintácticas, morfosintácticas y pragmáticas. De igual manera, aprendieron cuando corrigieron el texto de los compañeros puesto que se les dio un espacio para que fueran críticos y propusieran sugerencias de manera objetiva teniendo en cuenta lo visto en clase. Si el estudiante

se hace cada vez más consciente de su propio aprendizaje, planifica, se autocontrola y se autorregula durante el proceso de composición escrita, tendrá grandes posibilidades de presentar un producto final atendiendo a todas las características de un buen escrito.

La redacción se vio favorecida gracias a la organización de los objetos de aprendizaje; a los ejercicios de textualización que atendían a la cohesión y coherencia; a la organización del párrafo; a las actividades ejecutadas para facilitar el proceso de revisión y corrección de los textos. De igual manera, el haber tenido en cuenta las propiedades del texto escrito y las diferentes estrategias de composición ayudó a que los estudiantes mejoraran su producción escrita.

El modelo de corrección procesal ayudó a los estudiantes en el desarrollo de la autonomía para dominar la composición por cuenta propia. A pesar de que los estudiantes de la escuela de ingeniería no estuvieran habituados en escribir este tipo de texto, el número de estudiantes que manifestó estar de acuerdo con el método de corrección fue bastante alto. Cada vez que la docente hacía comentarios a los textos de los estudiantes al margen de la hoja de una manera sencilla, se garantizaba su comprensión y se aseguraba que fueran tenidos en cuenta en las futuras composiciones escritas. Es por eso que el docente debe concebirse como un mediador en el proceso pedagógico y acompañar a los estudiantes durante todo el proceso de producción escrita escuchando y aclarando sus dudas.

Se pudieron evidenciar diversos ritmos de aprendizaje: unos con mayor desarrollo en la redacción, variedad en el léxico, uso de organizadores lógicos, sentido de las ideas, pertinencia en la selección de argumentos, evidencia de una postura crítica; otros, con más dificultad a la hora de iniciar el texto, desarrollar las ideas, variar el léxico, estructurar correctamente los párrafos, presentar argumentos coherentes. De esta manera se concluye que la composición escrita de los estudiantes es personal y cada uno tiene su propio estilo, por tanto, no se debe pretender que el estudiante escriba de acuerdo al estilo del profesor. El rendimiento de cada estudiante en relación con su

trabajo de escritura debe compararse con su propio rendimiento y no con el de los otros estudiantes con mayores o menores habilidades.

En cuanto a la mediación o práctica docente, se puede concluir que es importante identificar a tiempo las dificultades que tienen los estudiantes durante el proceso de composición del texto argumentativo para ayudar a superarlas. El tiempo dedicado en la secuencia didáctica permitió ejecutar estrategias pedagógicas adecuadas durante este proceso. Además, se deben reconocer los presaberes de los estudiantes y proporcionar los andamiajes adecuados para que sean capaces de relacionar la información existente con la nueva. Es primordial dedicar tiempo para que los estudiantes reflexionen e interioricen el conocimiento adquirido, se hagan preguntas frente al mismo y se cuestionen.

La evaluación fue concebida desde el punto de vista formativo; se consideró como un elemento del proceso de enseñanza y de aprendizaje y no como un conjunto de instrumentos. En la intervención didáctica se tuvo en cuenta también la autoevaluación y se concibió como un componente esencial del autocontrol que se requiere en todo tipo de aprendizaje. Los estudiantes se autoevaluaron de manera objetiva en la rejilla de evaluación de su propio artículo de opinión y en la redacción del texto reflexivo dejaron ver qué tanto aprendieron. Al finalizar la intervención didáctica se puede decir que el proceso de revisión y corrección de los textos fue una actividad que ayudó a mejorar la calidad de la producción escrita. El enfoque dado a la problemática de la pobreza en Colombia abordado desde las diferentes carreras fue interesante y atractivo y permitió que se plantearan problemas complejos de composición escrita.

Planificar una secuencia didáctica con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a escribir textos con propósitos argumentativos fue muy pertinente puesto que se aportó un granito de arena al conocimiento de estos estudiantes que poco o nada trabajan este objeto de aprendizaje en sus programas académicos. El 91% de los estudiantes respondió que la intervención didáctica se desarrolló en un clima de confianza que permitió un buen aprendizaje. De igual, manera consideraron el desarrollo de la

secuencia didáctica una experiencia positiva que le ayudó a mejorar su competencia argumentativa y contribuyó a su formación personal.

El uso del diario de campo durante la intervención didáctica fue de gran ayuda porque permitió conservar a través del registro las expresiones dadas por los estudiantes de manera oral. Las relaciones entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. De igual manera permitió realizar una reflexión constante sobre los resultados arrojados en el trabajo de la intervención. El diario de campo recoge aspectos de la dimensión emocional. Es importante entonces aprovechar las experiencias y emociones como propiciadoras del conocimiento.

Gracias a la cercanía que se tuvo con todos los estudiantes se pudieron reconocer sus virtudes, su esencia como ser humano, más allá de lo cognitivo. Cada estudiante aportó al desarrollo de las actividades y las enriqueció desde su disciplina. Los integrantes del grupo tienen grandes habilidades y se desempeñan muy bien dentro de su carrera, son hombres y mujeres que quieren aprender y ser grandes profesionales de manera integral. La esencia de cada uno docente-estudiante creó un vínculo de fraternidad que permitió valorar la riqueza no solo cognitiva de cada uno sino la riqueza en cuanto a calidad humana.

La socialización del artículo de opinión generó interés en el grupo y aportó en la construcción del conocimiento. El grupo era bastante heterogéneo (9 programas académicos diferentes) y cada vez que los estudiantes hablaban desde su disciplina se enriquecía con nuevos saberes. Conceptos como amparo de pobreza, normas de sismo resistencia, paneles solares, pobreza mental, patrones de conducta entre otros, fueron tomados por el grupo como un valor agregado. Todo el grupo consideró interesante el enfoque que cada estudiante le dio a su artículo de opinión desde su carrera.

4. RECOMENDACIONES

Como recomendaciones se podrían por una parte, realizar la planificación partiendo de los intereses de los estudiantes. De esta manera será para ellos un trabajo más motivante. A sí mismo, propiciar espacios en donde el estudiante sea crítico y reflexivo, plantee un punto de vista y se vea en la necesidad de argumentarlo no desde su parecer sino desde razonamientos lógicos, recurriendo a las problemáticas que se viven en cotidianidad y que hacen parte del contexto sociocultural en el que todos estamos inmersos, lo anterior ayuda a mantener la motivación y disposición para aprender de una manera más activa.

También, utilizar material de lectura interesante que esté actualizado, bibliografía de fácil acceso, ayuda a que los estudiantes no se desanimen en la búsqueda de una información imposible de encontrar, sino que por el contrario se sentirán motivados a leer, consultar y seleccionar lo más relevante para el soporte de su artículo de opinión. Eso se evidenció en la secuencia didáctica, los estudiantes con entusiasmo mostraban a la docente la consulta realizada y preguntaban si la información presentada era pertinente para dar soporte a su artículo de opinión.

Por otro lado, se recomienda proponer instrumentos de evaluación que faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, generando espacios en los cuales docentes y estudiantes puedan discutir sobre la producción del texto que se escribe de una manera más didáctica y atractiva, concibiendo la evaluación como un proceso constante y continuo de formación permanente en la que se valore siempre el trabajo realizado por parte de los estudiantes reconociendo sus avances.

Así mismo, durante el proceso de composición escrita se debe permitir a los estudiantes que se autoevalúen constantemente y sean capaces de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades siendo capaces de reconocer qué tanto han aprendido, se autorregulen y sean capaces de avanzar durante cada composición provisional. Conocer variadas técnicas de corrección permite el éxito de la misma

siempre y cuando sean utilizadas en el momento preciso y con el grupo de estudiantes adecuado. El proceso de corrección debe considerarse como objetivo de aprendizaje. Los estudiantes pueden aprender mucho corrigiendo. Se recomienda elaborar un sistema de marcas junto con los estudiantes para la corrección de los textos desde el principio. Cuando el docente revise sus textos recordará con más facilidad el error cometido.

Valdría la pena que los docentes motivaran a sus estudiantes a formular su propia lista de control, es decir, que sean los mismos estudiantes quienes propongan qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de escribir el texto argumentativo y que vayan verificando su cumplimiento cuando el texto se considere completamente terminado y que no sea la docente que proponga dicha lista de control. En suma, un docente que quiera implementar esta secuencia didáctica debe partir en primer lugar de los intereses de los estudiantes, de esta manera se garantizará que la planificación de las sesiones sea exitosa y cobre sentido para ellos puesto que los estudiantes podrán convertirse en sujetos activos y participarán con agrado de las actividades propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

BAÑALES, Gerardo; VEGA, Norma; ARAUJO, Narciso; VALLADARES, Antonio y RODRÍGUEZ, Brianda. La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 66, julio-septiembre, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, 2015, pp. 879-910.

BEHRENTZ, Eduardo. Foro: códigos de construcción en Colombia. [En línea]. Bogotá D.C: Universidad de los Andes. 2014. (Recuperado en 30 noviembre 2016) Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=6FreF2yAHi0&list=PL7vYTBjTHAqTL_YpiDu3pHwkE4orDZKAt

CAMPS, Anna. Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó, 2003.

CAMPS, Anna. Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. En: Revista Comunicación Lenguaje y Comunicación. Vol. 7, 1995-ISSUE 2. p. 51-63. Publicado en línea 23 de junio 2014.

CASSANY, Daniel. Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó. 1999

CASTELLÓ, Montserrat. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. En: Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 19, 1996-ISSUE 74. p. 39-55. Publicado en Línea 23 de junio 2014.

DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia, 2009.

DÍAZ, María. La Semiótica Discursiva: Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos escritos a nivel universitario. Versión Digital Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Vol.11 No.1, 2011.

DOLZ, Joaquim. Escribir textos para mejorar su comprensión. En: Revista Comunicación Lenguaje y Educación. Vol. 7, 1995. ISSUE 2. P 65-77. Publicado en línea 23 de junio 2014.

GARZÓN, Martha. Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa

ciencias del deporte y la recreación de Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. 2012.

HERRERA, Daniel y FLÓREZ, Sandra. Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de texto argumentativo en estudiantes de 4º de EBP. Cali: Universidad del Valle. 2008. (Recuperado en 23 de junio 2017.) Disponible en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6641/37241H565.pdf?sequence=1>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Descripción de los niveles de desempeños: saber PRO. [En línea] Bogotá Colombia. 2015. (Recuperado en 3 de Junio 2017.) Disponible en <https://www.cecar.edu.co/documentos/saber-pro/Guia-descripcion-niveles-de-desempeno-saber-pro-2015.pdf>

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger y HOLUBEC, Edythe. El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LÓPEZ, Daniel y ROJAS, Sergio. Verdad conciencia ¿Por qué los colombianos somos pobres? (Video completo). YouTube (22 de julio de 2017). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=f_x6qW2fkbY

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). Serie lineamientos curriculares. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia aprende. (2004). Series guías N°6 Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos hacer y saber y saber hacer. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.

MINOTHA, Carlos y TAQUEZ, Ana. Análisis de los problemas de argumentación escrita en español de estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. [En línea]. Cali: Universidad del Valle. 2016.

OLSON, D.R. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

ORTIZ OCAÑA, Alexander. La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. En: CES Psicología. Universidad CES Medellín, Colombia. Julio-diciembre, 2015, Vol. 8, N° 2.

OSORIO ZAPATA, Luz Mariela. Competencia Argumentativa y Estrategias Metacognitivas. Intervención Pedagógica en Educación Superior. [En línea]. Medellín: Universidad de Antioquia. 2006. (Recuperado en 24 de noviembre 2017.) Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/propuesta-colegiaturapdf-xnW2T-articulo.pdf>

PEREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Colciencias, 2013.

PÉREZ, Mauricio y RINCÓN, Gloria. Investigación y Transformación Pedagógica. Cali. Red Nodo Oriente. 2007.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2003.

POZO, Juan Ignacio. Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza, 2012.

REVISTA SEMANA. Columna de Educación. (Recuperado en 20 agosto 2017). Disponible en <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-situacion-de-las-facultades-de-ingenieria-en-colombia/442980-3>.

RODRÍGUEZ, María Elvira. La argumentación, fundamentos teóricos y experiencias investigativas. Bogotá: Universidad Distrital, 2008.

SÁNCHEZ, Luis. La Semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. Centro virtual de Cervantes. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, 2003. CAUCE. Núm. 26.

SERRANO, Eduardo. Narración, argumentación y construcción de identidad. En: Didáctica del discurso. Argumentación y narración. Talleres. Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Cali, 2005.

SIMONE, Raffaele. Fundamentos de lingüística. Barcelona: Ariel, 2001.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica, 1992.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Maestría en Didáctica de la Lengua [En línea]. Bucaramanga.2013. (Recuperado en 3 de junio del 2017.) Disponible en

<http://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/idiomas/programasAcademicos/maeDidacticaLengua/index.jsp?variable=331>.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA. (Recuperado en 17 de noviembre 2017)
Disponible en <http://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/mision-vision-valores>.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA: [En línea]. (Recuperado en 3 de junio 2017)
Disponible en <https://www.upb.edu.co/es/bienestar/acompanamiento/acompanamiento-academico-bucaramanga>.

VIVEROS, Nikolas. La pobreza en Colombia. YouTube (17 de mayo de 2016).
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OC5ro1qFgek>

ANEXOS

Anexo A. Transcripción de entrevista como prueba de necesidades de aprendizaje.

Docente: En su opinión, ¿Cuál cree que es la concepción que tiene un profesor de la competencia argumentativa?

Estudiante prueba piloto: Bueno, mi opinión acerca de la idea que tiene un profesor sobre la competencia argumentativa es que los docentes se basan simplemente en dar a conocer la gran amplia cantidad de conocimientos que tienen sin importar que esa información va a servirnos a nosotros para poner en práctica el día de mañana si tiene que ver con nuestra incumbencia, entonces, lo que yo siento es que el profesor está corriendo todo el tiempo por dar la mayor cantidad de tema posible, por entregar a los estudiantes la mayor cantidad de información sin importar que tan práctica sea para la vida profesional del estudiante.

Docente: ¿Está de acuerdo en los métodos utilizados por los docentes dentro del aula para llevar a cabo la potenciación de la competencia argumentativa?

Estudiante prueba piloto: Bueno en mi opinión, no estoy de acuerdo en la forma en que los docentes llevan a cabo la argumentación dentro del aula porque no hay espacio para contraargumentar, espacio para debatir, que el estudiante pueda dar su punto de vista sino muchas veces son ideas que se quedan ahí, ideas que no se aterrizan, entonces, eh, hay una gran cantidad de información, el docente todo el tiempo es el que está hablando, prácticamente el estudiante no se vincula o no amplía su conocimiento autodidácticamente, por decirlo así, sino que, simplemente se limita a recibir y recibir información, no participa en argumentación, entonces, en mi opinión, solo pasa eso, los profesores solo dan y dan información, pero el estudiante como tal, no la siente como práctica, como propia, y debido a eso, no argumenta ni debate, ni amplía el conocimiento ni la información.

Docente: ¿Cuál cree que es la importancia que le dan los profesores de la escuela de ingeniería civil al desarrollo de la competencia argumentativa?

Estudiante prueba piloto: Bueno, respecto a la importancia que yo creo que el profesor le asigna al desarrollo de la competencia argumentativa creo que es muy muy baja porque generalmente uno como estudiante, las tareas que nos dejan, los trabajos, eh, parten de aceptar la información que el profesor ya nos ha dado, digamos, no hay un espacio donde uno pueda investigar, digamos que los profesores no incentivan que uno investigue, a veces todas las cosas que nos han explicado son ciertas, o a ver de qué manera se pueden mejorar. Para dar un ejemplo corto por ejemplo digamos en la parte de invías todavía hacemos ensayo de pronto, ósea ensayo para hacer carreteras, digámoslo así, de tal manera que todos lo podamos entender, que eso es ya de hace

30 años y que en países como En Estados Unidos ya no se usa eso, que lo hacemos a mano, con golpes, que la incertidumbre es muy amplia y ya en la mayoría de países desarrollados tiene laboratorios con aparatos de punta y tecnología que son mucho más preciso, nosotros todavía estamos haciendo eso a mano como hace 30 años, osea no hay, no hay una importancia de averiguar cómo se hacen esas competencias sino que solamente nos dedicamos a seguir estudiando lo mismo como se hacía hace 30 años a veces no se argumenta porque no se cambia, porque el país no invierte en investigación, qué está pasando a nivel de lo político, de lo público, vemos que desafortunadamente no hay inversiones, y esas cosas, y digamos que esas cosas no se tocan nada de esos temas para que el estudiante argumente y se plantee cosas sino que simplemente seguimos repasando o los trabajos o la importancia que los profesores le dan y que nosotros respondamos por lo que ellos nos han enseñado.

Docente: ¿Cuál es la importancia que usted le da a la competencia argumentativa a nivel personal académico y profesional?

Estudiante prueba piloto: Bueno, yo creo que las tres cosas van muy de la mano, sí, porque mi formación académica es la que me va a permitir a mí tener una calidad de profesional y también en mi formación como persona. Si yo como persona soy una buena persona pero no tengo una formación académica pues voy a ser mal profesional. Pero si yo tengo mucho conocimiento y formación académica y como persona no sé tratar a los demás, soy déspota, no sé dirigirme a los demás voy a ser un mal profesional. Entonces para mí las tres cosas son importantes y deben ir muy de la mano. Que a medida que como yo crezca en formación académica y de conocimiento que también yo crezca en mi formación personal para que pueda impartir el conocimiento a las otras personas con las cuales se pueda hacer equipos de trabajo, en donde respete el punto de vista del otro y que la gente se sienta cómoda de trabajar conmigo.

Docente: ¿Sus profesores implementan actividades que favorecen el desarrollo de la competencia argumentativa?

Estudiante prueba piloto: pienso que no

Docente: ¿Por qué piensa que no?

Estudiante prueba piloto: hablo básicamente de la ingeniería civil, como tal digamos que en todas las materias de carrera, eh, no hay espacio para argumentar porque muchas veces estas materias son fórmulas y fórmulas que ya están demostradas y siempre uno parte de creer que es así sin argumentar. De por sí, la parte más harta de esas materias es cuando el profesor entra a hacer las demostraciones que muchas veces la gran mayoría de estudiantes no entendemos de dónde saca todas esas demostraciones porque para poderse entender hay que hacer una especie de

prácticas, hacer cosas que las puede descifrar mejor a veces da la impresión que ni el mismo profesor entiende algunas demostraciones que son sumamente complejas, entonces uno parte de asumir que es así porque otros ya lo demostraron, entonces en estos primeros semestres no hay espacio para esto. Ya en los semestres últimos en materias que vienen más con la formación humanista de ética, emprendimiento, ahí sí hay espacio para argumentar, cabe como la posibilidad del pensamiento de cada individuo. De pronto en otras carreras como Derecho, otras ingenierías de pronto sí, pero en la parte de ingeniería civil es muy poco lo que se argumenta, es muy poco el estudiante que se levante y defienda una idea y diga yo pienso de esta manera o de esta otra, pero pienso yo que esto se da porque falta mucha investigación, o sea, no hay una investigación real en donde arroje resultados que realmente me permitan a mí asumir una postura la cual yo vaya a defender o a argumentar. Entonces, yo creo que los profesores no lo hace porque están limitados a enseñar lo mismo de siempre lo que ya está comprobado pero no hay un espacio para la investigación que generen nuevos conocimientos los cuales yo pueda argumentar y defender, entonces por ser esta ciencia tan abstracta un poco a veces en la parte de teoría eh, deja de ser argumentativa y como que todos tenemos lo que se ha dicho, está haciendo falta un espacio para argumentar.

Anexo B. Artículos de opinión seleccionados para prueba piloto.

Texto 1. Curadores de Space incumplieron 40 puntos de norma de sismorresistencia Así lo asegura la lectura del escrito de acusación de la Fiscalía.

Por: Medellín

15 de Octubre 2014

Las pruebas recopiladas por la Fiscalía, y presentadas este miércoles ante un Juez en Medellín, involucran a los excuradores Eliney Francis Llanos y Carlos Alberto Ruiz directamente con el delito de prevaricato por acción.

De acuerdo con el ente acusador, Llanos y Ruiz tuvieron conocimiento que tanto los planos como los diseños estructurales del conjunto residencial Space, en sus torres 1 a 6, no cumplieron con la norma de sismorresistencia NSR 98 (que regía en el momento de la construcción) y la NSR 10 (con la que se construyó la 6).

La Fiscalía argumentó que el edificio colapsó por las cargas de uso y no se diseñó para soportar dichas cargas. Incluso después de revisar los diseños estructurales y planos, Llanos y Ruiz no informaron al ingeniero estructural de las normas que trasgredía con esos mismos diseños.

El escrito de acusación estableció que ambos curadores violaron por completo 40 ítems de la norma del 98. Eliney Francis Llanos aprobaba los planos de la fase 1 a 3 y Carlos Alberto Ruiz de la 3 a la 6. Cada uno violó 40 ítems de la 98. Sin embargo a Ruiz le leyeron 38 violaciones de la NSR 10.

Para los investigadores, lo más delicado es que ni los diseños estructurales ni la construcción del edificio se hicieron adecuadamente para soportar las características que pudieran afectarlo. Las vigas no cumplieron con la longitud de anclaje y las columnas no eran suficientemente gruesas para soportar las cargas verticales ni los movimientos horizontales.

Para la sustentación de las pruebas, la Fiscalía ratificó los testimonios de 35 personas, ingenieros estructurales y de campo, y anexaron más de 60 evidencias físicas entre documentos e informes.

Texto 2. Caso Space obliga a reforzar normas

Ministro Luis Henao radicó proyecto de Viviendas Seguras para evitar tragedias como la de Medellín.

Por: Gabriel Flórez

Para el ministro de Vivienda, Luis Felipe Henao, el desplome de la torre Space, en Medellín, dejó grandes lecciones, pues “no solo se derrumbó el edificio, sino los modelos de construcción que venían funcionando y que, en este caso, simplemente mostraron la irresponsabilidad de quienes al querer ganar por ganar pusieron en riesgo el desarrollo de las ciudades y, peor aún, la vida de las personas (allí murieron doce)”.

Henao, quien radicó en el Congreso el proyecto de ley Viviendas Seguras, habló de lo que sigue para evitar sucesos similares.

¿Qué responsabilidad tiene el Estado en el tema del Space?

Hay que saber diferenciar las responsabilidades del Estado. Nosotros generamos leyes y políticas que no son negociables, más aún si es para situaciones que generan riesgo. Pero, por ley, a los entes territoriales les compete el seguimiento, a través de las oficinas de planeación y de control urbano.

El comprador de vivienda está desprotegido en muchos casos. ¿Qué opina, por ejemplo, de los asteriscos que desvirtúan lo que prometen?

Sucede, cierto, y por eso le estamos dando más facultades a la Superintendencia de Industria y Comercio (SIC). Si hay publicidad engañosa, la entidad actúa (a la fecha, hay más de 1.000 investigaciones). La gente debe denunciar las prácticas abusivas.

¿Qué pueden esperar los compradores de vivienda social y quienes han denunciado situaciones similares a la de Space?

Insisto. A través de la SIC, acompañamos los procesos; y en el caso de las viviendas de interés prioritario (VIP) que contrata el Estado, manejamos pólizas por dos años para respaldar a la gente. Para reforzar la prevención, radicamos el proyecto de ley.

Mientras el proyecto hace curso en el Congreso, ¿cómo van a monitorear las nuevas construcciones?

El proyecto de ley es un complemento para otras normas vigentes. Por ejemplo, está la Norma Sismorresistente (NSR-10) y se ejerce control sobre los curadores; solo que la nueva iniciativa es más estricta.

Críticos consideran que la ley generará más burocracia; incluso, que los precios de las viviendas aumentarán...

Hay puntos claves en la norma que refuerzan los procesos.

Los precios de las viviendas no aumentarán. Trabajamos de la mano con la Federación de Aseguradores Colombianos (Fasecolda) para que esto no suceda.

Texto 3. Juicio por desplome del Space será 'un todo por el todo'

Fiscalía dice tener pruebas suficientes para mostrar culpabilidad de 5 imputados por el desplome.

Por: Medellín

08 de Septiembre

La Fiscalía General de la Nación aseguró que tiene el suficiente material probatorio para sentar en las sillas de los estrados judiciales a los cinco presuntos responsables del desplome de la torre 6 del Space, donde murieron 12 personas. Irán a juicio por homicidio culposo y prevaricato por acción.

Las pruebas de las que habló el vicéfiscal Jorge Perdomo, no son más que el estudio presentado por el ingeniero Leonardo Cano Saldaña, el cual concluyó que el diseño estructural del edificio, desde su concepción y ejecución, desconoció y transgredió la ley de sismorresistencia vigente en el país.

“No se realizó la revisión de las memorias y planos estructurales ordenada por la ley, y si se realizó, se hizo de una manera negligente y superficial”, indicó el calculista Cano Saldaña.

Dijo además que los curadores, aprobaron un proyecto “transgresor de los elementos fundamentales establecidos en el ordenamiento jurídico”.

Pero lo más delicado fue, según el informe, la “negligente respuesta” del diseñador estructural Jorge Aristizábal, uno de los imputados, ante las advertencias de sobre esfuerzos que presentaba la etapa 6 de la unidad residencial.

Aunque para Perdomo sus pruebas son sólidas, los imputados tienen las suyas, con las que buscarán dejar sin piso las de la Fiscalía.

Las de Pablo Villegas y María Cecilia Posada, directivos de Lérida CDO, se basarán en que ellos confiaron en un diseño estructural de uno de los ingenieros calculistas más prestigiosos del país y que, tanto los curadores como la Dirección de Planeación municipal, no hicieron ningún reclamo ante los mismos. De hecho, desde que ocurrió el anunciado desplome ese ha sido el argumento de defensa.

Aristizábal, según fuentes consultadas por este diario, tampoco le va a quedar muy difícil declararse inocente.

Una de las hipótesis de un grupo de ingenieros que crearon la página web edificiospace.com – donde investigan académicamente el caso–, da cuenta de que este podría escudarse en un posible asentamiento del suelo o “falencias en la construcción de cimentaciones”.

“Estaría relacionada (la defensa) con deficiencias puntuales en el sistema de cimentación, que causaron asentamiento en una columna aledaña a la que originalmente falló”, puntualizan.

Esto, naturalmente dejaría como responsable a la constructora dueña del proyecto.

Pero Aristizábal tiene de dónde más agarrarse, puesto que los diseños estructurales del Space, como consta en los archivos de la Curaduría Cuarta, tienen la firma de un ingeniero calculista que revisó y avaló los diseños, así como la de los curadores que los aprobaron, sin escatimarlos.

Pero ese, precisa y paradójicamente, será el mismo que tendrán los curadores urbanos Carlos Ruiz y Eliney Francis Llanos.

Ruiz, en una entrevista realizada por EL TIEMPO el 17 de mayo del 2014, aseguró que la Ley 400 de 1997 dice que las constructoras que soliciten licencias pueden presentar la revisión estructural a cargo de un ingeniero especialista en el área.

El curador solo tiene que chequear que se cumplan estos requisitos de la revisión. Yo no tenía que hacer esa revisión porque ya estaba hecha por un profesional idóneo y calificado para tal fin. Las revisiones las tiene que hacer un ingeniero civil estructuralista, y yo soy arquitecto”, dijo Ruiz en su momento.

La excuradora Llanos, muy seguramente, también se basará en dicha gabela jurídica, aunque, según la Fiscalía, fue ella la primera en otorgar las licencias del Space.

Sin embargo, para el ente judicial, sobre todos recae un grado de responsabilidad, pues no se corrigieron los errores estructurales que, de acuerdo con el informe de la Universidad de los Andes, hizo que el edificio terminará en escombros, con personas atrapadas.

Al final de cuentas, el proceso del colapso del Space marcará un precedente en el ámbito de las responsabilidades legales en la construcción colombiana.

Informe pericial es sólido

De acuerdo con el informe en el que se basa la Fiscalía para llevar a juicio a los cinco imputados en el desplome del Space, las bajas resistencias de concretos contribuyeron a acelerar el colapso de la estructura, responsabilidad del constructor. Pero las patologías vienen desde la misma concepción del proyecto pues es, según el análisis, “un diseño estructural inadecuado y violatorio de los principios mínimos de comportamiento estructural que se establecen en la legislación de sismorresistencia nacional”.

Lo más grave es que no hubo una revisión técnica adecuada para esta clase de proyectos de infraestructura (responsabilidad de las curadurías) y que, pese a las advertencias sobre el riesgo de colapso, la constructora y el calculista hicieron caso omiso.

Texto 4. Ingeniero que hizo revisión técnica del Space no es investigado

Su nombre es Mauricio Ardila y fue quien con su firma avaló la viabilidad de construir el edificio.

Por: Yeison Gualdrón

Los diseños del desplomado edificio Space, como cualquier otro, tuvieron una revisión técnica de un calculista diferente al diseñador estructural de la unidad residencial.

El encargado de poner su firma, dando fe de la viabilidad y seguridad del diseño, fue el ingeniero Mauricio Ardila, quien, paradójicamente, no fue imputado por la Fiscalía en el caso del colapso del 12 de octubre del 2013 que dejó a 12 personas muertas.

De acuerdo con el ingeniero Leonardo Cano Saldaña, encargado por la Fiscalía de realizar el peritaje técnico que les servirá de insumo para llevar a juicio a los cinco imputados, es

competencia del revisor –que debe ser idóneo– analizar los detalles de los planos, cosa que en el Space no hicieron “y si los hicieron fue de manera negligente”.

“El revisor es una figura que da la Ley para garantizar que una tercera persona, un ojo experto, dé garantías de que dicho diseño cumple con los parámetros de la norma de sismorresistencia. Si en el caso del Space esto hubiera ocurrido se habrían detectado los errores antes de la construcción”, aseguró Cano, magíster en Ingeniería Sísmica y profesor de Ingeniería Civil en la Universidad del Quindío.

Recordó que solo viendo los diseños estructurales del desplomado edificio, él pudo notar la latente violación a la norma: “No se necesitaba de estudios profundos para darse cuenta de que estos incumplen los aspectos básicos de la norma. Basta una inspección muy básica y elemental. Fue algo que se pudo evitar”.

El calculista y abogado, Sergio Mario Gaviria, aseguró que los curadores se basan en el concepto del ingeniero revisor para, en últimas, otorgar las licencias de construcción, como tal lo hizo el curador segundo de Medellín, Carlos Ruiz y su antecesora Eliney Francis Llanos, ambos imputados por la Fiscalía.

En la edificación, como lo permite la Ley 400 de 1997 en su artículo 15, fue contratado Ardila para cumplir con esa tarea.

Es decir que la Curaduría Segunda, como ha dicho Ruiz, solo chequeó que se cumplieran los requisitos de la misma.

Pese a ello, el nombre de Ardila aún no aparece en las investigaciones que adelanta el ente judicial en el proceso, uno de los más importantes, sino el único, que se lleva a cabo en contra de constructores que incumplen la normatividad.

Consentido de Aristizábal

EL TIEMPO pudo establecer que el ingeniero Ardila era el preferido de Jorge Aristizábal –calculista del Space y uno de los imputados– para que revisará sus diseños estructurales en esa y otras edificaciones.

Es más, Ardila, según fuentes cercanas a la investigación de los edificios enfermos, era socio en la empresa del polémico calculista.

“En el caso del Space, hay etapas de la unidad residencial en las que, incluso, Ardila aparece como el diseñador estructural y Aristizábal como su revisor”, reveló una fuente que conoció el proceso constructivo de la unidad residencial que será implosionada el próximo 23 de septiembre.

El gerente de Vivienda Segura, Diego Restrepo, reveló además, que la firma de Mauricio Ardila también aparece en varios de los edificios, con patologías estructurales, diseñados por Aristizábal.

“No tenemos un mapeo exacto de cuáles son esos proyectos en los que aparece (Ardila) porque muchas veces se cambiaban los roles. En algunos el primero aparece como calculista y en otros otras como revisor técnico”, indicó el funcionario.

Pero lo que le parece más extraño a uno de los abogados de los procesados, quien pidió reserva de su nombre, es que Ardila no haya sido vinculado formalmente al proceso del Space: “Debe ser vinculado para determinar si él, al hacer esos cálculos mal hechos, actuó con negligencia o complicidad”.

EL TIEMPO se comunicó con el director seccional de Fiscalía, Germán Darío Giraldo, quien solo atinó a decir que ninguno de los cinco imputados ha declarado que exista alguien con algún tipo de responsabilidad que esté por fuera del proceso.

“Si ellos contrataron por fuera, pues, por lo menos, en la investigación que nos digan. Pero en las declaraciones que nos han dado no nos han dicho que haya otros culpables”, añadió.

Con el nombre de Ardila en el aire hay un eslabón perdido en el caso Space, pues los estudios son claros al demostrar que faltó una revisión de los diseños, la cual estuvo a su cargo.

‘Adolece de cumplir con los parámetros’

Ingeniero que realizó estudio para fiscalía dijo que proyecto no cumple normas.

El ingeniero y profesor de la Universidad del Quindío, Leonardo Cano Saldaña, fue el encargado de realizar el peritaje técnico de las presuntas responsabilidades y causas en el desplome del Space. Con ese análisis la Fiscalía espera una condena para los cinco implicados en el colapso que dejó a 12 personas muertas.

“El proyecto, desde que hicieron el diseño estructural, adolece de cumplir con los parámetros mínimos de sismorresistencia, mejor dicho, el edificio no soporta su propio peso”, añadió Cano Saldaña.

Para él, como para el ente judicial, es evidente que la estructura tuvo problemas “claros y flagrantes” en todo el proceso constructivo. Fue así que pudieron identificar que además de faltar una revisión técnica adecuada de los diseños, los concretos y cimentaciones eran débiles.

Anexo C. Rejilla de autoevaluación estudiante prueba piloto.

AUTOEVALUACIÓN PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTA¹⁵¹				
NOMBRE:				
CRITERIOS	L (5.0 puntos)	ML (2.5 puntos)	NL (0.0 puntos)	OBSERVACIONES
Tomo posición frente al tema (tesis)				
Influyo sobre los interlocutores respecto del tema abordado.				Convencer o influenciar a otros requiere de incurrir en la búsqueda de argumentos, que son los que verdaderamente sostienen cada tesis.
Presento argumentos y los defiendo para convencer al auditorio frente a la tesis planteada.				Convencer o influenciar a otros requiere de incurrir en la búsqueda de argumentos, que son los que verdaderamente sostienen cada tesis.
Empleo un discurso coherente				
Uso un tono de voz adecuado.				
Demuestro conocimiento y dominio frente al tema planteado				
Evito el uso de muletillas				
Mantengo a lo largo de la entrevista buena fluidez verbal				
Empleo términos técnicos adecuados al campo de la ingeniería y de la ética profesional				
Empleo un discurso comprensible				
TOTAL				

¹⁵¹ NOTA: La máxima nota a obtener serán 50 puntos. Si el estudiante considera que tiene un gran desempeño marcará un asterisco en la columna L que significa logrado, esto en cuanto al indicador a evaluar. Si considera que el desempeño es aceptable marcará un asterisco en la columna ML que significa medianamente logrado. Si el estudiante no evidencia un buen desempeño marcará un asterisco en la columna NL que significa no logrado pero no se tendrá en cuenta para la sumatoria. Para la sumatoria solo se tendrá en cuenta la columna L y la columna ML. Se revisará cuántos asteriscos fueron ubicados en la primera columna y se suma. Luego se revisará cuántos asteriscos fueron colocados en la segunda columna y el valor obtenido se sumará con el de la columna L. De esta manera se sabrá cuáles son los puntos obtenidos por cada estudiante.

Anexo D. Rejilla de heteroevaluación de la entrevista de necesidades de aprendizaje realizada al estudiante de la prueba piloto.

HETEROEVALUACIÓN PARTICIPACIÓN DE LA ENTREVISTA				
NOMBRE:		EVALUADOR: Lic. Laura Sánchez		
CRITERIOS	L (5.0 puntos)	ML (2.5 puntos)	NL (0.0 puntos)	OBSERVACIONES
Tomo posición frente al tema (tesis)				
Influyo sobre los interlocutores respecto del tema abordado.				Los aspectos ideológicos logran influir de manera positiva en el oyente e invita a la toma de conciencia y reflexión frente a los asuntos éticos y morales de los Ingenieros.
Presento argumentos y los defiendo para convencer al auditorio frente a la tesis planteada.				Falta mayor argumentación que sustente y valide la tesis dando un mejor soporte.
Empleo un discurso coherente				Se evidenció el intento por mantener un hilo conductor en el discurso.
Uso un tono de voz adecuado.				
Demuestro conocimiento y dominio frente al tema planteado				Se evidenció buen conocimiento y dominio frente al caso del edificio Space haciéndose notar la lectura del
Evito el uso de muletillas				Se hizo presente el uso marcado de las siguientes muletillas y / o palabras: eh...o sea.
Mantengo a lo largo de la entrevista buena fluidez verbal				Aunque el estudiante no tuvo espacios prologados de silencio y daba continuidad al discurso, falta mejorar lo relacionado con los aspectos lingüísticos.
Empleo términos técnicos adecuados al campo de la ingeniería y de la ética profesional				Se evidenció apropiación de los términos propios de la ingeniería como códigos de construcción, norma NRS 98
Empleo un discurso comprensible				
TOTAL				

Anexo E. Diario de campo.

Primera secuencia didáctica

DÍA 1

Fecha: 23 de octubre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: sala de Biblioteca

Hora: 12:00 p.m. a 2:00 p.m.

Momento 1: Lo que sé, lo que debo saber: Experiencias metacognitivas a la hora de construir conocimiento.

En el día de hoy gracias a Dios podré decir al fin que doy comienzo a la ejecución de la secuencia didáctica. Ya no me encuentro vinculada con la universidad como empleada en el cargo docente y es un poco molesto el ingreso pues se necesita carné. Siempre lo exigen los vigilantes. Afortunadamente algunas personas de la portería se acuerdan de mí y me dejaron ingresar sin problema. Llegué a la hora señalada 12:00 p.m. como acordé con mis estudiantes vía telefónica. El horario del medio día fue el más conveniente para todos, aunque implicaba una jornada pesada y de sacrificio tanto como para mis estudiantes como para mí.

Los estudiantes llegaron y me saludaron, Jefferson Álvarez y William Duarte. Con alegría les agradecí el estar ahí apoyando mi trabajo, en el fondo sabía al igual que la profesora anterior que el grupo focal estaba ahí para apoyarme porque me apreciaban. Faltaban dos estudiantes por llegar, Andrés Garzón y Leila: Llamo entonces a sus teléfonos celulares, envío mensajes al correo electrónico y nada, no responden.

Me preocupé entonces, pues en este día llevaríamos a cabo la prueba diagnóstica al grupo focal. Lo planeado era la realización de un debate. Todos los estudiantes ya habían recibido con gran anterioridad el material de lectura y las preguntas directrices que les ayudaría en la participación del mismo. Al ver que el tiempo pasaba y los estudiantes no llegaban inicio la sesión. Se trabajó en la sala de biblioteca pues no tenía ningún lugar asignado para desarrollar mi proyecto. En este día expliqué a los estudiantes qué haríamos en la Secuencia Didáctica. Para empezar les dije que debía aplicar una prueba diagnóstica que sería un debate, pero que no se podía ejecutar porque faltaban dos integrantes. El debate se aplazaría entonces para la próxima sesión viernes 06 de noviembre. Los estudiantes presentes manifestaron su agrado respecto al trabajo que se realizaría. Hablaron de las noticias relacionadas con el edificio Space y reconocieron que es una buena problemática para discutir.

DÍA 2

Fecha: 30 de octubre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: Edificio C 201

Hora: 12:00 p.m. a 1:00 p.m.

En el día de hoy realizaremos la prueba diagnóstica. Infortunadamente y con un poco de tristeza tengo que decir que de mis estudiantes (4) me he quedado solo con dos. He estado llamando y mandando correos a los estudiantes que no asistieron la anterior sesión para que se apersonen del trabajo y podamos ejecutar lo planeado. Una vez más no recibo contestación alguna, supongo que por cuestiones laborales, pues eso fue lo que me manifestaron en una ocasión. Que sería complicado acompañarme en el trabajo; por premura del tiempo no me puedo dar el lujo de seguir esperando a que decidan reincorporarse. Debo cambiar la estrategia que se utilizaría para identificar los conocimientos previos de argumentación. Decido entonces recurrir a la entrevista para obtener datos. Las preguntas que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes:

1. ¿Qué aspectos éticos y morales se vieron involucrados en el caso del edificio *Space*?
2. ¿Considera que fue adecuada la decisión de demoler el edificio? Argumente su respuesta.
3. ¿Si usted estuviera involucrado como Ingeniero de la obra o como parte del equipo qué haría para evitar que una situación similar se repita?

4. ¿Qué opinión tiene frente a la no acusación de Ingeniero Mauricio Ardila quien no fue imputado por la fiscalía en el caso del colapso de octubre de 2013?
5. El desconocimiento de la Norma NSR 98 hace que las construcciones adolezcan de un estricto control de calidad, por tal razón la vulnerabilidad de las obras realizadas de manera incorrecta no solo les resta vida útil sino seguridad ¿qué piensa de esta tesis? Está de acuerdo, argumente su respuesta.
6. Un número de ingenieros en Colombia anteponen el factor económico a su ética profesional por a travesar una situación extrema y sacan beneficio de los recursos destinados a las obras civiles poniendo en riesgo la vida de las personas". ¿Qué piensa de esta tesis?

Estas preguntas serían las que ayudarían al direccionamiento del debate. Por tanto son de conocimiento de los estudiantes. Grabo a los estudiantes y me dio cuenta que sobre todo uno de ellos, William Duarte, deja ver una postura bastante crítica. Sus juicios de valor son bastante marcados. En términos generales me llamó la atención el apasionamiento que ambos estudiantes sienten por sus carreras y la importancia que le dan a los aspectos éticos y morales que todo ingeniero debe tener. Así mismo la indignación que sienten ante tanta injusticia como en el caso de Mauricio Ardila quien no fue imputado por la fiscalía.

DÍA 3

Fecha: 30 de octubre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: Edificio C 203

Hora: 1:00 p.m. a 3:00 p.m.

Antes de iniciar la sesión damos un espacio para comer algo. Terminadas las grabaciones explico a los estudiantes las rejillas de autoevaluación con ciertos criterios para que revisen cómo estuvo su desempeño y se califiquen. De mi parte realizo también una heteroevaluación y comparto con los estudiantes mis apreciaciones. (Estas rejillas se mostrarán como anexo)

Todos escuchamos los audios y procedemos a evaluar. Los estudiantes hacen comentarios y reconocen que tienen muchas falencias a nivel de argumentación. Que es importante informarse bien para poder argumentar una tesis. La argumentación dicen ellos es un trabajo que requiere esfuerzo así como la lectura y la escritura.

Los estudiantes reconocen que dentro de su programa académico no se dan espacios para que se desarrolle la competencia argumentativa y que es un grave error puesto que la argumentación es muy importante para cualquier campo del saber.

Para terminar la sesión se pide a los estudiantes presentar conclusiones frente al ejercicio realizado. Que expresen verbalmente en términos de fortalezas y debilidades cómo está su aprendizaje. Así mismo se les pide traer para la próxima sesión información sobre qué es un foro, qué características tiene, cuál es su organización, qué clases de argumentos existen.

Al despedirme, les pido a mis estudiantes seguir comprometidos con el proyecto. Era complicada la situación porque en la temporada en la que me encontraba se cruzaba con finalización de clases, semana de parciales etc.

DÍA 4

Fecha: 06 de noviembre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12:00 p.m. a 1:00 p.m.

Momento 2: Contacto con el foro: un acercamiento desde varias perspectivas.

Con alegría inicio un nuevo día, una nueva sesión, un nuevo momento. Gracias a Dios desde el encuentro anterior con los estudiantes pude ubicar un salón en el que daba clases cuando era docente de la UPB. Por fortuna pocos trabajan en horas de almuerzo así que me instalé una vez más en el aula C.

En el día de hoy se va a observar el foro titulado *Códigos de construcción* realizado por la Universidad de los Andes. El link es:

https://www.youtube.com/watch?v=6FreF2yAHi0&list=PL7vYTBjTHAqTL_YpiDu3pHwKE4orDZKAt

<https://www.youtube.com/watch?v=m1afSs4WCFw>

Se pide a los estudiantes tener pendiente el rol de los participantes, del moderador, identificar la tesis y los argumentos empleados para defenderla.

DÍA 5

Fecha: 06 de noviembre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: Edificio C 201

Hora: 1:00 p.m. a 3:00 p.m.

Iniciamos la sesión observando de nuevo el foro y a medida que se identificaban y analizaban los argumentos, se detenía el video en esa escena y se formulaban preguntas. Los estudiantes no tienen dificultad a la hora de responder lo que se les pregunta. Hay comprensión de lo expuesto en el foro. Al finalizar la sesión se les entregó a los estudiantes un taller relacionado con el foro analizado: Códigos de Construcción en Colombia el cual deberían entregar la próxima sesión.

DÍA 6

Fecha: 12 de noviembre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12: 00 p.m. a 1:00 p.m.

El estudiante William Duarte, no llegó al encuentro. Para garantizar la asistencia de mis estudiantes les recuerdo el horario de la cita vía telefónica y a través de correo electrónico. El estudiante confirmó la asistencia pero no llegó a la sesión. En el día de hoy se hizo revisión del taller dejado la anterior sesión. Las respuestas del estudiante Jefferson Álvarez fueron bastante acertadas. La identificación de la tesis manifiesta por el decano de la Facultad de Ingeniería Civil, Eduardo Behrentz y el delegado por el ministro de vivienda Alonso Cárdenas presentes en el foro fueron contundentes, así mismo la identificación de los argumentos para apoyar la tesis fue acertada. Solo se hizo necesario aportar un argumento más que hacía falta para dar mayor soporte a la tesis del Ingeniero Behrentz. “Los centros académicos como este deberíamos asumir una responsabilidad que es histórica y que es ineludible de educar personas morales y comprometidas con la calidad de sus productos”. Palabras de instalación dichas por el decano. Se retroalimentó el trabajo y se discutió sobre varios de los planteamientos expuestos en el foro. Las siguientes ideas dichas por el decano llamaron la atención y fueron debatidas. A continuación se presenta la transcripción.

- “Los problemas y desafíos que enfrentamos el sector de la construcción y de echo en muchas áreas de las Ingenierías son importantes y relevantes porque abarcan múltiples dimensiones que incluyen por ejemplo la misma seguridad y bienestar de las personas, de los ciudadanos, son temas que tienen implicaciones en el patrimonio de las personas y cuando no hacemos las cosas bien se generan también desgastes en el sector de la ingeniería, pérdida de credibilidad no solamente para quienes ejercemos la ingeniería sino para aquellas instituciones que tienen que ver que tienen competencia en estos temas”.
- “Cuál es entonces la verdadera función que deseamos de la Curaduría. Es esta una figura de mecanismo para el control de la norma urbanística o queremos otorgarle una potestad más de fondo para que tomen decisiones de fondo sobre lo que tiene que ver o no con un proyecto”.
- “El objetivo no debería ser tener mayores controles. En muchos casos lo que hace el control es volver más complejo el proceso fomenta corrupción y resulta inefectivo. Más controles no garantizan nada. Ojalá que el proyecto que realmente se apruebe no sea solamente sobre mayores controles repito porque en el contexto nuestro se ha mostrado que eso es inefectivo y promueve corrupción”.
- “Yo creo que la mejor forma de garantizar el apropiado desarrollo de nuestra Ingeniería es mediante la correcta formación técnica y ética de los profesionales. Si todos fuéramos buenos Ingenieros. Si todos fuéramos buenos arquitectos si todos fuéramos buenos en nuestro trabajo los controles no serían necesarios”
- “Si uno dice que la solución al problema es poner más control, más reglas, más auditoria, repito, más control otra vez más de lo que ya dije, para mi representa una manera equivocada casi porque estamos aceptando que perdimos la batalla como somos malos, como somos corruptos no somos capaces de hacer las cosas bien necesitamos de controles yo quisiera pensar que eso no es verdad. Tengamos controles comando y controles como parte de la triada que se necesita para cualquier

política pública pero pensemos más bien en lo de fondo que es tener unos profesionales repito en el ejercicio y e ética”.

DÍA 7

Fecha: 13 de noviembre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12: 00 p.m. a 2:00 p.m.

Momento 3: Análisis estructural e identificación de ideologías.

En el día de hoy se explicó la estructura de un texto argumentativo, se realizó análisis de los elementos de la superestructura (Introducción, tesis, cuerpo argumentativo y conclusión). Para ello se tuvo en cuenta un artículo de interés de la revista Semana propuesto por la columna de educación, titulado, ¿Ingenieros en vía de extinción? dicho artículo llamó la atención del lector desde título mismo. Lo más interesante fue encontrar la conexión de lo planteado en el artículo frente a la situación del caso del edificio en lo relacionado con asuntos éticos y de transparencia que deben tener los ingenieros hoy día y que es un artículo muy reciente 18 de septiembre del presente año. “El reto es trabajar por demostrar que la ingeniería colombiana puede responder y cumplir con transparencia y un uso eficiente de los recursos asignados”. Fue seleccionado dicho artículo porque la temática central que se abordará en el foro como producto final de la secuencia didáctica es ética y responsabilidad de los ingenieros en cuanto al cumplimiento de la normativa en obras civiles: problemáticas cruciales para la realidad del país. La información presente en ¿ingenieros en vía de extinción? serviría de gran utilidad para el foro. Aunque se tenía pensado proyectar el artículo no se hizo de tal manera porque para un estudiante de cierta manera no se justificaba gestionar el permiso para que prestaran el video beam. El trabajo se realizó haciendo uso de nuestros portátiles.

Aunque se trabajó el nivel intratextual a nivel muy general por cuestiones de tiempo, se hizo mayor énfasis en el nivel extratextual dando mayor relevancia al aspecto pragmático. Se analizó el impacto de la problemática y se llega a la conclusión que no es justo que por unos pocos se catalogue a todos los ingenieros civiles como malos. Si es posible estar a la altura y ser llamados y reconocidos por los países del exterior.

DÍA 8

Fecha: 13 de noviembre del 2015

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 2: 00 p.m. a 3:00 p.m.

En esta hora el estudiante Jefferson Álvarez hizo exposición de las ideologías encontradas en el texto y dejó ver su punto de vista frente a la temática expuesta.

DÍA 9

Fecha: 20 de noviembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12: 00 p.m. a 2:00 p.m.

Momento 4: Escribir y reescribir: proceso reflexivo y de toma de conciencia

Efectivamente el estudiante William Duarte no volvió. Posiblemente por asuntos personales y laborales que no le permitían seguir con disponibilidad para atender todo lo relacionado con el proyecto. Así que continuó con el estudiante Jefferson.

En el día de hoy comienza la etapa de producción escrita. El estudiante deberá dar inicio a un artículo de opinión teniendo en cuenta la siguiente situación: ética y responsabilidad de los ingenieros en cuanto al cumplimiento de la normativa en obras civiles: problemáticas cruciales para la realidad del país. Este texto servirá como apoyo para la parte argumentativa que será presentada en el foro propuesto para la última sesión. En este espacio se pide al estudiante hacer lluvia de ideas, esquemas. Así mismo se pide

ir identificando la situación discursiva en que se presentará el texto, la intención comunicativa, identificación de destinatarios y enunciadores.

DÍA 10

Fecha: 26 de noviembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12:00 p.m. a 2:00 p.m.

En este día el estudiante hace el planteamiento de la tesis que defenderá a lo largo del artículo de opinión. Hace consulta de argumentos que utilizará para defender y validarán la tesis y empezara la redacción de la introducción, cuerpo argumentativo y conclusión. Se finaliza el primer borrador o composición provisional. En este día se hace revisión del texto. La profesora da sugerencias para mejorar el texto

Las siguientes son las observaciones que se hacen:

Colocar título al texto.

Mejorar la parte introductoria en donde se contextualice acerca de la problemática a tratar y ubique al lector.

Tener cuidado con la ortografía.

No fragmentar el texto a través de subtítulos.

Buscar argumentos que validen la tesis.

El estudiante tiene en cuenta las correcciones y trabaja en la casa para adelantar trabajo.

DÍA 11

Fecha: 27 de noviembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12:00 p.m. a 1:00 p.m.

Se presenta y explica la rejilla para evaluar el artículo de opinión con los desempeños. Una vez más se hace revisión y corrección del texto escrito. El estudiante trabaja teniendo en cuenta las correcciones hechas por la profesora.

DÍA 12

Fecha: 27 de noviembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 1:00 p.m. a 2:00 p.m.

En el día de hoy se hace lectura y corrección del artículo. Se felicita al estudiante por los avances tenidos, por su postura crítica. Se pide al estudiante tener en cuenta los criterios de la rejilla y continuar con el proceso de reescritura. Este trabajo se hará en casa. Esta será la versión final.

DÍA 13

Fecha: 30 de noviembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 201

Hora: 12:00 p.m. a 2:00 p.m.

Momento 5: Demos a conocer nuestro trabajo: el volante como herramienta útil y directa de divulgación. Para la explicación del volante se tuvo en cuenta dos ejemplos con diferente propósito comunicativo. Uno con propósito de mejorar la belleza, otro con el propósito de reducir el número de accidentalidad invitando a ser peatones prudentes.

Se analizan los volantes teniendo en cuenta su estructura, características e intención comunicativa. Por última se explica cómo hacer un volante y se asigna como tarea enviar al correo posibles ideas para el diseño del volante.

El diseño del volante se hace como trabajo en casa puesto que por cuestiones de tiempo se hace difícil citar más veces al estudiante. El compromiso es enviar los primeros diseños para llevar a cabo ajustes y que al final se puede obtener un producto aceptable.

DÍA 14

Fecha: 01 de Diciembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 203

Hora: 12:00 p.m. a 1:00 p.m.

El día de hoy es de suma emoción. ¡Por fin podremos presentar el foro! Gracias a Dios cuento con la ayuda de un tecnólogo en obras civiles que será el invitado. Hoy llegamos más temprano al encuentro 9:00 a.m. y a esa misma hora se hizo la invitación a algunos estudiantes para que nos acompañaran. Era difícil contar con gran asistencia porque en esta temporada solo asistían a la universidad aquellos que matricularon cursos inter semestrales o remediales. Aun así se invitó a los que se pudo.

Momento 6. Qué tanto aprendí: el estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

El foro dio comienzo con cuatro estudiantes. Lo primero que se escuchó fueron las palabras de instalación:

Damos la bienvenida a todos los participantes y foristas, gracias por su asistencia. Los panelistas que nos acompañarán en este evento son: Jefferson, estudiante en formación del programa de Ingeniería Civil. Y como invitado Jhon Jairo Regueros Burgos, tecnólogo en obras civiles y miembro de la universidad.

Por logística las personas que quieran participar o realizar preguntas lo harán al finalizar la intervención de los panelistas. Dichas preguntas las podrán escribir en un formato que se les entregará. Así mismo el público recibirá una rejilla para que puedan evaluar el foro.

Objetivo del foro: el foro tiene como objetivo hablar sobre la ética y la responsabilidad que tienen hoy día los ingenieros en cuanto al cumplimiento *de la normativa en obras civiles: Problemática cruciales para la realidad del país. Así mismo presentar los avances que ha tenido el estudiante en formación del programa de Ingeniería Civil en cuanto argumentación trabajada a lo largo de una secuencia didáctica dentro del marco de un trabajo de aplicación de la maestría de didáctica de la lengua de la Universidad Industrial de Santander y de esta manera demostrar que vale la pena trabajar este tipo de competencia en el área de ingeniería.*

Para la realización del foro se partirá de la problemática presentada en el caso del edificio space el cual desató una serie de cuestionamientos y entredichos respecto a la ética y moral de los ingenieros.

Escucharemos en primer lugar al estudiante en formación y después al invitado. (el foro ha sido grabado)

Al finalizar el foro se pide al público calificar el evento a través de una rejilla. En términos generales a los estudiantes les gustó el foro, les pareció interesante e importante tocar estos temas de ética y responsabilidad más por encontrarse en una universidad Pontificia. El dominio por parte de los panelistas fue muy bueno y es evidente que debido a los años de experiencia y preparación la intervención del tecnólogo llamó más la atención. Como sugerencia mejorar el lugar para la presentación del evento. Se sugirió que sería más interesante que se llevara a cabo en un auditorio.

Al terminar el foro doy mil gracias a mi estudiante y a mi invitado por su participación.

Como conclusiones nos llevamos lo siguiente. La verdad me tocó bastante estas palabras: "Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en las universidades y los procesos de ética que se ven en las universidades. La universidad Pontificia ofrece la formación ética y la formación técnica, ofrece toda la identidad cristiana católica que hace parte de la Pontificia. Cada alumno debe apropiarse de esa información. Tener presente que el beneficio económico no es lo único importante en la vida. Si uno hace cosas las hace por amor, por el bien de las otras personas por sentirse uno bien también, por hacer el bien a los demás, por aportar algo al mundo, a la sociedad

El beneficio económico no es lo único importante en la vida. Si uno hace las cosas las hace por amor".

DÍA 15

Fecha: 01 de diciembre

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: C 203

Hora: 1:00 p.m. a 2:00 p.m.

Momento 7: Evaluémonos: proceso continuo, formativo e interactivo con función reguladora. Me encuentro satisfecha porque gracias a Dios se pudo realizar la secuencia didáctica, se obtuvo en cada

momento su producto correspondiente y lo más importante la realización del foro. A pesar de las dificultades que se presentaron mi estudiante y yo estamos satisfechos por la labor realizada y por los aprendizajes alcanzados. El nivel de argumentación y redacción del estudiante en formación mejoró. Esto se evidencia en las rejillas de evaluación, borradores de textos y versión final. Por otro lado, me llena de alegría escuchar que mi estudiante de grupo le apostara a este proyecto desde inicio y que fuera para él un gran gusto poder participar.

Segunda secuencia didáctica

DÍA 1

Fecha: 20 de septiembre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga

Salón: J405

Hora: 8:00 a.m. a 10: 00 a.m.

Descripción de la situación: En el día de hoy se da comienzo a la realización de la secuencia didáctica. Primero expliqué a los estudiantes en qué consistía el trabajo que realizaríamos. Les dije que a lo largo de las sesiones (12) se leerían textos argumentativos, se analizarían, se explicaría y trabajaría la estructura del texto argumentativo dándoles los elementos necesarios para que pudieran escribir al final un artículo de opinión. En este primer espacio para mí fue importante motivar al grupo y garantizar que todos los estudiantes comprendieran la razón de ser de las actividades que se llevarían a cabo, por eso, hablé de la importancia de ser competentes en el campo de la argumentación haciéndoles ver que es necesario que los futuros profesionales, sea cual sea su profesión, deben ser críticos y reflexivos, que no deben tragar entero. Dije a los estudiantes que es necesario que dejen ver su punto de vista frente a una situación determinada y que la respalden con argumentos sólidos.

Hablé de la metodología que se llevaría a cabo y de la forma en que serían evaluados. Ante esto, a los estudiantes les gustó el hecho de trabajar como tema para el artículo una problemática que se vinculara con su carrera. Así mismo, les gustó la forma en la que serían evaluados. Una evaluación desde un enfoque formativo, constante. Noté que los chicos se sintieron cómodos con el hecho de permitirles tratar la temática de la pobreza, tema central del texto a escribir, desde su carrera, de igual forma, se sintieron tranquilos al saber que como docente, yo estaría orientando y acompañando el proceso escritural de cada uno. Que no daría una nota definitiva, sino que, tendría en cuenta el trabajo realizado en cada sesión, evaluando los avances.

En este mismo día entregué a los estudiantes una encuesta que sirvió como prueba de necesidades de aprendizaje. A partir de los resultados decidiría cómo hacer la planificación de la Secuencia didáctica.

DÍA 2

Fecha: 23 de septiembre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: j 405

Hora: 10: 00 a.m. a 11:00 a.m.

Descripción de la situación: En el día de hoy se presentaron dos videos acerca de la pobreza. Un video se titula pobreza en Colombia el otro se llama ¿Por qué los colombianos somos pobres? Después de observar los videos realicé preguntas a los estudiantes como ¿Ser pobre es solo cuestión de actitud? ¿El gobierno es el único culpable de que exista pobreza en Colombia? ¿Qué tipos de pobreza existen? ¿Es más fácil superar la pobreza material que la pobreza mental? ¿Pobreza mental la consecuencia de la mala educación y de la indiferencia? La idea de plantear estas preguntas era para que los estudiantes dejaran ver su punto de vista frente a la realidad dura y cruda que vive Colombia en cuanto a pobreza.

Muchos estudiantes opinaban que efectivamente ser pobre sí es solo cuestión de actitud, el que quiere salir de ese estado de pobreza lo puede hacer aún a pesar de no tener los recursos económicos. Otros decían que no solo es cuestión de actitud. No basta solo con querer salir de la pobreza, se necesita

medianamente tener recursos materiales y económicos para lograrlo. Solo la buena voluntad no es suficiente.

Otros opinaban que el único culpable de que exista pobreza en Colombia sí es el gobierno por tanto debería proponer soluciones rápidas y efectivas para reducir al menos un poco el porcentaje de índice de pobreza. Los estudiantes dejaron ver sus creencias y mostraron su descontento frente al gobierno actual y su ineptitud al no ayudar a los habitantes de las zonas que viven en condiciones paupérrimas. Otros consideraron que el culpable de que exista pobreza en Colombia no solo es el del gobierno sino del mismo ser humano quien está en una zona de confort en donde espera que actores del gobierno sean los que les proporcionen todos los bienes materiales consiguiendo los recursos sin ningún esfuerzo.

La gran mayoría consideró que no solo se debe ver la pobreza en términos económicos, existen varios tipos de pobreza, por ejemplo; la ausencia de conocimiento, los miedos, los complejos, también son considerados como pobreza mental que de cierta manera impiden en el desarrollo y crecimiento de la persona afectando su autorrealización. En términos generales se coincidió en que es más fácil superar la pobreza económica que la pobreza mental. En términos de psicología se dice que una persona con pobreza mental no es capaz de tener unos objetivos claros, no es visionaria ni emprendedora. Se encuentra en un estado de complejos y es muy difícil que los supere si no quiere salir de esa etapa. La pobreza mental se puede llegar a considerar peor que la pobreza económica que es simplemente la ausencia de bienes materiales necesarios al menos para vivir de manera digna.

El 12% de estudiantes consideró que la relación educación y pobreza mental están íntimamente relacionadas. Si existe un contexto educativo adecuado, de calidad, los niveles de pobreza mental desde el punto de vista de la cultura y del conocimiento serán menores. Por el contrario, si existe un contexto educativo de mala calidad, los estudiantes tendrán ausencia de conocimiento, pocas bases en términos de saber que les impedirá acceder a buenas oportunidades de orden laboral.

Terminado el análisis de las respuestas de los estudiantes se puede decir que cuando dejaban ver su punto de vista presentaban algunos argumentos basados en su parecer, movidos por sus emociones, pero no se evidenciaba argumentos sólidos que respaldaran su postura. El ejercicio realizado fue interesante y permitió conocer el sistema de valores del grupo participante frente a la problemática real y concreta de la pobreza que vive Colombia.

DÍA 3

Fecha: 27 de septiembre 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 8:00 a.m a 10.00 a.m.

Descripción de la situación: Se dio continuidad al trabajo de la sesión anterior. Terminado el análisis de las respuestas de los estudiantes se puede decir que cuando dejaban ver su punto de vista presentaban algunos argumentos basados en su parecer, movidos por sus emociones, pero no se evidenciaba argumentos sólidos que respaldaran su postura. El ejercicio realizado fue interesante y permitió conocer el sistema de valores del grupo participante frente a la problemática real y concreta de la pobreza que vive Colombia. Después se dio comienzo a la lectura de varias noticias sobre pobreza en Colombia. Se pedía a los estudiantes que trataran de identificar en los textos leídos los sujetos participantes, que reconocieran los papeles sociales del enunciador y del enunciatario.

DÍA 4

Fecha: 30 de septiembre de 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 10:00 a 11:00 a.m.

A través de talleres presenté columnas de opinión y pedí a los estudiantes que junto conmigo los analizáramos. Entre todos identificamos la ideología, pertinencia de los argumentos, punto de vista del autor del texto y presencia de otras voces. De igual manera se trabajó la estructura de este tipo de texto. Para la realización de los talleres pedí a los estudiantes trabajar en parejas. Me di cuenta que los

estudiantes trabajaron mejor que en las ocasiones en donde debían trabajar solos. Talleres desarrollados de esta manera garantizan el trabajo en equipo. Veía que la mayoría de parejas leía con atención los artículos y para dar solución a las preguntas, charlaban entre ellos, se mostraban interesados y motivados por comprender y dar solución acertada a los interrogantes planteados. Muchas parejas se levantaban de sus puestos y me preguntaban cuando algo no entendían o simplemente se acercaban a enseñar el trabajo que ya tenían hecho. Otros estudiantes consideraban que el trabajo era un poco difícil, a estos estudiantes de manera particular, les enseñaba o les aclaraba de nuevo. El ambiente que se respira era tranquilo, con alegría podía darme cuenta que los estudiantes estaban interesados en el trabajo y querían aprender.

DÍA 5

Fecha: 4 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 8:00 a 10:00 am.

En este día se presentó varios artículos de opinión y a través de talleres se pidió a los estudiantes que dejaran ver su punto de vista frente a la problemática presente y su punto de vista frente a la postura del autor mismo. Podía ver que los estudiantes trabajaban en su gran mayoría atentos y en silencio.

DÍA 6

Fecha: 7 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 10: 00 a 11:00 a.m.

En este día se dio continuidad al trabajo realizado en la sesión anterior.

DÍA 7

Fecha: 11 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 8:00 a 10:00 a.m.

En este día se hizo la presentación de una entrevista acerca de la pobreza. El objetivo de presentarla al grupo era que los estudiantes conocieran cómo se lleva a cabo, qué tipos de preguntas se hacen, qué estructura tiene etc y así después estuvieran en la capacidad de hacer una entrevista. Junto con los estudiantes se analizó las respuestas dadas por el entrevistado y se identificó en el su sistema de valores.

Después se pidió a los estudiantes que se organizaran en grupos de cuatro estudiantes y diseñaran preguntas relacionadas con la pobreza en Colombia y realizaran entrevistas a estudiantes y docentes de su carrera. Esto con el fin de que los estudiantes reconocieran diferentes puntos de vista frente a una misma problemática, de igual forma que identificaran si los entrevistados argumentaban bien su posición. A los estudiantes les llamó la atención este ejercicio porque no lo habían hecho antes a excepción de los estudiantes de periodismo.

DÍA 8

Fecha: 14 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: Salón J 405

Hora: 10: 00 a 11:00 a.m.

Se dio inicio a la escritura del artículo de opinión. Pedí a los estudiantes realizar un esquema o plan para dar inicio a la redacción. Sugerí que buscaran información que sirviera de soporte y sustentara el punto de vista adoptado en su artículo de opinión. Pude darme cuenta que algunos estudiantes no sabían que escribir ni cómo hacer su esquema, por tanto a este grupo de estudiantes les orienté y guíe más que a los estudiantes que sí sabían qué escribir y cómo plantear su plan de trabajo. Pude darme cuenta también que varios estudiantes, en especial los de ingeniería, decían que para que se hacía eso de la lluvia de ideas, del esquema o plan para antes de escribir. Ellos estaban acostumbrados a escribir sin

planificar. Veía que empezaba un duro trabajo porque la mayoría de estudiantes no acostumbra a realizar composiciones provisionales y piensan que ya escrito el texto por primera vez está bien y puede ser entregado así, sin más.

Iniciado el proceso de escritura del texto argumentativo, revisaba lo que los estudiantes llevaban hasta el momento y hacía sugerencias. Veía a la mayoría entusiasmada por el proceso escritor y por la orientación mía. Otros estudiantes se conformaban con lo mínimo y se veía que poco se esforzaban, con ellos hice un trabajo personalizado demostrándoles que si podían ser capaces de escribir y de presentar un buen trabajo.

DÍA 9

Fecha: 18 de octubre del 2016

Lugar: UPB

Salón: J 405

Hora: 8: 00 a. 10:00 a.m.

Se hizo el 2 borrador. Los estudiantes presentaron su borrador y junto con ellos se corregía. A los estudiantes les gustaba que la corrección se hiciera cara a cara y que les preguntara sobre lo escrito en el texto, de esta manera ellos podía defender su idea. Por otro lado, les gustó también que en ningún se les alteró la idea que querían plantear en su texto. Se respetó su estilo. Una vez más la docente hizo sugerencias y el estudiante debía hacer los ajustes pertinentes. Algunos estudiantes de ingeniería se mostraron apáticos con el hecho de hacer tantos borradores. Tocó hablar entonces de la necesidad de reestructurar las ideas para que fueran comprensibles y tuvieran sentido.

DÍA 10

Fecha: 21 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 10: 00 a 11:00 a.m.

Se hizo el 3 borrador. Se presentó un texto que fue proyectado y sirvió como ejercicio para que los estudiantes aprendieran qué debían hacer para evaluar un texto. Después de esto, se pidió a los estudiantes trabajar en parejas y corregir el texto del compañero según unos parámetros dados por mí. Se debía revisar cohesión coherencia, registros utilizados. Como docente también revisé el trabajo del estudiante y las sugerencias hechas por el evaluador. Después de esto, el estudiante debía presentar para la próxima sesión el artículo con las sugerencias. Al principio los estudiantes no estaban muy de acuerdo con evaluar el texto del otro y un estudiante dijo “para que nos pone a calificar a nosotros si la que sabe es usted” . Otros se veían con desconfianza frente al trabajo hecho por los compañeros y antes de tomar en serio las sugerencias suyas, me preguntaban si en verdad tocaba hacer eso.

DÍA 11

Fecha: 25 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 8:00 a 10:00 a.m.

Se hizo entrega y socialización del artículo de opinión. De manera voluntaria pedí a los estudiantes que explicaran a los compañeros cómo había sido el proceso que llevaron a cabo para lograr la producción. El grupo estaba atento y se mostró interesado por el trabajo de los compañeros.

Todos los estudiantes cumplieron con la entrega del artículo, lo cual me emocionó mucho. Sentí mucha alegría al ver cómo más de uno avanza y mejoró tanto en su proceso escritural. Un estudiante en particular me llamó mucho la atención, estudiante de ingeniería mecánica que al inicio no sabía que escribir ni cómo hacerlo, aunque tenía problemas de redacción, a lo largo del proceso se mostraba interesado por aprender y mejorar. Llevaba su consulta de argumentos y cada vez que le sugerencia corregir algo dentro de su texto lo hacía. Era juicioso, aplicado. Al final el mismo se dio cuenta de todo lo que había aprendido y mejorado.

DÍA 12

Fecha 28 de octubre del 2016

Lugar: Universidad Pontificia Bolivariana

Salón: J 405

Hora: 10:00 a 11:00 a.m.

Entregué a los estudiantes un cuestionario en donde buscaba que evaluaran el proceso llevado a cabo en la secuencia didáctica y una rejilla para que autoevaluar su propio texto.

Se pidió por último que escribieran un texto corto de tipo reflexivo, en donde se autoevaluaran.

A los estudiantes les pareció interesante el hecho de permitirles evaluar la secuencia didáctica en donde se les permitía juzgar y criticar de manera constructiva el proceso llevado a cabo, así como permitirles que se autoevaluaran y evaluaran su artículo puesto que esto según ellos no habían esas oportunidades.

Es necesario aclarar que diligenciar el diario de campo fue un tanto complicado porque yo misma me encontraba realizando la secuencia didáctica, y, tomar nota, intentar estar atenta a todo lo que sucedía en el aula y luego registrar se hacía difícil. Los espacios en donde fue menos complicado registrar era cuando los estudiantes trabajaban en los talleres en grupo o evaluaban en texto del compañero. De todas maneras lo que aquí se presenta aunque puede aparecer a los ojos del lector algo sencillo, solo yo, como docente quien puso a prueba la secuencia didáctica y llevó a cabo este registro, sabe lo valioso que fue para la construcción del trabajo.

Anexo F. Taller sobre el foro “Códigos de construcción en Colombia”.



Nombre: _____ Programa académico _____ Fecha: _____

Después de haber visto y analizado el foro: Los códigos de construcción en Colombia, organizado por la Universidad de los Andes, responda las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la tesis que presenta el decano de la Facultad de Ingeniería Civil?

En las universidades deben formarse profesionales más integrales, que no necesiten de rigurosos controles para ejercer a cabalidad lo que tienen y saben hacer.

2. ¿Qué argumentos utiliza el decano para validar la tesis expuesta?

- Nuevos controles implican para el país más corrupción, pues se tendría que contratar más personal al cual rendirle cuenta, y sería como si asumiéramos de antemano que todo va a quedar mal hecho.
- Los centros académicos como este deberíamos asumir una responsabilidad que es histórica y que es ineludible de educar personas morales y comprometidas con la calidad de sus productos.
- Para garantizar la eficacia de los profesionales, se debe cambiar los procedimientos en la entrega de las tarjetas profesionales, los cuales se han convertido en solo trámites, se necesita implementar en un seguimiento conciso de las capacidades y sapiencias del nuevo profesional.

3. ¿Cuál es la tesis que presenta el delegado del ministro de vivienda?

El gobierno quiere fortalecer los controles implementando la participación de supervisores que sean profesionales y conocedores en el tema de la construcción en Colombia, especialmente en lo que a normas se refiere.

4. ¿Qué argumentos utiliza el delegado del ministro de vivienda para defender su tesis?

- Al gobierno le compete garantizar que todos los procesos constructivos del país están cumpliendo con cada una de las normas actualmente existentes, como quien dice que todos se están ajustando a la ley que representa y defiende el estado.
- para garantizar la eficacia de los profesionales se deben implementar más controles o seguimientos técnicos a cada una de sus labores.

5. Después de escuchar las dos intervenciones ¿cuál planteamiento comparte? Argumente su respuesta.

Planteamiento que comparto.

Aunque en un primer momento mi postura era similar a la del delegado del ministro de vivienda, yo también pensé un momento que lo que hace falta es la mano dura del gobierno sobre el control, de que hagan respetar estas normas que ya están. Según el señor Cárdenas el implementar más controles garantiza en gran medida la eficacia de los profesionales y me parecía que era así y solo mencionaba el asunto de los controles. Pero al oír al decano de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad de los

Andes, surge en mí otro planteamiento. Estoy de acuerdo con lo que dice el decano “si uno dice que la solución al problema es poner más control, más reglas, más auditoria, para mi representa una manera equivocada casi porque estamos aceptando que perdimos la batalla: como somos malos, como somos corruptos no somos capaces de hacer las cosas bien necesitamos de controles, yo quisiera pensar que eso no es verdad. Tengamos controles, comando y controles como parte de la triada que se necesita para cualquier política pública pero pensemos más bien en lo de fondo que es tener unos profesionales en el ejercicio de la ética y moralidad”.

No podemos seguir esperando que la “elite” cambie este país, o presumir que la solución se dé si implementamos más y más controles públicos, sino que cada uno de nosotros desde nuestra profesión, debemos hacer las cosas con profesionalismo y ética, pues solo así estaremos construyendo país, en nuestras manos está dejar una patria digna a nuestras futuras generaciones.

Anexo G. Texto inicial del estudiante participante de la prueba piloto.

INTRODUCCION:

Nacimos, nos criamos y vivimos en un país lleno de gran cantidad de normas, que en la practica poseen una doble moral, pues una cosa es lo que esta escrito y otra muy distinta es la que se lleva a cabo en la practica.

Como ingenieros profesionales de este país tenemos el reto de romper paradigmas perpetuados por décadas, necesitamos desmontar las maquinarias que inflan los presupuestos para poder pagar dadas por debajo de la mesa, se requiere destruir prototipos donde la búsqueda de el bien propio es lo único relevantemente e importante.

Nuestro país se hunde en el atraso y la pobreza que unos pocos le generan al colectivo, nos estamos quedando sin salud, educación, y sin cada uno de los derechos básicos que nos hacen sociedad, nuestra nación reclama que tengamos la capacidad de cumplir todas y cada una de las normas estipuladas, a un a sabiendas que en nuestro país no existe una cobertura suficientemente capaz de supervisar todas y cada una de las obras civiles que se llevan a cabo a lo largo y ancho de nuestro territorio.

Es muy típico ver como todos se chutan la bola del uno al otro, pero casi ninguno tiene la capacidad de asumir sus responsabilidades, y mucho menos aun de resarcir los daños causados.

Sin importar que no exista mano dura que obligue a responder a los implicados, cada uno desde su moral debe ser su propio interventor y juez, las normas no están ocultas pues son de pleno conocimiento de la sociedad entera, pero no es suficiente que estén en los elocuentes best seller enclaustrados en las grandes bibliotecas, sino deben estar interiorizadas en cada profesional, que asume su compromiso individual de cumplir todas y cada una de ellas.

CONCLUSION

No podemos seguir esperando que los de arriba cambien este país, sino que cada uno de nosotros desde nuestra profesión, haciendo las cosas con profesionalismo y ética, estaremos construyendo país, en nuestras manos esta dejar un mejor país a nuestras futuras generaciones, no podemos seguir esperando que mas y mas controles externos solucionen el problema que radica en la moral interna de cada individuo, cada día estoy mas convencido de que nuestro país nos necesita

Anexo H. Rejilla de evaluación artículo de opinión.

Crterios	Sobre el estándar (5)	Cumple el estándar (4)	Se aproxima a lo requerido (3)	Por debajo de lo requerido (2)	No cumple con lo requerido (1)
Categorías Título	El título es atractivo, atrapa al lector y tiene relación con el tema del cual va a opinar.	El título es atractivo y guarda relación con el tema a opinar.	El título no llama mucho la atención pero guarda relación con lo expuesto en el texto.	El título no es adecuado, no guarda relación con lo expuesto en el texto	No presenta un título.
Introducción (Organización)	La introducción es atractiva para el lector plantea el tema principal y contextualiza al lector sobre la problemática a tratar.	La introducción claramente plantea el tema principal, pero no es particularmente atractiva para el lector. La problemática aunque se presenta no se hace muy evidente.	La introducción plantea el tema principal, pero no es particularmente atrayente para el lector. La problemática que se presenta no es muy precisa.	Hay un párrafo inicial, que aporta ciertas pistas sobre el tema a tratar. Aunque de forma muy general. El párrafo que presenta la problemática a tratar está dada de manera muy general y debe ser más desarrollada.	No hay una introducción clara del tema principal o la estructura del trabajo. Falta contextualizar al lector frente a lo que se va a decir en el texto. No existe párrafo que hable de la problemática a tratar.
Tesis	La tesis evidencia claramente la estructura: sujeto concreto, actitud del emisor, límite. Genera polémica, debate en el lector.	La tesis se evidencia pero no genera polémica ni debate en el lector.	La tesis aunque se evidencia tiene problemas de redacción.	La tesis no se evidencia con facilidad. Presenta problemas de redacción y no genera polémica ni debate en el lector.	El artículo no tiene tesis
Cuerpo argumentativo	Se destaca la idea principal y es respaldada con argumentos que validen y sustenten la posición del autor.	La idea principal es clara, pero la información que brindan los argumentos es muy general.	La idea principal es clara, pero se necesita mayor información de apoyo en los argumentos planteados.	No hay claridad en la idea principal. Parece haber una recopilación desordenada de información.	La información suministrada reúne una serie de ideas sin fundamentos persuasivos.
Conclusión	La conclusión es fuerte y deja al lector con una idea del tema desarrollado. Se reitera la tesis y se plantean soluciones frente a la problemática	La conclusión es evidente. La posición del autor es explícita dentro de este apartado con la reiteración de la tesis.	La posición del autor se evidencia en la conclusión, aunque no de forma contundente.	Hay un acercamiento a una conclusión final del artículo aunque muy general esa idea.	No hay conclusión. El trabajo simplemente termina.
Opinión	La opinión presenta una afirmación clara y bien fundamentada de la posición del autor sobre el tema	La opinión presenta una afirmación clara de la posición del autor sobre el tema.	Hay una opinión básica por parte del autor, pero a lo largo del texto se ve mezcla de varios opiniones frente a diferentes situaciones.	Hay una opinión, pero ésta no expresa la posición del autor claramente.	No hay ninguna opinión

Cierre	Tiene un buen cierre que permite la reflexión.	Aunque hay un cierre y esté bien redactado no permite al lector reflexionar.	El cierre presenta problemas de redacción.	Aunque hay cierre no tiene coherencia con el tema tratado.	No hay cierre
Progresión temática y valoración de la estructura	Se sigue un hilo temático a lo largo del texto sin ninguna dificultad.	El escrito presenta algunas limitaciones relevantes en la selección y ordenación de la información.	Aunque se intenta seguir un hilo temático a lo largo del texto, se evidencia deficiencia en el desarrollo de las ideas.	Se cambia bruscamente de una idea a otra.	Hay una notable deficiencia en el desarrollo de las ideas. Se cambia bruscamente de una idea a otra sin darles el tratamiento adecuado a lo largo de todo el texto.

Anexo I. Texto final del estudiante participante de la prueba piloto.

Moral y Ética, Las Norma más importantes que cada ingeniero debe Cumplir

Cesó la horrible noche, proclama nuestro encumbrado himno nacional, acompañado de un Oh gloria inmarcesible! ¡Oh júbilo inmortal! La dicha no podía ser menor, fuimos libres de un tirano régimen español, lo triste de nuestra historia es que creamos nuestra propia dictadura, en la cual existen sistemas de Salud donde nuestros pacientes mueren haciendo filas a la espera de los medicamentos más básicos, debido a que los recursos de todos pasaron a los bolsillos de unos pocos, y si bien no se tiene escrúpulos por un derecho vital como es el de la salud, ni qué decir de cómo la corrupción desangra nuestra patria camuflada en varios campos disciplinares. Las ingenierías han sido una de las profesiones más prominentes en las que se ha entretajido el presente de nuestro país, el cual se encuentra lleno de gran cantidad de normas, que poseen una doble moral, pues una cosa es lo que está escrito y otra muy distinta es la que se lleva a cabo en la práctica. Tristemente vemos hoy día como por causa de unos cuantos la rama de la Ingeniería ha sido la protagonista número uno de escándalos por faltar a la ética en procesos de construcción incumpliendo con la norma.

Como ingenieros profesionales colombianos, tenemos el reto de romper paradigmas perpetuados por décadas, necesitamos desmontar las maquinarias que inflan los presupuestos para poder pagar dadas por debajo de la mesa, se requiere destruir prototipos donde la búsqueda del bien propio es lo único relevantemente e importante. No podemos seguir articulando carruseles de contratación como lo fue el de los Nule, ni mucho menos seguir poniendo en riesgo la vida de nuestra población, como ocurrió en el caso space.

Nuestra nación reclama que tengamos la capacidad de cumplir todas las normas estipuladas, aun a sabiendas que en nuestro país no existe una cobertura suficientemente capaz de supervisar minuciosamente todas y cada una de las obras civiles que se llevan a cabo a lo largo y ancho de nuestro territorio.

Sin importar que no exista mano dura que obligue a responder a los implicados, cada uno desde su moral debe ser su propio interventor y juez, las normas no están ocultas pues son de pleno conocimiento para todos, pero no es suficiente que estén archivadas en best seller enclaustrados en las grandes bibliotecas, sino deben estar interiorizadas en cada profesional, que asume su compromiso de cumplir todas y cada una de ellas.

No podemos seguir esperando que la “elite” cambie este país, o presumir que la solución se dé si implementamos más y más controles públicos, sino que cada uno de nosotros desde nuestra profesión, debemos hacer las cosas con profesionalismo y ética, pues solo así estaremos construyendo país, en nuestras manos está dejar una patria digna a nuestras futuras generaciones.

Anexo J. Volante para invitar al foro.



Anexo K. Rejilla de evaluación presentación del foro.

Criterios-Categorías	Sobre el estándar (5)	Cumple el estándar (4)	Se aproxima a lo requerido (3)	Por debajo de lo requerido	No cumple con lo requerido
El tema expuesto y discutido fue de interés para los estudiantes.					
El estudiante en su rol de panelista utilizó un lenguaje técnico propio de su campo disciplinar demostrando dominio de tema.					
Los argumentos expuestos por el estudiante-panelista fueron pertinentes y validaron de manera contundente la tesis expuesta.					
El discurso expuesto por el estudiante- panelista logró generar en el auditorio un cambio de postura frente a la situación que viven los ingenieros en la actualidad de falta de ética y de responsabilidad en el cumplimiento de la normatividad.					
Considera importante propiciar espacios de técnicas de discusión verbal como el foro en espacios académicos.					
El espacio en donde se desarrolló el foro fue el adecuado.					

Anexo L. Texto reflexivo-argumentativo escrito por el estudiante de la prueba piloto después de la intervención.

Autoevaluación

Siempre considere un enorme privilegio poder participar en el proyecto propuesto por la profesora Laura Liliana Sánchez Pinzón, a quien admiro por su vocación de aprender y enseñar.

Aprendí a no solo mejorar en la expresión de mis ideas sino a argumentarlas también, me di cuenta que argumentar requiere de mucho más esfuerzo, como: leer más, buscar otras opiniones, indagar, replantear si mis ideas son coherentes, y a la vez convincentes, pero lo importante de todo es haber podido fortalecer mis habilidades académicas como ingeniero y a su vez como persona.

Pude darme cuenta que como profesional necesitaba mejorar ampliamente en la explicación y argumentación de mis ideas, y que convencer o influenciar a otros requiere de incurrir en la búsqueda de argumentos, que son los que verdaderamente sostienen cada tesis.

En ocasiones fue un poco extenuante, pero considero que los resultados finales lo compensan, no fue un proceso fácil, pues tuvimos muchas dificultades en la acomodación de los horarios, pero gracias a la paciencia y disponibilidad de la profe Laura, pude llevar esta labor a feliz término.

II Parte

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan tres planteamientos, léalos con atención y argumente su respuesta.

Muchas personas consideran que para salir de la pobreza, sea cual sea la pobreza, solo es cuestión de cambiar de actitud y tomar la decisión de ese estado. ¿Qué piensa de ese planteamiento? Está a favor o en contra.

2) ¿Considera que la pobreza es una limitante para progresar en la vida? Sí, No y por qué.

3) ¿Considera que los niveles de pobreza a nivel económico en Colombia se dan únicamente por culpa del gobierno?



ARGUMENTOS:

El Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá (POT) en los últimos años incursionó un programa encargado en el mejoramiento de las barrias marginadas de la ciudad llamado PMIB (Programa de Mejoramiento Integral de Barrias), con esto se buscaba invertir un capital en varias zonas de dichas barrias como lo es la reactivación de las viviendas para que las personas que viven en estas se encuentren en mejores condiciones de vida, hasta el día de hoy no se ha visto ninguna mejoría e inversión en estas barrias, lo que hace pensar a que está siendo destinado ese supuesto capital que se tenía para este programa, una razón más para creer que los gobernantes se apoderan de esto y no ayudan a dichas personas.

Otra evidencia clara de esta corrupción se evidencia en lo ocurrido en la noche del 22 de octubre de 2013 en la ciudad de Medellín, donde una de las torres del conjunto residencial Space colapsó y generó la muerte de un joven y la desaparición de 10 personas. Sin muchas las hipótesis acerca de la razón por la cual se cayó dicho edificio, en un artículo publicado al día siguiente de este acontecimiento la revista Semana planteó dos hipótesis: la primera dice que esto sucedió debido a que estas torres se construyeron en un terreno no apto para construir, ya que los suelos no tienen la condición óptima para soportar dicha edificación y la segunda dice que la constructora que desarrolló este proyecto emplea materiales baratos como lo es el acero que usa en las columnas de las torres. Ambas las hipótesis tienen en común que, si bien se sabe que no tuvieron la revisión que toca a las normas y reglamentos que se deben llevar a cabo al realizar un proyecto para prevenir que sucedan cosas como esta.

Según un análisis que realizó la Contaduría de Medellín a las expedientes que envían las constructoras a la Alcaldía encontró que gran parte de estas expedientes llegan extremadamente incompletas. Por otra parte, planeación local se da cuenta de que las licitaciones, entre 2012 y 2013, tramitaron casi 1000 licitaciones con que la Alcaldía se enterara, lo que da a pensar que hay algo grande detrás de todo esto, negocias por bajo de la mesa que se realicen día a día sin el consentimiento del daño que pueden llegar a ocasionar como lo fue este desastre que genera polémica a la población de Medellín y de todo el país.

Para concluir, casos como el edificio Space o como los incumplimientos por parte del estado hacia la población nos muestran la pobreza humana que presentan los profesionales de hoy en día, donde tienen un interés absoluto hacia los demás y no ven los daños que pueden realizar solo para llegar a beneficiarse económicamente, ya que no están ayudando con el desarrollo del país sino que están generando más pobreza en las calles.

"El primer signo de corrupción en una sociedad que todavía está viva es que el fin justifica los medios" Georges Bernanos

Título: "Menos Corrupción, Más Integridad"

Digitación del texto 1.

Juan Felipe Rincón Lemus

14/10/2016

310555

Estudiante de Ingeniería Civil

Comentario [J1]: No olvidar colocar título al texto.

INTRODUCCIÓN

Uno de cada cinco habitantes del mundo vive en situación de pobreza o pobreza extrema, este es un dato que alarma y entristece, es decir, 1.500 millones de personas no tiene acceso a saneamiento, agua potable, electricidad, educación básica o al sistema de salud, según un estudio realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Comentario [J2]: En la introducción falta hacer una contextualización de la problemática.

En Colombia, el 27.8% de personas que residen actualmente son consideradas en situación de pobreza, y a pesar de que estos índices han estado bajando en los últimos años, el gobierno no hace un mayor esfuerzo por involucrarse en este tema que afecta a un gran porcentaje de colombianos, y con el dinero que tienen destinado para obras de interés social, como lo son viviendas, vías, escuelas, entre otras, lo invierten en cosas que tienen un beneficio para ellos mismos, o si lo invierten en estas obras benéficas buscan ahorrarse la mayor cantidad de dinero posible, comprando cualquier tipo de material barato o aceptando licencias de dichas obras sin una previa revisión.

PÁRRAFO 1:

Hoy en día, una gran parte de la población mundial requiere apoyo de manera urgente debido a que no se encuentra en condiciones aptas de vida, está pasando por una situación de pobreza absoluta, por lo que no tiene la vida digna que se merece toda persona, esto se debe a grandes problemáticas que se presentan día a día como lo son el desempleo, la corrupción, o el egoísmo de las mismas personas al querer tenerlo todo sin importarles el bienestar de los demás.

TESIS:

Los profesionales que se están formando para el desarrollo de la infraestructura en el país están saliendo a beneficiarse personalmente, sin importarles el daño que van a ocasionar y sin tener una postura íntegra.

21/10/2016

ARGUMENTOS:

El Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá (POT) en los últimos años incursionó un programa encargado en el mejoramiento de los barrios marginados de la ciudad llamado PMIB (Programa de Mejoramiento Integral de Barrios, con esto se buscaba invertir un capital en varios ámbitos de dichos barrios como lo es la reestructuración de las viviendas para que las personas que viven en estas se encuentren en mejores condiciones de vida, hasta el día de hoy no se ha visto ninguna mejoría o inversión en estos barrios, lo que hace pensar a que está siendo destinado ese supuesto capital que se tenía para este programa, una razón más para creer que los gobernantes se apoderan de esto y no ayudan a dichas personas.

Comentario [13]: Es importante tener en cuenta más argumentos que validen la tesis, propuestas

Texto 2.

Maria Fernanda Navarro A.

La pobreza es cruel ya que araba con naciones enteras, es un problema mundial que afecta a millones de personas que por falta de recursos tienen que sufrir las consecuencias de ella, como dejar de estudiar, trabajar y comer.

En Colombia hay una gran tasa de pobreza aunque en los últimos años ha disminuido. Es grato ver que para estas personas hay ayudas por parte del gobierno como subsidios para adquirir vivienda en el Fondo Nacional del Ahorro, también proyectos de algunas casas de interés social un ejemplo claro es "Mi casa ya" de la mano con la constructora Moravia que aunque es muy buena y eficiente, lamentablemente no ray los mismos resultados como en los grandes edificios japones que por lo general se ven como es para las pobres la ciudad no es la misma y por supuesto hay mucha más costo de producción, materiales más económicos y por ende de menor calidad. un ejemplo sería el estudio realizado en Bogotá donde se construyen casas con menos de 13 m² en "Buenos Aires" en este artículo nos dice "las viviendas son pequeñas y sus espacios interiores no son funcionales, lo cual afecta la privacidad y comodidad de los habitantes" el cuento no trata de dar sino de darle una comodidad y un bienestar humano para realizar una ayuda íntegra verdadera.

del 27,8% según las cifras del DANE aunque en los últimos años ha disminuido el 0,7%, pero aún así es muy preocupante tener un índice de pobreza tan elevado en nuestro país.

Las personas como tal tienen varias problemáticas mundiales que atacan y dan por la integridad del ser humano tales como la falta de educación, vivienda digna, alimentación y más que todo debido a la escasez de recursos económicos el banco mundial nos muestra una cifra preocupante como "cerca de 2.800 millones de personas, es decir cerca de la mitad de la población mundial, viven con menos de 1.900 \$ al día" y uno de los países más afectados es África donde "en Subsahariana cada de la mitad de la población no tiene acceso al agua potable".

Tesis =

4 Casas de Interés Social Programa engañoso dado por el Gobierno Colombiano

2.2 Personal en pobreza extrema les toca vivir en invasiones o en la calle, debido a que el gobierno no les ofrece una vivienda digna y ellos no tienen el porcentaje que les pide para participar en las casas de interés social fuera de eso estas casas son de mala calidad y demasiado pequeñas con menos de $20m^2$ como una familia de aproximadamente 5 personas puede vivir dignamente en tan poco espacio?

5 El Programa "Micaela ya" subsidiado a 100 mil familias colombianas es un nuevo proyecto del gobierno a cargo del ministro de vivienda donde las personas de escasos recursos deben pagar más del 70% de la viviente lo cual es un engaño ya que no tienen este porcentaje necesario para participar y es un requisito tener una gran suma de dinero en el fondo nacional del ahorro. fuera de eso no es fácil acceder a este proyecto. por otra parte vemos,

Dentro del mismo proyecto las casas no cumplen con el requisito para ser una vivienda digna, una familia de aproximadamente 5 personas en menos de $20m^2$ es decir un cuarto para todos, este proyecto no cumple los estándares de calidad. "Hay un nacimiento crítico y las casas presentan un rápido deterioro a causa de la humedad y aglomeramiento" noticia del espectador titulada viviendas de interés social no cumplen estándares de calidad.

En consecuencia "Habitantes de pobreza y jominda se quejan por programas de vivienda de interés social" las problemáticas de ellas manifiestan son de inseguridad, mal transporte y por último mala calidad de vivienda.

Conclusión —————
Las formas de bajar rentas se ven muy afectadas por los poca entendidos de cantidad de las casas de interés social provisto por el gobierno colombiano ya que estas son muy pequeñas, de mala calidad y por ende no dignas. El gobierno colombiano engaña a miles de personas con planes que jamás les podrá cumplir ya que estas cosas no van a ser como se les dice a dichas personas, es un problema que puede tener una solución y una de ellas sería bajar los tasas de interés, no exigir un porcentaje para poder acceder a este tipo de vivienda, aumentar los metros cuadrados, porque las personas no quieren vivir en viviendas pequeñas, también aumentar la calidad en los materiales, es mejor hacer menos viviendas pero que todas estas sean dignas y honestas para cada colombiano.

Cierre → El problema de vivienda en Colombia es un problema que requiere una solución integral que involucre a todos los actores involucrados en el sector.

Texto 3.

El planeta Tierra y sus habitantes no han sido ajenos a decenas de problemas que en los últimos tiempos han transformado el diario vivir de todos los seres vivos. Las dictaduras, la pobreza, entre otros problemas cobran la vida de millones de seres humanos, algunos problemas prevenibles, otros difíciles de solucionar por distintos factores.

Comentario [J1]: Tener presente un título para el texto.

Actualmente existe un problema en el mundo que afecta la vida de millones de seres humanos: ¡la pobreza! Esta es definida por la *Organización de Naciones Unidas* (ONU) como “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información”, la pobreza se da cuando no es posible obtener ingresos monetarios o acceso a los servicios que suplen las necesidades básicas del ser humano. Este flagelo no es nuevo.

Comentario [J2]: Sería bueno que incluyera otros tipos de problemas y qué tipos de factores va a tener en cuenta.

De acuerdo con la ONG *Mans Unidas* alrededor del mundo hay aproximadamente 1.300 millones de personas en situación de pobreza, un número muy alto para la época actual, donde los recursos naturales, las oportunidades y la cooperación internacional contribuyen a mejorar la situación. Colombia no es ajena a esta condición, según un informe presentado en marzo de 2016, el DANE da la cifra de aproximadamente 10.434.000 colombianos en situación de pobreza, ya sea porque el salario que reciben no cubre todas sus necesidades básicas o porque no tienen acceso a servicios importantes como la salud y la educación.

Comentario [J3]: Terminar de desarrollar la idea y explicar esto en qué consiste.

Al hablar de pobreza se debe tener en cuenta un principio constitucional y fundamental contenido en tratados internacionales y en la Constitución Política de Colombia, la dignidad humana, está en pocas palabras da cuenta de una vida en condición es dignas y justas, es la base sobre la cual el Estado colombiano debe actuar a cada momento. La pobreza crea situaciones donde las personas sufren al no poder acceder a servicios o productos básicos para la supervivencia; cuando no se pueden alimentar bien se convierten en un “objetivo” de las enfermedades, las cuales no pueden ser tratadas adecuadamente por no tener posibilidad el servicio de salud y en caso de

Comentario [J4]: Revisar tildes

Comentario [J5]: revisar

tenerlo, este es insuficiente y de baja calidad. El ser humano pobre vive en un estado de incertidumbre constante de zozobra por lo que será el mañana, su vida no ha sido digna, ha sufrido, no ha podido desarrollarse como persona; la educación, un trabajo digno, una vivienda y oportunidades concretas, son algo que no conoce.

La normatividad constitucional vigente actualmente en Colombia, puede detener y erradicar la pobreza, los gobiernos corruptos y con intereses económicos y políticos no la ponen en práctica.

La Constitución Política de Colombia de 1991 inició un camino para la transformación de un país abandonado por sus propios gobernantes y afligido por el alto número de problemas o inconvenientes que en la actualidad aun afectan a la población. Esta constitución muestra una Colombia que al seguir al pie de la letra su contenido, puede ser mejor en el futuro. Desde el preámbulo se puede evidenciar como los colombianos más necesitados pueden dejar de serlo y así contribuir al desarrollo de una gran nación. Si bien el preámbulo de la Constitución no es un artículo, la Corte Constitucional de Colombia ha reiterado en su jurisprudencia que este tiene carácter vinculante, es constitucional y fundamental, la actuación del Estado debe girar en torno a él.

Comentario [J6]: Revisar la redacción.

Comentario [J7]: revisar

Comentario [J8]: tilda

El preámbulo busca que la Nación fortalecida asegure la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz. Asegurar el conocimiento a los niños, la igualdad de oportunidades, el trabajo digno, el acceso a la justicia, la sanción ante delitos contra la administración de los recursos públicos, entre otros, garantiza plena convivencia, paz estable, libertad en todas sus formas y por supuesto vivir en condiciones dignas y justas, la pobreza disminuiría hasta acabar.

Comentario [J9]: Desarrollar más la idea.

No solo el preámbulo invita a los gobernantes a construir un país sin pobreza, el artículo 2 consagra la finalidad del Estado por medio de las autoridades, que bien se sabe son guiadas por los gobernantes. Entre esos fines se encuentra: servir a la comunidad, el gobernante debe estar al servicio de todos los habitantes de su región, más aun, de los desprotegidos, son estos quienes más ayuda estatal requieren; igualmente la prosperidad general,

Comentario [J10]: Sería bueno escribir un párrafo en donde se explique cómo se lleva a cabo el preámbulo, si se ejecuta en la Constitución.

La Constitución es más clara cuando en su artículo 356, inciso 4 obliga a las entidades territoriales a dar énfasis a la población pobre, dando prioridad a esta en el servicio de salud, educación escolar, servicios públicos y saneamiento básico, ¿Cómo? Garantizando la prestación y ampliando la cobertura de los mismos, puntos que ejecutados responsablemente por los gobernantes disminuirían la pobreza y a largo plazo la podrían acabar.

Comentario [J11]: Es importante que se plantee el compromiso que tiene la Constitución de 1991 y que dejes ver tu punto de vista frente a eso.

La Constitución Política de Colombia ha sido llamada por doctrinantes, Cortes y autoridades: la *carta magna*, la *norma de normas*, la *norma superior o suprema*, la reconocen como la norma más importante del país, debe ser así, la constitución es el libro guía de cualquier Estado, contiene las reglas para la sana convivencia y el desarrollo de los pueblos, es ella se plasma el Estado ideal, el *paraíso colombiano*, por ende, los gobernantes deben actuar a diario tal y como lo juran al momento de posesionarse como servidores públicos, se comprometen a respetar y cumplir la constitución y la ley. En la Constitución se contempla como con ciertos principios se pueden garantizar los derechos de las personas, derechos que, en manos de todos, detendrían la pobreza y con el tiempo disminuirían los índices existentes. El gobernante tiene una guía, debe seguirla para beneficiar a sus gobernados, son estos quienes lo han elegido para mejorar la calidad de vida de todos y no de unos cuantos.

“El que es elegido príncipe con el favor popular debe conservar al pueblo como amigo”

Nicolás Maquiavelo

Observación

Bien por la documentación que manejas, solo te recomiendo que dejes ver más tu punto de vista frente a la problemática que expones en la tesis.

Anexo O. Versión final de los textos

Texto 1. Juan Felipe Rincón Lemus 310555 Estudiante de Ingeniería Civil

MENOS CORRUPCIÓN, MÁS INTEGRIDAD

Hoy en día, una gran parte de la población mundial requiere apoyo de manera urgente debido a que no se encuentra en condiciones aptas de vida, está pasando por una situación de pobreza absoluta, por lo que no tiene la vida digna que se merece toda persona, esto se debe a grandes problemáticas que se presentan día a día como lo son el desempleo, la corrupción o el egoísmo de las mismas personas al querer tenerlo sin importarles el bienestar de los demás.

Uno de cada cinco habitantes del mundo vive en situación de pobreza o pobreza extrema, según un estudio realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); este es un dato que alarma y entristece, es decir, 1.500 millones de personas no tienen acceso a saneamiento, agua potable, electricidad, educación básica o al sistema de salud.

En Colombia, el 27.8% de personas que residen actualmente son consideradas en situación de pobreza, y a pesar que estos índices han estado bajando en los últimos años, el gobierno no hace un mayor esfuerzo por involucrarse en este tema que afecta a un gran porcentaje de colombianos, y con el dinero que tienen destinado para obras de interés social como lo son viviendas, vías, escuelas, entre otras, lo invierten. Los profesionales que se están formando para el desarrollo de infraestructura en el país están saliendo a beneficiarse personalmente, sin importarles el daño que van a ocasionar y sin tener una postura íntegra.

El Plan de Ordenamiento Territorial (POT) de Bogotá en los últimos años ha incursionado un programa encargado al mejoramiento de los barrios marginados de la ciudad llamado PMIB (Programa de Mejoramiento Integral de Barrios); con esto se buscaba invertir un capital en varios ámbitos de dichos barrios como lo es la reestructuración de las viviendas para que las personas que viven en estas se encuentren en mejores condiciones de vida. Hasta el día de hoy no se ha visto ninguna mejoría o inversión en estos barrios, lo que hace pensar a donde está siendo destinado ese supuesto capital que se tenía para este programa, una razón más para creer que los gobernantes se apoderan de esto y no ayudan a las personas que más lo necesitan.

Otro ejemplo claro que muestra la corrupción que se presenta actualmente en el país se evidencia en lo ocurrido en la noche del 12 de octubre de 2013 en la ciudad de Medellín, donde una de las torres del conjunto residencial Space colapsó y generó la muerte de un joven y la desaparición de 10 personas. Son muchas las hipótesis acerca de la razón por la cual se cayó dicho edificio, en un artículo publicado al día siguiente de este acontecimiento la revista Semana planteó dos hipótesis de acuerdo a la investigación que realizó: la primera dice que esto sucedió debido a que estas torres se construyeron en un terreno no apto para construir, ya que los suelos no tenían la condición óptima para soportar dicha edificación, y la segunda decía que la constructora que desarrolló este proyecto empleó materiales baratos como lo es el acero que va en las columnas de las torres. Estas dos hipótesis tienen en común algo, el hecho de que no tuvieron la revisión adecuada a los parámetros y reglamentos que se deben llevar a cabo al realizar un proyecto para prever que sucedan cosas como esta.

Según un análisis que realizó la Contraloría de Medellín a los expedientes que envían las curadurías a la Alcaldía encontró que gran parte de estos expedientes llegan extrañamente incompletos. Por otra parte, Planeación Local se dio cuenta que las curadurías, entre 2012 y 2013, tramitaron casi 1.000 licencias sin que la Alcaldía se enterara, lo que da a pensar que hay algo grande detrás de todo esto, negocios por debajo de la mesa que se realizan día a día sin el consentimiento del daño que pueden llegar a ocasionar como lo fue este desastre que generó tanta polémica a la población de Medellín y de todo el país.

Para concluir, casos como el edificio Space o como los incumplimientos por parte del Estado hacia la población nos muestra la pobreza humanitaria que presentan los profesionales del hoy, donde tienen un desinterés absoluto hacia los demás y no ven los daños que pueden realizar sólo para llegar a beneficiarse económicamente, ya que no están ayudando con el desarrollo del país sino por lo contrario están generando más pobreza en las calles. “El primer signo de corrupción en una sociedad que todavía está viva es que el fin justifica los medios”. Georges Bernanos (1888 – 1948) Novelista, ensayista y dramaturgo francés.

BIBLIOGRAFÍA

Andreatta, V. (2005). Favela-Bairro, un nuevo paradigma de urbanización para asentamientos informales. Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano. Ingenieros sin fronteras –ESF-, Barcelona, Revista 01, pp. 16 – 21.

Arriagada C. (2000). Pobreza en América Latina: Nuevos escenarios y desafíos de políticas para el hábitat urbano. Serie medio ambiente y desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL-. Organización de Naciones Unidas, Santiago de Chile, p. 70.

En Noticias ONU. PNUD: el desarrollo humano avanza aunque de forma irregular y a menor ritmo. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo 24 de julio 2014. Recuperado de <https://news.un.org/es/story/2014/07/1307431>.

ODM del PNUD. Cómo le fue a Colombia con los objetivos de Desarrollo de Milenio 28 de sept 2015. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2015/09/28/-cmo-le-fu>.

Texto 2.

Pobres engañados por proyecto colombiano

Las personas como tal tienen varias problemáticas mundiales que atacan y dañan la integridad del ser humano tales como la falta de educación, vivienda digna, alimentación y más que todo debido a la escasez de recursos económicos, el Banco Mundial (como se citó en Teamstoendpoverty, 2015) se dice "cerca de 2800 millones de personas, es decir más de la mitad de la población mundial, viven con menos de 1900\$ al día y uno de los países más afectados es África donde subsahariana cerca de la mitad de la población no tiene acceso al agua potable...".

La pobreza es cruel ya que acaba con naciones enteras, es un problema mundial donde se afectan a millones de personas que por falta de recursos tienen que sufrir las consecuencias de ella como dejar de estudiar, trabajar y comer.

En Colombia hay una gran tasa de pobreza según el Dane (2015) del 27,8% según estas cifras ha bajado en un porcentaje de 0,7% en los últimos tres años, pero es muy preocupante tener un índice de pobreza tan elevado en Colombia. Para estas personas de bajos recursos hay ayudas por parte del gobierno colombiano como subsidios para adquirir vivienda en el fondo nacional del ahorro, también proyectos de casas de interés social como lo es ¡MI CASA YA! En mano de la constructora Marval que aunque es muy buena y eficiente lastimosamente no se ven los mismos resultados como en los grandes edificios lujosos que por lo general se ven, claro como es para los pobres la calidad ya no es la misma y por supuesto hay menos costos de producción, materiales más económicos y por ende menor calidad en ellos.

Casas de interés social programa engañoso dado por el gobierno colombiano

Noticia en Urna de cristal (Hernán Pinzón (marzo 9 de 2015): Con el programa "Mi Casa Ya" los colombianos recibirán un apoyo del Gobierno para el pago de la cuota inicial y también para subsidiar el crédito. Con este subsidio de vivienda se beneficiarán 100 mil familias colombianas que compren por primera vez su vivienda nueva, hasta por 86 millones de pesos y que tengan ingresos mensuales hasta por \$2 millones 500 mil pesos... "este es un nuevo proyecto del gobierno a cargo del ministro de vivienda donde las personas de bajos recursos deben pagar más del 70% de la vivienda lo cual es un engaño ya que no tienen este porcentaje necesario para participar y es un requisito tener esta gran suma de dinero en el fondo nacional del ahorro, fuera de esto no es fácil acceder a éste.

Dentro del mismo proyecto las casas no cumplen con el requisito para ser una vivienda digna según el Dane colombiano, una familia de aproximadamente 5 personas en menos de 20 metros cuadrados, es decir un cuarto para todos claramente este proyecto de mi casa ya no cumple estándares de calidad. Vanguardia liberal (Sara Lozada (5 de julio 2016)) " Hay un hacinamiento crítico y sus espacios internos no son funcionales lo cual afecta la privacidad y comodidad de los habitantes , hay un deterioro rápido a causa de la humedad y agrietamiento", Miles de personas están inconformes por la calidad de dichas viviendas también se sienten estafadas por su propio gobierno que les ofrece todo lo contrario de lo que se da, Una noticia del Espectador(Andres Rangel (6 de septiembre 2016)) dice que los habitantes de Jamundi y Pradera se quejan por programas de vivienda de interés social, las problemáticas que ellos manifiestan son de inseguridad, mal transporte ya que lo general estos proyectos son demasiado retirados de la ciudad y por ende hay un mal transporte, mala comunicación y por supuesto la mala calidad de la vivienda donde es demasiado

pequeña , mal material , aislamiento, una pésima seguridad y altos costos de intereses

Las personas de bajos recursos se ven muy afectadas por los pocos estándares de calidad de las casas de interés social promovido por el gobierno colombiano ya que estas son muy pequeñas , de mala calidad y por esto se consideran casas no dignas. El gobierno engaña a miles de promesas que jamás les podrá cumplir ya que esas casas no serán como las prometidas ,es un problema que puede tener solución y una de estas sería bajar las tasas de interés, no exigir un porcentaje para acceder al proyecto mi casa ya y demás proyectos de interés social asociado a la vivienda , aumentar la calidad de vivienda y una de estas influye aumento de metros cuadrados , calidad de materiales ,seguridad y transporte para que la personas puedan vivir dignamente es mejor hacer menos viviendas pero que todas sean dignas y honestas para cada colombiano

"La acción social en materia de vivienda deberá asegurar a los habitantes la posesión de una vivienda adecuada, higiénica y económica. La vivienda en su condición de propiedad individual tiene una función social que cumplir, y por ello ha de ser considerada bien de familia, garantizando el estado su condición de tal."
Juan Domingo Perón

Autor: Maria Fernanda Navarro Anaya

ID: 310480

Bibliografía

Castañeda C. (2005). Catálogo latinoamericano de técnicas constructivas industrializadas para vivienda de interés social. Trabajo de grado de la facultad de ingeniería de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, p. 236.

Chirivi E., Quiroz O., Rodríguez D. (2011). La vivienda social en América Latina. Una revisión de las políticas para atender las necesidades habitacionales de la región. Cámara Colombiana de la Construcción CAMACOL, Bogotá, p. 10.

Diario El Tiempo. 20 de septiembre de 2012. Vivienda, instrumento de desarrollo familiar. Entrevista al arquitecto Germán Samper. Disponible en: http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-12238672.html.

Echeverry, J.C. (2013). Pobreza y riqueza. La pobreza en Colombia y el mundo. Universidad de Los Andes, Bogotá D.C. Disponible en: <http://pobrezayriqueza.uniandes.edu.co/>.

Ospina F. y Bermúdez R. (2008). Vivienda social. Una mirada desde el hábitat y la arquitectura. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Secretaría de Hábitat, Bogotá, p. 41.

Vivienda, revista de la construcción (2009). Disponible en: www.revistavivienda.com.ar/destacadas/145-millones-de-latinos-viven-en-tugurios-y-en-la-miseria. Argentina.

TEXTO 3.

La pobreza en la Constitución Política de Colombia
Giovanny Alexander Socha Pedraza
ID: 000308414
Universidad Pontificia Bolivariana
Lengua y Cultura NRC 34335
Floridablanca
2016

La Pobreza en la Constitución Política de Colombia

El planeta Tierra y sus habitantes no han sido ajenos a decenas de problemas que en los últimos tiempos han transformado el diario vivir de todos los seres vivos. Los fenómenos naturales, el calentamiento global, las guerras internacionales e internas, el hambre, la explotación excesiva de recursos naturales, la esclavitud, las epidemias, los accidentes aéreos, marítimos y férreos, el terrorismo, las enfermedades incurables, la delincuencia, las dictaduras, la pobreza, entre otros problemas cobran la vida de millones de seres humanos, algunos problemas prevenibles, otros difíciles de solucionar por distintos factores.

Actualmente existe un problema en el mundo que afecta la vida de millones de seres humanos: ¡la pobreza! Esta es definida por la *Organización de Naciones Unidas* (ONU) como “la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información”, la pobreza se da cuando no es posible obtener ingresos monetarios o acceso a los servicios que suplen las necesidades básicas del ser humano. Este flagelo no es nuevo, desde la creación de los pueblos, algunos de sus integrantes gozaron de mejores condiciones para vivir, los demás por distintos factores como el sexo, la fuerza, el idioma, entre otros, no lograban garantizar su supervivencia con recursos que se los permitiera.

De acuerdo con la ONG *Mans Unides* alrededor del mundo hay aproximadamente 1.300 millones de personas en situación de pobreza, un número muy alto para la época actual, donde los recursos naturales, las oportunidades y la cooperación internacional contribuyen a mejorar la situación. Colombia no es ajena a esta condición, según un informe presentado en marzo de 2016, el DANE da la cifra de aproximadamente 10.434.000 colombianos en situación de pobreza, ya sea porque el salario que reciben no cubre todas sus necesidades básicas o porque no tienen acceso a servicios importantes como la salud y la educación.

Al hablar de pobreza se debe tener en cuenta un principio constitucional y fundamental contenido en tratados internacionales y en la Constitución Política de Colombia, la dignidad humana, ésta en pocas palabras da cuenta de una vida en condiciones dignas y justas, es la base sobre la cual el Estado colombiano debe actuar a cada momento, la pobreza crea situaciones donde las personas sufren al no poder acceder a servicios o productos básicos para la supervivencia; cuando no se pueden alimentar bien se convierten en un “objetivo” de las enfermedades, las cuales no pueden ser tratadas adecuadamente por no tener posibilidad el servicio de salud y en caso de tenerlo, este es insuficiente y de baja calidad. El ser humano pobre vive en un estado de incertidumbre constante de zozobra por lo que será el mañana, su vida no ha sido digna, ha sufrido, no ha podido desarrollarse como persona; la educación, un trabajo digno, una vivienda y oportunidades concretas, son algo que no conoce.

La normatividad constitucional vigente actualmente en Colombia, puede detener y erradicar la pobreza, los gobiernos corruptos y con intereses económicos y políticos no la ponen en práctica.

La Constitución Política de Colombia de 1991 contempla artículos que permiten iniciar un proceso para que se dé un cambio, una transformación en un país abandonado por sus propios gobernantes y afligido por el alto número de problemas o inconvenientes que en la actualidad aun afectan a la población. Esta constitución muestra una Colombia que al seguir al pie de la letra su contenido, puede ser mejor en el futuro. Desde el preámbulo se puede evidenciar cómo los colombianos más necesitados pueden dejar de serlo y así contribuir al desarrollo de una gran nación. Si bien el preámbulo de la Constitución no es un artículo, la Corte Constitucional de Colombia ha reiterado en su jurisprudencia que éste tiene carácter vinculante, es constitucional y fundamental, la actuación del Estado debe girar en torno a él.

El preámbulo busca que la Nación fortalecida asegure la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, con solo estos principios la pobreza puede ser combatida, los gobernantes solo deben desarrollarlos en sus regiones y para la totalidad de su gobernados. Asegurar el conocimiento a los niños, la igualdad de oportunidades, el trabajo digno, el acceso a la justicia, la sanción ante delitos contra la administración de los recursos públicos, entre otros, garantiza plena convivencia, paz estable, libertad en todas sus formas y por supuesto vivir en condiciones dignas y justas, la pobreza disminuiría hasta acabar.

No solo el preámbulo invita a los gobernantes a construir un país sin pobreza, el artículo 2 consagra la finalidad del Estado por medio de las autoridades, que bien se sabe son guiadas por los gobernantes. Entre esos fines se encuentra: servir a la comunidad, el gobernante debe estar al servicio de todos los habitantes de su región, más aun, de los desprotegidos, son estos quienes más ayuda estatal requieren; igualmente la prosperidad general ¿Cómo se hace? Aplicando el preámbulo de la Constitución, cada actuación de las autoridades administrativas debe estar orientada en la búsqueda del bienestar por igual de la comunidad. Al gobernante no se le tiene que recordar cuál es su deber, se debe exigir, es lo mínimo que por motivo de su cargo debe realizar: actuar conforme a la norma suprema, toda vez que esta es la guía de la estructura del Estado, del cual él hace parte y debe velar por su desarrollo.

La Constitución es más clara cuando en su artículo 356, inciso 4 obliga a las entidades territoriales a dar énfasis a la población pobre, dando prioridad a esta en el servicio de salud, educación escolar, servicios públicos y saneamiento básico ¿Cómo? Garantizando la prestación y ampliando la cobertura de los mismos, puntos que ejecutados responsablemente por los gobernantes disminuirían la pobreza y a largo plazo la podrían acabar.

Todo lo anterior permite reafirmar el compromiso que la Constitución de 1991 quiso dar a las autoridades con respecto a la población más vulnerable por razones económicas, lamentablemente algunos gobernantes desconocen aquel compromiso constitucional, al asumir sus cargos, algunos de ellos llegan con este -cargo- ya *vendido*, es decir, su cargo les pertenece a otros, a quienes financiaron su campaña, es por ello que mientras llevan a cabo su mandato, este va encaminado a beneficiar a ciertos sectores de la economía o de la sociedad. Los gobiernos en sus presupuestos anuales destinan grandes sumas de dinero para infraestructura, no siendo ésta siempre en beneficio del pobre, otros destinan de acuerdo a la ley, en su ejecución los dineros se invierten en programas fallidos que solo "*legalizan*" el gasto del dinero en favores políticos. En algunas regiones los gobernantes no son guardianes de la ley sino sus verdugos.

La Constitución Política de Colombia ha sido llamada por doctrinantes, Cortes y autoridades: la *carta magna*, la *norma de normas*, la *norma superior o suprema*, la reconocen como la norma más importante del país, debe ser así, la constitución es el libro guía de cualquier Estado, contiene las reglas para la sana convivencia y el desarrollo de los pueblos, es ella se plasma el Estado ideal, el *paraíso colombiano*, por ende, los gobernantes deben actuar a diario tal y como lo juran al momento de posesionarse como servidores públicos, se comprometen a respetar y cumplir la constitución y la ley. En la Constitución se contempla como con ciertos principios se pueden garantizar los derechos de las personas, derechos que, en manos de todos, detendrían la pobreza y con el tiempo disminuirían los índices existentes. El gobernante tiene una guía, debe seguirla para beneficiar a sus gobernados, son estos quienes lo han elegido para mejorar la calidad de vida de todos y no de unos cuantos.

“El que es elegido príncipe con el favor popular debe conservar al pueblo como amigo”

Nicolás Maquiavelo

Bibliografía

Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
Sierra, J. (2011) Pobreza y desigualdad. Revista Semana. Universidad Católica del Oriente
Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14294738>.
Mains Unides. (2013) La pobreza en el mundo un problema de todos. Recuperado de <https://mansunides.org/es/observatorio/pobreza-en-mundo-un-problema-todos>.

ANEXO Q. Texto reflexivo-argumentativo escrito después de la segunda intervención.

Nombre: Víctor Ángel Flórez Programa académico: Ing. Civil semestre: IV

Escribe en un texto corto tu experiencia frente a lo trabajado en las clases teniendo en cuenta las entrevistas realizadas frente al tema de pobreza, la bibliografía consultada para la redacción del artículo de opinión y la escritura del texto en general.

¿Cómo se sintieron? ¿Considera que fue positivo el trabajo realizado, aportó en algo para su formación?!

Con relación a las entrevistas bien, ya que se pudo ver los diferentes puntos de vista de los estudiantes sobre el tema de la pobreza, se pudo observar las diferencias y similitudes sobre el tema de la pobreza al comparar las respuestas de las diferentes entrevistas. Fueron muy pocos los que se tomaron el tiempo en expresar sus ideas de una forma clara y profunda, gracias a esas respuestas se pudo desarrollar de una mejor manera el trabajo en clase

Y con relación al trabajo de redacción del artículo de opinión y la escritura de texto, fue excelente ya que nos incentivo a avanzar, a saber cómo usar nuestra manera de expresarnos y de referirnos sobre un tema o una idea, a medida de que transcurría el semestre se hacían trabajos de escritura, durante varias clases se realizaron borradores, aunque por ser de ingeniería no estaba para nada familiarizado con eso, pero los consideré muy importantes. Por eso puedo decir que todos los trabajos realizados fueron positivos en nuestra educación y formación.