



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Sistematización de la experiencia del uso de la lectura y escritura disciplinar para la

consolidación del semillero de investigación SIEES

Para optar al grado de Magíster en Educación

Presentado por:

Martha Victoria Suarez

Directora de Proyecto de Grado:

Mag. Diana Libeth Flórez Tapias

Bucaramanga, Colombia, Julio 2017

Dedicatorias y Agradecimientos

A ti, Padre, doy fe de tu presencia en mi vida.

A mi Madre, ternura del Padre.

A ti mamá, como siempre, por siempre.

A mis familias, un regalo del Padre.

A mis amigos, otro regalo del Padre, inmerecido, como siempre.

A mi tutora, gracias por retomar este barco que navegaba al garete.

A los profesores de Tecnología en Contabilidad Financiera, gracias por el apoyo.

*A los estudiantes del semillero SIEES, su colaboración, entrega y motivación movieron mi alma
de maestra.*

A Magnolia, amiga, compañera de esta experiencia, trabajamos como verdadero equipo.

Aquí concluye mi viaje a Ítaca.

Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Planteamiento del problema.....	15
1.1 Antecedentes del problema.....	15
1.2 Problema de investigación	21
1.3 Objetivos de investigación	23
1.3.1 Objetivo General.....	23
1.3.2 Objetivos Específicos.....	23
1.4 Supuestos de investigación	23
1.5 Justificación de la investigación	24
1.6 Limitaciones y delimitaciones	27
2. Marco Teórico.....	31
2.1 Semilleros de investigación	32
2.2 Cronología de los semilleros de investigación.....	33
2.3 Caracterización de los semilleros de investigación	41
2.4 Importancia de los semilleros de investigación para la formación en investigación.....	48
2.5 La investigación formativa como propedéutica para la investigación propiamente dicha .	50
2.6 Alfabetización académica	53
2.7 Lectura y escritura en las disciplinas	54
2.8 Formación de docentes disciplinares: la producción y mediación en la producción de conocimiento.....	56
2.9 Aprendizaje Basado en Problemas ABP.....	60
2.10 Características de los problemas en el ABP	62
2.11 El rol del maestro en el ABP.....	63
2.12 La Enseñanza situada.....	64
2.13 Enseñanza situada enfocada en prácticas educativas auténticas.....	66

2.14 Rol del maestro en la enseñanza situada.....	68
2.15 Sistematización de experiencias	69
2.16 Marco legal	73
3. Metodología	80
3.1 Participantes.....	81
3.2 Marco contextual	82
3.3 Técnicas e instrumentos.....	84
3.3.1 Encuesta a estudiantes miembros del semillero.....	84
3.3.2 Entrevista a docente y estudiantes miembros del semillero.....	85
3.3.3 Grupo focal	87
3.3.4 Portafolio de evidencias de docente disciplinar.....	87
3.3.5 Sesiones formativas para semilleristas.....	88
3.4 Procedimiento para la aplicación de técnicas e instrumentos.....	88
3.5 Estrategia de análisis de datos.....	90
3.6 Aspectos éticos.....	91
4. Análisis y discusión de resultados	92
5. Resultados y análisis.....	116
5. Conclusiones.....	145
Referencias.....	153
Apéndices.....	160

Lista de Figuras

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Semilleros de investigación UTS Fuente: PEI UTS	17
<i>Figura 2.</i> Cronología de los semilleros de investigación. Fuente: propia	33
<i>Figura 3.</i> Caracterización de los semilleros de investigación Fuente: propia	41
<i>Figura 4.</i> Investigación formativa Fuente: Basada en Miyahira (2009) y Restrepo (2003).....	51
<i>Figura 5.</i> Pasos del proceso de aprendizaje ABP Fuente: Instituto Tecnológico de Monterrey ..	61
<i>Figura 6.</i> El rol del maestro en el ABP Fuente: propias basada en Díaz Barriga (2005).....	63
<i>Figura 7.</i> Componentes de la enseñanza situada Fuente: propia basada en Díaz Barriga (2005)	66
<i>Figura 8.</i> Docente de la enseñanza situada Fuente: Propia basada en Díaz Barriga (2005)	68
<i>Figura 9.</i> Lineamientos para la docencia. Fuente: PEI UTS	77
<i>Figura 10.</i> . Lineamientos para la investigación. Fuente: PEI UTS	77
<i>Figura 11.</i> Lineamientos para la extensión. Fuente: PEI UTS	78
<i>Figura 12.</i> Muestra de textos usados en el taller de docentes	93
<i>Figura 13.</i> Muestra de esbozo y rejilla.....	96
<i>Figura 14.</i> Estructura del texto docente disciplinar Fuente: propia.....	110
<i>Figura 15.</i> Muestra del borrador texto docente	111
<i>Figura 16.</i> Muestra texto final docente.....	111
<i>Figura 17.</i> Muestra mediación didáctica para lectura y escritura disciplinar.....	113
<i>Figura 18.</i> Asignaturas que apoyan y hacen seguimiento a los procesos de lectura y escritura	120
<i>Figura 19.</i> Muestra guía de estudio informalidad UTS.....	123
<i>Figura 20.</i> Muestra encuesta informalidad	124
<i>Figura 21.</i> Muestra de acta inicio de segunda experiencia enseñanza situada.....	124
<i>Figura 22.</i> Muestra guía gastos hormiga	125
<i>Figura 23.</i> Materias que en primer semestre han motivado al os estudiantes a la investigación	127
<i>Figura 24.</i> Muestra acta de creación de semillero SIEES	133

<i>Figura 25.</i> Logotipo semillero SIEES	134
<i>Figura 26.</i> Ejemplo página semillero Fuente: Universidad EAFIT	135
<i>Figura 27.</i> Ejemplo página semillero Fuente: Universidad del Rosario	135
<i>Figura 28.</i> Muestra página SIEES	136
<i>Figura 29.</i> Árbol de palabras rol de la lectura para semilleros Fuente: propia	139
<i>Figura 30.</i> Árbol de palabras rol de la escritura para semilleros Fuente: propia.....	140
<i>Figura 31.</i> Nubes de palabras rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación.	140
<i>Figura 32.</i> Árbol de palabras Lectura y capacidad de comprensión	141
<i>Figura 33.</i> Árbol de palabras Lectura y adquisición de conocimientos	141
<i>Figura 34.</i> Árbol de palabras Lectura y promoción de la investigación	141
<i>Figura 35.</i> Árbol de palabras Lectura para facilitar el aprendizaje	142
<i>Figura 36.</i> Árbol de palabras Lectura y capacidades del investigador.....	142
<i>Figura 37.</i> Nubes de palabras aspectos para ser formados en el semillero	143

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Criterios de evaluación lectura docentes</i>	59
Tabla 2. <i>Criterios de evaluación comunicación escrita docentes</i>	60
Tabla 3. <i>Pasos para sistematizar</i>	72
Tabla 4. <i>Ideas principales de los textos leídos por los docentes</i>	94
Tabla 5. <i>Reporte de asistencia y textos entregados por los docentes</i>	97
Tabla 6. <i>Rejilla texto docente 1</i>	98
Tabla 7. <i>Rejilla docente 2</i>	99
Tabla 8. <i>Rejilla docente 3</i>	101
Tabla 9. <i>Resultados lectura crítica docentes semillero Huellas contables</i>	103
Tabla 10. <i>Resultados lectura crítica docentes semillero Huellas contables</i>	104
Tabla 11. <i>Resultado revisión de texto docente disciplinar</i>	112

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice 1. Primer documento semillero Huellas contables	160
Apéndice 2. Segundo documento semillero Huellas Contables	161
Apéndice 3. Encuesta estudiantes miembros del semillero SIEES.....	164
Apéndice 4. Entrevista a estudiante primer semestre	171
Apéndice 5. Entrevista a estudiante segundo semestre.....	174
Apéndice 6. Entrevista docente líder del semillero	177
Apéndice 7. Protocolo grupo focal	180
Apéndice 8. Estrategia de análisis de datos	184
Apéndice 9. Autorización para desarrollar el proyecto	187
Apéndice 10. Consentimiento informado estudiantes	188
Apéndice 11. Autorización para uso de documentos que dan cuenta de la experiencia.....	189
Apéndice 12. Consentimiento informado para estudiante del semillero de investigación SIEES	190
Apéndice 13. Acta de trabajo con docentes Huellas contables.....	191
Apéndice 14. Textos taller docentes	192
Apéndice 15. Esbozo comentario crítico y rejilla para evaluar producción textual docentes	193
Apéndice 16. Texto Docente 4 no valorado con rejilla	196
Apéndice 17. Borrador de texto Docente 1.....	201
Apéndice 18. Texto final Docente 1	203
Apéndice 19. Texto Docente 2.....	205
Apéndice 20. Texto Docente 3.....	207
Apéndice 21. Resolución de vicerrectoría que suspende semilleros de docentes.....	210
Apéndice 22. Acta encuentro investigadora y docente disciplinar	214
Apéndice 23. Borrador texto disciplinar	216

Apéndice 24. Rúbrica para evaluar texto disciplinar	217
Apéndice 25. Versión final texto docente disciplinar	218
Apéndice 26. Mediación didáctica para procesos de lectura y escritura disciplinar	222
Apéndice 27. Ejemplo de síntesis analítica.....	223
Apéndice 28. Muestra de síntesis analítica hecha por un estudiante	230
Apéndice 29. Plan de aula de Economía y empresa	231
Apéndice 30. Diploma de formación en artículos científicos de la docente disciplinar	232
Apéndice 31. Acta Primera experiencia de investigación: Caracterización de las prácticas contables de vendedores ambulantes UTS.....	233
Apéndice 32. Guía de estudio informalidad	235
Apéndice 33. Encuesta informalidad	241
Apéndice 34. Acta segunda experiencia de investigación: Gastos hormiga.....	242
Apéndice 35. Guía gastos hormiga	244
Apéndice 36. Acta de creación de semillero SIEES	247
Apéndice 37. Logotipo semillero SIEES	249

Sistematización de la experiencia del uso de la lectura y escritura disciplinar para la consolidación del semillero de investigación SIEES

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo sistematizar la experiencia del uso de la lectura y a escritura disciplinar como eje articulador en la consolidación del semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander. El estudio respondió a interrogantes sobre el tipo de formación que se les debe dar a los docentes no especialistas en lectura y escritura para que las incorporen en los procesos de enseñanza de sus asignaturas y sobre cómo estas estrategias contribuyen a la alfabetización académica y la formación inicial en investigación. Además, esbozó estrategias para aprovechar el trabajo en equipo de los docentes especialistas en lenguaje y los docentes disciplinares en la búsqueda de caminos para empoderar los estudiantes como generadores de conocimiento. El estudio desarrollado fue de carácter cualitativo y la estrategia para dar cuenta de los resultados fue la sistematización de experiencias. Los instrumentos usados para obtener la información fueron los documentos que dieron cuenta de la experiencia, entrevistas, encuesta y un grupo focal. Los resultados evidenciaron la importancia del docente disciplinar como productor de conocimiento, mediador en los procesos de lectura y escritura desde su función epistémica e investigación y motivador a los estudiantes para hacer parte activa de los semilleros de investigación.

Palabras claves: Lectura y escritura disciplinar, investigación formativa, semilleros de investigación, docente mediador y docente productor de conocimiento

Systematization of the experience of the use of disciplinary reading and writing for the consolidation of SIEES research hub

Abstract

This research study, aimed to systematize the experience of the use of disciplinary reading and writing as an articulating axis in the consolidation of the research hub affiliated to the technical programme of Financial Accounting at Unidades Tecnológicas de Santander. This study, addressed inquiries about the sort of training that non-specialized teachers should receive in reading and writing, so that they can incorporate them in the teaching processes of their specific fields of actions; and about how these strategies contribute to the Academic Literacy, and the initial training in research. Furthermore, this study outlined strategies to encompass the team work of specialized teachers in language, as well as the interdisciplinary teachers in the search of paths to empower students as knowledge generators. This study was qualitative and its findings were explained through systematization of experiences. The instruments used to obtain data were interviews, surveys, and a focus group session. Findings evidenced the importance of the disciplinary teacher as a creator of knowledge, as a mediator in the reading, writing from its epistemic role, and research processes, and as a motivator of students to become active part in the available research hubs.

Key words: Disciplinary Reading and writing, formative research, research hubs, teacher, mediator, and teacher as creator of knowledge.

Introducción

La presente investigación se desarrolló en las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS), institución de carácter estatal, dedicada a la formación de técnicos y tecnólogos. A partir de la exigencia de la institución a los diferentes programas por la consolidación de semilleros de investigación, el grupo de profesores del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera (TCF) inició trabajo colaborativo con ayuda de una docente de lenguaje para revisar estrategias didácticas que les permitieran orientar mejor tanto prácticas de investigación como de lectura y escritura. A partir de esta iniciativa, en la que se vincula a la estudiante que desarrolla el presente trabajo de grado, se inició, en el primer semestre de 2015, un taller de discusión e intercambio de experiencias.

Durante cuatro semestres se llevó a cabo esta iniciativa, que derivó en la consolidación de un semillero de investigación en el cual el cual registró, al primer semestre de 2017, un número de participantes de 27 estudiantes de pregrado. Esta situación no se había presentado en la institución a pesar de la permanente exigencia por parte de la directiva para que se consolidaran grupos de investigación. Dado que se han podido identificar algunos logros y retos, tanto por parte de los profesores, concretamente de una profesora de la asignatura Economía y Empresa, como de los estudiantes, este trabajo se propuso, sistematizar la experiencia, con el fin de reconocer sus factores favorecedores y obstaculizadores para proponer líneas de trabajo futuras.

Por su naturaleza mixta, de un lado las necesidades de consolidación de semilleros para fortalecer la investigación y, de otra, el afianzamiento de estrategias de lectura y escritura, los referentes teóricos que sostienen esta investigación son; los semilleros de investigación, la investigación formativa, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en problemas, la alfabetización académica y la lectura y escritura en las disciplinas.

Esta investigación es cualitativa de carácter descriptivo, observacional e interpretativo, fundamentada desde una sistematización de experiencias. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas a estudiantes y profesores; una encuesta aplicada a todos los integrantes del semillero; un grupo focal realizado con diez estudiantes de primer semestre y segundo que hacían parte del colectivo y, por último, la compilación de documentos que dan cuenta de la experiencia y su respectivo análisis.

Por sus características de experiencia concreta, los resultados de la investigación sirven como insumo para futuras exploraciones en las que haya como interés central vincular la investigación y la lectura y la escritura. De este modo, otros programas de la institución pueden usar las conclusiones y recomendaciones que se ofrecen para iniciar sus propias discusiones. No se pretende generalizar con estos hallazgos, pues una de las condiciones comunes entre el aprendizaje situado, la lectura y la escritura en las disciplinas y la investigación, es que cada campo disciplinar encuentre las formas más adecuadas para interpretar y producir conocimiento según las necesidades de su tecnolecto.

Dos grandes conclusiones que se desprenden de este proyecto son, en primera instancia, que todo proceso de indagación e investigación comporta los procesos de lectura y producción, razón por la cual los docentes disciplinares son el eje de la consolidación de la cultura investigativa en la medida en que vinculen los procesos de lectura y escritura en sus asignaturas. En segundo lugar, se concluye que las concepciones y percepciones sobre investigación, tanto de docentes como de estudiantes, determinan las maneras en que ella se asume o se repele; de este modo, entre más vinculados y motivados se sientan los estudiantes con estos procesos académicos mayor será su interés por profundizar en el campo del conocimiento, máxime si el trabajo se desarrolla de manera espontánea y no desde cánones rígidos de la investigación.

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema

Los semilleros de investigación en Colombia se originaron en la Universidad de Antioquia en el año 1996. Esta propuesta fue acogida por un grupo de estudiantes de la universidad del Cauca que se encontraba realizando estudios en la universidad de Antioquia en 1997. En los años posteriores a la creación de esta estrategia de investigación colectiva, numerosas instituciones de enseñanza básica, media y superior la han adoptado como herramienta para familiarizar a los estudiantes con experiencias en investigación (Miyahira, 2009). Sumado a lo anterior, gran parte de los semilleros del país se han asociado en dos grandes redes, una nacional llamada red colombiana de semilleros de investigación (RedCOLSI) y una que agrupa a algunos departamentos (RedSI), que aglutinan instituciones y nodos departamentales y promueven proyectos y ponencias en los distintos campos del saber.

Aunque los semilleros de investigación han gozado de gran acogida en la academia desde su creación, paradójicamente, han tenido poca difusión desde entes estatales como Colciencias (Gallardo, 2014). Se ha sistematizado muy poco sobre sus dinámicas internas y prácticas y son escasos los artículos científicos sobre este tema, lo cual dificulta compartir las experiencias, estrategias, conocer sus necesidades y tendencias (Saavedra, Muñoz, Antolínez, Rubiano y Puerto, 2015).

Para este estudio, se hizo una revisión de fuentes a nivel nacional, dado que los semilleros son una estrategia de investigación creada en las universidades colombianas (Ossa, s.f.). Algunos aspectos en común de estas iniciativas se rastrearón en una tesis de doctorado y los artículos sobre el origen de los semilleros en Colombia de Molineros (2010). De estas fuentes se coligió que los semilleros tienen potencialidades para la formación integral de los estudiantes; tienen vínculos cercanos con la investigación formativa; ofrecen bondades en la formación de competencias sociales y científicas y se configuran como espacios para desarrollar competencias ciudadanas.

Como se puede evidenciar, por lo menos desde las investigaciones revisadas, se ha reconocido el aporte de los semilleros a la formación de una cultura de investigación y al desarrollo de habilidades personales y sociales. Sin embargo, en la revisión bibliográfica no se encontraron estudios que puntualmente vincularan la lectura y la escritura disciplinar con los semilleros.

Al contrario, en esta investigación la triada entre la lectura, la escritura y los semilleros de investigación hace parte esencial en los ejes sustanciales de formación en la educación superior, aspecto que se manifiesta en el primer contacto con la población objetivo: algunos docentes del programa en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander.

En el año 2013, la oficina de Investigaciones de la institución creó la Red de Semilleros de las Unidades Tecnológicas de Santander (RedSIUTS) con el propósito de constituirse en punto de referencia de estudiantes y docentes para mejorar la cultura investigativa de la institución.

Además, esta dependencia determinó que los semilleros de investigación podrían cumplir, entre otras las funciones de fomentar el hábito de investigar, determinar el uso conceptual y metodológico de la investigación, planear y ejecutar proyectos de investigación, organizar y participar en encuentros interinstitucionales a nivel regional y nacional (Dirección de Investigaciones, 2009).

Según los lineamientos de la Dirección de investigaciones, los semilleros UTS dependen de los grupos de investigación de cada campo disciplinar y son de docentes y de estudiantes. Por ello, cada uno de los programas pertenecientes a la facultad de Ciencias Naturales y de Ciencias Socioeconómicas cuenta con sus propios colectivos de investigación. Estos son promovidos desde las coordinaciones y están enlazados a la RedSIUTS como lo muestra la figura 1.



Figura 1. Semilleros de investigación UTS Fuente: PEI UTS

La inquietud de esta investigación surgió a partir del acercamiento a un semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera. En la primera

reunión con este colectivo de investigación llamado *Huella Contables*, integrado por docentes del programa, se esbozó un eje articulador en el cual ahondar la indagación para tener mayor claridad de la problemática: inclusión de los procesos de lectura y escritura en la generación de nuevo conocimiento de los docentes del Programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la Institución Educativa Unidades Tecnológicas de Santander-UTS. Por ello, la investigadora se propuso hacer una revisión de documentos del semillero.

Un primer documento referenciado sobre el origen del semillero *Huellas Contables* databa del año 2009. En una muy breve presentación, el archivo enunciaba nueve actas de reuniones de las cuales no se encontró evidencia y un organigrama en el que se esbozaban lo que parecía ser unos ejes de trabajo del semillero, entre los que se mencionaban prácticas empresariales, proyectos de investigación y bancos de proyectos. Además, en las diapositivas figuraban como responsables de las actividades cuatro docentes del programa, quienes, en su momento, primer semestre del año mencionado con anterioridad, eran los únicos miembros del semillero. (Ver apéndice 1)

Este primer documento, es el único vestigio que se encontró de la actividad de *Huellas Contables* en el año 2009. En un acercamiento a una de sus docentes, que figuraba como una de las fundadoras del semillero, se pudo dilucidar que varios profesores decidieron crear el semillero para estimular la investigación de los estudiantes, pero al indagar sobre los documentos, artículos o registros del semillero, la docente mencionó la no existencia de los mismos. Esta situación refleja una problemática general de la universidad colombiana y es la poca cultura de la sistematización de experiencias que se puede encontrar en las aulas. Además,

el testimonio de la docente corrobora que en muchos casos los esfuerzos por consolidar la cultura investigativa en las instituciones provienen de individualidades y no de una política institucional que congrege los diversos estamentos en búsqueda de estrategias que contribuyan al mejoramiento de la investigación en las instituciones (Gallardo, 2014).

Además, la anterior situación, en el caso de las UTS, evidencia un distanciamiento entre lo propuesto en algunos de los fundamentos institucionales y la realidad que se vive en cada uno de los estamentos de la institución con respecto a la investigación. Un primer documento institucional que hace referencia a la investigación en este centro educativo, es el que tiene que ver con las políticas. En la primera de ellas se plantea la “institucionalización de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación como componentes esenciales de la cultura organizacional y la prospectiva” (UTS, s.f., p.1). Sin embargo, institucionalizar la investigación implica unificar criterios en torno a diversas acciones que promuevan la cultura investigativa y que a la vez se motive a todos los miembros a participar activamente en la construcción de una real estrategia que consolide el ejercicio de investigar. Este aspecto descrito con anterioridad no se evidenció en el caso de *Huellas Contables* pues un primer intento de consolidación se da de parte de un grupo aislado de docentes que quiere agruparse para fomentar la investigación.

Otro de los documentos de las Unidades Tecnológicas de Santander donde se promulga la investigación está expresado en la página de investigaciones de la institución. En ella, la oficina de investigaciones, menciona que:

La investigación es uno de los ejes fundamentales de la institución, está orientada a consolidar la formación para la investigación en los estudiantes, busca divulgar nuevo conocimiento científico, se articula con la docencia, busca el fortalecimiento de los grupos, promueve la investigación formativa, se articula con las políticas nacionales establecidas por Colciencias y a través de este trabajo continuo de investigación, la institución se vincula a los planes de desarrollo departamental y nacional en la búsqueda de soluciones a los problemas del país (UTS, Investigaciones, s.f.).

Los anteriores planteamientos, en apariencia, encierran un profundo compromiso de la Institución con los procesos de investigación. Sin embargo, no se han consolidado en acciones efectivas y visibles en la institución. El semillero *Huellas Contables* es la muestra de esta situación. Un grupo de docentes lo creó con el propósito de tener un espacio para formarse y formar en investigación. A pesar de ello, el colectivo no cumplió estas metas porque le faltó apoyo en la didáctica de la investigación y acompañamiento para avanzar en la sistematización de algunas actividades desarrolladas y en la producción de artículos y productos del semillero.

Otro documento revisado en el que se hace alusión al semillero *Huellas Contables* data del 24 de septiembre del 2014. Este archivo es la inscripción del colectivo ante la oficina de investigaciones de la institución. En el mismo se propusieron como líneas de investigación Costos y Normas Internacionales. Además, en el documento se evidenció que la Misión planteada para este colectivo de investigación tenía que ver con el desarrollo de actividades de carácter investigativo y la Visión lo proyectaba como un referente en investigación formativa vinculando la academia y el sector productivo. (Ver apéndice 2)

A pesar de haber cumplido con el requisito de inscripción de este semillero en la oficina de investigación de las UTS, en diciembre de 2014, fecha del primer encuentro con la investigadora, los miembros de este grupo, profesores de la facultad de Contabilidad Financiera, continuaban sin generar ninguna estrategia para poner en marcha este colectivo de investigación. Este hecho es un factor de preocupación pues los docentes investigadores garantizan una enseñanza crítica que va más allá del conocimiento de la mera reproducción del conocimiento (Vélez & Dávila, 1984).

En encuentros sucesivos con la investigadora los educadores pusieron de manifiesto su preocupación por su falta de liderazgo para asumir el ejercicio investigativo desde su disciplina, entre otras razones por la ausencia de espacios institucionales que promovieran la formación para la didáctica de la investigación y con mayor insistencia en su bajo desempeño en los procesos de lectura y escritura.

1.2 Problema de investigación

En concreto y referenciado a la población objetivo: los docentes del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la UTS constituyeron un colectivo de investigación en el año 2009 con el fin de establecer mecanismos para la generación de estrategias de investigación de los docentes. En la línea del tiempo ejecutado desde el año de creación del semillero hasta finales del año 2014, los únicos avances del semillero se limitaban a un formalismo administrativo: formato de inscripción ante la Oficina de Investigaciones de la institución. Este aspecto evidenció vacíos en la formación en investigación de este colectivo de educadores lo cual no les

permitió constituirse en dinamizadores de la generación de nuevo conocimiento debido al desconocimiento de la didáctica de la investigación y orientación de los procesos de lectura y escritura. En dicho contexto, la presente investigación abordó los siguientes interrogantes:

¿Cómo la lectura y la escritura lideradas por un docente disciplinar contribuyen a la formación inicial en investigación?

¿Qué tipo de formación se les debe ofrecer a los docentes no especialistas en lectura y escritura para que las integren a los procesos de enseñanza aprendizaje en su campo disciplinar?

¿Cómo contribuye el trabajo en equipo entre docentes de lectura y escritura y docentes disciplinares a las transformaciones de las prácticas en el aula?

¿Qué función cumplen la lectura y la escritura para adentrar a los estudiantes en la comprensión de los fenómenos propios de su disciplina y el potencial desarrollo de competencias de investigación?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo General

Sistematizar la experiencia del uso de la lectura y la escritura disciplinar como eje articulador en la consolidación del semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las competencias genéricas de lectura y escritura de los docentes del semillero adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la UTS con el fin de mejorar la producción de nuevo conocimiento.
- Implementar un plan de acción a partir del uso de la lectura y la escritura disciplinar para el fortalecimiento de la producción académica e investigativa del semillero adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la UTS.
- Describir las percepciones de los miembros del semillero de investigación SIEES a partir de la implementación de la lectura y escritura disciplinar como eje articulador para la consolidación de este colectivo de investigación.

1.4 Supuestos de investigación

Los supuestos de investigación que sostienen este proyecto son los siguientes:

- La lectura y la escritura lideradas por un docente disciplinar contribuyen a la formación inicial en investigación de los estudiantes, en el contexto de los semilleros de investigación.
- Brindar a los docentes no especialistas en lectura y escritura estrategias didácticas y metodológicas para incorporarlas a los procesos de enseñanza aprendizaje en su campo disciplinar, a través del trabajo colaborativo con especialistas en lenguaje, contribuye con los procesos de alfabetización académica.
- Las concepciones de lectura y escritura que tienen los profesores disciplinares determinan su uso en el aula.
- Las concepciones y percepciones de los estudiantes sobre la investigación determinan su motivación para la producción de conocimiento.
- La lectura y la escritura situada cumplen una función epistémica en el aula.
- La sistematización de experiencias contribuye con la consolidación de una práctica de investigación en el aula y al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

1.5 Justificación de la investigación

En evidente el papel preponderante de la lectura y la escritura en el contexto universitario en el cual estos procesos permean la totalidad de las actividades que en estos claustros educativos se desarrollan: Por ello, es de vital importancia desarrollar diversas investigaciones en las que la lectura y la escritura para la apropiación de conocimientos en las diversas áreas del saber sea el eje central (Rincón y Pérez, 2014). Lo anteriores señalamientos de los autores ponen de manifiesto una necesidad sentida en el ámbito de la educación superior, la cual es el vacío en

investigaciones que den cuenta de los procesos y hallazgos que se dan en la aulas disciplinares. En ellas, los maestros desarrollan diversas experiencias que involucran la investigación formativa, su entorno disciplinar y en muchas ocasiones la lectura y la escritura, campo en el cual la investigación en el contexto colombiano es todavía muy escasa (González, Salazar y Peña, 2015).

Por ello, este proyecto desarrollado: *sistematización de la experiencia del uso de la lectura y la escritura disciplinar para la consolidación del semillero de investigación SIEES* resulta pertinente en el campo de la investigación de la lectura y escritura académica y la investigación por las siguientes razones:

En primer lugar, esta experiencia desarrollada en el programa de Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander durante los años 2015 y 2016, puede constituirse en insumo para otros estudios que involucren semilleros de investigación teniendo en cuenta las pocas experiencias que en este campo se han desarrollado en el país (Gallardo, 2014). Este estudio se puede configurar en un referente en cuanto involucra a la lectura y la escritura disciplinar y a una docente líder de la asignatura como mediadora en las actividades de aula y de investigación. Además, este proyecto puede contribuir en el propósito de vincular el departamento de Humanidades de la institución con los programas de las dos decanaturas de la institución. Lo anterior para darle mayor pertinencia y significación a la asignatura *Procesos de lectura y escritura* que en la mayoría de los casos poco tiene en cuenta las diversas tareas de lectura y escritura que se desarrollan en los campos disciplinares y por ello se constituye en una

asignatura que no aporta al propósito de la Alfabetización académica (Carlino, 2003; 2013, González, Salazar y Peña, 2015).

En segundo lugar, el proyecto desarrollado evidencia la importancia de cómo la formación de docentes disciplinares en procesos de lectura y escritura es una estrategia para el mejoramiento de los procesos de aula. En la medida en que el docente de asignatura es un buen mediador los procesos lectoescritores al interior de las asignaturas, el aprendizaje y la didáctica propia de la asignatura mejoran significativamente (Carlino, 2003; 201). Lo anterior porque las diversas actividades y tareas que deben desarrollarse a través del currículo, casi todas mediadas por la lectura y la escritura, tienen un horizonte mayor sentido para los educandos pues la mediación del maestro permite, y en este caso, el ejercicio mancomunados entre el experto en lenguaje y docente disciplinares, mostraron grandes resultados para permear la práctica y esbozar nuevos caminos alejados de la enseñanza transmisionista (Pérez y Rincón, 2014).

Finalmente, a nivel institucional, este estudio es el primero que se realiza en la Unidades Tecnológicas de Santander. Esta experiencia de vincular la lectura y la escritura situadas (Restrepo, 2003; Díaz Barriga, 2005) para motivar e implementar la investigación se puede constituir en referente para el trabajo de otros semilleros institucionales. Además, la página desarrollada para el proyecto <http://sieesuts.weebly.com/>, se puede constituir en referente del trabajo de otros semilleros adscritos a las dos facultades y en general a los diversos programas y el trabajo desarrollado con la docente disciplinar ahora líder del semillero SIEES, puede ser eje que vincule otras experiencias de lectura y escritura disciplinar para motivar la investigación

formativa y hacer vívidas las funciones sustantivas de la universidad vinculando la docencia con la investigación (PEI UTS; 2014).

1.6 Limitaciones y delimitaciones

La investigación surge de una necesidad muy concreta en un contexto académico específico, de esta manera, presenta retos y limitaciones las cuales son analizadas desde los puntos de vista administrativo curricular, teórico metodológico y pedagógico, a su vez, desde la perspectiva de los docentes y de la de los estudiantes.

Al tratarse de una sistematización de experiencia, también ofrece particularidades que exigen que se analicen no solo desde la trayectoria de la experiencia misma, sino de lo que significa para su permanencia en el futuro.

A nivel administrativo curricular – profesores

Tal como se mencionó en el planteamiento del problema, ha sido una exigencia de la institución que los docentes asuman la investigación; no obstante, no se han ofrecido los dispositivos institucionales para que exista una formación permanente de los docentes en su transición de profesionales a investigadores. Así, los profesores sienten limitaciones para desplegar didácticamente parte de los conocimientos que se requieren para la investigación, pues ellos mismos no son, por formación, investigadores. La experiencia comenzó con siete de los profesores del programa TCF; no obstante, su duración como grupo fue solo un trimestre, debido

a que las múltiples tareas que se les designaron no permitieron que continuaran. De allí que solo una docente terminara asumiendo el liderazgo del semillero.

La docente recibió como asignación dos horas a la semana, tanto para dirigir el semillero, como para asumir su propia investigación. Esta es una de las principales limitaciones para la experiencia.

Se carece en la institución de lineamientos para los semilleros de investigación; están apenas en construcción, y se cuenta con distintas nociones de lo que estos grupos significan hasta la reducción a una simple estrategia, sin analizar la complejidad que, hoy por hoy, han venido mostrando. La oficina de investigaciones no tiene lineamientos claros sobre las estrategias y la didáctica para la creación y consolidación de semilleros de investigación desde los programas que ofrece la institución.

A nivel administrativo curricular - estudiantes

El horario de los estudiantes también fue una dificultad. La jornada académica de los miembros del semillero estaba agendada en las franjas horarias de 6:00 a 9:00 a.m. o de 9:00 a.m. a 12m y las reuniones de los semilleristas se desarrollaron en la jornada de la tarde, lo que implicaba que los estudiantes debían tener unas horas de receso antes de iniciar las reuniones y asumir gastos de almuerzo. Para los estudiantes no siempre fue posible asumir estos costos; Por ello, muchos de ellos no asistieron a los encuentros programados. En esta misma vía, los materiales para el trabajo corrieron, en varias ocasiones, por cuenta de la docente.

A nivel teórico y metodológico

Pocas son las experiencias que se han sistematizado sobre semilleros de investigación. La teoría que circula sobre el tema es escasa. En la misma institución no se han recogido memorias de estas experiencias. Este aspecto impidió una mejor documentación de prácticas o experiencias que se constituyeran en referentes institucionales para este proyecto. Por esta razón, esta investigación extiende la mirada teórica hacia la alfabetización académica, la enseñanza situada y la lectura y escritura en las disciplinas, aspectos que son concomitantes con la formación en investigación.

De otra parte, se evidenciaron limitaciones teóricas por parte del campo disciplinar mismo, pues al menos en los espacios de intercambio no hubo muchos aportes por parte de los docentes de las formas o particularidades de la investigación en su propio campo, razón por la cual fue preciso acudir a teoría de la investigación en general. A esto se suma que para el trabajo interdisciplinar y colaborativo de desarrollo del semillero hubo intervención de la docente de lenguaje, quien realiza esta investigación; por lo tanto, hay posibilidad de que varias de las acciones, apreciaciones y conclusiones estén sesgadas y se miren desde concepciones muy lingüísticas de la lectura, la escritura y la investigación.

En el momento en que la experiencia de este semillero se quiera compartir con otros programas, se debe evitar la generalización o utilización de estrategias idénticas, pues no todas las estrategias son aplicables en todos los campos; esto es parte de lo que teóricamente plantean la enseñanza situada, la alfabetización académica y la escritura y lectura en las disciplinas.

A nivel pedagógico

El temor de los profesores, no por desconocimiento, sino por su no experticia en estrategias para la lectura, la escritura y la investigación ha generado dependencia de materiales, estrategias y sugerencias provenientes de la docente de lenguaje. Si las comunidades de aprendizaje fueran más constantes y estuvieran determinadas como mecanismos institucionales, el enriquecimiento sería mayor. Ante la urgencia de poner en práctica en el aula, en el día a día de las clases, las estrategias, se acude a las recientemente adquiridas sin mayor posibilidad de exploración con otras que los docentes poseen como saber no teorizado.

2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los postulados teóricos y conceptuales que le dieron sustrato a este trabajo de investigación. A juicio de Sabino (1992) “el marco teórico tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema” (p.68). Por ello, a continuación, se presentan los planteamientos de autores, investigadores y académicos que han postulado sus enfoques y estudios para fundamentar la teóricamente la espina dorsal de este proyecto: lectura, escritura disciplinar y la investigación formativa para consolidar un semillero de investigación.

En su orden, aparece en el capítulo la cronología los semilleros de investigación en Colombia, la importancia de los semilleros de investigación para la formación en investigación, las potencialidades y necesidades de los semilleros, la investigación formativa como propedéutica para la investigación propiamente dicha y la formación de los docentes disciplinares para la producción y mediación en la producción del conocimiento, el Aprendizaje Basado en Problemas y la enseñanza situada, la Alfabetización académica y la lectura y escritura en las disciplinas.

2.1 Semilleros de investigación

En palabras de Ossa (s.f.), los semilleros de investigación son comunidades de aprendizaje nacidas en las universidades colombianas en el año 1996. Este autor afirma que:

Los semilleros se caracterizan por su origen espontáneo, naturaleza autónoma y diversidad dinámica. Sus principios básicos están enfocados en promover una formación académica más investigativa e integral, contribuyendo a proyectar una educación participativa donde se elogie la pregunta, se aprenda aprender y se fortalezca la capacidad de trabajar en grupo, fomentando una cultura interdisciplinaria donde se mantengan la capacidad de asombro y la curiosidad frente a la complejidad de la vida. (p.11)

En consonancia con los anteriores planteamientos, González (2008) hace énfasis en que los semilleros de investigación son alternativas para investigar en el pregrado porque contribuyen al fomento de la cultura investigativa y se constituyen en estrategias de construcción colectiva del conocimiento. Además, menciona el autor, que ellos contribuyen al reconocimiento de la formación y la investigación como una propuesta que busca empoderar al sujeto a partir de la reflexión constante sobre sí mismo y su entorno, a la comprensión de su propia historia y al encuentro de saberes para generar espacios propicios para reconocernos en la diversidad.

Bastan las anteriores consideraciones, para enunciar los aspectos más significativos de los semilleros de investigación: su genealogía y relación con el devenir académico de la historia de Colombia, su contribución en la formación para los investigadores, sus potencialidades,

características, los factores que les dan identidad y sus necesidades como colectivos de investigación.

2.2 Cronología de los semilleros de investigación

Para consolidar la genealogía de los semilleros es importante revisar diversos eventos que se constituyen en importantes hitos en la historia de estos colectivos de investigación colombianos. Estos acontecimientos se pueden dividir en 3 períodos, a saber: primer período, los antecedentes, segundo período, fundación y consolidación de estos grupos y el tercer período, a partir del 2010, etapa en la que se vislumbra mayor apoyo estatal para la investigación desde estos colectivos de investigación. Tal cronología está expresada en la siguiente figura.



Figura 2. Cronología de los semilleros de investigación. Fuente: propia

Un primer referente histórico de los semilleros de investigación se da en la universidad de Humbolt de Berlín. Este claustro europeo se convirtió en referente para la formación investigativa de los jóvenes universitarios en el mundo (Quintero, Munévar y Munévar, 2008).

Uno de sus fundadores, el pensador Wilhelm Von Humbolt, concebía la universidad como el espacio en el cual se debe dar una constante y fructífera interrelación entre la docencia Y la investigación (Krumpel, s.f). Sin duda, los postulados de este pensador permean la labor educativa de los diversos modelos de educación en Alemania, Europa y por supuesto América Latina, incluyendo nuestro país.

Un segundo referente importante para la creación de los semilleros es sin duda la creación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Colciencias en el año 1968. Este hito es significativo porque a partir de este evento el Estado se compromete a fortalecer y ofrecer condiciones para el desarrollo de la investigación científica en las universidades privadas y públicas del país (Gallardo, 2014). Este estamento es institucionalizado en 1990 a partir de la ley 29 para la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

En este mismo año, otro acontecimiento se suma como detonante para la gestación de los semilleros y es el surgimiento de movimientos estudiantiles que proponen la séptima papeleta con el objetivo de incluir un voto en las elecciones de marzo de 1990 para solicitar la reforma a la Constituyente. Este hecho generó la reforma a la Constitución de 1991 la cual incluyó el artículo 27 que considera la investigación como un derecho (Gallardo, 2014).

Continuando con la exposición de los antecedentes, el Congreso de Colombia con la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la Educación Superior, legisla sobre el derecho a la investigación en su artículo 6° que menciona como su primer objetivo “profundizar en la

formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (p. 42). Este mismo decreto aboga por la promoción y utilización del conocimiento para la consolidación de comunidades académicas de índole nacional e internacional.

Sumado a lo anterior, otro suceso trascendente en la genealogía de los semilleros sucede en el año 1994, con ocasión de la Misión de ciencia, Educación y Desarrollo reunida bajo el gobierno de César Gaviria Trujillo la cual pretendía cimentar las bases para una transformación de carácter educativo. Según Sierra (2010), la ausencia de formación investigativa en la educación superior se hizo explícita pues el informe de esta Misión mostró la gran brecha que separaba al país con respecto a la ciencia y la tecnología de los países desarrollados. Además, hizo tangible la necesidad en la formación científica, la urgencia de recuperar la pregunta como llave para la curiosidad en el devenir universitario y poner al alcance de los estudiantes la investigación haciendo de la organización universitaria un ente democrático y pluralista.

Es en este contexto, en el que confluyen la reflexión y el análisis de connotados académicos del país y nuevas visiones en economía como la globalización, la apertura económica, el neoliberalismo y los cambios en las tecnologías de la información como la Internet, en el que se propone hacer de la investigación el eje de la vida universitaria. Es este marco histórico un suelo fértil para la aparición de nuevos grupos de investigación. En palabras de Bueno (2010) “los semilleros de investigación aparecieron con la consigna de repensar la investigación desde el

pregrado universitario, en una especie de acto reflexivo de una conciencia oculta y paralela al proceso institucional que legitimó la investigación en la Universidad” (p.90).

Por lo anterior, es de vital importancia otra que los semilleros de investigación son grupos que se gestan en el seno de las universidades a mediados de los años 90. Rojas (2010) menciona que los semilleros de investigación en el país se originan en la universidad de Antioquia en el año 1996. Según este autor “surgen como una estrategia extracurricular de fomento de la investigación y como una reacción a las formas de impulso a esta función básica de la educación superior (p.90). La creación de estos colectivos de investigación se dio en forma espontánea, solo con el interés y el entusiasmo por encontrar espacios para compartir y disertar sobre el conocimiento.

Lo expresado con anterioridad se sustenta en las palabras de uno de los creadores de los semilleros de investigación. Ossa (s.f.) cuenta cómo se fue gestando estos grupos:

En la década de los 90s ocurrió que mi laboratorio se fue llenando de estudiantes de pregrado que llegaron atraídos por los proyectos, los equipos, las monitorías, etc. (...) Como espacio formativo disciplinar ofrecíamos los clubes de revista semanales en los cuales ellos mismos debían hacer exposiciones para su propio beneficio y el de todo el grupo, pero más allá de la actividad técnica específica no había un espacio para la reflexión crítica y para el diálogo que permitiera poner en clave de formación toda esta actividad febril de “investigación”. Ante esta situación surgió la invitación que se materializó en lo que los mismos muchachos bautizaron como *Semilleros de investigación* y que ellos mismos se

encargaron de diseminar –sin mi autorización- por otras facultades y otras universidades (p.530).

Esta manera espontánea de la aparición de los semilleros en las universidades colombianas es corroborada por González (2010) quien señala su experiencia en la creación del semillero Biogénesis del que menciona que:

Es el primer grupo de investigación en el cual se vincula lo interdisciplinar, movimiento que ese dio en el año 1997. Este semillero estaba integrado por estudiantes de diferentes facultades y de otras universidades como la Universidad de Caldas. Los miembros pertenecientes a este semillero fundaron otros semilleros implementando los primeros pasos de la red de semilleros del país. (p.105)

En 1998, la red de semilleros de investigación se empezó a gestar desde las Universidades de Caldas y de Antioquia (Berruet, 2010). El propósito de la red fue crear un movimiento para debatir sobre el quehacer científico en Colombia, circunscribir los semilleros de investigación en un movimiento nacional de estudiantes y maestros y hacer énfasis sobre la necesidad de contar con espacios para la investigación y la docencia. En este mismo espacio, se discutió sobre la importancia de mirar el semillero como un movimiento que creaba cultura para investigar en el seno del contexto académico. Por ende, se hizo tangible la necesidad de vincular a los estudiantes en las investigaciones y formarlos en la parte humana y filosófica (Memorias, 2008 citadas en Berruet, 2010).

En el año 1998, Colciencias inicia un inventario de los grupos y centros de investigación existentes con el ánimo de conformar el escalafón científico nacional, proponer políticas de financiación y apoyo a proyectos y estimular la formación de los jóvenes investigadores, los estudiantes próximos a graduarse o los profesionales recién graduados vinculándolos a grupos ya consolidados para promover su aprendizaje a través de proyectos de investigación orientados por un investigador experimentado (Sierra et al 2002, citado en Sierra, 2010).

En ese mismo año, Según la universidad de Caldas (1998) y Ossa (2005) citados por Botero (2010) los semilleros de investigación tuvieron su primera integración con ocasión del primer encuentro nacional de semilleros en el que participaron grupos de la Universidad del Caldas y la Universidad de Antioquia. Este primer encuentro tuvo como propósitos discutir la pertinencia de institucionalizar los semilleros de investigación, hacerlos vigentes en todos los reglamentos de las universidades, fomentar la creación de más semilleros en el ambiente académico a nivel nacional y crear una red de semilleros a nivel nacional (González, 2010).

En el año 2000, en el tercer encuentro de semilleros se logró darle una estructura a la Red colombiana de Semilleros de Investigación REdCOLSI, organización no gubernamental que se empezó a gestar en las universidades de Antioquia y Caldas (Memorias, 1998 citado en Berrouet, 2010). En ese proceso se consolidaron nodos regionales y se construyó la misión, visión y plan estratégico global de esta red de grupos de investigación (González, 2010).

Desde su creación REdCOLSI celebra un encuentro nacional de semilleros y en el año 2004 se proyecta más allá de las fronteras de nuestro país en el I encuentro internacional de semilleros

de investigación. El propósito de este encuentro fue facilitar la creación, fortalecimiento y articulación de redes, comunidades académicas, científicas y organizaciones afines a los objetivos e intereses de RedCOLSI tanto a nivel nacional como internacional. Otra estrategia para la proyección internacional de los semilleros se dio en el 2008 con la vinculación al Movimiento Internacional para el Recreo Científico y Técnico MILSET. El objetivo de este movimiento fue vincular los semilleros a los eventos de los jóvenes científicos en el mundo.

Según Gallardo (2014), los últimos 6 años de la cronología de los semilleros evidencian, por un lado, acontecimientos coyunturales para los semilleros articulados en red porque en el año 2010 se da la separación de los departamentos del eje cafetero y norte del Valle. Debido a este hecho, nace la Red de Redes de Semilleros de Investigación RREDSI la cual tiene como propósito la proyección nacional e internacional de los semilleros de investigación de sus territorios. Por otro lado, se evidencian algunas acciones por parte del Estado y de asociaciones privadas para apoyar los semilleros a través del estímulo financiero. Entre esas están “la ley 1450 de 2011 que amplía porcentajes de deducción por inversiones en investigación y desarrollo tecnológico y la ley 1530 de 2012 que regula la organización y el funcionamiento del sistema general de regalías para promover una mayor inversión en proyectos de desarrollo (Gallardo, 2014).

Los últimos eventos de la cronología de los semilleros en Colombia tienen que ver con estrategias que buscan estimular la participación de los semilleros. En el 2013, Colciencias tiene en cuenta la vinculación de estos colectivos de investigación (Gallardo, 2014) a partir de la convocatoria 617 cuyo objetivo general era apoyar la formación de investigadores de excelencia

e incrementar la capacidad nacional en investigación e innovación de las instituciones del SNCTI.

En el año 2016, el Estado y del sector privado promueven una convocatoria para los semilleros de investigación llamada GEN Generación Conciencia liderada por la gobernación de Santander y la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Según los entes organizadores esta estrategia que convoca a los semilleros de investigación “se orienta hacia la vinculación de comunidades académicas con potencial científico y tecnológico, promueve acciones de responsabilidad social universitaria y aporta a la calidad educativa a partir del desarrollo de proyectos de investigación que promuevan la integración y transferencia de conocimientos” (Universidad Autónoma de Bucaramanga, GEN Generación Conciencia, 2016)

Para concluir este apartado, la cronología de los semilleros en Colombia muestra tres períodos importantes. En el primero, se enuncian y analizan los eventos que anteceden la creación de estos grupos de investigación en nuestro país. Sus eventos precedentes, como lo mostró la línea de tiempo, están relacionados con movimientos sociales y políticos, pero también con situaciones en las cuales la academia y el Estado confluyen para contribuir a la aparición de estas estrategias de fortalecimiento de la investigación.

El segundo período muestra de la creación de los semilleros como grupos espontáneos de estudiantes de las universidades públicas que alejados de la independencia institucional buscaban espacios para el debate y la producción de conocimiento. Además, los hitos dan cuenta de su

incorporación institucional para sumarse a las estrategias de reconocimiento y acreditación de las instituciones educativas y a su incorporación al trabajo en red.

El último periodo propuesto en la genealogía tiene que ver con la separación de algunos nodos de la red colombiana de semilleros y la creación de otra red con los mismos propósitos que buscan impulsar la investigación formativa de los centros de educación media y superior de Risaralda, Quindío y Norte del Valle. Además, esta etapa se muestra el apoyo, aunque exiguo todavía, que el Estado y la empresa privada están tratando de ofrecer a los semilleros de investigación, asignando recursos y a través de convocatorias que buscan la vinculación de grupos e investigadores jóvenes a las propuestas de innovación y ciencia.

2.3 Caracterización de los semilleros de investigación



Figura 3. Caracterización de los semilleros de investigación Fuente: propia

Características

Según Gallardo (2014) los semilleros de investigación muestran unas características que los diferencian de otros escenarios de investigación propios del pregrado. Entre estas particularidades están:

- A. Son grupos de investigación nacidas en el seno de las universidades colombianas, de origen espontáneo y naturaleza autónoma (Ossa, s.f.). Con el pasar de los años y como resultado de los encuentros y de experiencias de los semilleristas, se han configurado en red y proyectado a nivel internacional. Por tanto, se tienen algunas referencias de semilleros en Chile, Ecuador, Venezuela y Méjico, a partir de los encuentros internacionales de promovidos por las instituciones de educación superior y universidades colombianas (Gallardo, 2014).
- B. Son colectivos de investigación en los que sus miembros o semilleristas se forman en investigación. Sus prácticas y dinámica de trabajo grupal permiten que sus miembros se familiaricen con los procesos investigativos (Miyahira, 2009).
- C. Se constituyen en espacios de investigación a partir de una “construcción histórica derivada de la interacción entre estudiantes y docentes” (Gallardo, 2014, p.53). Esta particularidad evidencia la horizontalidad de los miembros del semillero. Tal relación es modelada por el docente que:

“Se convierte en dinamizador de los procesos cognitivos y aporta al conocimiento y la ciencia que se generan en esta interacción (...). En esta experiencia el estudiante no es un actor pasivo de sus proceso sino parte activa del mismo desde un trabajo

colaborativo, sin desconocer las reflexiones epistémicas y el desarrollo de competencias investigativas (Berruet, 2010, p.45).

- D. La Investigación formativa, la formación inherente a los procesos que desarrollan y el trabajo en red son los tres ejes dinamizadores de los semilleros de investigación (Gallardo, 2014).
- E. Los semilleros de investigación se pueden clasificar, de acuerdo con el contexto institucional, las metodologías y estrategias generales de cada uno, en grupos de estudio, grupos de discusión, semilleros de investigación, semilleros de grupos de investigación, semilleros de fase única, semilleros de fase doble, semilleros de fase triple, semilleros de investigación de docentes y red de semilleros de investigación. Estas redes pueden ser institucionales, por disciplinas y áreas de conocimiento, regionales transdisciplinarias constituidas por nodos, nacionales conformadas por nodos regionales y redes internacionales (Ossa, s.f.). Además, se pueden gestar en todos los niveles de la educación: básica, media y universidad.

Además de lo anteriormente mencionado, Gallardo (2014) plantea algunos factores que le dan identidad a los semilleros de investigación. Entre ellos están:

- a) Voluntad: Cada semillero se gesta a partir de las motivaciones y las expectativas de docentes y estudiantes que manifiestan el deseo de participar en el grupo de trabajo a partir de temáticas escogidas por ellos mismos.
- b) Compromiso: Cada uno de los integrantes determina el devenir del grupo a partir de la participación activa y del rol que cada uno desempeña.

- c) Autoformación: Aunque la mayoría de los semilleros cuentan con el respaldo de la institución en la cual se gestan, es un reto de los integrantes encontrar estrategias de formación de acuerdo a sus necesidades y el campo disciplinar en que se desenvuelven. Además, el semillero debe gestionar espacios para visibilizar su trabajo y alianzas en aras de mostrar sus avances y sus productos.
- d) Trabajo en equipo: una de las condiciones más significativas de los semilleros es el sacar provecho del trabajo en equipo y de las potencialidades de cada semillerista. Estos espacios son significativos en la medida en que en ellos confluye la experiencia del tutor, investigador o docente y las potencialidades de los semilleristas.
- e) Horizontalidad: Lo que subyace al semillero es la igualdad de los sujetos. Lo anterior determina una relación de pares “desprovista de las investiduras que pueden traer los títulos o cargos” (Gallardo, 2014, p.55). Este factor garantiza a todos sus miembros de la oportunidad de intercambiar conocimiento y crecer en colectividad.

Además de la caracterización de los semilleros, es importante hacer énfasis en las potencialidades de estos espacios de investigación. Por este motivo, las voces de sus fundadores compiladas en la publicación de Molineros (2010) subrayan que:

- A. Los semilleros desarrollan habilidades sociales pues el pertenecer a estos grupos permite la formación de profesionales con un alto compromiso social, el respeto por el otro, la tolerancia a la diferencia, la estrecha colaboración y el trabajo colectivo. Las habilidades de los estudiantes se desarrollan a través del aprender haciendo en un espacio donde prima el compromiso colectivo, la interdisciplinariedad, la tolerancia, el respeto y la armonía de trabajo (Botero, 2010).

- B. En los semilleros de investigación se “practica la pedagogía de la pregunta (...) que le enseña a aprender por sí mismo, a potenciar la curiosidad tan indispensable en los procesos investigativos” (Restrepo, 2010, p. 8). La anterior afirmación hace énfasis en la importancia que tienen las actividades que se desarrollan al interior de los semilleros para que los semilleristas gesten investigaciones a partir de la duda como posibilidad de innovación. Esto es, que la pregunta sea el eje del trabajo del grupo, la oportunidad para el aprendizaje científico, pues en este espacio los participantes o semilleristas desarrollan, a partir de sus dudas, la capacidad de preguntar. De acuerdo con Ossa (2010) la investigación que se promueve en los semilleros está basada en el cultivo de la pregunta y la curiosidad como elementos preponderantes en la búsqueda de respuestas a los interrogantes de la vida cotidiana.
- C. La experiencia del trabajo en los semilleros contribuye al desarrollo de la interdisciplinariedad, en la medida en que estos espacios posibilitan la integración de estudiantes e investigadores de distintas áreas de conocimiento o programas académicos en la búsqueda de soluciones a problemas en el ámbito regional y nacional (Restrepo, 2010). En igual sentido, Berrouet (2010) señala que en el trabajo desarrollado de un semillero se pueden integrar varias disciplinas de las áreas del conocimiento lo cual se convierte en un factor de enriquecimiento gracias al diálogo que se genera a partir de las diversas perspectivas disciplinares.
- D. Los semilleros de investigación desarrollan la motivación por investigar y el aprendizaje autónomo. Ossa (2010) menciona la importancia de desmitificar la investigación quitándole la connotación de inalcanzable para la mayoría de los seres humanos, en este caso, los estudiantes que ingresan a la universidad y que sienten que el acto de investigar

es inalcanzable para ellos. Lo anterior demuestra que en la medida en que se propicie la curiosidad y a los estudiantes se les motive la indagación por la realidad propia y cercana y se les tenga en cuenta su condición de sujetos pensantes y con capacidad de proponer, se estará consolidando la cultura de la investigación para la resolución problemas propios del contexto.

Las anteriores consideraciones son complementadas por los postulados de Oquendo (2010) que menciona la importancia del cambio que los docentes debemos hacer en la concepción de un estudiante sin conocimiento que ingresa a la educación, a la de un estudiante autónomo frente a su proceso de entender y adquirir conocimiento. Esto ayuda a que el estudiante “tome conciencia de sí mismo, de sus capacidades y sus ignorancias y de sus relaciones con el entorno que a la vez lo sujeta, lo habita y lo libera” (p.10).

- E. La experiencia de participar en un semillero de investigación le ofrece a sus integrantes, aprendices de investigación en formación, grandes habilidades, entre ellas el pensamiento crítico. Una autora relevante para sustentar lo dicho con anterioridad es González (2010) cuando afirma “un estudiante que tuvo la experiencia de acompañar su formación curricular al integrar un semillero tiene una actitud más abierta ante las situaciones del país, una mayor sensibilidad social” (p.96)), no se conforma con lo que le dan, tiene más iniciativa y pensamiento crítico.
- F. Los semilleros de investigación resignifican el rol del maestro: Una de los retos de los maestros en el siglo XXI es dejar atrás la visión del maestro repetidor de información a ser un indagador para acompañar a sus estudiantes en sus propios procesos. En palabras de García (2010) “el maestro no es la inteligencia superior que traduce a las inteligencias

de los estudiantes lo que dicen los libros. Él propicia el encuentro entre libro y los estudiantes y retira de manera voluntaria su inteligencia del juego intelectual” (p.24). Es posible afirmar que un docente que acompañe un semillero debe tener un perfil en particular pues como afirma Jaimes (2010):

Se necesita al frente de un semillero de investigación un docente que pueda enseñar desde su propia experiencia y opción de vida, para el cambio y para la transformación, aquel que solo desde la posición crítica y reflexiva, junto a la orientación hacia la recuperación de la pregunta potencie en el estudiante el estado constante de asombro, interés y deseo por la investigación. Del docente que acompaña un semillero de investigación, se espera entonces que sea un visionario, capaz de ver cada uno de sus estudiantes en el futuro investigador, indistintamente del semestre en que esté ubicado y/o de su ritmo de aprendizaje. En ello esta su virtud. (p.155)

Para finalizar este apartado de los semilleros de investigación es importante hacer referencia a las necesidades las necesidades de los mismos como a esas condiciones que contribuyen a un mejor funcionamiento de estos espacios. Sin embargo, es por su misma naturaleza y las condiciones sociales, académicas y de política institucional de los contextos en los que se dan que sus necesidades varían. Según Berrouet (2010), estos espacios de investigación necesitan del apoyo económico, logístico y de asignación de profesores, deben tener una estructura y organización propias que los distinga de los demás y, además, deben contar con una fundamentación teórica y metodológica.

2.4 Importancia de los semilleros de investigación para la formación en investigación

Para entender el concepto de la expresión formación en investigación es necesario enfocarnos en los fundamentos de Restrepo (2003) quien plantea que la investigación formativa tiene 3 acepciones: investigación exploratoria, formación en y para la investigación e investigación para la transformación en la acción o práctica. Con respecto a la formación en y para la investigación este autor hace algunas precisiones pertinentes para el enfoque teórico de este proyecto:

En primer lugar, “se debe formar en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación” (Restrepo, 2003, p.8). Mejor expresado, Restrepo insiste en que lo importante es que los estudiantes se habitúen, se familiaricen con los procesos y fases de la investigación. En segundo lugar, “se trata de la “formación” del estudiante, no de dar forma al proyecto de investigación. Es decir, aprender la lógica y actividades propias de la investigación científica” (p.8). Es claro en los anteriores enunciados, que el centro del proceso es el estudiante y el acompañamiento que se le pueda brindar desde la institución es clave para que pueda acercarse a las etapas y procesos de la investigación científica. Además, “las estrategias pedagógicas para formar para la investigación pueden ser, entre otras: miniproyectos, docencia investigativa, el ABP, el estudio de casos, el método de proyectos, tesis de grado y la participación en proyectos institucionales de investigación dirigidos por los docentes e investigadores” (p.9). Estas consideraciones permiten un norte claro sobre la intervención pedagógica en aras de contribuir a la formación en investigación desde las aulas de clase y desde la intervención directa de los educadores.

Las anteriores consideraciones de formar para la investigación permiten poner de relieve el papel preponderante de los semilleros en la formación para la investigación. Al respecto, acertadamente, Miyahira (2009) coincide en los planteamientos de Restrepo cuando menciona que “el semillero de investigación es un ambiente diseñado para identificar y reafirmar la vocación investigativa en general o en un campo o área específica” (p.120). Este autor también hace alusión a la importancia del docente o investigador principal quienes junto a los estudiantes se inician en investigación. Al mismo tiempo, menciona las diferentes actividades, grupales que se desarrollan en un semillero, charlas y sesiones de discusión, generación de escritos, formulación de proyectos, que contribuyen a formar a los miembros del semillero para la investigación.

En lo dicho en las líneas anteriores, se le da valor significativo al conocimiento sobre investigación que los miembros de un semillero adquieren a través de proyectos que privilegian la reflexión de la realidad inmediata. En este sentido Oquendo (2009) menciona que los semilleros se constituyen en espacios para formarse en la investigación teniendo en cuenta que son una alternativa diferente a los planes de estudio de los programas. Además, el estudiante asiste a ellos por voluntad propia, con la posibilidad de controvertir, opinar y proponer prácticas investigativas de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y sus intereses propios.

Finalmente, para cerrar este apartado, los semilleros son una estrategia de trabajo en equipo, con el propósito de formar a sus miembros en investigación teniendo en cuenta el trabajo en red para el desarrollo personal y la formación integral del profesional.

2.5 La investigación formativa como propedéutica para la investigación propiamente dicha

Dos autores que son significativos en para entender el concepto de investigación formativa son Miyahira (2009) y Restrepo (2003). El primero hace hincapié en que la investigación es fundamental para la universidad pues a través de ella se genera conocimiento, se propicia el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento y se constituye en un vínculo con la sociedad. Por ello, es labor de las universidades estimular procesos que busquen el desarrollo de habilidades investigativas en sus educandos y al mismo tiempo hacer de la “investigación una estrategia de enseñanza aprendizaje en el currículo” (Miyahira, 2009, p.3).

Por su parte, Restrepo (2003) menciona que investigación implica hacerla, consumirla y usarla en forma idónea en la docencia. Además, aclara que para el caso de nuestro país la Comisión Nacional de Acreditación CNA considera la investigación formativa como una evidencia de que en las instituciones de educación superior existe una cultura investigativa. Además, el MEN tiene en cuenta los resultados de investigación formativa y en sentido estricto en el proceso de renovación de los registros calificados de los programas académicos de educación superior.

A continuación, se grafica algunos planteamientos de la investigación formativa de acuerdo a estos dos autores.



Figura 4. Investigación formativa Fuente: Basada en Miyahira (2009) y Restrepo (2003)

Continuando con el tema, Restrepo (2003) plantea tres acepciones para la investigación formativa. La primera, la investigación exploratoria que se refiere al rastreo bibliográfico de “artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos” (p.8). Lo anterior es importante para entender, problemas, hipótesis, darle estructura a un proyecto o programa de investigación.

La segunda acepción, formación en y para la investigación la cual hace referencia a la formación para la investigación aprendiendo la “lógica y actividades propias de la investigación científica” (p.8). En este sentido, el autor menciona diversas estrategias para aprender investigando, algunas de ellas con bastante acogida a nivel de las instituciones de educación superior como los ensayos teóricos y las tesis de grado, otras con muy poco exploradas como el seminario alemán, el ABP, el estudio de casos y la docencia investigativa.

La tercera acepción de la cual habla Restrepo (2003) tiene que ver con “mejorar programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje” (p. 9). Esta acepción hace referencia a la posibilidad de hacer reflexión sobre la práctica y a implementar cambios y revisar la pertinencia de los mismos.

Continuando con el tema, Restrepo (2003) precisa cómo se puede llevar a cabo la investigación formativa. Entre ellos los trabajos de grado guiados por un buen tutor, el ensayo teórico atendiendo a su estructura de argumentar una tesis, el Aprendizaje Basado en Problemas que vincula la escuela a la sociedad, los clubes de revistas y quizá la propuesta más importante de este autor: “el trabajo de los estudiantes con el profesor que investiga, aprendiendo a formular problemas y proyectos” (p.11). Estas últimas consideraciones tienen correspondencia con las palabras de Miyahira (2009) cuando menciona que los semilleros de investigación son espacios conformados por un investigador o un docente y un grupo de estudiantes que desean iniciar sus procesos de formación en investigación.

Finalmente, Restrepo (2003) deja en claro que la investigación formativa funge como instrumento de entrada a la investigación científica en la medida que “sirve como laboratorio de ensayo y experimentación para promover aquellos docentes y estudiantes que se dedicarán a la investigación en sentido estricto” (p.19). Es decir, la investigación formativa se convierte en la propedéutica para la investigación científica. Lo anterior, teniendo en cuenta que propedéutica significa etapa precedente o preparación para una etapa posterior, la investigación formativa allana el camino para la investigación estricta en la medida en que vincula la docencia en el ejercicio de la investigación familiarizando a los estudiantes e iniciándolos en las prácticas

investigativas para la resolución de problemas del contexto y la futura producción de conocimiento.

2.6 Alfabetización académica

Teniendo en cuenta que desde la última década las universidades latinoamericanas se han preocupado por la formación en lectura y escritura de los educandos que ingresan a la educación superior, diversos autores, teniendo como referente los estudios y las experiencias en los países anglosajones, han debatido el tema de la alfabetización académica. Paula Carlino, investigadora argentina, una de las estudiosas más prominentes en este campo y un gran referente para las investigaciones desarrolladas en nuestro país, la define como:

El proceso de enseñanza que puede ponerse en marcha (o no) para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada asignatura. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (Carlino, 2013, p. 370)

Esta autora pone de relieve aspectos preponderantes a tener en cuenta en la búsqueda de estrategias para acompañar la formación de los educadores y de los educandos en la universidad. Sus planteamientos constituyen derroteros para entender que la tarea del desarrollo de los procesos lectores escritores corresponde a todos los actores involucrados en el devenir de las instituciones educativas. Sin embargo, el mayor reto en la alfabetización académica lo deben asumir los docentes de las diversas disciplinas del conocimiento. En otras palabras, la alfabetización académica propende por hacer de los contextos disciplinares el campo propicio para el desarrollo pleno de los procesos de lectura y escritura que requiere el tecnolecto.

De igual manera, debe reconocerse que la lectura y la escritura son procesos inacabados que se dan dentro de un campo del saber y que la universidad debe contribuir en la búsqueda de condiciones pedagógicas y didácticas para suplir las falencias de sus estudiantes evitando la tendencia de los educadores de culpar a la Educación Básica y Media de los vacíos en las habilidades para leer y escribir con que llegan los estudiantes de recién ingreso (Carlino, 2005).

2.7 Lectura y escritura en las disciplinas

Como ya se enunció, en la Educación Superior, la lectura y la escritura, son procesos que tienen sentido desde el campo disciplinar y que deben ser transversales a todas las asignaturas de los diversos programas y carreras. Esto porque, en primer lugar, los estudiantes al ingresar a la universidad enfrentan nuevas tipologías textuales y por ende nuevos aprendizajes. Este hecho pone de manifiesto la importancia del docente disciplinar como guía y facilitador de las nuevas formas discursivas de las asignaturas.

En segundo lugar, cada disciplina en la universidad tiene sus propias prácticas disciplinares, textos y géneros. Los cursos iniciales de lectura y escritura diseñados para mejorar las falencias de los estudiantes que ingresan se tornan en espacios descontextualizados y carentes de sentido. Los escolares encuentran estos cursos iniciales poco significativos y de poco uso en sus programas. Por ello, poco contribuyen a resolver las dificultades y a reforzar los procesos. En consecuencia, son los docentes líderes de cada asignatura los llamados a contribuir con el mejoramiento de los procesos lectoescritores en la medida en que tienen la experticia y el conocimiento disciplinar para orientar las tareas y las prácticas en las cuales se necesite la mediación de la lectura y la escritura.

En este orden de ideas, y retomando las consideraciones anteriores, es importante considerar el rol preponderante del maestro en la búsqueda de prácticas destacadas. Una aproximación al concepto de prácticas destacadas es posible a la investigación de Rincón y Pérez (2014) quienes de acuerdo al análisis de diversas prácticas de docentes delinean algunas características de estas prácticas que se constituyen en referentes para nuevas investigaciones como la presente. Los aspectos esbozados por los investigadores se pueden resumir en:

- A. Los docentes destacados evidencian la preocupación por hacer parte activa de una comunidad académica, por ello, los docentes destacados abordan la enseñanza de los procesos lectoescritores de manera sistemática en sus asignaturas (p.272).
- B. En las prácticas destacadas se evidencia una preocupación por asumir las tareas de lectura y escritura como procesos complejos de planeación y textualización. Tales prácticas tienen relación con el contexto situacional del educando (p. 273).

- C. En estas prácticas se evidenció una actitud positiva del docente hacia la lectura y la escritura. El educador mostró preocupación por mejorar sus propios procesos en aras de cualificar su desempeño profesional y personal. Además, los docentes destacados hacen de sus cátedras espacios de discusión de los problemas y tensiones de su campo disciplinar como insumos para la producción escrita y la comprensión lectora (p. 274)
- D. En los casos de experiencias destacadas se evidenció la cercanía del docente con los estudiantes evitando asignar una tarea y esperar su resultado sin brindar acompañamiento en el proceso. (p.275)

2.8 Formación de docentes disciplinares: la producción y mediación en la producción de conocimiento

En las líneas anteriores se analizó la importancia de la enseñanza de lectura y la escritura disciplinar y también se hizo mención al rol del maestro como facilitador del acceso a la alfabetización académica de los estudiantes en el nivel superior y en la universidad. Empero, no se puede desconocer una realidad que se vive en las instituciones de nivel superior en Colombia, que el profesor universitario, especialista en su campo del saber pero que en la mayoría de los casos ha sido capacitado y actualizado en los procesos de lectura y escritura. Por lo tanto, el docente disciplinar no cuenta con una gamas de estrategias didácticas para apoyar a sus estudiantes en sus asignaturas en el mejoramiento de sus procesos lectoescritores.

Esta situación antes descrita pone de relieve la importancia de formar a los docentes disciplinares como lectores y escritores para que se constituyan en mediadores en el desarrollo de

habilidades lectoras y escriturales en las disciplinas de formación. Lo anterior configuraría un terreno propicio para que desde las áreas del saber y las disciplinas que las constituyen se forjaran experiencias destacadas en el uso de la lectura y la escritura académica.

En consecuencia, la universidad debe proveer a sus docentes las condiciones necesarias para mejorar su desempeño en estas habilidades y aprender cómo enseñarlas a sus alumnos en el contexto de la disciplina que orientan. Según Cadena y Narvárez (2008) esto ayudaría a que se haga evidente ante sus estudiantes su experticia como lectores y escritores en cada una de sus asignaturas y que a la vez se promuevan situaciones en las cuales se use la lectura y la escritura. Todo ello con el fin de que los docentes motiven en sus estudiantes la consecución de sus metas de aprendizaje y los motiven a vincularse a las comunidades de práctica.

Por consiguiente, las autoras proponen un trabajo interdisciplinario en el cual los docentes disciplinares sean acompañados en la búsqueda de estrategias metodológicas y didácticas que les permitan entender y actuar en la complejidad de los procesos de lectura y escritura de cada uno de sus campos del saber. Las autoras señalan acertadamente que:

Una propuesta de formación docente sobre lectura y escritura académica pretendería ayudar a comprender que los profesores de lengua, expertos y responsables de los cursos iniciales de lectura y escritura, no son practicantes científicos de la lectura y la escritura de los distintos campos disciplinares. En ese sentido se requiere un trabajo colegiado entre profesores de los campos profesionales y profesores de lengua en el que se legitime hablar

sobres sus propias prácticas docentes con la lectura y su relación con la enseñanza de los contenidos disciplinares en los cursos profesionales. (Cadena y Narvárez, 2008, p.61)

En consonancia con lo anterior, González, Salazar y Peña (2015) enfatizan en un aspecto significativo a tener en cuenta en el trabajo entre docentes expertos en el área de lenguaje y profesores de las disciplinas. Ellos mencionan que “una advertencia es necesaria cuando se quiera trabajar interdisciplinariamente en las tareas de formación y de intercambio que se inicien entre docentes, pues habrá que poner especial énfasis en la neutralización del tecnolecto que domina la lingüística” (p.358).

Precisando los ejes en los cuales se articula la formación de docentes es pertinente destacar la investigación de Rincón y Pérez (2013) en el sentido de hacer un aprestamiento básico a los educadores con un enfoque en las competencias genéricas de lectura y escritura para entender la dimensión de lo que significa acceder y acompañar al estudiante en las prácticas y géneros propios de las asignaturas de la educación superior.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2009), en el decreto 3963 de 2009, las competencias genéricas se definen como las habilidades necesarias para el adecuado desempeño profesional, son transversales a las áreas del conocimiento y deben estar presentes en todos los niveles de formación. En el caso particular, este estudio esboza lineamientos para evaluar lectura crítica y comunicación escrita, que hacen parte de las competencias genéricas para los docentes disciplinares en lectura y escritura (Ministerio de Educación Nacional, equipo de las pruebas

Saber para la evaluación de la educación 2011 citado en Timarán, Hernández, Caicedo, Hidalgo y Alvarado, 2012).

Por ello, El Ministerio de Educación Nacional (2011) propone evaluar la lectura crítica desde las categorías ubicar Información, Relacionar, Construir la representación global del texto y Analizar y evaluar la relación entre procesos discursivos y contexto sociocultural, como lo muestra la siguiente gráfica.

Tabla 1.
Criterios de evaluación lectura docentes

Categoría	Criterios para evaluar
Información	Habilidad para encontrar información específica en los textos dados
Relacionar	Capacidad para establecer relaciones entre las diversas partes del texto
Construir la representación global del texto	Habilidad para comprender la estructura y relaciones entre las partes constitutivas del texto
Analizar y evaluar la relación entre procesos discursivos y contexto sociocultural	Habilidad tomar distancia del texto, analizarlo y asumir una postura ante los planteamientos del autor

Fuente: Adaptada de MEN (2011)

Con respecto a la comunicación escrita, se evalúa la competencia para comunicar por escrito las ideas de acuerdo a una temática dada. Ver la siguiente gráfica:

Tabla 2.

Criterios de evaluación comunicación escrita docentes

Categoría	Criterios para evaluar
Intención y propósito	Capacidad para construir el texto de acuerdo con la consigna dada
Estructura y organización	Capacidad para organizar la estructura del texto
Manejo del lenguaje	Habilidad para usar en forma apropiada las convenciones, reglas y normas de redacción y estilo

Fuente: Adaptada de MEN (2011)

2.9 Aprendizaje Basado en Problemas ABP

Los enormes cambios a los cuales se enfrenta la Universidad en el siglo XXI implican que la misma esté en constante búsqueda de estrategias metodológicas que le ayuden a entender y desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus claustros. Los roles del maestro y los estudiantes están sufriendo transformaciones dándole paso al papel protagónico del estudiante en el reto de aprender. Por ello, algunos sistemas y enfoque metodológicos están teniendo auge en las instituciones educativas de educación superior.

Una de esas novedosas propuestas educativas es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) el cual surgió en Canadá hace más o menos tres décadas. El ABP es una metodología en la cual ni el docente ni los contenidos son elementos medulares en el proceso de enseñanza. El elemento central es el estudiante quien se involucra de forma activa en su propio aprendizaje. Además, según Manzanares (2015) “el principio fundamental de este método de aprendizaje es el usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p.20).

Otra importante característica del ABP la esboza Barrows citado en Manzanares (2015). El autor hace énfasis en que en el ABP el aprendizaje está centrado en el estudiante, el cual interactúa en pequeños grupos en los cuales se direccionan los problemas como foco de organización y estímulo para que se dé el aprendizaje y por ende el desarrollo de habilidades de resolución de problemas canalizados a través del aprendizaje autodirigido.

Los pasos del proceso del aprendizaje se pueden evidenciar en la siguiente figura.

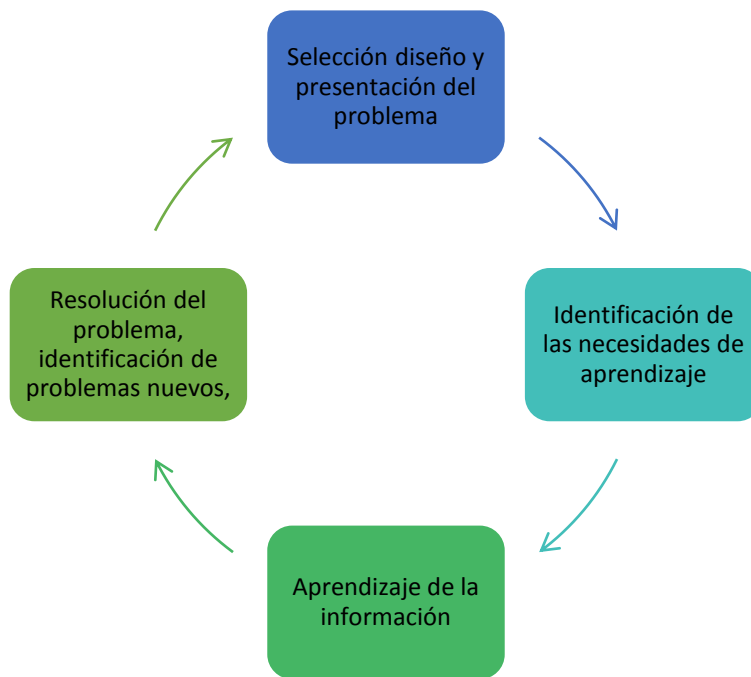


Figura 5. Pasos del proceso de aprendizaje ABP Fuente: Instituto Tecnológico de Monterrey

La anterior figura ilustra el proceso del ABP en el cual a diferencia del aprendizaje centrado en la exposición, inicia con la identificación y construcción de un problema o situación problema que da sentido a la misma y para la cual los alumnos deben encontrar una solución. Después de ello, se identifican las necesidades de aprendizaje lo cual involucra la búsqueda de una respuesta

propicia a la situación problémica. Completan el proceso, el acceso a la información y la resolución del problema para reiniciar el ciclo identificando nuevas oportunidades de implementar esta estrategia en una nueva problemática.

2.10 Características de los problemas en el ABP

De acuerdo con Restrepo (2005) un problema puede ser la comprensión de un fenómeno, la resolución de una incógnita, encontrar una nueva manera de hacer algo, la no comprensión de un fenómeno social o natural, cuestionarse sobre relaciones entre variables, etc. Sin embargo, en el ABP “un problema es una situación simulada muy parecida a los problemas que ya en la práctica profesional enfrentarán los futuros practicantes de una u otra profesión” (p.11).

Este autor, Restrepo (2005), plantea tres variables a considerar para crear problemas significativos y pertinentes para el trabajo en el aula y por ende para estimular la apropiación del conocimiento. Estas características son:

- Relevancia: En este aspecto, es importante que el estudiante entienda la importancia del problema para entender, aprender y relacionar aspectos centrales de su curso, asignatura o campo disciplinar. Debe, el problema, estar relacionado con la profesión del escolar el cual, a través de esta experiencia, debe sentirse preparado para afrontar situaciones similares en el futuro. (p.5)
- Cobertura: En este caso, el problema debe estar directamente relacionado con el tema o temas centrales de las asignaturas para que los estudiantes puedan indagar, descubrir y analizar una amplia temática de su campo disciplinar. (p.6)

- Complejidad: Esta variable hace referencia a que el problema debe llevar a varias soluciones, por ende, “demanda varias hipótesis que deben documentarse y probarse” (p.6). Esto lleva a la interdisciplinariedad, parte vital del ABP.

2.11 El rol del maestro en el ABP

Como se mencionó al inicio del apartado, en el ABP el elemento central es el estudiante. Sin embargo, el maestro es una parte fundamental; por ello, debe tener las siguientes características:

En esta estrategia se habla de tutor más de profesor, el cual guía el proceso sin limitarse a decir qué y cómo hacerlo sino “encauzando el razonamiento y comprensión del problema” (Manzanares, 2015, p.27). Otro autor que complementa las características del docente líder del ABP es Díaz Barriga (2005) quien lo define como facilitador o entrenador cognitivo y quien le confiere las consecuentes características graficadas en la siguiente figura:



Figura 6. El rol del maestro en el ABP Fuente: propias basada en Díaz Barriga (2005)

Como se evidencia en la gráfica anterior basada en los planteamientos de Díaz Barriga (2005), el rol del docente en el ABP es fundamental en la implementación de esta estrategia en la medida en que es el dinamizador de todo el proceso. Es vital su intervención la cual puede ser catalogada de magistral en la medida en que mantiene el equilibrio entre intervención directa y libertad para sus estudiantes. Todo lo anterior con el objetivo de desarrollar procesos y habilidades en los escolares y resolver el problema para cerrar el ciclo identificación de necesidad, adquisición de información, resolución de problemas e inicio del nuevo ciclo.

2.12 La Enseñanza situada

La enseñanza situada es una propuesta desarrollada por Díaz Barriga (2005) en la cual se le da un rol preponderante a las situaciones en las que el educando recrea el conocimiento que se adquiere en la escuela. Es decir, el énfasis se da en el contexto cultural en que tiene ocasión la cognición. Por ello, el contexto y las habilidades de aprendizaje con inseparables. Lo ideal, según esta propuesta, es unir una situación de aprendizaje con un contexto real de aplicación. Se apropián los contenidos cuando se asume una situacionalidad significativa para que los aprendices adquieran el conocimiento. La autora retoma tres grandes perspectivas teóricas para anclar su propuesta. Ellas son: la perspectiva experiencial deweyniana, el pensamiento reflexivo y el constructivismo sociocultural.

Con respecto a la perspectiva experiencial, esta tiene en cuenta las experiencias de los escolares y la real comunicación entre los mismos. Por ello, la “premisa es que si se consigue que la experiencia escolarizada se relacione más con la experiencia de los estudiantes y resulte

menos artificial, los mismos se desarrollarán más y llegarán a ser mejores ciudadanos (Díaz Barriga, 2005, p.3). Lo anterior invita a un vínculo cercano entre la escuela y la vida para generar grandes cambios en los escolares y su entorno.

Cuando se habla de la práctica reflexiva, la autora recoge los planteamientos de Donald Schon (1992) con respecto a la reflexión sobre la acción. En ella, se propone que la escuela debe promover el enfrentar a sus futuros profesionales a problemas reales los cuales se “caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores” (p.3). Lo anterior constituye un reto para la academia, el enseñar a los escolares a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre y generar en ellos la posibilidad de reflexión sobre sus propios aprendizajes.

En el constructivismo social, la autora retoma la relación entre profesor, actividades de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos. Por ello, es de vital importancia reconocer que “el alumno se acerca al conocimiento, construye significados, genera sentido sobre lo que aprende en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares” (Díaz Barriga, 2005, p.14).

Los anteriores planteamientos contribuyen al desarrollo de este proyecto en la medida en que explicitan las características de las prácticas de investigación en las cuales el contexto cultural y social es preponderante para estimular el aprendizaje que es significativo en la medida en que es situado y cercano a la realidad de los educandos.

2.13 Enseñanza situada enfocada en prácticas educativas auténticas

Como se menciona al inicio de este apartado, la esencia del planteamiento de esta propuesta es que la cognición se da de acuerdo al contexto social de los aprendices. Por ello, es importante tener en cuenta los componentes que una situación educativa requiere (Baquero 2002, citado en Díaz Barriga, 2005). Tales componentes se presentan en la siguiente gráfica. En la misma se plantean los componentes de la enseñanza situada: El sujeto que aprende, los instrumentos para el aprendizaje, los saberes que se van a apropiarse, el contexto que rodea el aprendizaje, las normas que regulan la comunidad del aprendiz y la normativa para el aprendizaje.



Figura 7. Componentes de la enseñanza situada Fuente: propia basada en Díaz Barriga (2005)

Otro de los aspectos determinantes de esta propuesta es el hecho de contar con prácticas educativas auténticas. Para ello es importante tener en cuenta algunos postulados que las

describen y orientan la implementación de las mismas. Entre ellas, están las siguientes que plantea Díaz (2005):

- A. “El conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.19). Lo anterior implica el reconocer que el aprendizaje en la escuela es un proceso en el cual los estudiantes hacen parte de una comunidad y de sus prácticas. Por ello, es de vital importancia reconocer que se debe proveer a los escolares del contexto pertinente para que aprendan y desarrollen sus habilidades.
- B. Es difícil que el aprendizaje se dé “si a los escolares se les provee un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que aprende y se emplea en la sociedad” (p.20). Lo anterior implica que la escuela debe proveer a sus aprendices prácticas educativas en las que se evidencie que el conocimiento está ligado a la vida real y a las prácticas de la cultura a la cual pertenecen los escolares.
- C. Otro de los aspectos preponderantes de las prácticas educativas auténticas tiene que ver con privilegiar el hecho de que “las creaciones de ambientes de aprendizaje propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (p.22). Este postulado hace referencia a la construcción de identidad que se da en la medida en que los aprendices se involucren en propuestas de solución a problemáticas que son sentidas en las comunidades de referencia de los estudiantes.
- D. Otro aspecto importante de la autenticidad de una práctica educativa tiene que ver con los “aprendizajes in situ, es decir que se desarrolla en escenarios reales” (p.24). Este aspecto tiene que ver con el uso de actividades contextualizadas como lecturas,

resolución de ejercicios con datos o información reales y de alto nivel de actividad social y relevancia cultural.

2.14 Rol del maestro en la enseñanza situada

En la enseñanza situada el docente tiene un papel central porque su intervención es vital en la implementación de una enseñanza contextualizada y propicia de acuerdo a las siguientes cualidades que el guía debe desarrollar, las cuales están presentes en la siguiente gráfica.



Figura 8. Docente de la enseñanza situada Fuente: Propia basada en Díaz Barriga (2005)

En la gráfica anterior se evidencia la importancia del rol del maestro en la propuesta de la enseñanza situada. En ella se concibe al docente como un aprendiz permanente, en la medida en que se reinventa en su práctica e implementa formas de innovadoras para asumir su profesión. Además, el docente debe ajustar a los diferentes contextos en los cuales se mueve y funge como un excelente mediador entre el estudiante y el conocimiento.

Otra cualidad preponderante del maestro en esta propuesta es su condición de profesional reflexivo (Schon, 1992). Esto implica el que sea un profesional que reflexiona sobre su propia labor como orientador y hábil diseñador de diversos apoyos y materiales significativos que propicien el aprendizaje real y el vínculo con la comunidad, lo cual implica que el docente sea un propiciador del trabajo en grupo.

2.15 Sistematización de experiencias

Algo de historia sobre la sistematización de experiencias

Según Pérez (2016), esta estrategia se inició en los años 50 y 60 con las primeras sistematizaciones de experiencias que buscaban situar el trabajo social como una disciplina dentro del campo de las Ciencias Sociales. Luego, en los años 80, este proceso de sistematización se articula con los movimientos de educación popular en América Latina porque los diversos equipos de trabajo sintieron la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias en las que estaban trabajando. En los años 90, los educadores populares erigen la sistematización de experiencias como una manera de recrear procesos y reflexionar sobre las acciones de grupos sociales teniendo en cuenta el contexto en cual tenían lugar. Además, esta experiencia retomó aportes del trabajo en redes y las nuevas formas de investigación social.

Concepto

Diversos autores han definido la sistematización. Sin embargo, para la pertinencia de esta investigación se retomó la conceptualización de uno de los más reconocidos investigadores, Jara (1994) quien menciona que:

La sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (p.13)

El autor hace énfasis en la sistematización como un proceso en el cual se recogen y se analizan unas experiencias implementadas o llevadas a cabo por un grupo social. Estas experiencias tienen sentido en la medida en que arrojan a quien sistematiza una explicación de lo desarrollado y permiten entender las características de los procesos dados en la implementación de la experiencia. Teniendo en cuenta estos planteamientos, es importante entender las características de la sistematización desde diversos autores.

Un primer rasgo de la sistematización de experiencias tiene que ver con que esta estrategia de investigación se ubica en el paradigma cualitativo porque no hay distancia entre el investigador y el objeto investigado (Pérez, 2016). Por ello, este tipo de experiencias comparte elementos de la investigación- acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva. Además, este tipo de estudios reconoce las diferentes voces constitutivas de las

prácticas y las tiene en cuenta como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces. (Pérez, 2009)

Otro aspecto a tener en cuenta, es el hecho de que la sistematización de experiencias describe las condiciones de ocurrencia del estudio. Por ello, quien sistematiza debe ir más allá de la descripción e interpretar a partir de los discursos, documentos, registros y representaciones de los actores de la experiencia. Por esta razón, en la documentación del estudio se busca reconocer las decisiones clave que se tomaron durante el desarrollo del estudio. Es así que el resultado final es un texto analítico, interpretativo y crítico, en el que el investigador plantea los obstáculos y resistencias, y la manera como se asumieron y se resolvieron las mismas. Es por esta razón que este tipo de experiencias se puede clasificar en investigación, porque recurre a la rigurosidad e identifica las rutas que se siguieron para la producción de conocimientos (Pérez, 2009).

Además de lo anterior, cada experiencia de sistematización es particular. Esto, según Pérez (2016), “no es transferible de un lugar a otro en forma mecánica” (p.1). A pesar de ello, este tipo de experiencias pueden ser referente para casos similares. Por lo anteriormente mencionado, se colige que la sistematización de experiencias tiene carácter situado en la medida en que se ocupa de un caso en particular en un espacio y contexto específico y la práctica es pertinente para ese contexto. Sin embargo, los resultados y los estudios se pueden extrapolar para llegar a plantear teorías generales.

Finalmente, sistematizar experiencias permite que el docente se configure como un profesional reflexivo en su práctica académica (Schon, 1998). Es decir, esta estrategia permite a

los maestros investigar sobre su praxis y recoger los saberes obtenidos en sus asignaturas y en sus aulas. Este hecho se configura en una oportunidad para reconocer y resignificar al docente como investigador en la medida en que sus hallazgos cotidianos respaldan sus referentes teóricos.

¿Cómo sistematizar?

La sistematización no tiene una receta predefinida, ni una secuencia de pasos y procedimientos teniendo en cuenta su carácter particular, situado y ligado al contexto en el cual ocurrió la experiencia. Sin embargo, uno de los autores más reconocidos es Jara (1994), quien propone 5 pasos para sistematizar.

Tabla 3. *Pasos para sistematizar*

Pasos para sistematizar según Jara (1994)	Descripción de los pasos para sistematizar según Jara (1994)
Paso 1 Punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en la experiencia - Tener registros de la experiencia: Cuadernos de apuntes, documentos, informes, actas de reuniones, memorias, talleres, grabaciones, fotografías, gráficos, mapas, cuadros, dibujos. Además, permite crear sus propios cuadros y sus propias normas para llevarlos.
Paso 2 Las preguntas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> - Definir los objetivos de la sistematización. - Precisar los ejes de la sistematización (los hilos conductores, la columna vertebral que atraviesa la experiencia y que refiere los aspectos centrales que nos interesa sistematizar)

Pasos para sistematizar según Jara (1994)	Descripción de los pasos para sistematizar según Jara (1994)
	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear los presupuestos teóricos que sustentan la experiencia. Incluso desde la propia elaboración de una propuesta para sistematizar ya hay una fundamentación.
Paso 3 Recuperación del proceso vivido	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear los principales acontecimientos que sucedieron de manera cronológica (aconsejable el uso de un gráfico). - Ordenar y clasificar la información. Debe haber constancia de las interpretaciones que se presenten.
Paso 4 Reflexión de fondo	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer un ejercicio analítico mencionando tensiones, obstáculos o contradicciones que marcaron el proceso. - Explicitar la lógica o sentido de la experiencia.
Paso 5 Los puntos de llegada	<ul style="list-style-type: none"> - Formular conclusiones dando respuesta a los objetivos planteados al inicio de la sistematización. Relacionar estas conclusiones con la teoría. - Recoger las enseñanzas para enriquecer y mejorar las prácticas futuras propias y ajenas. - Compartir lo aprendido en un documento creativo.

Fuente: propia basada en Jara (1994)

2.16 Marco legal

La ley que regula la Educación Superior en Colombia es la 30 de 1992. Esta evidencia la importancia que tiene para un país en vía de desarrollo el fomentar la investigación en todos los estadios del acto de educar, pero especialmente en la etapa de formación de la educación superior. En los siguientes párrafos se exponen algunos de los artículos de la ley en los cuales se hace referencia al papel de la investigación en la educación superior en Colombia.

La ley 30 de 1992 en su capítulo I, Principios, en su artículo 4 menciona que:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (El Congreso de Colombia, 1992).

En el anterior artículo se hace énfasis en la importancia del espíritu reflexivo en la Educación Superior. Es precisamente en esta etapa de la formación de los educandos que se debe incentivar la reflexión en las aulas y fuera de ellas para la construcción de la pluralidad y garantizar la autonomía en la construcción de saberes y en el proceso de indagación y producción de conocimiento que es uno de los objetivos de la investigación.

En la misma ley, capítulo II, objetivos, en el artículo 6 parágrafo a) se menciona que, entre otros, es objetivo de la Educación Superior en Colombia: “Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (El Congreso de Colombia, 1992).

En este objetivo se evidencia la preocupación del Estado por promover la formación integral de sus educandos teniendo como referencia que ellos se constituyan en agentes de promoción y

búsqueda del conocimiento para contribuir a las soluciones que el país requiera para sus necesidades.

Continuando con la mención de esta ley, en el capítulo IV, de las instituciones de Educación Superior, el decreto hace claridad y conceptualiza en el artículo 19 que:

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: La investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (El Congreso de Colombia, 1992).

Teniendo en cuenta el artículo anterior, es importante notar que un requisito para que una institución se erija como universidad es que cumpla la actividad de investigación científica y tecnológica y por ende la producción de nuevo conocimiento.

La ley anteriormente enunciada crea en el artículo 53 un organismo gubernamental de naturaleza académica llamado el Consejo Nacional de Acreditación CNA. El mismo tiene las funciones de coordinar, planificar, recomendar y asesorar en todo lo concerniente a acreditación de programas e instituciones de Educación Superior en Colombia. En el acuerdo 3 de 2014, según el cual se aprueban los Lineamientos para la Acreditación Institucional menciona que es a través del desarrollo de las funciones de la Educación Superior las cuales son *la formación, la investigación y la proyección social* que se lograrán los retos de responder a los cambios

históricos, a la construcción de un país en paz, a la formación para la democracia y a la defensa y preservación del medio ambiente (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

Debido a lo anterior cada institución de educación superior del país y cada universidad de nuestro país establecen los lineamientos para cumplir a cabalidad con las funciones estipuladas por el Consejo Nacional de Educación Superior.

En el caso de las Unidades Tecnológicas de Santander, esta institución establece en el Proyecto Educativo Institucional PEI en su capítulo 2 los lineamientos para cumplir con estas funciones. En el mismo se plantean las directrices para aquello que la institución nomina como funciones misionales las cuales son docencia, investigación y extensión las cuales propone articular para darle sentido al acto de educar.

Con respecto a la primera función misional, la docencia, el PEI UTS esboza los lineamientos generales para el desarrollo de la docencia en la institución.

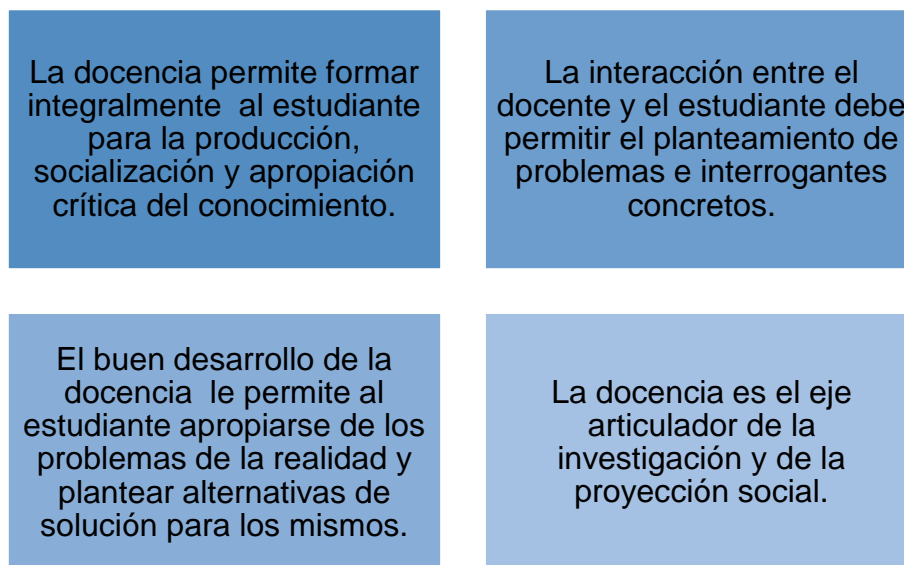


Figura 9. Lineamientos para la docencia. Fuente: PEI UTS

De los anteriores lineamientos es importante resaltar la contribución de la docencia a la formación integral del educando, partiendo de la apropiación de los problemas del entorno inmediato para la búsqueda de solución de los mismos y la trascendencia del acto de educar en la articulación de la investigación y la proyección social.

Con respecto a la investigación, los principales postulados que esboza el PEI UTS con respecto a la investigación se muestran en la siguiente gráfica.

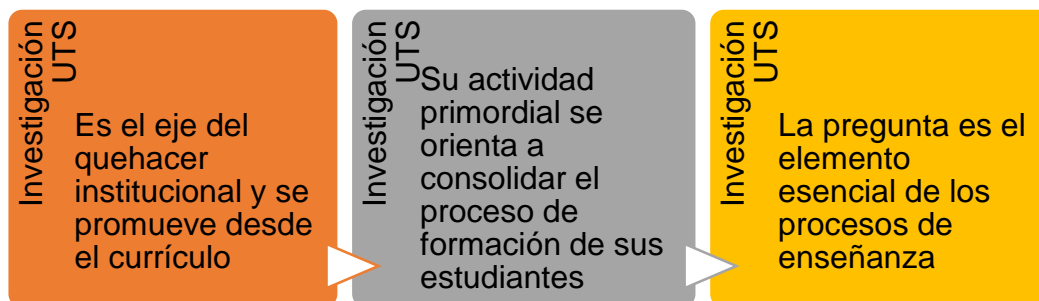


Figura 10. . Lineamientos para la investigación. Fuente: PEI UTS

En esta gráfica se ha resaltado los aspectos medulares de los postulados que plantea el PEI para la función de la investigación en las UTS. En ellos se hace énfasis en la importancia de la investigación la cual se plantea como el “eje” de la vida institucional y se da desde el plan de estudios en la búsqueda de formar a los educandos y vinculando la pregunta como espina dorsal del acto de investigar y por ende del proceso de aprendizaje y formación.

Sobre la función misional de la extensión, las ideas centrales de los planteamientos dados por el PEI están expresadas en la siguiente gráfica. En ella se hace énfasis en la relación fructífera de la institución con su entorno para la proyección, como función sustantiva de la universidad, de manera que los saberes y el conocimiento apropiado en las aulas se extrapolen y tengan impacto en el ámbito regional y nacional.

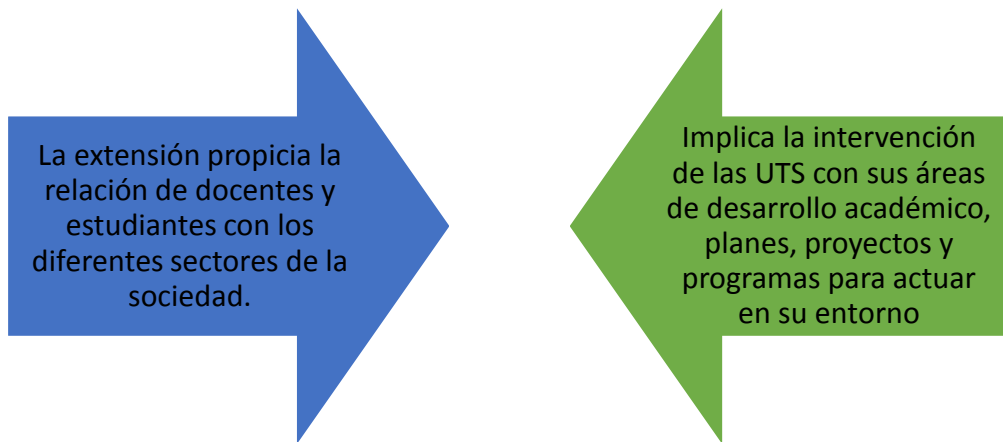


Figura 11. Lineamientos para la extensión. Fuente: PEI UTS

Finalmente, de acuerdo con el PEI, las funciones misionales tienen sentido en la medida en que se articulen la docencia, la investigación y la extensión. Por ello, se propone que “la docencia y la investigación se deben integrar en la enseñanza como componentes de los planes

de estudio” (PEI, 2014, p.17). Esto con el propósito de estimular el pensamiento crítico y la creatividad en el ejercicio del educar y para validar los conocimientos adquiridos en la institución y confrontarlos con la realidad a la que se enfrentan pues según el PEI expresa claramente:

Las prácticas de los estudiantes deben tener como punto de partida un proyecto que evite caer en el activismo, en el cumplimiento de requisitos formales para acceder a un título académico, y que permita sistematizarlas con el objeto de producir conocimiento nuevo sobre un determinado problema para retroalimentar no solo la experiencia sino también la docencia y la investigación. (PEI, 2014, p.18).

3. Metodología

En este capítulo se describen los pasos seguidos para lograr el objetivo de sistematizar la experiencia del uso de la escritura disciplinar como eje articulad para consolidar el semillero de investigación SIEES y responder interrogantes sobre la lectura y escritura disciplinar y su contribución para formar en investigación; el tipo de formación para los docentes que no son especialistas lectura y escritura para mejorar sus procesos y la mediación en su campo disciplinar; la función de la lectura y escritura disciplinar en la comprensión de los fenómenos de cada disciplinar y el papel del trabajo en equipo entre docentes de lectura y escritura y docentes disciplinares para transformar las prácticas al interior de las aulas.

En el caso concreto del semillero SIEES, en el que hay sujetos participantes con experiencia y motivaciones diversas, en el que las acciones no siguieron una ruta predefinida, sino que se fueron desarrollando de manera circunstancial, fue preciso darle una mirada cualitativa a este proyecto de investigación, pues se caracterizó por su flexibilidad y permanente transformación.

Dada la naturaleza de la experiencia por documentar, se seleccionó este enfoque debido a que le permite al investigador hacer un acercamiento al objeto de estudio para examinar los eventos, desarrollar una teoría de acuerdo con la realidad estudiada y nuevamente reconstruirla a partir de las observaciones hechas por el investigador (Hernández, Fernández & Bautista, 2014).

El método empleado fue el de investigación-acción teniendo en cuenta que la investigadora se preocupó por hacer un diagnóstico de un problema en un contexto específico e intentó resolverlo en ese contexto. Además, la investigadora y los participantes tomaron parte directa o indirecta en la ejecución de la investigación e incluso se evaluaron continuamente dentro de la situación en cuestión, con el propósito de dar respuesta a la problemática (Cohen y Manion, 2002).

Las técnicas empleadas para recabar la información fueron: entrevistas, una encuesta, un grupo focal y el portafolio de evidencias del acompañamiento a la docente disciplinar cuyos instrumentos se describen en el apartado de técnicas e instrumentos de este capítulo y se presentan en los apéndices de la investigación.

3.1 Participantes

La población estuvo conformada por 7 docentes del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera que pertenecían al semillero *Huellas Contables*, la cual fue la población inicial que desapareció debido a una directriz de la vicerrectoría académica que suprimió los semilleros de docentes.

La nueva población objeto de estudio se compuso de 35 estudiantes del programa Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander – UTS, quienes hacían parte del semillero SIEES. De estos estudiantes, 30 pertenecían al primer semestre y 5 al segundo semestre. De los 35 estudiantes pertenecientes al semillero solo un

estudiante pertenecía a la jornada nocturna que ofrece la institución. De esta población 20 eran mujeres con edades entre los 17 y 20 años y 15 eran hombres de edades entre los 17 a los 22 años.

Además de los estudiantes también participó en la investigación una docente de tiempo completo de Tecnología en Contabilidad Financiera, quien estaba a cargo de la asignatura Economía y Empresa y fue asignada por la dirección del programa como nueva líder del semillero de estudiantes.

3.2 Marco contextual

El marco contextual de este proyecto desarrollado en los años 2015 y 2016 (4 semestres académicos) es las Unidades Tecnológicas de Santander, institución pública de Educación Superior de carácter tecnológico con sede en Bucaramanga y creada en 1963. Este claustro agrupa una población aproximada de 21.000 estudiantes quienes en una gran mayoría pertenecen a la clase trabajadora y asisten a diferentes carreras ofertadas en franjas horarias de mañana, tarde, noche y sábados. Su sede principal está ubicada en la Calle de los Estudiantes, ciudadela Real de Minas, en un área de influencia académica estudiantil donde convergen instituciones de básica secundaria, media y universidad.

Las Unidades Tecnológicas plantea en su Misión el formar profesionales con actitud crítica, innovadora y ética teniendo como base en procesos mediados por la calidad, generación de conocimiento y desarrollo de la tecnología (Página UTS, s.f.). Para hacer realidad la Misión, las

Unidades Tecnológicas de Santander se apoyan en sus fundamentos institucionales que tienen en cuenta la interdisciplinariedad como puente que une las diversas áreas del saber y la academia con el contexto social y cultural. Además, menciona la importancia de integrar teoría y práctica como un fundamento en el cual la docencia tiene su rol en la estudiante vinculando la apropiación del conocimiento y el servicio a la comunidad. Otro de los fundamentos institucionales es la investigación enfocada en un sentido social de docentes y estudiantes para generar alternativas de solución al entorno regional y nacional (Página UTS, s.f.).

A nivel organizacional, Las Unidades Tecnológicas de Santander cuentan con dos consejos: el Académico y el Directivo como los máximos entes de la institución. Junto a ellos, las máximas instancias de dirección son la Rectoría, la Vicerrectoría Administrativa y Financiera y la Vicerrectoría Académica. Esta última instancia tiene a su cargo las dos grandes facultades en las cuales se dividen los programas académicos de la universidad. La facultad de Ciencias Naturales e Ingenierías la cual cuenta con un programa técnico, nueve tecnologías y cinco programas de nivel universitario. La facultad de Ciencias Socioeconómicas y Empresariales cuenta con siete tecnologías y cuatro programas de nivel universitario (Página UTS, s.f.).

Concretamente, la investigación se desarrolló en el programa de *Tecnología en Contabilidad Financiera* perteneciente a la Facultad de Ciencias Socioeconómicas y Empresariales. Este programa pertenece a la facultad de Ciencias Socioeconómicas y Empresariales. Este programa fue creado en el año 2014, con una duración de 6 semestres, con un plan de estudios centrado en el componente de Contabilidad y Finanzas, programa que está articulado por ciclos propedéuticos con la Contaduría Pública. Según el perfil profesional propuesto por la institución,

el tecnólogo en Contabilidad Financiera está capacitado para desempeñarse en las áreas de Costos, en lo Contable, en Impuestos y en Auditoría y Control. El egresado se puede desempeñar en asistencias, auxiliaturas, jefes de bodega o gestores comerciales (Página UTS, s.f.).

3.3 Técnicas e instrumentos

Sabino (1992) menciona que “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso del que pueda valer el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p.160). Por ello, a continuación, se describen los recursos usados (técnicas e instrumentos) para recabar información durante el proceso de investigación.

3.3.1 Encuesta a estudiantes miembros del semillero

La encuesta se basó en cuestionarios realizados por las investigaciones *Acercamiento crítico a la Formación en Investigación en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Pontificia Javeriana* y *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* elaboradas por Ariadna Bogoya y el comité de investigación REDLESS – ASCUN (2011 – 2013) dirigidas por Blanca González y Adriana Salazar respectivamente. Este instrumento se les aplicó a 33 estudiantes durante algunas sesiones de clase de la asignatura Economía y Empresa y buscó recoger información que permitiera conocer las percepciones y motivaciones de los estudiantes miembros del semillero con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

Este cuestionario se diseñó desde dos grandes ejes: uno que indagaba por las percepciones hacia la investigación y el otro por las percepciones hacia la lectura y escritura. El instrumento constó de 34 preguntas de tipo abierto, de escala Likert, de completar tablas y sustentar las respuestas de los encuestados. Además, se implementó una pregunta en la que se solicitaba dibujar un gráfico con los pasos lógicos de un proceso de investigación. (Ver apéndice 3)

La validación de la encuesta se hizo a través de una prueba piloto que se realizó con tres estudiantes, escogidos al azar, de los grupos de la asignatura Economía y Empresa. Después de la aplicación de la prueba se incluyó al iniciar el cuestionario una pregunta abierta que indagaba por los presaberes de los estudiantes sobre la investigación; esto con el fin de contextualizar al encuestado antes de abordar el cuestionario. Además, se mejoró la redacción de la instrucción de la pregunta 16, la cual buscaba que los estudiantes graficaran los pasos lógicos de la investigación porque se notó en la prueba piloto que la pregunta era ambigua. Adicionalmente, se mejoró el formato de las tablas de las preguntas 29, 30 y 31 para hacerlas más comprensibles y facilitar la respuesta de los estudiantes.

3.3.2 Entrevista a docente y estudiantes miembros del semillero

Las entrevistas que se realizaron fueron de tipo semiestructurada teniendo en cuenta que la modalidad de este instrumento permite aprovechar la flexibilidad del mismo para inducir nuevos elementos, nuevas preguntas de acuerdo con la situación, el contexto y las respuestas de los entrevistados. Estos instrumentos fueron de autoría propia, conservando en el diseño los mismos ejes que se esbozaron para la encuesta con los semilleros. Por ello, el propósito de las

entrevistas fue también acopiar información para conocer las percepciones y motivaciones de los entrevistados con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa, de acuerdo a la experiencia vivida en el proceso de consolidación del semillero.

Se hicieron en total tres entrevistas: dos a estudiantes miembros del semillero Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES y una entrevista a la docente líder. Con la entrevista se obtuvo información sobre sus percepciones sobre la lectura, escritura e investigación en la educación media y educación superior, sus puntos de vista sobre semilleros de investigación y su experiencia en la gestación del semillero SIEES. El primer estudiante entrevistado cursaba primer semestre de la TCF en la sección nocturna (Ver apéndice 4) y la segunda estudiante en el momento de la entrevista cursaba el segundo semestre del mismo programa. (Ver apéndice 5)

Para la entrevista a profesores se seleccionó la docente de la asignatura Economía y Empresa y líder del semillero SIEES. El cuestionario autoadministrado de esta entrevista conservó los mismos ejes con que se diseñaron las entrevistas a estudiantes, esto es: percepciones de la docente sobre los procesos de lectura, escritura e investigación en la Educación Media y en la Educación Superior, específicamente, en las Unidades Tecnológicas de Santander. Además, la entrevista recabó información sobre la experiencia de trabajo en equipo entre la investigadora y esta docente disciplinar para mejorar sus competencias lectoesritoras, ejercer el rol de mediadora de estos procesos en el aula, proyectarlos en experiencias de investigación y a partir de la motivación generada por estas prácticas investigativas crear y consolidar el semillero de investigación adscrito al programa. (Ver apéndice 6)

3.3.3 Grupo focal

Con respecto a esta técnica, su protocolo fue de autoría propia y se aplicó a 10 estudiantes: 8 que pertenecían al primer semestre y 2 del segundo semestre del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera y que a su vez pertenecían al semillero SIEES. El objetivo de este grupo focal fue conocer las percepciones que los semilleristas tenían de un semillero de investigación, de la investigación formativa y de las experiencias de lectura, escritura e investigación desarrolladas por la docente de Economía y empresa y líder del semillero.

El tiempo en el cual se desarrolló el grupo focal de 45 minutos. Con la estrategia de preguntas estímulo se hizo una exploración en los participantes sobre varios aspectos de los semilleros de investigación como: las potencialidades que desarrollan, posibles temáticas para el desarrollo de investigaciones, institucionalidad de los mismos y el perfil del docente líder de este colectivo de investigación. (Ver apéndice 7)

3.3.4 Portafolio de evidencias de docente disciplinar

Como parte de la sistematización y tal como se explicó en el marco teórico, la esencia de esta estrategia es la documentación del proceso, por lo tanto, en este aparte se describió la manera como se recopiló la información de creación desarrollo y consolidación del semillero. Los productos que hicieron parte de este portafolio fueron: textos de la docente disciplinar, secuencia didáctica para la mediación de procesos de lectura y escritura, guías para la mediación de actividades de investigación, géneros producto de las actividades de acompañamiento

desarrolladas (informe, artículo, ejemplos de síntesis analítica, plan de aula de Economía y empresa).

3.3.5 Sesiones formativas para semilleristas

Las sesiones informativas fueron los encuentros desarrollados por los semilleristas como estrategia para crear el nuevo semillero de estudiantes adscrito al programa, crear el logotipo para identificar el semillero y esbozar el espacio virtual de SIEES.

3.4 Procedimiento para la aplicación de técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se llevaron a cabo las siguientes etapas:

Primera etapa: en esta etapa se hizo el acercamiento a los docentes miembros del semillero Huellas Contables del programa de Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander y se identificó el problema.

Segunda etapa: Se caracterizaron las competencias de lectura y escritura de los docentes miembros del semillero Huellas contables del programa Tecnología en Contabilidad Financiera de las UTS. Lo anterior permitió determinar la estrategia para acompañamiento al docente disciplinar.

Tercera etapa: En esta etapa se hizo la intervención con la población objeto de estudio así:

Con la docente disciplinar: el trabajo se desarrolló a través de dos acciones que se encuentran documentadas en el portafolio de evidencias de la docente disciplinar. Por un lado, la consolidación de sus procesos de lectura y escritura para la producción y mediación de los mismos en la asignatura que orientaba en el primer semestre. Por el otro, se acompañó a la docente en la implementación de dos experiencias de acercamiento a la investigación con los estudiantes de su asignatura: Caracterización de las prácticas contables de los vendedores de la Calle de los estudiantes y la indagación de los gastos hormiga del núcleo familiar de los educandos.

Con los estudiantes del semillero: se desarrollaron algunas sesiones como estrategia de conocimiento de los miembros del grupo. Se abordaron textos para el análisis de las características y particularidades de los semilleros y se acordó cambiar el nombre del grupo por uno más pertinente al campo disciplinar en el que el grupo quería desarrollar sus experiencias de investigación. En ese ejercicio de encuentros de los semilleristas, se acordó el nombre del grupo: Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES por su sigla. Además, se diseñó el logotipo que identifica al semillero y se acordó el diseño de la página de SIEES. Al finalizar esta etapa, se aplicaron las entrevistas, la encuesta y el grupo focal diseñados recabar información de los participantes y evaluar sus percepciones frente a la experiencia.

Cuarta etapa: En esta etapa del proceso se sistematizó la experiencia a partir de categorías y se sacaron las conclusiones.

3.5 Estrategia de análisis de datos

Los hallazgos de la investigación se presentan (como lo muestra el apéndice 8) por medio de tres categorías: 1) Docente disciplinar, 2) Lectura y escritura disciplinar y 3) Semillero de investigación que reconstruyen la trayectoria del semillero de investigación SIEES con las voces de sus miembros en sus diversos momentos, a través de la recuperación del proceso vivido y la reflexión de fondo, propuestos por Jara (1994) para la sistematización de experiencias. Esta estrategia con el fin de recuperar la memoria histórica del semillero desde su génesis hasta su consolidación como colectivo de investigación que se constituya en un insumo para futuros semilleros de investigación, teniendo en cuenta los resultados positivos y los retos a los que se enfrentaron sus participantes. Todo el proceso desde una perspectiva de autorreflexión y proposición de vías de mejoramiento (Ramírez, 2007).

En esta investigación se hizo uso del software NVIVO versión 11 de Windows para Analizar los datos de la encuesta aplicada a los semilleristas sobre... Este software es una herramienta de análisis de datos cualitativos. Está diseñado para organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos cualitativos como entrevistas, encuestas con preguntas abiertas, dibujos, etc. Estos se presentaron en columnas agrupadas, gráficas circulares, nubes de palabras, mapas ramificados y árboles de palabras para mostrar los vocablos con más ocurrencia dentro de textos.

Las respuestas dadas tanto por los entrevistados como por los integrantes del grupo focal se procesaron según las categorías por similitud en el contenido señalando aquellos apartes que permitieran identificar coincidencias o discrepancias, hallazgos que posteriormente se

consolidaron en fichas de resumen que favorecieron la organización y categorización de la información que contribuyeran a la presentación de resultados.

Los productos en el portafolio del docente disciplinar se constituyen en evidencia del proceso de intervención y fueron analizados por medio de rúbricas creadas según el tipo de producto.

3.6 Aspectos éticos

Para el desarrollo de esta investigación se contó con la autorización del rector de las Unidades Tecnológicas de Santander, Omar Lengerke Pérez a quien se le informó del proyecto en carta del 29 de julio de 2015, (Ver apéndice 9) la cual fue firmada en constancia de su aprobación para el desarrollo del estudio. El representante de la institución informó por correo interno al coordinador del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera y al jefe de la oficina de Investigaciones de la Institución. Para la aplicación de los instrumentos. Grupo focal, encuesta y entrevista también se contó con el consentimiento firmado de todos los participantes (Ver apéndice 10). Además, para el uso de documentos e imágenes que se crearon durante la experiencia se pidió consentimiento informado a la docente líder del semillero (Ver apéndice 11) y a una estudiante miembro del semillero para el uso de documentos que certifican su participación activa en este colectivo de investigación. (Ver apéndice 12)

4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, usando tanto la sistematización de experiencias, como la información capturada por los demás instrumentos: documentos, encuesta, entrevistas y grupo focal.

El texto está dividido por los títulos de las tres categorías en las cuales se sistematiza la experiencia: categoría 1, docente disciplinar; categoría 2, lectura y escritura disciplinar y categoría 3, semillero de investigación. Cada categoría tiene subcategorías que a su vez están divididas en subtítulos que en cada etapa mantienen la línea conductora del texto y dan cuenta de lo desarrollado, los resultados y las dificultades a través de los enunciados ¿Qué se hizo?, resultados y análisis y obstáculos.

Categoría 1. Docente disciplinar

Sub categoría: Competencias genéricas en lectura y escritura

¿Qué se hizo?

Ante el ofrecimiento de la investigadora para acompañar a los docentes del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera en la búsqueda de estrategias para mejorar sus procesos de lectura y escritura y de investigación se acordó iniciar con un trabajo colaborativo

aprovechando la experticia de la docente de lenguaje y los saberes de los educadores en el campo disciplinar. Se planteó el desarrollo dos talleres: uno de lectura y uno de producción textual que se configuraron en diagnóstico de las habilidades genéricas de lectura y escritura docentes. Este acuerdo quedó plasmado en acta de semillero. (Ver apéndice 13)

Con respecto al taller de lectura, se implementó desde tres textos en particular: Consejos para empezar a escribir y Convertirse en autor es como adquirir nueva ciudadanía del autor Fernando Vásquez Rodríguez y la lectura Conclusiones de la investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? de los autores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón. (Ver apéndice 14)

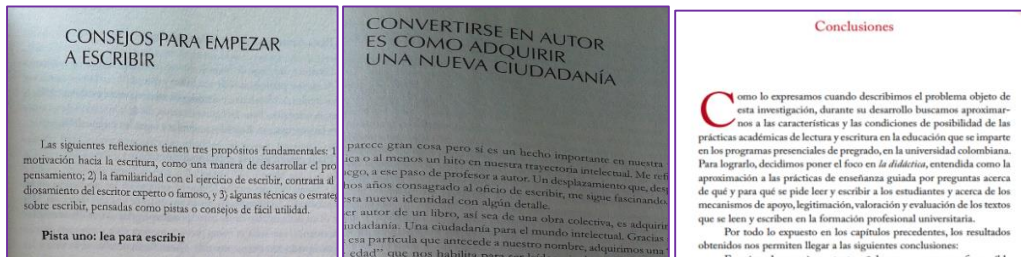


Figura 12. Muestra de textos usados en el taller de docentes

Como estrategia de análisis de los textos se estimuló, la discusión grupal de cada uno de los participantes para reconocer su apreciación sobre la importancia de las lecturas hechas y sobre cómo cada una de ellas había impactado su situación particular. Los dos primeros textos en cierta medida desmitifican el acto de escribir para ofrecerlo al alcance de las posibilidades de los maestros, los familiarizan con el ejercicio de producir textos, les muestran algunos consejos útiles para iniciar la producción textual y los motivan en la aventura de ser autores de textos que se conviertan en insumos en el aula de clase (Vásquez, 2013). El tercer texto, esboza las

conclusiones de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. Esta lectura muestra la realidad de estos procesos en nuestros claustros educativos, por ello, se constituye en un compromiso para los docentes como productores de conocimiento pero sobre todo como mediadores en estas habilidades en cada una de las asignaturas. En razón de lo anterior, se muestra a continuación la tabla 4 que sintetiza las ideas principales de los textos trabajados con los docentes.

Tabla 4.

Ideas principales de los textos leídos por los docentes

<p>Consejos para empezar a escribir Fernando Vásquez Rodríguez</p>	<p>Convertirse en autor es como adquirir una nueva ciudadanía Fernando Vásquez Rodríguez</p>	<p>Conclusiones de la investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón</p>
<p>El autor brinda al lector algunas estrategias para dejar el miedo a la página en blanco; algunos consejos son: Leer Darle rienda suelta a la imaginación Usar juegos de palabras, analogías, la mitología y el cine Ser un investigador inquieto y ser persistente</p>	<p>Es importante dar el paso de profesor a autor porque: Se adquiere nueva ciudadanía Hacemos parte de los que generan las ideas Nuestros conocimientos trascienden la oralidad de la clase Podemos tener nuestro texto como insumo para la clase Hacemos parte de la comunidad académica</p>	<p>Algunas conclusiones del estudio son: No hay políticas claras en las universidad para la lectura y la escritura aunque si preocupación por el mejoramiento de estos procesos Los cursos iniciales como competencias genéricas no resuelven los problemas de lectura y escritura en la universidad Es necesario las acciones sistemáticas para aproximar a los estudiantes a las prácticas d lectura y escritura con función epistémica</p>

<p>Consejos para empezar a escribir Fernando Vásquez Rodríguez</p>	<p>Convertirse en autor es como adquirir una nueva ciudadanía Fernando Vásquez Rodríguez</p>	<p>Conclusiones de la investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón</p>
<p>La conclusión que da el autor es que este proceso se puede aprender y educar</p>		<p>Es importante vincular a los estudiantes a las comunidades de práctica</p> <p>La relación del docente con su campo disciplinar determina su forma de hacer docencia</p> <p>Los apuntes de clase son los textos más leídos por los estudiantes</p> <p>No hay mediación didáctica para las tareas de lectura y escritura en las disciplinas</p> <p>Los problemas de lectura y escritura en la universidad de Colombia explican en parte la baja producción científica</p>

Fuente: propia

Una vez concluida esta etapa de lectura de los textos se dio paso a la segunda parte del taller que consistió en pedirle a los docentes que produjeran un texto escrito en el cual evidenciaran el proceso de comprensión lectora de los textos leídos con anterioridad siguiendo los parámetros de un comentario crítico. Según Lizcano (2012) el comentario crítico mezcla el texto descriptivo y el valorativo para evaluar los aspectos más significativos de otros textos leídos. Por esa razón, “se recurre a la interpretación personal y a la emisión de opiniones” (p. 205).

Para la consecución del propósito de crear el texto se les explicó a los docentes las particularidades del comentario crítico y se les socializó el esbozo y la rejilla con la cual se valoró su producción textual. (Ver apéndice 15).

ESBOZO COMENTARIO CRÍTICO
(Basado en el trabajo de Doria Constanza Lizcano Rivera en Estrategias de escritura Universidad Sergio Arboleda)

ENCABEZADO
Título: Debe ser corto y sugestivo. Por lo general se utiliza palabras del título de la obra o el autor. En otros casos, un enunciado que opine.
Por: (Nombre del/ la autor/a)
Autor de los textos base:

INTRODUCCIÓN
El autor del texto plantea el tema tratado. Esta parte del texto tiene como propósito principal atraer al lector y presentar de forma atractiva las opiniones. Lo que es indispensable en una introducción es contextualizar, es decir, ubicar al lector en el tema.

DESARROLLO (2 párrafos)
Constituye la parte más grande del texto. En estos párrafos se pormenoriza o da despliegue a las ideas planteadas en la introducción. Los temas y opiniones toman fuerza y estructura. En el desarrollo el comentarista puede:

- Definir y explicar aspectos relevantes de los textos que bien sean llamativos para el lector.
- Plantear una clara opinión sobre los textos leídos.
- Evidenciar posibles inconsistencias de los textos.
- Relacionar los temas de los textos leídos con la realidad inmediata o coyuntural.

CONCLUSIÓN

- Cumple la función de cerrar el escrito y dar énfasis a las opiniones planteadas. Se puntualiza y concretan las ideas. En este párrafo se recapitula (retoma) lo expresado en el desarrollo del texto. En la conclusión no se dejan ideas inconclusas o vagas. Si lo que se busca es generar inquietud o reflexión se sugiere formular preguntas o reflexión.

REJILLA

DESCRIPTORES <i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>	SI	POR MEJORAR
1. Cuenta con una estructura básica clara: título, encabezado, introducción, desarrollo, cierre y responde a las características propias del comentario crítico.		
2. El texto evidencia un hilo conductor. Hay conexión lógica entre tema, idea global e ideas clave.		
3. Guarda relación con los textos base, se refleja la lectura total de los mismos y es fiel a los planteamientos de los autores.		
4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, esbozo, revisión y reescritura).		
5. El texto evidencia el buen uso de la ortografía acentual, literal, puntual y los recursos de cohesión.		
6. Observaciones		

Figura 13. Muestra de esbozo y rejilla

Resultados y análisis

Las unidades de análisis las constituyeron los textos entregados por algunos docentes tal como se grafica en la siguiente tabla la cual muestra también la regularidad con que asistieron los docentes a los encuentros.

Tabla 5,
Reporte de asistencia y textos entregados por los docentes

Docente	Número de encuentros a los que asistió	Número de textos entregados
Docente 1	6	2
Docente 2	5	1
Docente 3	6	1
Docente 4	6	1
Docente 5	4	0
Docente 6	3	0
Docente 7	5	0

Fuente: propia

Como lo evidencia la tabla anterior, el corpus fue de solo 4 textos puesto que no se valoró uno de ellos con la rejilla, debido a que su autor, el docente 4, se negó a escribir el comentario crítico y trabajó en un texto expositivo relacionado con su campo disciplinar. De igual manera, se le hicieron sugerencias para que mejorara los recursos de cohesión de los textos, la organización de los párrafos y tuviera en cuenta las fuentes de consulta y las referencias para sus textos disciplinares. El docente desestimó las observaciones con respecto a respaldar su texto con fuentes confiables y a referenciar la bibliografía de su producción textual argumentando que eran sus conocimientos y no necesitaba apoyarse en referencias fuera de su saber. (Ver apéndice 16)

Aunque el ejercicio con este docente pudo ser muy provechoso, su actitud evidenció poco interés por los procesos de textualización de su escrito, desconocimiento de la importancia de las fuentes para apoyar sus producciones escritas y en cierta medida despreocupación por acudir a referentes teóricos propios de su campo disciplinar.

Los textos de los docentes 1, 2 y 3 fueron valorados con la rúbrica y los resultados se muestran a continuación:

Tabla 6.

Rejilla texto docente 1

Texto Docente 1		
DESCRIPTORES	SI	POR MEJORAR
<i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>		
1. Cuenta con una estructura básica clara: título, encabezado, introducción, desarrollo, cierre y responde a las características propias del comentario crítico.		Hay alguna aproximación
2. El texto evidencia un hilo conductor. Hay conexión lógica entre tema, idea global e ideas clave.		X
3. Guarda relación con los textos base, se refleja la lectura total de los mismos y es fiel a los planteamientos de los autores.		Hay alguna aproximación
4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, esbozo, revisión y reescritura).		X
5. El texto evidencia el buen uso de la ortografía acentual, literal, puntual y los recursos de cohesión.		Cuidar la ortografía acentual
6. Observaciones	Entregó borrador No logró esbozar la tesis se contradice	

Fuente: propia

Con respecto a la docente 1, fue la única que entregó borrador del texto. Sin embargo, se notó que el ejercicio fue desarrollado con poco cuidado por lo que no resultó productivo para la versión final del escrito. Este muestra las siguientes características: (Ver apéndices 17 y 18)

- Hay un desempeño aceptable en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual. No se notó que el lector hubiese identificado las ideas principales enunciadas en la tabla anterior.
- Hay alguna aproximación al texto pedido aunque no evidencia cierre del escrito y faltó profundizar en las valoraciones de los textos dados. Faltó evidencias de textualización del escrito.
- Aunque algunos de sus párrafos son bien logrados, en otros cae en contradicciones y no hay evidencia de cohesión y concatenación de las ideas. Se nota desequilibrio entre los párrafos.
- Se evidenció la lectura de los textos base no así la organización de las ideas subyacentes a los mismos para conformar un texto con mayor calidad.
- Con respecto al uso de borradores y de textualización se notó un bajo desempeño, especialmente en la revisión y edición de los textos. Aunque entregó borrador no se notó gran calidad en la versión final del texto.
- En el uso de la ortografía se le sugirió tener cuidado la ortografía acentual. Se evidencia algunos problemas de tildes en el pasado de los verbos.

Tabla 7.
Rejilla docente 2

Texto Docente 2			
DESCRIPTORES	SI	POR MEJORAR	
<i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>			
1. Cuenta con una estructura básica clara: título, encabezado, introducción, desarrollo, cierre y responde a las características propias del comentario crítico.			X

Texto Docente 2	
DESCRIPTORES	
<i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>	SI POR MEJORAR
2. El texto evidencia un hilo conductor. Hay conexión lógica entre tema, idea global e ideas clave.	X
3. Guarda relación con los textos base, se refleja la lectura total de los mismos y es fiel a los planteamientos de los autores.	X
4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, esbozo, revisión y reescritura).	X
5. El texto evidencia el buen uso de la ortografía acentual, literal, puntual y los recursos de cohesión.	Hay una aproximación
6. Observaciones	Hay grandes dificultades en coherencia, reiteración de ideas En el texto expresó aspectos totalmente opuestos a los planteados en los textos base

Fuente. Propia

Con respecto al docente 2, los resultados fueron los siguientes: (Ver apéndice 19)

- Muestra un desempeño bajo en los niveles de lectura: Dificultades para reconocer las ideas que contienen los textos lo cual lo llevó a conclusiones erradas en el nivel inferencial y por ende a esgrimir argumentos con poca pertinencia con la situación comunicativa.

- No hay una estructura clara de texto y no corresponde a las características del comentario crítico. Más bien parece un resumen con muy baja calidad.
- Se evidencian grandes dificultades en la conexión de ideas entre párrafo y de forma global. Falta coherencia. Le faltó uso de conectores y una estructura de organización de ideas que evidenciaran una arquitectura global del texto.
- El texto presenta grandes contradicciones. Menciona una idea y luego se contradice o refuta la primera idea planteada.
- No hay evidencia de planeación del texto, tampoco se nota rigurosidad en la edición el mismo. No entregó borrador del texto.
- No es fiel a los planteamientos de los autores, expresó en su escrito ideas totalmente opuestas a las expresadas por los autores de los textos base.
- Aunque la ortografía puntual, literal y acentual es buena, no usó conectores. Eso evidencia poca cohesión textual.

Con respecto a la docente 3, las valoraciones de su texto fueron las siguientes: (Ver apéndice 20)

Tabla 8.
Rejilla docente 3

Texto Docente 3	
DESCRIPTORES	SI POR MEJORAR
<i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>	
1. Cuenta con una estructura básica clara: título, encabezado, introducción, desarrollo, cierre y responde a las características propias del comentario crítico.	X

Texto Docente 3	
DESCRIPTORES	SI
<i>El comentario crítico de los textos leídos:</i>	POR MEJORAR
2. El texto evidencia un hilo conductor. Hay conexión lógica entre tema, idea global e ideas clave.	X
3. Guarda relación con los textos base, se refleja la lectura total de los mismos y es fiel a los planteamientos de los autores.	X
4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, esbozo, revisión y reescritura).	X
5. El texto evidencia el buen uso de la ortografía acentual, literal, puntual y los recursos de cohesión.	Hay una aproximación
6. Observaciones	No hay producción, solo retomó algunas ideas base y las usó en su texto Es más un resumen que un comentario crítico

Fuente: Propia

Con relación a la docente 3, los resultados fueron los siguientes:

- Hay un desempeño muy bajo en los niveles de lectura: Se quedó en el nivel literal de los textos. Se limitó a expresar las ideas casi textuales de los textos dados.
- No responde a las características de un comentario crítico. La docente se limitó a reproducir textualmente apartes de los textos base.
- No se reflejó en la producción escrita la apropiación de los planteamientos de los autores. Pareciera que la lectura fue muy superficial y sin rigurosidad. Se limitó a reproducir apartes de los textos.

- No se evidencia cohesión en los textos, ni entre párrafos ni en forma global. No hay uso de conectores y hay problemas con los signos de puntuación.
- No se notó el uso del esbozo, de proceso de textualización del escrito y de edición del mismo. No entregó borradores del texto pedido y por ende no hizo esfuerzo por editar su texto.
- Hay una aproximación al manejo de la ortografía, acentual, literal y puntual pero no hay uso de conectores.

De la valoración de los textos se advirtieron algunas situaciones en común que configuran la caracterización de las competencias de lectura y escritura de los docentes del semillero. El análisis del corpus de los textos entregados por los docentes se compiló en las siguientes tablas de acuerdo con cada proceso.

Tabla 9.

Resultados lectura crítica docentes semillero Huellas contables

Categoría	Resultados lectura crítica		
	Alto	Medio	Bajo
Información			
Habilidad para encontrar información específica en los textos dados			X
Relacionar			
Capacidad para establecer relaciones entre las diversas partes del texto			X
Construir la representación global del texto			
Habilidad para comprender la estructura y relaciones entre las partes constitutivas del texto			X

Categoría	Resultados lectura crítica		
	Alto	Medio	Bajo
Analizar y evaluar la relación entre procesos discursivos y contexto sociocultural			
Habilidad tomar distancia del texto, analizarlo y asumir una postura ante los planteamientos del autor			X

Fuente: propia adaptada de MEN (2011)

Teniendo en cuenta los resultados que se notan en la tabla anterior sobre la lectura crítica de los docentes teniendo como referente el MEN (2011) se puede mencionar que es evidente el bajo desempeño en las categorías y sus características. Todo esto nos revela que, hay dificultad para encontrar información en los textos dados y relacionar las partes constitutivas de las lecturas abordadas. Paralelamente, y en el último nivel de comprensión, en la categoría de análisis y evaluación de los textos se evidencia también un bajo desempeño, lo cual nos revela poca habilidad para generar procesos de reflexión a partir de los textos dados, para validar los argumentos dados por el autor del texto base, para identificar supuestos e implicaciones de acuerdo al contexto en el cual fueron producidos los textos.

Tabla 10.

Resultados lectura crítica docentes semillero Huellas contables

Categoría	Resultados comunicación escrita		
	Alto	Medio	Bajo
Intención y propósito			
Capacidad para construir el texto de acuerdo con la consigna dada			

Categoría	Resultados comunicación escrita		
	Alto	Medio	Bajo
Estructura y organización			X
Capacidad para organizar la estructura del texto			
Manejo del lenguaje			
Habilidad para usar en forma apropiada las convenciones, reglas y normas de redacción y estilo		X	

Fuente: propia adaptada de MEN (2011)

Con respecto a la habilidad para producir textos, de acuerdo con las categorías propuestas por el MEN (2011) para la comunicación escrita el corpus analizado permite concluir que los docentes evidencian un bajo desempeño. En la categoría intención y propósito se evidencia poca habilidad para construir el texto de manera que responda al género que se pidió construir a pesar de tener un referente en la guía dada y haber hecho recomendaciones teniendo como referente el borrador de la única docente que lo entregó. En la categoría de estructura y organización es pertinente mencionar que se comprobó el bajo desempeño del grupo evaluado poca habilidad para organizar las ideas y darle coherencia y cohesión al escrito. Con respecto al manejo del lenguaje, vale decir que fue la única categoría en la cual los docentes del semillero obtuvieron un desempeño medio. Este aspecto revela un manejo apropiado de la ortografía literal, y algunas dificultades con el uso de la ortografía acentual y puntual. Esto conduce a concluir que en la competencia genérica de comunicación escrita el grupo de docentes evidenció un desempeño aceptable en la microestructura d los textos pero un bajo desempeño en la superestructura y la macroestructura de los mismos.

Identificar los rasgos comunes en el corpus contribuye a configurar una cercamiento al docente disciplinar y a la problemática teniendo en cuenta la trascendencia de la lectura y la escritura. Lo expuesto hasta aquí desde el recuento de lo hecho hasta los resultados aportó el instrumento usado y el análisis de las competencias permitió tener una perspectiva aspectos puntuales de los docentes del programa, sus competencias lectoescritoras y su proyección o no en las prácticas de investigación, aspectos pertinentes para entender la siguiente etapa de esta investigación.

Con respecto al bajo desempeño en comprensión de lectura el análisis se centró en reflexionar qué tipo de lectores son los docentes, es posible que el abordaje de sus textos sea fragmentado, sin interiorizar la información de los mismos, sin contrastarlo con diversas fuentes, y por ende, sin acudir a fuentes de la comunidad discursiva (Carlino, 2005; Rincón y Pérez 2014). Análogamente, cabe enfocarse en la capacidad de los docentes de indagar, cuestionar y evaluar la información que encuentran en las fuentes a las que acceden en su quehacer de educadores. Su bajo desempeño en este aspecto permite concluir la imposibilidad de los mismos de percibir y percibir en el diálogo con los textos una extrapolación a la realidad identificando situaciones problemáticas en las cuales anclar sus prácticas de enseñanza en sus asignaturas y de esa forma proveer situaciones y contextos propios par que se den los aprendizajes (Díaz Barriga, 2005; Restrepo, 2005; Escribano y Del Valle, 2015)

Con respecto a las habilidades evidenciadas en la escritura, el desempeño poco sobresaliente determinado en los textos aportados por los docentes permite determinar qué perfil de productores de conocimiento a través de la producción textual son. Es posible que sus prácticas

escriturales se den en alguna medida para responder a las exigencias de su cargo: informes y registros que deben cumplir como parte de su ejercicio laboral. Sin embargo, la dificultad en la textualización de sus escritos, la no planificación de los mismos a través del esbozo, el uso de los borradores y la edición configura una problemática un escollo en su labor docente teniendo en cuenta que en la medida en que sean productores de conocimiento, se vinculan a la comunidad de práctica a través de sus publicaciones se constituyen en referentes de sus estudiantes y mejoran su práctica acompañando a sus escolares en las tareas de producción del conocimiento (Rincón y Pérez, 2014).

Retomando lo mencionado en las líneas anteriores, es posible intuir en este grupo de docentes líderes de asignaturas unas prácticas de aula en las cuales la lectura y la escritura son procesos que se dan sin una medición sistemática y consciente por parte de los maestros. Es posible que el acercamiento a los textos se dé sin una mediación y solo con el propósito de responder a evaluaciones puntuales y no como parte de un proceso continuo y de las actividades de clase (González, Salazar y Peña, 2015).

Puede colegirse de lo enunciado hasta este punto que la ausencia de procesos de lectura y escritura liderados de manera continua, consciente, acompañada y estructurada por parte de los docentes disciplinares que hicieron parte de esta caracterización poco contribuye a la formación en investigación en la medida en que no se estimula el pensamiento crítico, la mediación del maestro, las actividades que vinculen significativamente los postulados de los textos de la comunidad discursiva y los problemas de la realidad inmediata de los educandos (Miyahira, 2009; Restrepo 2003; Díaz Barriga, 2005).

Obstáculos

Una vez concluida esta etapa del estudio, los dos principales obstáculos presentados tuvieron que ver, en primera instancia, con el poco esfuerzo demostrado de los docentes para entregar su producción escrita lo cual derivó en un corpus de análisis muy reducido.

En segundo lugar, y como un obstáculo más preponderante lo constituyó la desaparición de la población inicial que la componían los docentes del semillero Huellas Contables debido a una directriz dada por las directivas de la institución en el segundo semestre del año 2015. Según estos nuevos lineamientos socializados a través de comunicación de la vicerrectoría académica, se reestructuraron las funciones de los educadores, se limitó el número de horas para la investigación y se suprimieron los semilleros de docentes. (Ver apéndice 21)

Debido a las circunstancias enunciadas con anterioridad, el director del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera designó a la docente titular de la asignatura Economía y empresa como responsable del semillero, haciendo énfasis en la importancia del cambio de modalidad de este colectivo de investigación para constituirse en un semillero de estudiantes.

Así pues, la investigadora y la nueva líder del semillero acordaron iniciar un trabajo colaborativo en el cual el diálogo de saberes entre la especialista en lenguaje y la docente disciplinar tendría como propósito mejorar los procesos lectoescritores de la líder del semillero, transferir esos aprendizajes al aula de la asignatura de Economía y empresa y en algunas

experiencias de investigación y a partir de ello crear el semillero de estudiantes. (Ver apéndice 22)

Categoría 2. Lectura y escritura disciplinar

Sub categoría: Acompañamiento al docente disciplinar para la producción y mediación de los procesos de lectura y escritura disciplinar

¿Qué se hizo?

El trabajo colaborativo se desarrolló en tres fases: Acompañamiento para la producción y mediación de los procesos de lectura y escritura disciplinar, experiencias de investigación a partir de la lectura y escritura disciplinar y creación del semillero de estudiantes del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera.

En el acompañamiento para la producción se acordó trabajar en un proceso de escritura en el cual se involucraron aspectos como la escogencia del tema, la documentación, la estructuración del texto, la elaboración de borradores y la edición como estrategia de mejoramiento de la versión final del escrito. Además, se hizo énfasis en el hecho de construir un escrito para ser llevado al aula de clase de la asignatura Economía y empresa. Por ello, la profesora escogió escribir un texto sobre la economía informal, haciendo énfasis en el fenómeno de ventas ambulantes frente a las instalaciones de las Unidades Tecnológicas de Santander.

Debido a lo anterior, se decidió que el escrito tendría que la tipología de un texto expositivo cuyo propósito es informar, describir o explicar una situación o un fenómeno de forma de clara, precisa, ordenada. La estructura propuesta para el texto fue de introducción, desarrollo y conclusión. Al mismo tiempo, se revisó la rejilla para confrontar la experiencia de crear el texto.

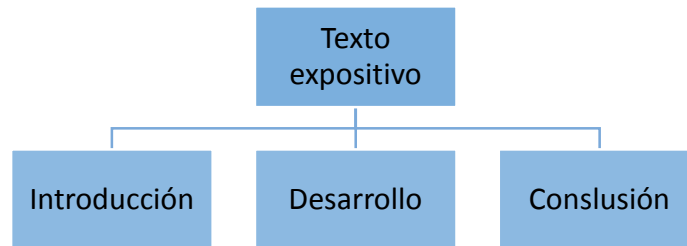


Figura 14. Estructura del texto docente disciplinar Fuente: propia

Como parte del acompañamiento en el proceso de redacción se revisó un borrador del mismo y se le hicieron algunas recomendaciones para mejorarlo. Entre ellos, se le sugirió precisar el inicio del texto para ubicar al lector, reestructurar las ideas de los párrafos dos y tres para evitar reiteraciones, mejorar la cohesión, revisar el final del escrito para retomar las ideas y usar una estrategia de cierre que llamara la atención del lector (una pregunta o una frase célebre). Además, se le mostraron algunos errores en el uso de la ortografía puntual y el uso de conectores. (Ver apéndice 23)

Tabla 11.

Resultado revisión de texto docente disciplinar

Descriptor	Bien	Regular	Por mejorar
1. El texto tuvo en cuenta los elementos paratextuales (título, color, imágenes, tamaño, epígrafe, tipo de letra, etc).	X		
2. El texto cuenta con una estructura básica de un texto expositivo.	X		
3. Es claro el proceso de pensamiento. Se percibe conexión lógica entre las ideas clave.	X		
4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, planeación, textualización, re-escritura, edición)	X		
5. El autor del texto presentó borradores en las fechas estipuladas e hizo corrección de los mismos.	X		
6. Se hizo un uso adecuado de conectores y recursos de cohesión.			X
7. Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la ortografía acentual, literal y puntual.		X	

Fuente: Estrategias de escritura: cómo enfrentar con éxito la vida académica. Universidad Sergio Arboleda

Algunos aspectos interesantes que se pudieron dilucidar del ejercicio son los siguientes: primero, el tema escogido por la docente guardaba una estrecha relación con la temática de la asignatura Economía y empresa. Segundo, se notó por parte de la autora el esfuerzo por tener en cuenta el proceso de textualización, el uso de borradores, la revisión de algunas fuentes de consulta, la edición de los errores ortográficos y de citación y el uso de elementos paratextuales para hacer más llamativo el texto. (Ver apéndice 25)

Finalmente, el aspecto más significativo fue configurar este ejercicio como el punto de partida de la primera experiencia de investigación que se desarrolló desde la asignatura y que será descrita posteriormente.

La siguiente sesión del acompañamiento se planeó con el propósito de facilitar herramientas para que la docente desarrollara en forma efectiva las tareas de lectura y escritura en la asignatura Economía y empresa. Por este motivo, se diseñó una secuencia en la cual se incluyó un primer momento en el cual se motivaba a los escolares, se les explicaba la actividad y se confrontaban los presaberes. Además, se proyectó explicar qué tipo de texto debían construir y compartir la rejilla para evaluar la producción del género textual. (Ver apéndice 26)



Figura 17. Muestra mediación didáctica para lectura y escritura disciplinar

La docente propuso desarrollar esta propuesta aprovechando una parte de la materia en la que se discutía de la importancia de la economía para entender las transformaciones de la globalización pues usualmente les proponía a los estudiantes la lectura semanal del diario Portafolio económico. Para dar cuenta de las lecturas hechas los escolares debían seleccionar tres

artículos de su interés, y registrar sus impresiones sobre lo leído en una carpeta al finalizar cada corte.

Teniendo en cuenta las características de la actividad que desarrollaban los estudiantes con la lectura del diario Portafolio se acordó que el texto más apropiado sería la síntesis analítica. Según González (2012) la síntesis analítica es un texto académico que recoge las ideas de un texto base, conservando la línea temática original a partir de la reelaboración del autor y de su punto de vista (p.156). En otras palabras la síntesis es un texto que incluye el resumen del texto base pero recoge el punto de vista sobre lo leído.

Además de explicar la naturaleza del género textual se proyectó revisar un ejemplo para que los estudiantes tuvieran un referente y una guía en el desarrollo de su trabajo. Por este motivo, se leyó *El fin de lo perdurable* de la autora Doris Lessing y la síntesis analítica del mismo, diseñado por la autora Blanca González en el texto *Estrategias de escritura, Cómo enfrentar con éxito la vida académica*, publicado por la Universidad Sergio Arboleda. (Ver apéndice 27)

Una vez agotada la etapa de preparación, los estudiantes desarrollaron el proceso de creación del género y una vez concluido la profesora usó la rejilla para hacer una revisión grupal de los textos, finalizando con una autoevaluación sobre el proceso desarrollado y los aportes al aprendizaje.

Esta actividad ha sido desarrollada ininterrumpidamente por la docente desde el primer semestre del año 2015 en la asignatura Economía y empresa (Ver apéndice 28) y las tareas de lectura y escritura explicitadas en el plan de aula. (Ver apéndice 29)

5. Resultados y análisis

Una vez desarrollada esta etapa, se recogen algunos resultados significativos de la experiencia de acompañar a la docente disciplinar para mejorar sus procesos de lectura y escritura.

En primer lugar, se evidenció el interés de la docente por integrar las temáticas, reflexiones y problemáticas trabajadas en sus asignaturas como punto de partida para el proceso de creación de su texto y por ende, hacer del proceso de escritura una experiencia de integrar el conocimiento de su campo disciplinar y las dinámicas propias de su campo del saber (Carlino, 2005), con las diversas dinámicas que se dan en el contexto cultural y que pueden constituirse en posibilidad de teorización y práctica en las aulas (Díaz Barriga, 2005). Estas dos tensiones se pudieron ver reflejadas en la selección de su temática para el texto que escribió, la informalidad como fenómeno de la economía colombiana que afecta nuestras ciudades y que no debe ser ajena al análisis de la materia economía y empresa al poner el foco en el contexto de las Unidades y en el caso de la venta informal justo en sus instalaciones.

En segundo lugar, en el proceso de acompañamiento a la creación del texto se notó un avance significativo en el proceso de textualización del escrito trabajado. Desde la escogencia de la temática, aspecto tratado en las líneas precedentes, hasta la conciencia del uso de elementos

paratextuales, pasando por el esbozo y el uso de borradores para confrontar el resultado final con la rejilla referente para valorar el producto final.

Esta situación sobre el progreso en la producción textual es reconocida por la docente cuando afirma: *“he mejorado mucho del año anterior a este. He trabajado una técnica de construcción textual sobre la que yo puedo orientar la lectura en mis materias...”*. De esta forma como lo plantea la investigación de Rincón y Pérez (2014), el docente de prácticas destacadas *“evidencia una preocupación por asumir las tareas e lectura y escritura como procesos complejos de planeación y textualización”* (p. 273).

En tercer lugar, y retomando los mencionado con anterioridad, el tercer avance significativo de este trabajo en equipo entre docente de lenguaje y docente disciplinar para fortalecer los procesos de producción para el conocimiento se evidencia en la motivación de la docente disciplinar para continuar con la formación.

Sí, y he estado muy atenta a las ofertas que viene haciendo la institución, y primero es un proceso a partir del individuo, partir del docente que tome conciencia del grado de importancia que es este proceso precisamente para la investigación...entonces, sí he aprovechado bien las ofertas que ha hecho la institución. En este momento estoy en un nuevo curso acerca de artículo científico y con muchas expectativas pues como en este instante tengo a cargo los semilleros del programa de Contabilidad Financiera, entonces me parece apenas “como anillo al dedo” para poder fortalecer mis habilidades en cuanto a todo lo que es el proceso de lectoescritura.

En lo expresado por la docente se denota que su evolución no solo se da en el proceso de mejorar su desempeño para escribir textos. El progreso mayor tiene que ver con el reconocimiento del papel preponderante que juegan los procesos de lectura y escritura en su crecimiento profesional. Expresiones como “tomar conciencia del grado de importancia de este proceso para la investigación” “aprovechar las ofertas de la institución” y estoy en un “nuevo curso” demuestran su interés y motivación por entender la lectura y la escritura como procesos inacabados. Como sostienen Pérez y Rincón (2014) sobre los educadores destacados “el educador mostró preocupación por mejorar sus propios procesos en aras de cualificar su desempeño profesional y personal”, por esta razón, aprovecha los espacios de formación que la institución le brinda. (Ver apéndice 30)

Con respecto al acompañamiento a la docente de la asignatura de Economía y empresa para mejorar su rol de mediadora en la consolidación de los procesos de lectura y escritura disciplinar es posible afirmar que se notaron grandes avances. En primera instancia, configurar una secuencia didáctica que se constituyera en derrotero para encauzar de forma significativa las experiencias aisladas de lectura y escritura que la docente desarrollaba habitualmente en su aula. En segundo lugar, configurar un género textual que conciliara en forma sencilla pero significativa las lecturas semanales del diario Portafolio económico y la postura de los estudiantes ante los textos leídos; en este caso en particular, la síntesis analítica. En tercer lugar, proveer las guías y ejemplos de los textos asignados y rejillas para que los estudiantes revisaran y editaran sus textos teniendo en cuenta los parámetros de evaluación. Finalmente, acompañar a los escolares en todo el proceso hasta el resultado final de sus escritos.

Lo anterior se puede evidenciar en lo encontrado en los instrumentos y desde las voces de los participantes de la experiencia. Al indagar a la docente sobre si consideraba que en sus asignaturas brindaba acompañamiento a sus estudiantes, ella respondió:

En este momento a partir de una experiencia que tuve, sí, efectivamente puedo decir y dar testimonio que sí lo estoy haciendo. Entonces... ya tengo mayor claridad sobre la metodología que quiero que ellos lleven para que desarrollen ese proceso de investigación que los lleve a confrontarse con fenómenos reales, cotidianos. Entonces, sí tengo una guía, una orientación, las he plasmado, de hecho están escritas y hemos tenido experiencias muy importantes, muy buenas con los estudiantes de dos semestres acá con los cuales he ido aplicando. A partir del año pasado segundo semestre y este semestre.

En sus palabras la docente muestra que su acompañamiento ha sido sistemático y que ha contribuido para el desarrollo de la asignatura en la medida le da claridad sobre las metas y logros que espera de sus estudiantes.

Este proceso continuo de acompañamiento que la docente desarrolló en su asignatura lo corroboraron los datos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Ante el enunciado que indagaba por las asignaturas que apoyaban y hacían seguimiento al proceso de lectura y escritura los resultados fueron los siguientes:

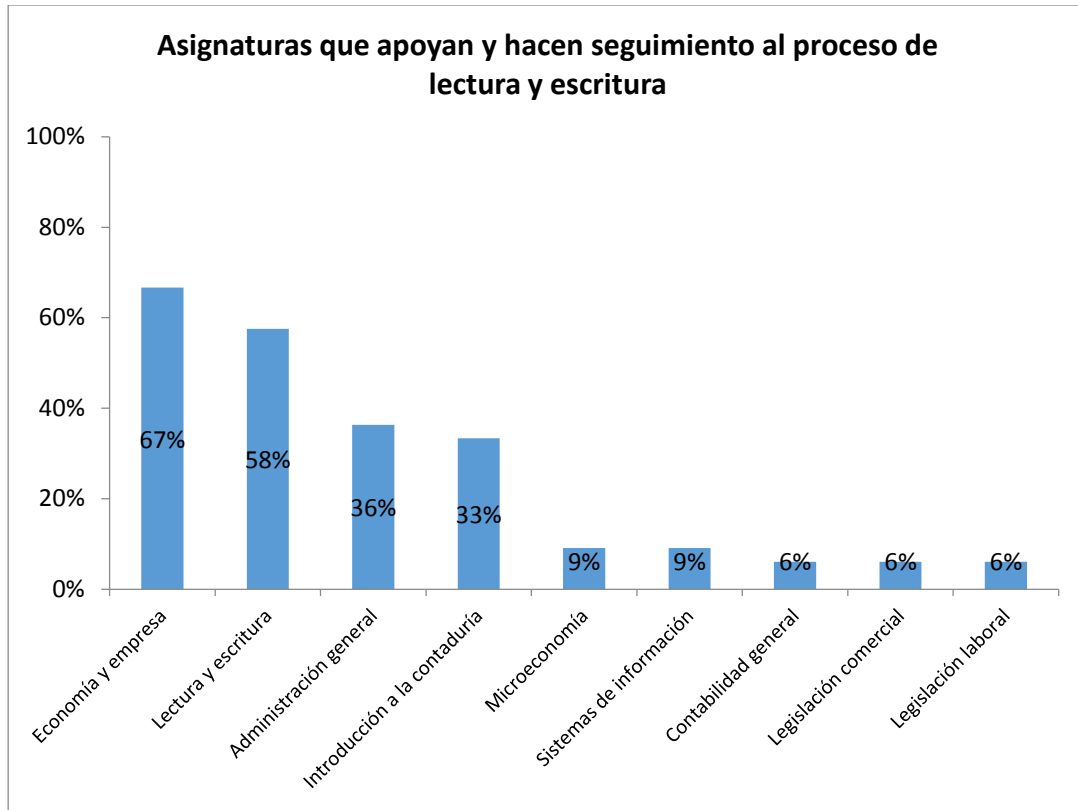


Figura 18. Asignaturas que apoyan y hacen seguimiento a los procesos de lectura y escritura
Fuente: propia

La anterior gráfica refleja las percepciones de los miembros del semillero SIEES, estudiantes del primer semestre del programa Tecnología en Contabilidad Financiera. El aspecto significativo que se advierte a partir de la percepción de los estudiantes sobre los cursos que apoyan y hacen seguimiento a procesos de lectura y escritura es el alto porcentaje que obtuvo Economía y empresa sobre cursos como Procesos de lectura y escritura, pensados como cursos iniciales para solventar las deficiencias en procesos lectoescritores de los estudiantes de reciente ingreso. Este resultado Evidencia la importancia de una experiencia donde existe un contexto de interés, en este caso temas de economía, ligados a su campo disciplinar y a su quehacer como futuros tecnólogos.

Los encuestados argumentaron por qué consideraban que la asignatura Economía y empresa acompañaba los procesos de lectura y escritura. Sus respuestas hicieron énfasis en que en la asignatura debían leer revistas, periódicos y hacer síntesis analíticas; mantenerse informados acerca de la economía; leer el diario portafolio económico; investigar y analizar cómo se encontraba la sociedad en su entorno y hacer lecturas, comprensión e investigación.

Los anteriores resultados y reflexiones nos llevan retomar los planteamientos de Paula Carlino (2005) quien plantea desde los postulados de la alfabetización académica hace énfasis en el papel preponderante que tiene los docentes disciplinares promover en sus estudiantes los aprendizajes de sus campos disciplinares a partir de las prácticas letradas (p.370).

Obstáculos

El mayor obstáculo que se presentó durante esta etapa de la implementación de la propuesta fue las pocas horas asignadas para que la docente trabajara con el semillero. Tener solo 2 horas a la semana es un tiempo insuficiente para desarrollar con mayor rigurosidad la experiencia.

Sub categoría: Acompañamiento al docente disciplinar para la mediación de experiencias de investigación

¿Qué se hizo?

Primera experiencia de investigación: Caracterización de las prácticas contables de vendedores ambulantes UTS

La primera experiencia de investigación se inició el 7 de octubre 2015, según el acta 5 del semillero (Ver apéndice 31), fecha en la cual se acordó que las asignaturas Administración general, Contabilidad y Economía y empresa desarrollarían un trabajo liderado por esta última materia para caracterizar las prácticas contables de los vendedores ambulantes de las afueras de las Unidades Tecnológicas de Santander. La actividad surgió a partir de la lectura en clase del texto sobre economía informal que desarrolló la docente y del estudio la temática de los mercados y la economía. Además, se explica lo que es la economía formal e informal y dentro de la economía informal se analizan los mercados y cómo se integran las dos fuerzas de oferta y demanda.

Por ello, se quiso investigar cómo funcionaba la economía informal y cómo afectaba la demanda y por ende esto se reflejaba en la oferta formal esa informalidad. Para investigar esos fenómenos de la economía, se hizo un trabajo de campo con la población de vendedores informales que se ubicaban en la calle de los estudiantes frente a las instalaciones de las Unidades Tecnológicas de Santander. El estudio pretendía indagar si en realidad los dueños de esos negocios tenían prácticas administrativas contables, si eran conscientes de cómo los

afectaban los fenómenos económicos como la variación del dólar, el aumento de la tasa de la inflación, las tasas de interés en los precios de sus productos, y por ende la incidencia en los ingresos para el sostenimiento de sus familias.

Para el desarrollo de esta experiencia se desarrolló una guía de estudio en la cual se explicitaban las actividades a desarrollar: la aplicación de una encuesta a los vendedores ambulantes ubicados en los alrededores de la institución, analizar la información y presentar un informe que diera cuenta de la investigación hecha. (Ver apéndices 32 y 33)

 UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER GUÍA DE ESTUDIO	
UNIDAD ACADÉMICA: TECNOLOGÍA CONTABILIDAD FINANCIERA	
ASIGNATURA: ECONOMÍA Y EMPRESA ADMINISTRACIÓN GENERAL	
UNIDAD TEMÁTICA: MERCADOS-SISTEMAS DE ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD	
COMPETENCIA <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva <input type="checkbox"/> • Expresión comunicativa escrita y de generación de textos (Informe Técnico) <input type="checkbox"/> • Capacidad para obtener y procesar información de diferentes fuentes. • Capacidad para trabajar y aprender en equipo 	RESULTADOS DE APRENDIZAJE <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante comprende el dinamismo del mercado en el siglo XXI, los cambios en los sistemas de administración y la contabilidad. • Identificar la economía informal como estructura de mercado. • Comprender el impacto de la economía informal en la sociedad de hoy
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
COMO REDACTAR UN INFORME TECNICO Podemos definir el informe como el documento en el cual se estudia un problema con el fin de transmitir informaciones, presentar conclusiones, ideas y, a veces, recomendaciones. Las tres reglas fundamentales a seguir en la redacción de informes y de todo documento escrito de carácter práctico son: Precisión, Concisión y Claridad. Es un documento que describe el estado de un problema técnico. Es la exposición de información práctica y útil, de datos y hechos dirigidos, ya sea a una persona, una empresa u organización sobre una cuestión o asunto, es decir se utiliza para informar sobre las acciones que se han realizado en el cumplimiento del trabajo encomendado.	
ESTRUCTURA El informe debe contener información necesaria para que un receptor pueda evaluar la situación proponer cambios y dar recomendaciones. <ul style="list-style-type: none"> • Introducción: Se aclara el tema (selección de la actividad comercial de Economía Informal UTS), se fijan los objetivos, marco conceptual que se utilizara y se vincula con el tema. • Desarrollo: estudio del origen y causas del problema (aplicación de la encuesta) • Conclusiones: Es la parte más importante. 	
METODOLOGIA TIENE CUATRO ETAPAS ETAPA 1- RECONOCIMIENTO	

Figura 19. Muestra guía de estudio informalidad UTS

ENCUESTA VENEDORES AMBULANTES - ESTACIONARIOS UNIDADES ECONÓMICAS CON AFECTACIÓN PROYECTO TRANSCARIBE CONVENIO UNIVERSIDAD DE CARTAGENA – ALCALDÍA DISTRITAL DE CARTAGENA			
CONTROL OPERATIVO DE LA ENCUESTA			
Encuesta No. _____	Coordinador Encuesta : _____		Observaciones: _____
Nombre del Encuestador _____			
1. INFORMACIÓN GENERAL			
1.1. Nombres y apellidos del dueño del negocio _____			
Cédula N° _____ de _____	Edad _____	Sexo M _____ F _____	
1.2. Estado civil Soltero _____ Casado _____ U.Libre _____		Viudo (a) _____	
1.3. Dirección de su vivienda _____		Comuna _____	Teléfono _____
1.4. N° de personas a cargo _____	1.5. Nivel de Ingreso Mensual Familiar _____	1.6. Nivel de Gasto Familiar _____	
1.7. ¿Cuál es su lugar de procedencia? _____		1.8. ¿Cuántos años tiene de residir en Cartagena? _____	
1.9. ¿Cuánto tiempo lleva ocupando el espacio público en este sitio? _____		1.9. ¿Cuánto tiempo lleva realizando esta actividad? _____	
1.11. Nivel de formación del encuestado			
Primaria incompleta _____	Primaria completa _____		
Secundaria incompleta _____	Secundaria completa _____		
Técnico _____	Profesional _____		
Otra _____	Cual : _____		
1.12. En que otra actividad está usted capacitado: _____			
1.13. Que otra actividad puede usted desempeñar : _____			
1.14. Estrato socioeconómico de la vivienda _____			
1.15. Tiene SISBEN : Si _____ No _____ A que régimen pertenece? Contributivo _____ Subsidiado _____			
2. INFORMACIÓN GENERAL DEL NEGOCIO			
2.1. ¿Cuál es la ubicación del negocio? _____			
2.2. Sector donde se ubica el negocio? : _____			
2.3. Es propietario único del negocio? : _____			
2.4. Área ocupada por el Negocio _____			
2.5. ¿Cuál es su horario de trabajo en el negocio _____			
2.6. ¿Cuántas días a la semana labora usted en el negocio?: _____			
2.7. ¿Que día descansa usted _____			
2.8. Además de usted, ¿cuántas personas trabajan en el negocio?: _____			
Nombres y apellidos	Edad	Género	Tiempo dedicado al negocio x día

Figura 20. Muestra encuesta informalidad

Segunda experiencia de investigación: gastos hormiga

La segunda experiencia de investigación se desarrolló en marzo y abril del año 2016. (Ver apéndice 34)

5. LUGAR: SALA DE INFORMATICA BIBLIOTECA VIRTUAL
6. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)
 - MARTHA VICTORIA SUAREZ
 - JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES
7. TEMAS TRATADOS
 - a. Propuesta para la realización de la actividad académica acerca de los gastos hormiga en el periodo de Semana Santa.
 - b. Desarrollo y revisión de la guía de los gastos hormigas.
 - c. Corrección de la guía.
8. RESULTADOS
 - a. Reunión entre la líder de semilleros Johanna Magnolia Rangel Cáceres y la profesora Martha Victoria Suarez.
 - b. Se hace una revisión a la guía de estudio "Gastos Hormigas" para realizar ajustes necesarios, para su correspondiente aplicación por parte de los estudiantes de primer nivel, asignatura Economía y Empresa.
 - c. Se acordó que la tarea para el siguiente encuentro es ajustar la encuesta "Gastos hormiga de Semana Santa".

Figura 21. Muestra de acta inicio de segunda experiencia enseñanza situada

La idea de la investigación surgió a raíz de algunas discusiones en clase donde se analizó cómo las finanzas de los colombianos estaban siendo afectadas por la inflación, la variación del dólar y la caída del precio del petróleo. Por ello, la docente en clase instó a los estudiantes a evitar hacer gastos innecesarios. A partir de la revisión bibliográfica sobre la temática, se llegó a la conclusión que los expertos llamaban a los gastos innecesarios, gastos hormiga.

A raíz de las inquietudes y expectativas que surgieron en torno a la temática y aprovechando el periodo de receso de Semana Santa, la docente les propuso a sus estudiantes analizar los gastos hormiga que estas festividades religiosas generaban en cada uno de sus hogares. Para ello, diseñó una guía con una encuesta que los escolares debían aplicar en su núcleo familiar. Después de tabular la información, los estudiantes debían clasificar los gastos fijos y los gastos hormiga, hacer una descripción del comportamiento de los consumidores y generar propuestas para evitar el impacto de la inflación en sus familias y generar estrategias de ahorro. (Ver apéndice 35)


 UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER GUÍA DE ESTUDIO No.2	
UNIDAD ACADÉMICA: TECNOLOGIA GESTION EMPRESARIAL	
ASIGNATURA: ECONOMIA Y EMPRESA	
UNIDAD TEMÁTICA	CONCEPTOS BASICOS DE ECONOMIA
COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Comprender los componentes de la economía que juegan un papel importante en las decisiones del individuo en el hogar.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el comportamiento del comercio en Semana Santa, y deducir cómo influye en las decisiones de compras diarias.
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
Los individuos se enfrentan a disyuntivas. En realidad todas las personas nos enfrentamos a disyuntivas unas más complejas que otras, pero al final debemos tomar una decisión, una de las más usuales es al momento de comprar lo hace por necesidad o por impulso (capricho)?	
Esta encuesta tiene como objetivo determinar cuánto dinero gastamos en cosas que no son necesarias, caprichos, o pequeños gastos que hacemos a diario casi sin darnos cuenta, pero que la sumatoria de ellos pasan a ser fugas inconscientes de su capital y que pueden devorar su ingreso mensual.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando sale de su casa a realizar la rutina diaria, lleva en su billetera el dinero necesario, o más del necesario 2. ¿Cuántas veces compras al día? De 1 a 3 _____ De 3 a 6 _____ Más de 6 _____ 3. Cuando compra lo hace porque el objeto es necesario, o solo por impulso (Capricho) 4. De los siguientes objetos señale que compra y si es diario cuántas veces, semanal, cuántas veces. Botella de agua Café de Maquina Revistas de negocios 	

Figura 22. Muestra guía gastos hormiga

Esta actividad fue el insumo para una ponencia del semillero SIEES en Barrancabermeja.

Resultados y análisis

En esta fase del proyecto, los resultados se dieron a partir de los eventos desarrollados en las etapas previas. Es decir, la docente retomó las experiencias de lectura y escritura desarrolladas en sus clases para llevar a sus estudiantes a involucrarse en ejercicios de investigación que les fueron significativos porque eran de su realidad inmediata. Al respecto la docente mencionó que:

Yo los llevo a confrontarse con la realidad a través de ¿qué medios?, ejemplo la lectura de las páginas de un diario que se llama Portafolio Económico. ¿Qué hacen ellos a través de la lectura de este diario?, confrontar la teoría que se les proporciona en la clase con la realidad, entonces los lleva a cuestionarse sobre estos fenómenos como la inflación de qué manera afectan el bolsillo de un estudiante, ¿sí se ven afectados? Entonces ellos toman conciencia que en realidad estos fenómenos a todos nos afectan en la sociedad como individuos, entonces los lleva a un cuestionamiento, entonces... trato como de inducirlos de ese modo.

Las líneas anteriores muestran cómo la docente disciplinar de Economía y empresa logra establecer un vínculo entre la lectura, la escritura y la investigación. Como lo afirma Restrepo (2003), la investigación formativa en una de sus acepciones se refiere al rastreo bibliográfico de artículos, documentos, investigaciones para configurar problemáticas, investigar sobre las mismas y aportar soluciones.

Lo anterior es complementado por los resultados de una pregunta de la encuesta hecha a los estudiantes del primer semestre del programa en Tecnología en Contabilidad Financiera y miembros del semillero SIEES. El enunciado indagaba por las asignaturas del primer semestre que motivaron la investigación en sus estudiantes.

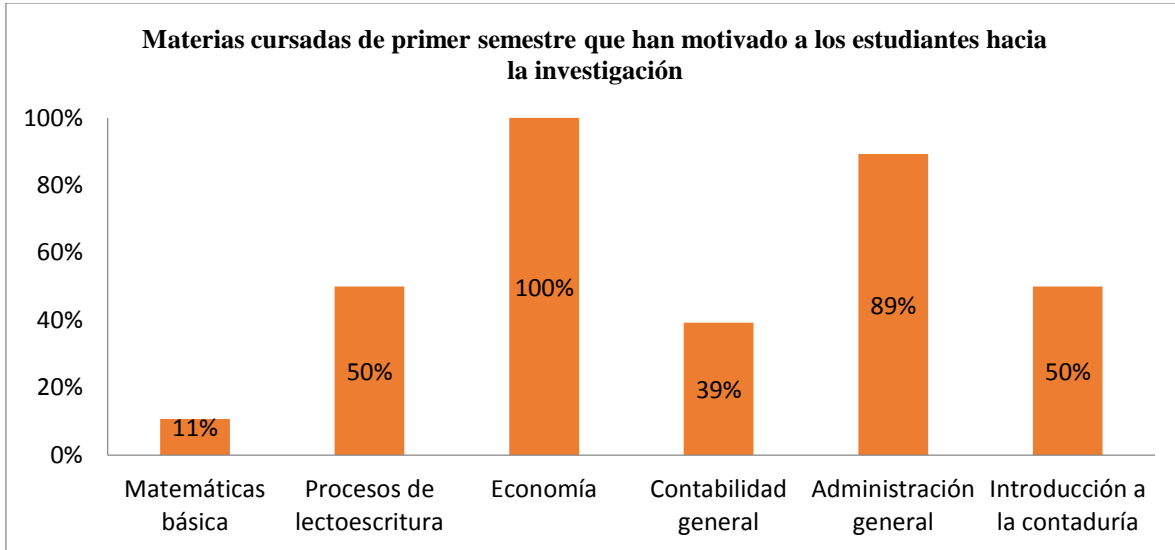


Figura 23. Materias que en primer semestre han motivado a los estudiantes a la investigación
Fuente: propia

Según la gráfica anterior, es Economía y empresa la asignatura en la cual los estudiantes se sienten más motivados para asumir experiencias de investigación. Como dato característico, la asignatura Procesos de lectoescritura no muestra una incidencia muy significativa en el interés de los estudiantes por investigar.

Los resultados de la encuesta anterior, son corroborados por el testimonio de una estudiante, miembro del semillero, que describió en detalle su experiencia de investigación sobre las

prácticas contables de los vendedores ambulantes ubicados frente a las instalaciones de las Unidades Tecnológicas de Santander.

El semestre pasado hicimos una investigación sobre la economía informal en la Calle de los estudiantes, en el sector de Real de Minas, aquí a la salida, específicamente de eso descubrimos un montón de temas que ni uno se imagina que puedan pasar ahí en esas “chacitas” tan pequeñitas y donde se generan ingresos muy buenos, donde dependen 10 0 12 personas de ese ingreso muy bueno... o sea se entera uno de muchas cosas, que los parqueaderos le pertenecen a un tercero... hay personas que rehusaban hablar, a responder la encuesta, no firman nada... definitivamente es la informalidad en todo, hay personas que no son de acá, que vienen de otros lugares, mejor dicho infinidad de cosas que uno no se imagina que pasen alrededor de la universidad.

Este testimonio muestra la motivación de la estudiante con respecto a la experiencia situada de aprendizaje que a la vez retoma las temáticas trabajadas en las asignaturas y enfatiza en una situación cotidiana en la cual se pudo desentrañar aspectos no solo de lo académico sino también de lo social de los vendedores ambulantes.

Las personas de ahí, primero, ellos no llevan cuentas, todo lo que le dicen a usted es a base de lo que ...yo creo, de pronto... pero que ellos lleven unos apuntes donde se diga cuánto ingresó, cuánto se vendió, cuál inventario tienen, no, ellos no tienen absolutamente nada de eso. Ellos crearon una asociación, una asociación tirando a sindicato que no está inscrita en Cámara de Comercio sino en el Ministerio del Trabajo. Nosotros fuimos a la Alcaldía,

averiguamos en espacio público, supimos infinidad de cosas. Hay también un proyecto de encerrar toda la parte estudiantil para dejarlos a ellos trabajar y que sean formales y que el mismo gobierno les dé la caseta y el uniforme y que todo el que entra a la parte que está encerrada sea solo estudiantes... hay también un proyecto de capacitación y eso. ¿Qué pasa? Que los que tienen que pasar el proyecto son los dirigentes de la asociación, y si usted se sienta a hablar con el señor de la asociación... el señor de la asociación es un señor que se la pasa barriendo y recogiendo mugre, él es el presidente de la asociación. Pero si el señor no tiene conocimiento él no sabe pasar un proyecto, entonces qué pasa, que siempre van a venir a molestar, siempre van a venir a quererles quitar la mercancía porque es invasión de espacio público... pero es capacitación porque ellos no saben y usted sabe que el que no sabe es como el que no ve. Y ese fue un proyecto o una semitesis que armamos en el último corte.

En el anterior recuento de la experiencia de investigación vista desde una estudiante, confluye, como se mencionó al inicio de este aparte, la triada docente, lectura y escritura disciplinar e investigación. La docente como la mediadora en ese proceso que lideró y acompañó y la lectura y la escritura disciplinar como el elemento articulador en la medida que da cuenta de los hallazgos del otro elemento de la triada: la investigación.

De esta forma, se puede afirmar que la experiencia de mediación configuró un docente disciplinar propuesto desde la teoría de la enseñanza situada, planteada por Díaz Barriga (2005) como un mediador entre el estudiante y el conocimiento, que diseña diversos apoyos para

acompañar a sus estudiantes, que es un aprendizaje permanente y reflexiona sobre su práctica (Schon, 1992) y que hace del trabajo en equipo una estrategia de aprendizaje.

Obstáculos

Categoría 3. Semillero de investigación

Sub categoría: De Huellas Contables a Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES

¿Qué se hizo?

La creación del semillero SIEES fue la última etapa de esta experiencia. Su génesis fue el semillero Huellas Contables, colectivo de docentes del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera quienes por falta de estrategias para liderar procesos de lectura y escritura disciplinar y desconocimiento de la didáctica de la investigación no lograron consolidarlo. A partir de una directriz de la institución, el colectivo cambió de semillero de docentes a un proyecto de semillero de estudiantes.

Todos los miembros de este nuevo semillero fueron estudiantes que hicieron parte de la experiencia en la asignatura Economía y empresa. Esto demuestra que las experiencias situadas de lectura y escritura (Díaz Barriga, 2005) no solo contribuyen a la investigación formativa en el aula (Restrepo, 2003) sino también en otros escenarios propios de la academia.

La nueva líder del semillero inició un trabajo de equipo con la investigadora, docente de lenguaje, para hacer de la lectura y la escritura el eje articulador para consolidarlo. En ese proceso mejoró sus competencias en lectura y escritura y mediación para promover estos procesos en sus estudiantes, lideró experiencias de investigación como manera de motivar a sus estudiantes y logró convocar un grupo numeroso con el cual se iniciaron los encuentros para crear el nuevo semillero llamado SIEES. P

Primera reunión de conocimiento

En esta reunión, la profesora líder del semillero se presentó y contó su experiencia como docente, sus estudios y su trabajo en la institución. A través de esta narración, los presentes se hicieron una idea somera de algunas características de la docente líder del semillero. Entre ellas, que sus estudios de educación básica y media los hizo en la escuela Normal, lo cual según ella, incentivó su amor por la enseñanza y su gusto por el trabajo en las aulas. Además, habló de su perfil académico mencionando su título de Economista de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga.

Acto seguido, la docente centró su intervención sobre los semilleros de investigación de los cuales mencionó “*como colectivos de investigación retomaban la experiencia como seres humanos que nacemos con la posibilidad de la pregunta*”. Por ello, así lo refirió, estos espacios se convertían en medios para canalizar todos los interrogantes de los estudiantes. Otras de las ventajas de los semilleros, según mencionó la líder en su intervención, eran espacios donde se forman los investigadores, además de usar la realidad como excusa para hacer nuestras

investigaciones. Es decir, se precisó, tener en cuenta el entorno inmediato del estudiante para investigar.

Después de enunciar algunas características de los semilleros, les describió el inicio de la experiencia haciendo un recorrido por el trabajo realizado para llegar a este punto, de líder del semillero. En aspecto, la docente habló de su proceso de capacitación en habilidades lectoescritoras, su implementación de la síntesis analítica como género discursivo en la asignatura de Economía y empresa y de las prácticas investigativas hechas con los estudiantes.

Segunda reunión

En esta sesión se hizo lectura de algunos documentos sobre de semilleros con el objetivo que los semilleristas conocieran algunas características de estos colectivos de investigación en Colombia. La dinámica del segundo encuentro consistió en motivar el trabajo grupal de los asistentes a la reunión con el propósito de conocer algunos aspectos puntuales sobre semilleros de investigación a través de un taller de lectura de algunos documentos propuestos por Ossa (2003), fundador de los semilleros en Colombia. El abordaje de estos textos fue de gran interés para los semilleristas teniendo en cuenta que en los mismos se explicita el concepto, las características, tipos y tareas que se realizan en estos colectivos de investigación.

Como aspectos relevantes de este encuentro fueron la participación activa de los asistentes a la reunión. Los mismos encontraron de gran interés los planteamientos hechos por el autor sobre la importancia de los semilleros en la formación para investigar y en el mejoramiento de los

procesos de lectura y escritura. Además, pudieron determinar algunas tareas que se pueden dar al interior de un semillero de investigación lo cual, a criterio de los asistentes, aclaró varias dudas con respecto a su participación en estos grupos. (Ver apéndice 36)

Tercera reunión

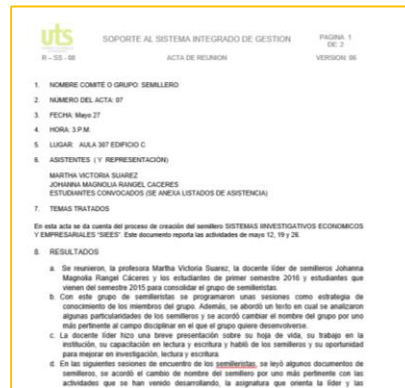


Figura 24. Muestra acta de creación de semillero SIEES

En el tercer encuentro de los estudiantes miembros del semillero se determinó el cambio de nombre del semillero *Huellas Contables*. La razón de dicho cambio fue buscar un nombre más pertinente con las experiencias de investigación que los estudiantes habían venido desarrollando. También se tuvo en cuenta que la docente líder del semillero orientaba la asignatura Economía y Empresa y que desde esta materia se habían liderado las experiencias de investigación. Finalmente, se privilegió el hecho puntual de buscar un nombre que llenara las expectativas de los escolares quienes consideraron que su semillero de investigación debería tener un nombre llamativo y que fuese fácil de recordar e identificar.

El nombre que los semilleristas acordaron fue *Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES* por su sigla. En la misma sesión, los estudiantes diseñaron el borrador del logotipo del semillero el cual fue perfeccionado por una de las semilleristas. A continuación, en la gráfica 19 el resultado final del logotipo. (Ver apéndice 37)



Figura 25. Logotipo semillero SIEES

Cuarta reunión

En esta reunión se discutió la pertinencia de crear una página web para el semillero SIEES. Por ello, se les presentaron dos ejemplos de páginas como referentes para determinar la forma y el contenido del sitio virtual. Los referentes fueron la página del semillero Bufete Financiero de la Universidad EAFIT (Ver figura 26) y el semillero Los Apóstoles del Buen Gusto de la Universidad del Rosario (Ver figura 27).



Figura 26. Ejemplo página semillero Fuente: Universidad EAFIT

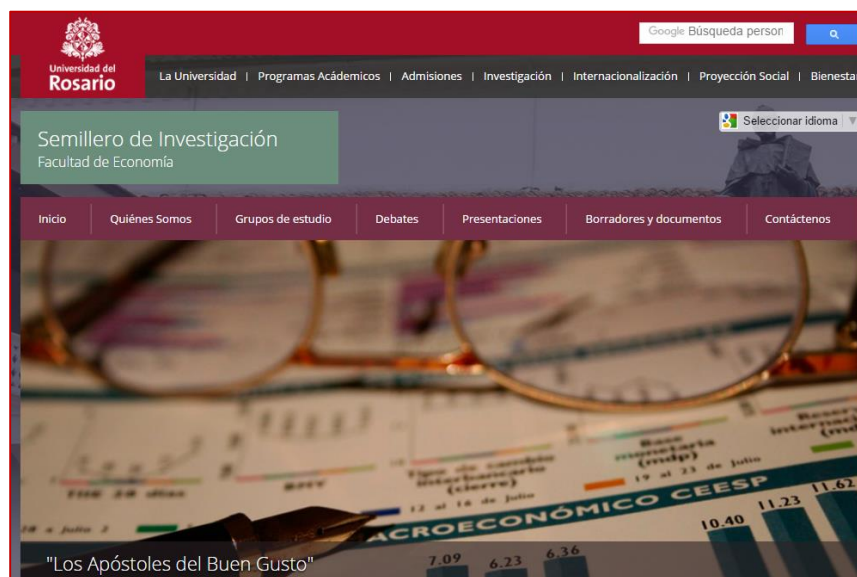


Figura 27. Ejemplo página semillero Fuente: Universidad del Rosario

Al finalizar la reunión se presentó el esbozo de la página del semillero SIEES y se determinó que la misma sería un documento virtual con enlaces que dieran cuenta del origen, y la formación del semillero, las características y elementos teóricos que lo constituyeron, los semilleristas y productos de este colectivo de investigación. El hipervínculo para acceder a la página del semillero es el siguiente: <http://sieesuts.weebly.com/>



Figura 28. Muestra página SIEES

Resultados y análisis

Sub categoría: Percepciones de docentes y estudiantes frente a los semilleros investigación

Uno de los grandes logros de la experiencia es evidenciar la motivación, liderazgo y conocimiento sobre investigación y semilleros que la docente líder de SIEES alcanzó durante la implementación de la propuesta de lectura y escritura disciplinar para semilleros de investigación. Al respecto la profesora menciona:

Me siento más motivada por todo lo que es el proceso de investigación, por esta tarea que me encomendaron de ser líder de los semilleros, por tratar de motivar también a las personas de la importancia de la lectura desde las disciplina no solamente para los estudiantes sino también para mis compañeros; pero casi nadie lo entiende porque son

profesionales en su disciplina pero este tipo de competencias no son importantes para ellos, y los programas tienen unas habilidades transversales de lectura y escritura. Ellos son conscientes que los estudiantes deben entrar a realidades como el cambio a la realidad internacional, las NIIF, son conscientes que tienen que leer pero no desarrollan estrategias de lectura y escritura que conlleven a los estudiantes realmente a la comprensión de este gran cambio. Entonces seguiremos preparando profesionales con un saber, un conocimiento pero no con la comprensión de este. Entonces es como romper con el paradigma tradicional. Es reconocer que no solo es experto en la disciplina sino que tiene que considerar ese tipo de competencias porque hacen parte del quehacer profesional y más si somos docentes.

Estas reflexiones de la docente líder están en consonancia con los planteamientos de Granda (2015) y Gallardo (2014) quienes consideran los semilleros espacios donde se promueve la investigación formativa y se potencializan procesos cognitivos para favorecer el crecimiento personal y profesional del educando.

Desde las percepciones de los estudiantes, miembros del semillero SIEES, participar en un semillero ayuda en su formación. Cada uno de los citados a continuación expresaron lo que consideraban la mayor ventaja al pertenecer a este colectivo de investigación:

E1: “Los que son como tímidos los ayudan a ser más expresivos, porque hay más comunicación a la hora de un tema van a querer dar la opinión.

E2: “Un semillero ayuda a mejora habilidades y a profundizar conocimientos del tema que se quiera saber”

E3: “Un semillero es un equipo de trabajo, como una pirámide, en un grupo cada uno hace los suyo, en cambio, en un equipo si vamos a ver que lo que le afecta a él me afecta a mí; en un equipo hay más liderazgo, no hay un líder sino todos somos líderes”

E4: “Es como algo diferente a la universidad y como algo más didáctico y algo como por aprender y como por adquirir conocimiento... eso lo hemos comentado aquí y en las reuniones que hemos tenido del semillero”

Es significativo lo que representa SIEES para sus miembros. Es evidente que este semillero es visto por los semilleros como un espacio para el mejoramiento de las habilidades sociales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la interacción personal y la oportunidad de mejorar sus desempeños cognitivos.

Se pueden evidenciar en estas percepciones una gran coincidencia con los planteamientos de los gestores de los semilleros en el país, (Ossa, 2003; Berruet, 2010; Molineros, 2010) quienes consideraron que los semilleros debían constituirse en espacios para reflexionar sobre el conocimiento, interactuar y trabajar como pares y en general crecer como investigadores y como personas.

Sub categoría: Percepciones los estudiantes frente al rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación

Los resultados de percepción de los estudiantes frente al rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación en general lo relacionan con el desarrollo de habilidades como la comprensión y el análisis vitales en los procesos de investigación, generación y divulgación de nuevo conocimiento.

Sobre la percepción del rol que debe desempeñar la lectura y la escritura en un semillero de investigación, los estudiantes manifiestan que para el caso de la lectura, su rol se debe enfocar en permitir la comprensión de temáticas de una mejor forma.

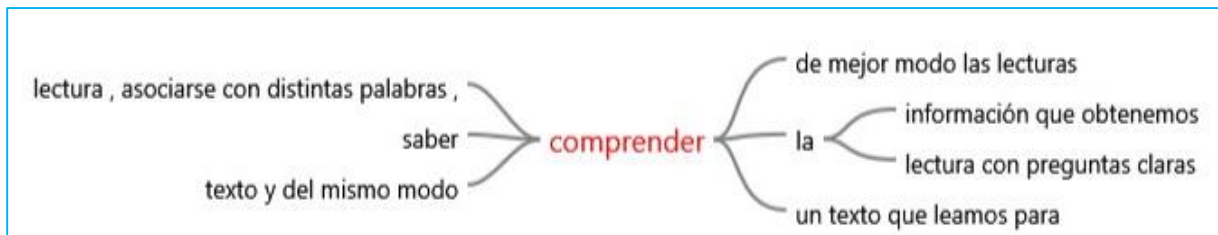


Figura 29. Árbol de palabras rol de la lectura para semilleros Fuente: propia

Con respecto a la escritura, su rol se enfoca en la divulgación de nuevos conocimiento resultados de los procesos propios de investigación



Figura 30. Árbol de palabras rol de la escritura para semilleros Fuente: propia

En general, se presenta el rol de escritura y lectura en relación al desarrollo de habilidades para el desarrollo de una mejor forma actividades que son parte de la investigación como lo el análisis de información y la divulgación de nuevo conocimiento de un tema específico objeto de estudio.



Figura 31. Nubes de palabras rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación Fuente: propia

- En relación a mejorar la capacidad de comprensión:

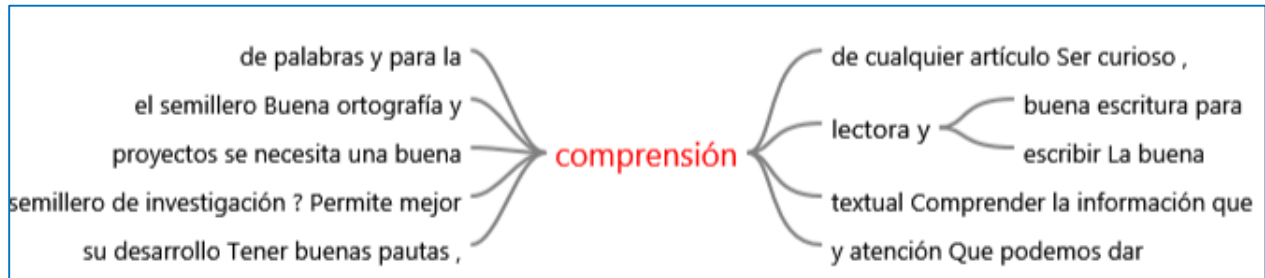


Figura 32. Árbol de palabras Lectura y capacidad de comprensión

Fuente: propia

- En relación a adquirir nuevos conocimientos:

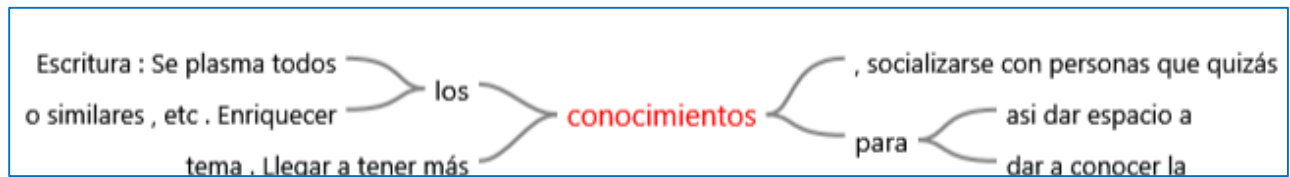


Figura 33. Árbol de palabras Lectura y adquisición de conocimientos

Fuente: propia

- En relación a la capacidad de ser una herramienta que promueva la investigación:



Figura 34. Árbol de palabras Lectura y promoción de la investigación

Fuente: propia

- En relación a ser una herramienta que facilite el aprendizaje:

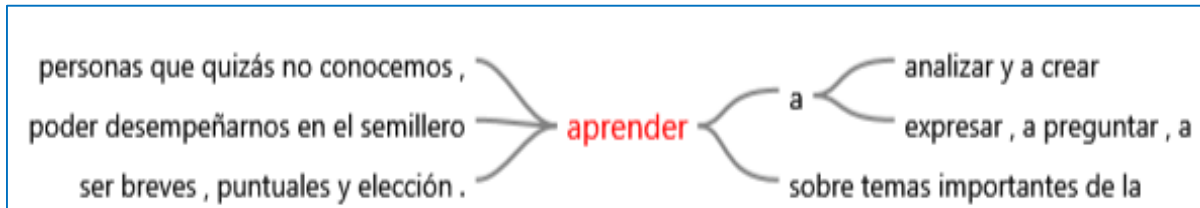


Figura 35. Árbol de palabras Lectura para facilitar el aprendizaje

Fuente: propia

- En relación a desarrollar capacidades del investigador:

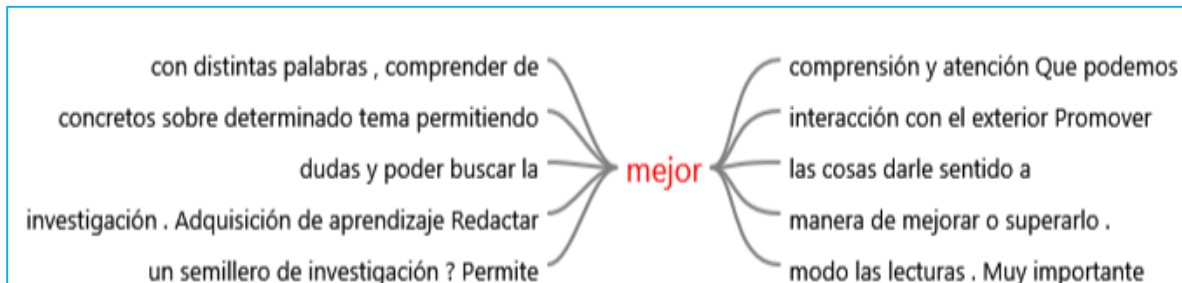


Figura 36. Árbol de palabras Lectura y capacidades del investigador

Fuente: propia

En relación a las aspiraciones relacionadas con aspectos de investigación que desearía ser formado en el semillero, los estudiantes manifiestan diferentes intereses entre lo que se destacan las Normas internacionales NIIF, economía mundial, temas relacionados con el área de formación. Así mismo, los estudiantes están interesados en aspectos propios de investigación como escribir ensayos, presentación de informes, redacción de conclusiones.



Figura 37. Nubes de palabras aspectos para ser formados en el semillero
Fuente: propia

La aspiración de formación en aspectos de lectura y escritura desde el semillero en el que hacen parte los estudiantes, los temas se concentran en redacción, comprensión de lectura, redacción de artículos, realización de ensayos, y en general acciones que permitan mejorar la ortografía, el estilo de redacción y la mejor comprensión de textos.

Obstáculos

Los obstáculos que se presentaron en esta parte de la experiencia tuvieron que ver con el poco apoyo institucional o desconocimiento del proceso que se llevó a cabo. Desde la dirección de programa no se evidenció el interés por el desarrollo del proceso.

Además y como en las fases anteriores, la docente a cargo del semillero contó con muy poco tiempo para las actividades y con sobre carga de trabajo.

Finalmente, la deserción de los estudiantes fue otro obstáculo. Esta es una situación que en general aqueja a la institución y que permeó esta experiencia. La movilidad de los estudiantes que deben responder a diversos compromisos laborales teniendo en cuenta que el grueso de la población uteísta se compone de educandos que integran el mercado laboral. Esta situación afecta la vida académica de la institución y nuestra experiencia no fue ajena a este fenómeno. Muchos de los miembros del semillero se retiraron por compromisos laborales o porque no pudieron continuar estudiando debido a dificultades económicas.

5. Conclusiones

Como se enunció en el problema que dio lugar a este proyecto de maestría, los docentes del semillero adscrito del programa de Contabilidad Financiera constituyeron este colectivo de investigación con el propósito de iniciarse en los procesos de producción de conocimiento y para constituirse en mediadores experiencias investigativas en el aula. Sin embargo, la ausencia de estrategias didácticas que facilitaran el proceso se constituyó en el principal obstáculo para lograr ese objetivo. Por ello, este estudio buscó sistematizar la experiencia del uso de la lectura y la escritura disciplinar como eje articulador en la consolidación del Semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander.

Además, de esbozar un objetivo principal, se desarrollaron etapas que buscaron caracterizar las competencias genéricas en lectura y escritura de los docentes, implementar la lectura y escritura disciplinar como el eje articulador para fortalecer la producción académica y la investigación y finalmente, describir las percepciones sobre la experiencia desde la voz de los actores participantes, los semilleristas del semillero SIEES, creado y consolidado a partir de la lectura y la escritura disciplinar en la asignatura de Economía y empresa.

Por todo lo anteriormente descrito y los resultados que se lograron a partir de esta experiencia, es posible plantear las siguientes conclusiones que a la vez buscan responder a los interrogantes claves en el marco del planteamiento del problema.

Con respecto al primer interrogante: ¿Qué tipo de formación se les debe ofrecer a los docentes no especialistas en lectura y escritura para que las integren a los procesos de enseñanza aprendizaje en su campo disciplinar?, es importante resaltar que la formación o el trabajo en equipo con los docentes disciplinares debe enfocarse primero en motivarlos y acompañarlos a producir sus propios textos para la clase. Esta etapa debe partir de los intereses de cada disciplina y las fortalezas de cada docente como una estrategia para empoderarlos como productores de conocimiento en la medida en que en sus primeros intentos los docentes creen textos insumo para la clase. Para tal propósito es de vital importancia acompañarlos en la estructuración de los textos, organización de las ideas claves en los mismos, motivarlos en el uso de los borradores y de estrategias de textualización y edición y finalmente, orientarlos en la búsqueda de los géneros propios de sus asignaturas. En el caso de la experiencia desarrollada con la docente de Economía y empresa, la síntesis analítica, el artículo y la ponencia fueron escogidos para encauzar las tareas de lectura y escritura de esta asignatura.

Después del avance en la creación de sus propios textos es importante que los docentes sean formados para ser mediadores didácticos en los procesos de lectura y escritura de sus disciplinas. En esta etapa, debe tenerse en cuenta que el punto de partida debe ser las experiencias previas, teniendo en cuenta que al interior de las aulas los maestros desarrollan diversas tareas de lectura y escritura pero usualmente no se proveen herramientas claras para orientar las mismas. Por ello,

acompañar a los docentes en la implementación de secuencias didácticas para la mediación de los procesos de lectura y escritura es de gran ayuda. Esta secuencia didáctica debe proveer ejemplos, guías y rejillas o rúbricas para fomentar la autoevaluación de los escolares, orientarlos en los parámetros a tener en cuenta en la valoración final de los productos y estimular los procesos de metacognición y regulación de sus propios ritmos de desempeño.

Desde la experiencia del uso de la lectura y escritura en la asignatura de Economía y empresa, se encontró que se generan muy buenos resultados si la lectura y la escritura son orientadas a partir del análisis de problemáticas cotidianas propias de las disciplinas (Díaz Barriga, 2005), que exijan la producción de géneros discursivos académicos. Esto redundó en la motivación de los estudiantes a participar en actividades de investigación que se constituyen en la puerta de entrada de los estudiantes a los semilleros y grupos de investigación institucionales.

Con respecto al segundo interrogante: ¿Cómo contribuye el trabajo en equipo entre docentes de lectura y escritura y docentes disciplinares a las transformaciones de las prácticas en el aula?, con la experiencia desarrollada se encontró que el trabajo en equipo constituye una gran estrategia para transformar las prácticas en el aula. Este trabajo en equipo ayudó a la docente disciplinar a hacer consciente su proceso de mediación en lectura y escritura y a configurar una didáctica que contribuyó a la apropiación de procesos lectoescritores en las asignaturas que orientaba la profesora (González, Salazar y Peña, 2015). Se evidenció un avance significativo en los procesos de producción y un empoderamiento en el rol de mediación didáctica para los procesos de lectura y escritura en Economía y empresa lo cual contribuyó ampliamente en el propósito de vincular a los escolares en los fenómenos propios de la economía y por ende en la

contribución a la alfabetización académica (Carlino, 2003; 2013). Además, se notó la motivación de la docente para continuar de manera autónoma en el mejoramiento de sus procesos de producción académica lo cual evidencia el esfuerzo por reconfigurar sus saberes para mejorar su práctica y su formación profesional y personal (Schon, 1994).

Con respecto a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo la lectura y la escritura lideradas por un docente disciplinar contribuyen a la formación inicial en investigación?, los resultados de la investigación mostraron que fue para la docente disciplinar un reto pedagógico acompañar a sus estudiantes en la construcción del conocimiento a partir de análisis de problemáticas cotidianas propias de la economía como fue el caso de la caracterización de prácticas contables de los vendedores ambulantes de las UTS y la investigación sobre los gastos hormiga del contexto familiar de los educandos. En algunos casos, a pesar de la preocupación de los docentes disciplinares, usualmente lo que se entiende por investigación se limita a técnicas se quedan solo en la superficie, en el abordaje de estrategias de rastreo bibliográfico y no en vincular y configurar el trabajo de la asignatura desde problemas contextualizados (Escribano y Del Valle, 2015; Restrepo, 2005; Díaz Barriga, 2005). En el caso de esta experiencia, se pudo comprobar que la misma permitió configurar una didáctica de la lectura y la escritura propia para la asignatura de Economía y empresa, en la cual se crearon rúbricas y guías que contribuyeron vincular a los escolares al campo disciplinar partiendo de problemas cotidianos relacionados con la asignatura. Esto permitió poner en relación el texto con el contexto, participar en prácticas investigativas que retomaran lo discutido en clase y plasmar los resultados en tareas escriturales mediadas por la docente disciplinar.

En lo concerniente a la pregunta: ¿Qué función cumplen la lectura y la escritura para adentrar a los estudiantes en la comprensión de los fenómenos propios de su disciplina y el potencial desarrollo de competencias de investigación?, lo encontrado contribuye a romper con los imaginarios arraigados en la universidad los cuales suponen que los estudiantes deben llegar aprendidos en los procesos de lectura y escritura (Carlino, 2005). Esta investigación se constituye en muestra fehaciente de que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura no debe ser algo ajeno a los currículos de las asignaturas. Al contrario, el afianzamiento de los mismos aporta a la apropiación de los conceptos y formas discursivas propias de cada campo disciplinar, lo cual incide de manera positiva en el desempeño académico y personal de los educandos.

Además de lo anteriormente expuesto, involucrar a los estudiantes en la generación de ideas, planteamiento de proyectos, participación prácticas de investigación mediadas por la lectura y la escritura motiva su participación en semilleros y grupos de investigación lo cual promueve una cultura investigativa en la universidad, estimula el desarrollo de la criticidad y el aporte en la producción del conocimiento.

Otra de las conclusiones que se desprende de esta investigación es que la sistematización de experiencias educativas contribuye en la formación de la lectura y escritura en educación superior. La labor de la universidad es la de generar conocimiento y esto se hace palpable a través de la investigación. Por ello, la sistematización de experiencias se configura en una estrategia para la promoción y publicación del conocimiento. El sistematizar los saberes propios de la disciplina estimula la búsqueda de estrategias para compartir los saberes y las prácticas al

interior de los campos del saber y promueve en los educadores el deseo de convertirse en autores, en compartir sus hallazgos y en comunicar sus experiencias que pueden ser referentes para nuevos proyectos de investigación (Jara, 1994; Vásquez, 2013).

Finalmente, para cerrar el apartado de las conclusiones es de vital importancia mencionar los aprendizajes de la autora de este proyecto. Gracias a esta experiencia de caracterizar las competencias de lectura y escritura de los docentes del semillero Huellas contables, acompañar a la docente disciplinar de la asignatura Economía y empresa en el desarrollo de sus habilidades como productora de textos y mediadora de los procesos de lectura y escritura en el aula, acompañar las prácticas de investigación mediadas por la lectura y la escritura y coadyuvar en la consolidación del semillero de estudiantes del programa de Contabilidad Financiera, es posible afirmar que mis prácticas educativas se han reconfigurado. En mi labor como docente he incorporado estrategias tendientes a contribuir en forma más explícita a la alfabetización académica (Carlino, 2005; 2013) y he tratado de implementar en mis asignaturas prácticas que promuevan la investigación desde las áreas del saber de los escolares y de estimular el gusto por la investigación y por la participación en semilleros de investigación y en actividades que busquen la vinculación de mis estudiantes en las comunidades de práctica (Pérez y Rincón, 2014).

A partir de esta investigación y sus resultados es importante plantear algunas sugerencias que pueden contribuir a mejorar las prácticas de lectura, escritura e investigación en las Unidades Tecnológicas de Santander.

En primer lugar, se sugiere socializar los hallazgos con las directivas de la institución, los docentes y coordinador del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera y el coordinador del departamento de Humanidades para buscar estrategias que permitan caracterizar las prácticas disciplinares de los programas de la institución y los géneros propios de sus asignaturas. Lo anterior permite articular el departamento de Humanidades de la institución en la búsqueda de resignificar los microcurrículos para afianzar los procesos de lectura y escritura. Es importante que en las asignaturas de corte humanístico se trabaje en equipo con los programas académicos y que resignifiquen su syllabus para responder de manera más significativa a las prácticas disciplinares de cada uno de los programas que la institución oferta.

En segundo lugar, sugiere compartir esta experiencia con los líderes de semilleros y con el docente encargado de la dirección de investigaciones de la institución. Es posible que las actividades, estrategias y resultados de la sistematización de la lectura y escritura disciplinar puedan contribuir en la consolidación de una didáctica para la motivación y formación y consolidación de semilleros desde las asignaturas de los diversos campos de formación de este centro de educación superior. Además, la página desarrollada para dar cuenta de los avances del semillero puede constituirse en referente para la consolidación de espacios virtuales en los que se promueva la investigación y la sistematización de experiencias de investigación al interior de las aulas.

Para finalizar, es importante contar con el apoyo de las directivas de la institución para los docentes líderes de los semilleros y grupos de investigación. Se requiere el apoyo logístico y económico para las diversas actividades y la asignación de espacios dentro del campus en los

cuales se puedan desarrollar los diversos grupos de investigación. Además, una necesidad sentida es el apoyo a los docentes líderes de semilleros reconociendo su perfil de investigadores y de promotores de actividades y estrategias de investigación. Tal tarea implica la descarga de horas y tareas académicas en aras de promover la producción de conocimiento y generación de prácticas que realmente vinculen la docencia y la investigación y por ende promuevan las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Referencias

- Berruet, M. (2010). La riqueza que hay en la Voz del Silencio. En F. Molineros (Ed.), Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia (pp.45-57). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Botero, S. (2010). Los semilleros de investigadores en la Universidad de Caldas. En F. Molineros (Ed.), Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia (pp.29-35). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Bueno, J. (2010). La educación en la formación de la actitud investigadora. Molineros (Ed.), Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia (pp.89-92). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Cadena, S. y Narváez, E. (2008). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74180213>.
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores en de los procesos de escritura en el aula. Dialnet.uniroja.es, volumen 15 (número 2), 58-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>.
- Cardona, M., Cano, C. & Montes, I. (2007). Formación en investigación en el pregrado: Caso del Semillero en Economía de la Universidad EAFIT. En Studiositas, 2(3), 44-53.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla S.A.

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Dirección de investigaciones Unidades Tecnológicas de Santander. (2009). Semilleros de investigación. Recuperado de <http://uts.edu.co/portal/seccion.php?id=52&key=3f424f4a543c858861615a433cbf779d>.

El Congreso de Colombia. (1992). Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.

El Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo 03 de 2014, por el cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional. Disponible en https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_acuerdo_03_2014.pdf.

Escribano, A. y Del Valle, A. (Eds.). (2015). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior. Bogotá: Ediciones de la U.

Gallardo, B. (2014) Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2392>.

Galvis, O. (2002). Conociendo al nodo Santander de la RedCOLSI. Revista de la Red de Semilleros de Investigación de Santander. Recuperado de <file:///C:/Users/Martha/Downloads/58-297-1-PB.pdf>.

García, C. (2010). Los semilleros de investigación. Del elogio de la razón sensible al imperio de la razón abstracta. En F. Molineros (Ed.), Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia (pp.20- 28). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

González, B. (2012). La síntesis analítica. En González, B., Ortiz, D., Lizcano, D., Salamanca, L., Cristancho, M., Suárez, M.,...Mendoza, J. (2012). Estrategias de escritura: Cómo enfrentar con éxito la vida académica. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

- González, B., & Vela, J. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- González, B., Ortiz, D., Lizcano, D., Salamanca, L., Cristancho, M., Suárez, M.,...Mendoza, J. (2012). *Estrategias de escritura: Cómo enfrentar con éxito la vida académica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- González, B., Salazar, A. & Peña, L. (eds.) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura: el paso de la educación media al desempeño académico en educación superior*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- González, J. (2008). *Semilleros de investigación: una estrategia formativa*. *Psicología. Avances de la disciplina*, volumen 2 , número 2, 185-190. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162006.pdf>.
- González, S. (2010). *Semilleros de investigación: Una experiencia oportuna*. En F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.102-108). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2011). *Módulo de competencias genéricas y específicas*. http://cashflow88.com/decisiones/Modulos_de_competencias_genericas_y_especificas_Puebas_Saber_2011.pdf.
- Jaimés, C. (2010). *Los semilleros de investigación, una cultura de investigación formativa*. En F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.146-157). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Disponible en http://terceridad.net/sc3/Por_Tema/7_Q_Sist_Exp/Apoyo_2/Jara%20H.%20Oscar,%20Parasistematizar%20experiencias%20pp.%2073%20-%20123.pdf.

- Krumpel, H. (s. f.). La importancia de la concepción de la Universidad de Wilhelm von Humbolt para la renovación, la investigación y las ciencias en la Universidad de hoy, 1-19. Recuperado de http://148.215.126.225/siestudiosa/frmhermeneutica/docs_n/quintoencuentro/1.4lamportanciadelaconcepcion.pdf.
- Leal, R., Meza, K., Ramírez, Y., Muñoz, Y. & Polo, G. (2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica. En *Opción*, año 31, No. Especial 4, pp. 717-736.
- Lizcano, D. (2012). El comentario crítico. En González, B., Ortiz, D., Lizcano, D., Salamanca, L., Cristancho, M., Suárez, M.,...Mendoza, J. (2012). *Estrategias de escritura: Cómo enfrentar con éxito la vida académica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Manzanares, A. (2015). Sobre el aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano y A. Del Valle (Eds.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 3963, Por el cual se reglamenta el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf.
- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en pregrado. *Med Hered*, 1- 4.
- Molineros, L. (2010). Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. *La Visión de los fundadores*.
- Oquendo, S. (2010). Semilleros de investigación y desarrollo humano. En F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.93-101). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ossa, J. (2010). ¿De dónde surge la investigación? La Entusiasmina y su contagiosidad. En F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.13-19). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Ossa, J. (s.f.). Taller para iniciar un semillero. Biogénesis, fondo editorial. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/biogenesis/article/view/326662/20783958>.
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. Revista Educación y Pedagogía, volumen 18 (46), 132. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6940>.
- Pérez, M., Roa, C. y Ramos, G. (2009). Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, T. (2016). Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Disponible en [http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/guia-did% c3% 81 ctica-sistematizaci% c3% 94 n-abril-2016.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/guia-did%c3%81ctica-sistematizaci%c3%94n-abril-2016.pdf).
- Quintero, J., Munévar, R., Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. En Educación y Educadores, Volumen 11.No.1, pp.31-42.
- Ramírez, J. (2007). Sisetmatización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. Convenio UPN – CINDE.
- Restrepo, B. (2003). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en Sentido Estricto. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación CNA. Recuperado de <http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores. (pp.4-19). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>.
- Restrepo, B. (2010). Semilleros de investigación: Relevancia de una Experiencia colectiva. En F. Molineros (Ed.), Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia (pp.8-10). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Rincón, G., & Pérez, M. (2014). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? una contribución a la consolidación de una cultura académica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a03.pdf>.
- Saavedra-Cantor, C., Muñoz-Sánchez, A., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y., Puerto-Guerrero, A. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. En *Educ.18*(3), 391-407. DOI:10.5294/edu.2015.18.3.2.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Episteme.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. Recuperado de [http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/d.a.-sch% c3% 96n-la-formaci% c3% 93n-de-profesionales-reflexivos.pdf](http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/d.a.-sch%c3%96n-la-formaci%c3%93n-de-profesionales-reflexivos.pdf).
- Sierra, Z. (2010). El Semillero de Investigación... Un espacio de Vida. En F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (pp.58-83). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Suárez, B. (2013). Referentes epistemológicos y pedagógicos para comprender la dinámica de los semilleros de investigación en la escuela. *Revista Virtual EDUCyT*, 10.
- Suárez, Y., Ceballos, G. & Obispo, K. (2013). Semilleros de investigación en una muestra de estudiantes universitarios de Santa Marta (Colombia). En *Psicogente*, 16(30), 379-390. *Superior y Desarrollo*, III (1), 48-54.
- Timarán, S., Hernández, I., Caicedo, S., Hidalgo, A. y Alvarado, J. (2012). Desempeño académico y competencias genéricas en la formación de profesionales. En *Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional*, (p. 19-62). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unidades Tecnológicas de Santander (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.uts.edu.co/portal/app/ckfinder/userfiles/files/Nuevo%20PEI.pdf>.

Unidades Tecnológicas de Santander (s.f.). Investigaciones. Recuperado de
<http://uts.edu.co/portal/seccion.php?id=5&key=73aa71a0cc17324813241d3f40a414a8>.

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2016). GenConciencia. Recuperado de
<http://generacionconciencia.com/convocatoria-no-006-semilleros-y-jovenes-investigadores-de-instituciones-de-educacion-superior-de-santander/>.

Vásquez, F. (2013). El quehacer docente. Bogotá: Universidad de la Salle.

Vélez, I., & Dávila, R. (1984). De la Investigación Universitaria en Colombia. Educación

Apéndices

Apéndice 1. Primer documento semillero Huellas contables

Apéndice 2. Segundo documento semillero Huellas Contables



INSCRIPCION DEL SEMILLERO

Pagina: 1 de 1

R – IN – 01

Version: 04

Facultad De	Ciencias económicas y empresariales
Programa Académico	Contaduría Pública por ciclos propedéuticos
Nombre del Semillero	Huellas Contables
Grupo de Investigación	
Temática(s) o Línea(s) de Investigación	Línea de costos, línea de normas internacionales.
Misión	El Semillero Huellas Contables del Programa de Contaduría Pública por ciclos propedéuticos genera conocimiento crítico y pertinente, sobre temas relacionados con las áreas contables, de costos, administración, finanzas, planeación y mercadeo, integrando la academia con el sector productivo, mediante la promoción, coordinación y desarrollo de actividades de carácter investigativo y académico.
Visión	El Semillero Huellas Contables del Programa de Contaduría Pública por ciclos propedéuticos, será un referente en investigación formativa, producción académica, y trabajo cooperado con sectores académicos, organizaciones públicas y /o privadas.
Objetivo General	Fortalecer la capacidad investigativa de los integrantes del semillero de investigación Huellas Contables , mediante el desarrollo de proyectos contables con responsabilidad social

empresarial con el fin de promover la articulación de la académica con el entorno regional, nacional, e internacional.

Objetivos Específicos

1. Crear semilleros de investigación de estudiantes, para incentivar el gusto por la investigación, como parte del desarrollo profesional integral.
2. Realizar diagnósticos por sectores empresariales, para detectar necesidades del entorno empresarial. Y proponer proyectos que apunten a la resolución de problemas
3. Revisar convenios interinstitucionales, para identificar gremios que apoyen el desarrollo de los proyectos como estrategia de crecimiento del semillero.

Estrategias de Trabajo

- Búsqueda de estudiantes para conformar semillero de investigación.
- Consecución de convenios interinstitucionales vigentes.
- Identificación de sectores económicos.
- Aplicación de instrumentos para detectar necesidades empresariales.
- Identificación de necesidades de los sectores.
- Presentación de propuestas.

Nombre del Dinamizador

Identificación

Nivel de Formación Académica

Teléfono	email
----------	-------

Principales Proyectos de Investigación en los cuales trabaja el semillero actualmente, señalando su modalidad: Propuestas, Investigaciones estructuradas y/o en curso o investigaciones terminadas. Campo del Saber.

TÍTULO DEL PROYECTO	MODALIDAD PROYECTO	CAMPO DEL SABER (marque con una x)	
		Ciencias de la salud y del deporte	
		Ciencias exactas y de la tierra.	
		Ciencias Humanas	

		Ingenierías	
		Lingüística, letras y artes.	
		Ciencias sociales.	X
		Ciencias Agrarias.	
		Ciencias biológicas.	
Publicaciones (Sólo relacione las publicaciones de los estudiantes de llegar a existir)			

Apéndice 3. Encuesta estudiantes miembros del semillero SIEES

E-mail:

Programa actual:

Semestre:

Colegio o institución donde terminó su bachillerato:

Año:

Lugar:

Ha cursado otra carrera antes de estudiar Tecnología en Contabilidad Financiera:

Si su respuesta es sí, mencione cuál:

Percepciones y motivaciones hacia la investigación

1. ¿Para usted qué es investigación?

Favor marcar con una X una sola respuesta

En la etapa previa a la educación superior (Todos los encuestados)

En el colegio donde terminó su bachillerato	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2. existían espacios en donde se promovía la investigación.					
3. había ferias de la ciencia.					
4. los docentes promovían la investigación en sus asignaturas.					
5. en las asignaturas se trabajaba por proyectos de aula.					
6. se hacían concursos de innovación y creatividad.					
7. se trabajaba con guías que exigían revisión bibliográfica e investigación.					
8. había semilleros de investigación.					

9. Si en el colegio usted participó en espacios que promovían la investigación o en semilleros de investigación, por favor, describa brevemente la experiencia: (Todos los encuestados)

En la educación superior (Todos los encuestados)

En el programa Tecnología en Contabilidad Financiera	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
10. aparte del semillero, existen espacios o actividades que promueven la investigación.					
11. se incentiva la participación en congresos, charlas académicas, visitas técnicas, foros, cine foros, clubes.					
12. los docentes promueven la investigación en sus asignaturas.					
13. existen espacios para que los estudiantes se formen como investigadores.					
14. hay alguna revista, periódico o publicación que trate temas relacionados con su campo disciplinar.					

15. Cada vez es más frecuente que las universidades del país eliminen los proyectos de grado como requisito para que sus educandos se gradúen y en su lugar les ofrecen diferentes opciones (seminarios, pasantías, cursos adicionales etc.) ¿Qué opinión le merece esta situación?

16. Dibuje un gráfico con los pasos lógicos que usted considera debería seguir un proceso de investigación

Percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura

Favor marcar con una X una sola respuesta

En la etapa previa la educación superior (Todos los encuestados)

En el colegio donde terminó su bachillerato	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
17. existían diversas actividades de promoción de la lectura y la escritura.					
18. se desarrollaba un plan lector.					
19. se leía en todas las asignaturas.					
20. se escribía en todas la asignaturas.					
21. solo se leía y escribía en español.					
22. todos los docentes promovían la buena escritura y el uso correcto del lenguaje					
23. solo el docente de Español promovía la buena escritura y el correcto uso del lenguaje					
24. se motivaba a los estudiantes para que mejoraran su comprensión lectora					

En la educación superior (Todos los encuestados)

En el programa Tecnología en Contabilidad Financiera	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
25. los docentes sugieren lecturas relacionadas con su campo disciplinar.					
26. en general, se vive un ambiente que incita a la lectura y la escritura.					
27. los docentes socializan los criterios de evaluación de sus textos escritos.					
28. el/ la docente de Procesos de lectura y escritura usa en sus clases temas que tienen que ver con la carrera que usted está estudiando.					

En la universidad: Asignaturas cursadas e investigación

Favor solo responder los estudiantes de primer semestre

29. En esta columna escriba las asignaturas que está cursando este semestre	De esas asignaturas listadas en la columna de la izquierda, escriba el nombre de aquellas que usted considere que lo motivaron y le dieron elementos para investigar.
---	---

Brevemente mencione, para cada caso seleccionado, cuáles fueron las estrategias ofrecidas para investigar

Favor solo responder los estudiantes de segundo semestre

<p>29. En esta columna escriba las asignaturas cursadas en el primer semestre y las que está cursando este semestre</p>	<p>De las asignaturas de primer semestre, escriba el nombre de aquellas que usted considere que lo motivaron y le dieron elementos para investigar.</p>	<p>De las asignaturas de segundo semestre, escriba el nombre de aquellas que usted considere que lo motivaron y le dieron elementos para investigar</p>
---	---	---

Brevemente mencione, para cada caso seleccionado, cuáles fueron estrategias ofrecidas para investigar

En la educación superior: Asignaturas cursadas, lectura y escritura (Todos los encuestados)

<p>30. En esta columna escriba las asignaturas cursadas en las cuales se apoya y se hace seguimiento a la lectura y / o la escritura. Puede dejar espacios en blanco, si no es preciso usarlos todos</p>	<p>De esas asignaturas listadas en la columna de la izquierda, mencione qué tipo de estrategias le ofrecieron para ese apoyo y seguimiento</p>
--	--

Con respecto al semillero del cual hace parte responda:

31. La razón por la cual decidió hacer parte de este grupo fue: (escoja subrayando solo una respuesta)

A. Curiosidad

B. Porque ya había tenido una experiencia previa con investigación y eso lo/a llevó a vincularse al este grupo.

C. Porque le gusta leer y escribir.

D. Porque le parece interesante aprender a investigar.

E. Otra:

32. ¿Cuál es el rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación?

33. Mencione los aspectos en investigación en los cuales quisiera ser formado en el semillero

34. Qué problemáticas relacionadas con su campo disciplinar (el de la economía, contaduría y / o finanzas y asociadas con la carrera) le gustaría investigar con el semillero.

Apéndice 4. Entrevista a estudiante primer semestre

Entrevista para estudiantes que manifestaron su interés de participar en el semillero en el primer semestre del año 2016

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación de un semillero de investigación, la investigadora va a usar esta entrevista para recoger información que permita conocer las percepciones y motivaciones de los estudiantes con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

La información recogida a continuación será usada con fines académicos y se utilizará de manera confidencial, omitiendo los nombres de los participantes si así lo deciden.

A. Información personal

Nombre:

Edad:

Programa actual:

Semestre:

Colegio o institución donde terminó su bachillerato:

Año:

Lugar:

Cursó otra carrera antes de estudiar Tecnología en Contabilidad Financiera:

B. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la etapa previa al ingreso a la educación superior

1. ¿Considera que en la institución donde usted terminó su bachillerato se promovía la investigación?

C. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la educación superior

1. ¿Cree que en el programa Tecnología en Contabilidad Financiera y en general en la institución hay espacios, actividades, proyectos que motiven a los estudiantes a investigar?
2. ¿Qué estrategias deberían implementar los docentes de todas las asignaturas para promover la investigación en sus estudiantes?

D. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la etapa previa a la educación superior

1. ¿En el colegio donde terminó su bachillerato se desarrollaban actividades tendientes a mejorar los procesos de lectura y escritura?

E. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la educación superior

1. ¿En qué asignaturas del primer semestre se han desarrollado actividades de lectura y escritura que son acompañadas por el/la docente?

F. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura, la escritura en la y la investigación en el semillero Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES

1. ¿Considera que la lectura y la escritura son procesos importantes en las actividades que se desarrollan en un semillero?
2. ¿Qué aspectos en su formación profesional y personal cree que puede mejorar perteneciendo a un semillero de investigación?
3. ¿Qué características debe tener un docente que dirija un semillero de investigación?

Apéndice 5. Entrevista a estudiante segundo semestre

Entrevista para estudiantes que manifestaron su interés de participar en el semillero en el primer semestre del año 2016

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación de un semillero de investigación, la investigadora va a usar esta entrevista para recoger información que permita conocer las percepciones y motivaciones de los estudiantes con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

La información recogida a continuación será usada con fines académicos y se utilizará de manera confidencial, omitiendo los nombres de los participantes si así lo deciden.

A. Información personal

Nombre:

Edad:

Programa actual:

Semestre:

Colegio o institución donde terminó su bachillerato:

Año:

Lugar:

Cursó otra carrera antes de estudiar Tecnología en Contabilidad Financiera:

B. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la etapa previa al ingreso a la educación superior

1. En la institución donde usted terminó su bachillerato, ¿se promovía la investigación? ¿de qué manera?

C. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la educación superior

1. ¿Cree que en el programa Tecnología en Contabilidad Financiera y en general en la institución hay espacios, actividades, proyectos que motiven a los estudiantes a investigar?
2. ¿Qué estrategias deberían implementar los docentes de todas las asignaturas para promover la investigación en sus estudiantes?

D. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la etapa previa a la educación superior

1. ¿En el colegio donde terminó su bachillerato se desarrollaban actividades tendientes a mejorar los procesos de lectura y escritura? Descríbalas

E. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la educación superior

1. ¿Usted ha hecho dos semestres de la carrera Tecnología en Contabilidad Financiera, en cuál de los dos semestres cree que se desarrollaron más actividades de escritura en el primero o en el segundo? ¿Por qué?

F. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura, la escritura en la y la investigación en el semillero Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES

1. ¿Considera que la lectura y la escritura son procesos importantes en las actividades que se desarrollan en un semillero?
2. Desde su mirada, ¿cómo se dio el proceso de formación del semillero SIEES?

Apéndice 6. Entrevista docente líder del semillero

Entrevista para profesor líder del semillero

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación de un semillero de investigación, la investigadora va a usar esta entrevista para recoger información que permita conocer las percepciones y motivaciones del líder del semillero con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

La información recogida a continuación será usada con fines académicos y se utilizará de manera confidencial, omitiendo el nombre del participante si así lo decide.

A. Información personal

Nombre:

Edad:

Formación:

Años de experiencia como docente:

Asignaturas que dicta en la institución:

En qué semestres:

Cantidad de grupos:

Promedio de estudiantes por cada grupo:

Tipo de contratación:

Antigüedad:

Publicaciones:

Pertenencia a grupos de investigación:

B. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la etapa previa al ingreso de los estudiantes a la educación superior

1. ¿Considera que las instituciones de Educación Media deberían promover la investigación en sus educandos? ¿por qué?

C. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la investigación en la institución

1. ¿En el programa Tecnología en Contabilidad Financiera y en general en la institución se promueve la investigación?
2. ¿En sus asignaturas usted ofrece a sus estudiantes directrices, guías y orientaciones para investigar?

D. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la etapa previa al ingreso de los estudiantes a la educación superior

1. ¿En su opinión, las instituciones de Educación Media están cumpliendo una buena labor en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de sus educandos? ¿Por qué?

E. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia la lectura y la escritura en la educación superior

1. ¿En el programa Tecnología en Contabilidad Financiera se desarrollan actividades que involucran la lectura y la escritura?
2. ¿En sus asignaturas ha desarrollado actividades que involucren la lectura y la escritura?
Si las ha hecho, ¿qué tipo de acompañamiento ha brindado a sus estudiantes para que desarrollen las actividades de lectura y escritura?

F. Información para conocer las percepciones y motivaciones hacia los procesos de lectura y escritura del docente

1. La institución le ha ofrecido formación para que puede cualificar sus procesos de lectura y escritura?
2. ¿Considera que la lectura y la escritura son procesos importantes para la investigación?

G. Información para conocer las percepciones que el docente tiene hacia el apoyo de la institución a los procesos de formación de los docentes como investigadores

1. ¿Cree que la institución apoya a sus docentes para que investiguen?
2. En su criterio, ¿qué otras estrategias debería implementar la institución para formar a sus docentes como investigadores?

Apéndice 7. Protocolo grupo focal

Grupo focal

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación de un semillero de investigación la investigadora Martha Victoria Suárez está recogiendo información que permita conocer las percepciones y motivaciones de los estudiantes miembros de este semillero con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

Una de las fuentes de información es un grupo focal constituido por estudiantes de primer y segundo semestre del programa de Contabilidad financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander que pertenecen al semillero Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES. El objetivo de este grupo focal es conocer las percepciones que los estudiantes tienen de un semillero de investigación y de la investigación formativa.

Participantes: 10 estudiantes (8 estudiantes de primer semestre y 2 de segundo semestre)

Lugar: Aula C207

Fecha: Junio 7 de 2016

Hora: 9:00 a.m.

Tiempo: 45 minutos

Protocolo de aplicación

- Citar previamente a los estudiantes y acordar con ellos la hora, la fecha y las condiciones en la cuales se va a desarrollar el grupo focal.
- Hacerles firmar el consentimiento informado.
- Verificar las condiciones para la grabación del grupo focal.
- Presentar el profesor observador quien va a tomar notas de la actividad.
- Desarrollar la discusión de acuerdo a la guía preparada.

Preguntas estímulo

En las lecturas realizadas sobre semilleros de investigación he encontrado algunos aspectos significativos sobre estos grupos de investigación sobre los cuales me gustaría escuchar su opinión:

1. Según Restrepo (2010), estos grupos de investigación tienen ciertos componentes muy particulares:
 - Desarrollan habilidades sociales
 - Tienen en cuenta la pedagogía de la pregunta
 - Desarrollan la interdisciplinariedad (integran investigadores de distintas disciplinas)
 - Conforman comunidades de aprendizaje diferentes a las tradicionales
 - Desarrollan la motivación por el aprendizaje autónomo
 - Promueven la autonomía en los estudiantes

¿Cuál(es) de estos componentes les llaman la atención y por qué?

2. Los semilleros presentan una organización y estructura propia. En algunos casos son independientes del reconocimiento institucional en otros hacen parte de la estructura de la institución, que es el caso del semillero SIEES.

¿Qué saben ustedes de su semillero a este respecto?

3. Los documentos sobre semilleros hablan de la contribución de los mismos para la formación investigativa mediante el estudio de problemas contextualizados (Restrepo, 2010), desde el estudio de la realidad propia y cercana (Ossa, 2010).

¿Qué problemas de su realidad o de la realidad de nuestra ciudad y que tengan que ver con su campo disciplinar les gustaría investigar?

4. Todas las experiencias de semilleros tiene que ver con el trabajo que ha realizado un docente o un tutor o un investigador que ha motivado a sus estudiantes para que se apasionen por la investigación. Ossa (2010) habla de la “entusiasmina” y su contagiosidad. Sin embargo, no he encontrado documentos que planteen un perfil para el docente líder de un semillero.

¿En su opinión, qué características debería tener el docente que dirige un semillero?

5. Ossa (s.f.) menciona algunas actividades que realizan los semilleros. Entre ellas están la presentación de proyectos, la socialización de resultados, la participación en diversos encuentros, el manejo conceptual de proyectos e investigaciones, etc.

Para desarrollar a cabalidad estas actividades, ¿En qué aspectos se debe formar al semillero Sistemas Investigativos Económicos y Empresariales SIEES?

6. Según Miyahira (2009) la finalidad de la investigación formativa es hacer que a través del proceso enseñanza aprendizaje el estudiante incorpore como aprendizaje la información existente. Pero esto exige que los profesores conozcan las potencialidades de sus estudiantes para que estos sean protagonistas de su aprendizaje.
¿Cuáles son sus potencialidades? ¿Considera que se han desarrollado en este tiempo que ha estado vinculado con la institución? ¿Cómo pueden ser aprovechadas esas potencialidades en el semillero?

Apéndice 8. Estrategia de análisis de datos

Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Sub categoría
Vacíos en la formación en investigación de docentes miembros del semillero lo cual no les permitió constituirse en dinamizadores de la generación de nuevo conocimiento debido al desconocimiento	¿Qué tipo de formación se les debe ofrecer a los docentes no especialistas en lectura y escritura para que las integren a los procesos de enseñanza aprendizaje en su campo disciplinar? ¿Cómo contribuye el trabajo en equipo entre docentes de lectura y escritura y docentes disciplinares a las	Sistematizar la experiencia del uso de la lectura y la escritura disciplinar como eje articulador en la consolidación del Semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander.	Caracterizar las competencias genéricas de lectura y escritura de los docentes adscritos al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la UTS con el fin de mejorar la producción de nuevo conocimiento.	DOCENTE DISCIPLINAR	Competencias genéricas en lectura y escritura


Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Sub categoría
de la didáctica de la investigación y orientación de los procesos de lectura y escritura.	transformaciones de las prácticas en el aula?				
	¿Qué función cumplen la lectura y la escritura para adentrar a los estudiantes en la comprensión de los fenómenos propios de su disciplina y el potencial desarrollo de competencias de investigación?		Implementar un plan de acción a partir del uso de la lectura y la escritura disciplinar para el fortalecimiento de la producción académica e investigativa del Semillero adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de la UTS.	LECTURA Y ESCRITURA DISCIPLINAR	Acompañamiento al docente disciplinar para la producción y mediación de los procesos de lectura y escritura disciplinar Acompañamiento al docente disciplinar para la mediación de las experiencias de investigación
	¿Cómo la lectura y la escritura lideradas por		Describir las percepciones de los	SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN	De Huellas Contables a SIEES

Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría	Sub categoría
	<p>un docente disciplinar contribuyen a la formación inicial en investigación?</p>		<p>miembros del semillero de investigación SIEES a partir de la implementación de la lectura y escritura disciplinar como eje articulador para la consolidación de este colectivo de investigación.</p>		<p>Percepciones de Docentes y Estudiantes frente a los semilleros de investigación</p> <p>Percepciones de los estudiantes frente al rol de la lectura y la escritura en un semillero de investigación</p>

Apéndice 9. Autorización para desarrollar el proyecto

Bucaramanga, julio 29 de 2015.

Doctor
Omar Lengerke Pérez
Rector
Unidades Tecnológicas de Santander


29-07-2015
12h:50 M.

Alento saludo,

Mi nombre es Martha Victoria Suárez, he estado vinculada con el departamento de Humanidades y la Oficina de Desarrollo Académico de la institución desde el año 2011 orientando procesos de lectura y escritura. En la actualidad me encuentro desarrollando el cuarto semestre del programa de maestría en educación en la universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Por tal motivo, comedidamente solicito me permita desarrollar en las Unidades Tecnológicas de Santander mi proyecto de grado el cual llevará por título: Incidencia de los procesos de lectura y escritura en la consolidación de un semillero de investigación. El caso de los profesores del semillero Huellas Contables del programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander.

Este trabajo de investigación no solo permitirá la consolidación de un semillero, sino que al mismo tiempo le ofreceré a nuestra institución amplios conocimientos y metodologías innovadoras en el desarrollo de competencias en lectura y escritura para fortalecer la investigación. Este proyecto podrá ser replicado en otros semilleros y programas académicos facilitando la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión de nuestra institución.

Agradezco la atención a la presente.

Atentamente,


Martha Victoria Suárez

CC 63.346.741 de Bucaramanga

Adjunto: Constancia de vinculación con programa de maestría en educación UNAB

Acta de registro de grado

Apéndice 10. Consentimiento informado estudiantes

Consentimiento informado para estudiantes del semillero de investigación

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación de un semillero de investigación, la investigadora va a usar este instrumento para recoger información que permita conocer las percepciones y motivaciones de un estudiante que pertenece al semillero con respecto a la lectura, la escritura y la investigación formativa.

Agradezco su valiosa colaboración respondiendo en forma honesta y responsable.

Consentimiento informado

La información recogida a continuación será usada con fines académicos y se usará de manera confidencial, omitiendo los nombres del /la participante si así lo decide.

Yo _____ con documento de identidad CC ____ TI ____

No _____ certifico que he sido informado(a) con claridad y veracidad respecto al ejercicio académico que la investigadora Martha Victoria Suárez me ha invitado a participar y que actúo libre y voluntariamente como colaborador(a).

Firma: _____

Apéndice 11. Autorización para uso de documentos que dan cuenta de la experiencia

Consentimiento informado para profesora líder del semillero de investigación

Fecha de aplicación: Julio 7 - 2017

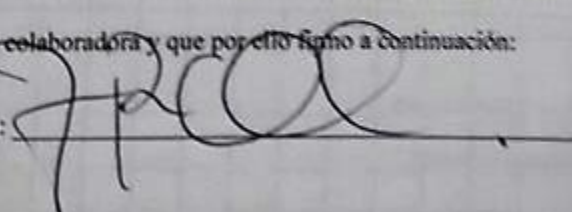
Responsable de la aplicación: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura para la consolidación del semillero SIEES, adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera, la investigadora pide su autorización para usar fotografías suyas y documentos de su autoría en los cuales se da cuenta del proceso desarrollado desde el acompañamiento para mejorar sus proceso de lectura y escritura, la implementación de los mismos en su asignatura Economía y empresa, las experiencias de investigación y la consolidación del semillero SIEES del cual usted es la líder.

Consentimiento informado

Las fotografías y documentos serán usados con fines académicos en la página del semillero, en el informe final del estudio, en la sustentación de la maestría y en la socialización de los resultados del proyecto en las Unidades Tecnológicas de Santander.

Yo Jhanna Magnolia Rangel C con documento de identidad CC X TI
Número 63' 483. 278 B/mari certifico que he sido informada con claridad y veracidad respecto al uso de las fotografías y los documentos, que actúo libre y voluntariamente como colaboradora y que por ello firmo a continuación:

Firma: 

Apéndice 12. Consentimiento informado para estudiante del semillero de investigación

SIEES

Consentimiento informado para estudiante del semillero de investigación SIEES

Fecha de firma del consentimiento informado: 11 Julio 2017

Responsable: Martha Victoria Suárez

En el marco de la investigación sobre la lectura y la escritura disciplinar para la consolidación del semillero de investigación SIEES, adscrito al departamento de Contabilidad Financiera, la investigadora pide su autorización para usar la fotografía y la imagen del certificado que acredita su participación en el encuentro de semilleros de investigación celebrado en Barranca del 11 al 12 de mayo de 2017. (Ver imágenes)

Consentimiento informado


La fotografía y el certificado serán usados con fines académicos en la página del semillero, en el informe final del estudio, en la sustentación de la maestría y en la socialización de los resultados del proyecto en las Unidades Tecnológicas de Santander.

Yo Nayra Danielle Diaz Centeno con documento de identidad CC X TI _____

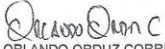

Número 1098 805 986 certifico que he sido informada con claridad y veracidad respecto al uso de estos documentos, que actué libre y voluntariamente como colaboradora y que por ello firmo a continuación:

Firma: Nayra Danielle

Apéndice 13. Acta de trabajo con docentes Huellas contables

 UTS Unidad Temática de Semilleros R - SS - 08	SOPORTE AL SISTEMA INTEGRADO DE GESTION ACTA DE REUNION	PAGINA 1 DE: 1 VERSION: 06
--	--	----------------------------------

1. NOMBRE COMITÉ O GRUPO: SEMILLERO DOCENTE
2. NÚMERO DEL ACTA: 03
3. FECHA: marzo 11 DE 2015
4. HORA: 3.P.M.
5. LUGAR: SALA DE INFORMATICA 11 EDIFICIO B
6. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)
7. TEMAS TRATADOS
 - a. Temática a trabajar
 - b. Tareas próximo encuentro
8. RESULTADOS
 - a. La profesora Martha, realizo seguimiento a las lecturas propuestas, indago sobre cada tema y realizo explicaciones a las preguntas formuladas por los docentes.
 - b. Se trabajo el esquema para realizar un comentario
 - c. Solicito como trabajo para el próximo encuentro elaborar el esquema del comentario a partir de las tres lecturas trabajadas: escribir y pensar, convertirse en autor es como adquirir una nueva ciudadanía y ¿para que se lee y se escribe en la universidad?
9. COMPROMISOS - RECOMENDACIONES
 - Entregar esquema de comentario elaborado
10. NOMBRE Y FIRMA ASISTENTES (No aplica a eventos masivos).

 ORLANDO ORDUZ CORREDOR Coordinadores del Programa Contaduría Pública por ciclos Propedéuticos	 ESPERANZA SANTOS DE A
---	---

Apéndice 15. Esbozo comentario crítico y rejilla para evaluar producción textual docentes

ESBOZO COMENTARIO CRÍTICO

(Basado en el trabajo de Doria Constanza Lizcano Rivera en Estrategias de escritura

Universidad Sergio Arboleda)

ENCABEZADO

Título: Debe ser corto y sugestivo. Por lo general se utiliza palabras del título de la obra o el autor. En otros casos, un enunciado que opine.

Por: (Nombre del/ la autor/a)

Autor de los textos base:

INTRODUCCIÓN

El autor del texto plantea el tema tratado. Esta parte del texto tiene como propósito principal atraer al lector y presentar de forma atractiva las opiniones. Lo que es indispensable en una introducción es contextualizar, es decir, ubicar al lector en el tema.

DESARROLLO (2 párrafos)

Constituye la parte más grande del texto. En estos párrafos se pormenoriza o da despliegue a las ideas planteadas en la introducción. Los temas y opiniones toman fuerza y estructura. En el desarrollo el comentarista puede:

- Definir y explicar aspectos relevantes de los textos que bien sean llamativos para el lector.
- Plantear una clara opinión sobre los textos leídos.
- Evidenciar posibles inconsistencias de los textos.
- Relacionar los temas de los textos leídos con la realidad inmediata o coyuntural.

CONCLUSIÓN

- Cumple la función de cerrar el escrito y dar énfasis a las opiniones planteadas. Se puntualiza y concretan las ideas. En este párrafo se recapitula (retoma) lo expresado en el desarrollo del texto. En la conclusión no se dejan ideas inconclusas o vagas. Si lo que se busca es generar inquietud o reflexión se sugiere formular preguntas o reflexión.

REJILLA

<p align="center">DESCRIPTORES</p> <p align="center"><i>El comentario crítico de los textos leídos:</i></p>	<p align="center">SI</p>	<p align="center">POR MEJORAR</p>
<p>1. Cuenta con una estructura básica clara: título, encabezado, introducción, desarrollo, cierre y responde a las características propias del comentario crítico.</p>		
<p>2. El texto evidencia un hilo conductor. Hay conexión lógica entre tema, idea global e ideas clave.</p>		
<p>3. Guarda relación con los textos base, se refleja la lectura total de los mismos y es fiel a los planteamientos de los autores.</p>		
<p>4. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, esbozo, revisión y reescritura).</p>		
<p>5. El texto evidencia el buen uso de la ortografía acentual, literal, puntual y los recursos de cohesión.</p>		
<p>6. Observaciones</p>		

Apéndice 16. Texto Docente 4 no valorado con rejilla

REFLEXIONES TRIBUTARIAS

Requisitos fiscales para ser declarante de renta en Colombia: Personas naturales

Requisito	Empleados	Trabajadores por cuenta propia	Demás personas naturales
Patrimonio bruto mayor a	\$123.683.000	\$123.683.000	\$123.683.000
Ingresos brutos mayores a	\$38.479.000	\$38,479,000	\$38.479.000
Consumos anuales con tarjeta de crédito mayores a	\$76.958.000	\$76.958.000	\$76.958.000
Compras y consumos anuales independientemente del medio de pago mayores a	\$76.958.000	\$76.958.000	\$76.958.000
Valor acumulado de consignaciones, depósitos o inversiones financieras durante el año mayor a	\$123.683.000	\$123.683.000	\$123.683.000
Responsabilidad por IVA	Pertenecer al Régimen Común	Pertenecer al Régimen Común	Pertenecer al Régimen Común

Fuente de esta tabla???

Según los parámetros establecidos en la norma tributaria, basta cumplir con uno solo de ellos para que una persona natural se convierta en declarante de renta. **Conector**, es de resaltar que no

son pocas las imprudencias que comete una persona natural en Colombia y que al final resultan convirtiéndose en dolor de cabeza por la necesidad de cumplir con las obligaciones formales ante la DIAN y evitarse sanciones económicas.

A continuación algunas imprudencias relacionadas con dichos requisitos, con el propósito de orientar a los posibles contribuyentes.

Comencemos por decir que el patrimonio bruto es la suma total de los bienes muebles e inmuebles que figuran a nombre de la persona a diciembre 31 de cada año, y no es extraño encontrar situaciones en las que por ejemplo, el sobrino figura en escrituras como propietario de un bien inmueble que en realidad es del abuelo. Esto con el objeto de que el verdadero dueño salvaguarde su propiedad por diversos motivos tales como evadir embargos o esconder propiedades ante una posible reclamación de herencia o bien, para reflejar una cantidad menor en su patrimonio al final del año fiscal; es decir, se presta el nombre para "ayudar" a algún amigo o familiar, quedando como propietario sin serlo y olvidando que puede convertirse en declarante por superar el tope establecido en la ley.

Otra situación muy común es vender bienes como la casa o el vehículo y dejar pendiente el requisito de traslado de **domino**. La formalización legal de la venta frente a la autoridad competente y si por casualidad este detalle pasa de un año fiscal a otro sin realizarse, el bien seguirá figurando a nombre del que lo vendió afectando así el monto del patrimonio bruto a fin de año y con ello la posibilidad de convertirse en declarante.

Llama la atención la cultura del ciudadano colombiano en lo que respecta al uso de tarjetas de crédito. En este aspecto, se ponen de manifiesto situaciones como la de usar éste medio de pago en diferentes transacciones comerciales (compras de electrodomésticos, pago de servicios, pago de consumos en restaurantes y otros establecimientos de comercio) ya sea para hacer favores y quedar bien con los amigos, obtener dinero en efectivo a cambio de diferir en varias cuotas el pago respectivo, ganar premios ofrecidos por las entidades emisoras de las tarjetas, tales como electrodomésticos, viajes, millas, etc, o simplemente para aparentar estatus que no se tiene. No es de sorprenderse entonces que califique como declarante al final del año por el alto uso de éste medio financiero.

Conector, y en cuanto al requisito de las compras y consumos anuales independientemente del medio de pago, vale decir que es quizás el aspecto visto con menos prudencia por los ciudadanos. Para ilustrar un poco esto, tomemos como ejemplo el consumo de bienes y servicios en los grandes supermercados y su estrategia de mercadeo en puntos por cada compra, esto es: La tarjeta puntos.

Las personas hacen de todo por acumular puntos en su tarjeta y ganar los premios prometidos, al colmo de acompañar a los amigos y familiares a realizar compras y hacer pasar su tarjeta puntos en el momento del pago. **Párrafo seguido, sin separarlo**

Suelen recomendar a cualquier parroquiano, sin importar si es conocido o no, que cuando vaya a realizar compras en ciertos establecimientos de comercio y le pregunten que si acumula puntos,

responda sí e inmediatamente dice el número que previamente le ha anotado en un papelito para que lo recuerde.

Es importante tener en cuenta que por estar buscando beneficios al llevar a cabo éstas prácticas con la famosa tarjeta puntos, puede la persona convertirse en declarante de renta por superar el monto por compras y consumos establecido en la norma ya que la DIAN asume que los puntos acumulados son producto de compras realizadas directamente por el titular de la tarjeta.

Conector, imaginemos por un momento el rostro de sorpresa y desorientación de la vecina del barrio que paga arriendo, gana solo el salario mínimo, no tiene tarjetas de crédito, no tiene cuentas de ahorro y le llega una comunicación escrita invitándola a cumplir con su deber patrio de declarar, ya que según el cruce de información hecho por la DIAN con los establecimientos de comercio superó el tope establecido para el ítem de compras y consumos y todo esto debido a su afán de ganar puntos con su tarjeta.

Conector, es importante tener en cuenta el requisito del valor acumulado de consignaciones, depósitos o inversiones financieras dado que hay familias con muchos de sus integrantes laborando fuera del país y permanentemente están recibiendo giros en sus cuentas de ahorros para el sustento aquí en Colombia y además se observa una conducta recurrente en el uso de dicho instrumento financiero para servir de intermediario y facilitar la llegada de dinero a vecinos, amigos y otros familiares, sin tener en cuenta que dichos movimientos son reportados por los bancos a la DIAN y la persona titular de la cuenta al superar el monto de consignaciones establecido en la ley, se convierte en declarante de renta.

Conector para cerrar el texto, Se puede evidenciar que el ignorar el efecto tributario, de aspectos relevantes de nuestro arraigo cultural, puede traer consecuencias no gratas para el bolsillo de los ciudadanos y aunque declarar renta no implica pagar impuesto, el grueso de la población lo asocia con desprenderse de un dinero que no tiene, además de la desazón de tener un compromiso con la DIAN y pasar un muy mal rato, todo por no tener los conocimientos básicos de las normas tributarias en nuestro país.

Usar recursos de cohesión: conectores

Importante las referencias para respaldar su producción textual

Tener cuidado con la distribución de los párrafos

Referencias???

Apéndice 17. Borrador de texto Docente 1

AUTORA: docente 1

FECHA: marzo 6 de 2015

TITULO: ESCRIBIR ES CREAR

INTRODUCCIÓN:

Iniciaré con un anécdota distribuido en dos párrafos, en el primero haré recuento de los tres escritos trabajados por los autores y en el segundo precisaré lo interesante de la temática y cerraré con la pregunta ¿ escribir es crear? Que será tesis a sustentar. Escribir es crear es la tesis??? Pero es el título, ojo, título no es igual a tesis

DESARROLLO

En el primer párrafo del desarrollo intentaré, sustentar la tesis, con las diez pistas para empezar a escribir.

De la misma manera, escribiré sobre la invitación del autor a pertenecer a esa “selecta familia de productores intelectuales”, para con ello contribuir a resolver de alguna manera en los problemas de lectura-escritura que padecen los estudiantes universitarios del país. Para con ello dar sustento a la tesis planteada

Y en el tercer párrafo del desarrollo, profundizaré en la tesis propuesta con la lectura titulada ¿Por qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana? Con ello motivaré a los docentes a convertir la lectura y la escritura en una estrategia mediadora en el aula de clase.

CONCLUSIONES del texto? solo una

Sustentaré que “escribir es crear” porque:

Con las diez pistas, alcanzará la habilidad para desarrollar la imaginación y empezará, a jugar con las palabras, a crear e innovar en la escritura.

Con la segunda lectura, se precisará que el “escribir es crear” porque, a través de la escritura se crearán textos de consulta y lectura ; que se convertirán en una mediación del aula de clase.

Y por último, este??? crear, es tarea fundamental del docente quien tendrá la responsabilidad de convertir en una estrategia mediadora, la escritura participativa en temáticas relacionadas con la disciplina.

Confunde tesis con título

No subtitule el texto

Pareciera que no revisó bien lo escrito, o que no dedicó tiempo suficiente a planear su texto, hay ideas que no tienen coherencia

Apéndice 18. Texto final Docente 1

ESCRIBIR ES CREAR

Autora: Luz Marina Uribe D

Fecha: marzo 11 de 2015

En la última semana del mes de febrero, leí con agrado tres textos, dos escritos por Fernando Rodríguez Vásquez y el tercero, conclusiones de la investigación titulada ¿Por qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana? Son reflexiones muy enriquecedoras, donde los autores deleitan y motivan de manera sencilla a escribir, ofrecen estrategias de fácil aplicación, invitan a los académicos a dar el paso trascendental de “profesores a autores” ya repensar como están vinculando a los estudiantes en la práctica y dinámica de producción de texto.

Resulto muy interesante, la forma como Rodríguez Vásquez, organizo los textos: “consejos para empezar a escribir” y “convertirse en autor es como adquirir una nueva ciudadanía”. Cuando relaciono estas lecturas, evidencio la pasión del autor por la escritura y de alguna manera intuyo se traduce en la preocupación por la falta de interés en la lectura y por ende en la escritura de los que se dedican a la academia. La siguiente idea no tiene relación con esta

De esta manera pretendo, inducir a los lectores al disfrute de las diez sencillas pistas para empezar a escribir como son “lea para escribir, lleve un diario, suelte la imaginación, juegue con las palabras, piense relacionamente, busque un género, conozca la mitología, frecuente en cine, sea un investigador y no tenga prisa.

En cuanto a convertirse en autores es una invitación arriesgada a pertenecer a esa “selecta familia de productores intelectuales” para con ello contribuir de alguna manera en los problemas de lectura-escritura que padecen los estudiantes universitarios del país. (ojo con lo que dice aquí, parece que se contradice) Es así, como este riesgo se debe convertir en una nueva mediación en el aula para con ello ingresar en el “gana, gana”, gana el autor, sale del anonimato y se coloca en manos de los lectores y el estudiante se recrea con la interpretación del conocimiento específico disciplinar escrito por el docente.

Acorde con lo anterior, el interés del docente debe propender por repensar como promover la participación activa de los estudiantes en la escritura pública con temáticas de la formación específica en la disciplina, enseñar a consultar fuentes primarias y de teoría, realizar seguimiento a cada actividad propuesta en el aula de clase, a centrarse en la indagación didáctica. Este cambio esta propuesto en las conclusiones de la investigación realizada con 17 universidades del país, titulada ¿Por qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana?

Faltó la conclusión del texto

Apéndice 19. Texto Docente 2

BENEFICIOS DE LA LECTURA

DOCENTE 2
Marzo 20 de 2015

La comunicación entre los seres vivos, se da de diferentes maneras, pero en los seres humanos este proceso se da de formas significativas, siendo pensadas y actuadas en consecuencia con un pensamiento específico derivado de las motivaciones de su cotidianidad. La constante interacción entre los humanos obliga a utilizar signos específicos para comunicar sus pensamientos y necesidades. En esta interacción se genera información que posteriormente se convierte en conocimiento y este en piedra angular sobre la cual esta cimentado el mundo. El conocimiento resulta de la recepción de información obtenida a través de diferentes estructuras, siendo una de ellas el aula de clases de los diferentes establecimientos educativos, modalidades y etapas. Es allí donde cobra mayor significancia la importancia de la lectura y escritura. Al respecto, Esto no tiene que ver con lo anterior los autores "MAURICIO PÉREZ ABRIL Y GLORIA RINCON BONILLA" llevan a cabo una investigación en 17 universidades colombianas con el fin de conocer las impresiones desde la fuente primaria, en relación con los procesos lectoescritores adelantados en ellas y el objetivo de los mismos.

El interés de los investigadores en referencia es conocer de cerca las estrategias que se están utilizando en las universidades colombianas para lograr que los estudiantes se motiven a la lectura y logren despertar su motivación a través de la escritura. No es lo que dice el texto Al respecto, concluyen los investigadores, que aunque casi en todas las universidades adelantan procesos lectoescritores en sus estudiantes y tienen claras políticas para mejorar estas habilidades, los resultados no son contundentes, y al contrario, cada vez se evidencia con preocupación la falta del interés de ellos en desarrollarlas y apropiárselas como necesarias e importantes en la expresión de sus ideas, y por ende no se traducen en producción intelectual.

Aunque las políticas del estado y establecimientos están bien direccionadas en este sentido, no se logran aplicar de manera intensa y significativa lo cual redundaría en una mala realización de estas y termina en detrimento de estas habilidades, o en simplemente una rutinización de esta práctica.

Tal vez será la didáctica incipiente de muchos profesores o la falta de recursos tanto del estado como de los mismos establecimientos educativos para permitir los recursos necesarios para poner en práctica estrategias tendientes a mejorar estos procesos y habilidades y competencias lectoescritoras.

MAURICIO PÉREZ ABRIL Y GLORIA RINCON BONILLA. PARA QUE SE LEE Y ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. Conclusiones. Página 277.

En la gran mayoría de las universidades se cuenta con estrategias claras, pero no tan eficientes para estimular la lectura y escritura en los estudiantes, y en la mayoría de los casos, están centradas en su promoción como competencias genéricas y no específicas, lo cual resta méritos e importancia a esta habilidad, haciéndola poco interesante para los estudiantes y dificultando así la labor docente cuando se trata de formar personas íntegras capaces de expresarse y comunicarse.

En general se puede afirmar que en las universidades colombianas, no existen estrategias contundentes que tiendan a mejorar y perfeccionar las habilidades lectoescritoras en los estudiantes, redundando en la dificultad [se contradice] para expresar pensamientos y opiniones en detrimento de la generación de información necesaria y pertinente para la creación de conocimiento.

Las conclusiones de los autores en referencia, permiten conocer el estado de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y la existencia de políticas y estrategias en las diferentes instituciones educativas, que aunque claras, no logran motivar a los estudiantes de manera significativa ni conllevan a mejorar los escritos resultantes de la actividad académica. El hecho de tratar y concebir a las actividades lectoescritoras como competencias genéricas y no específicas, no solucionan la falencia que existe en este aspecto en los estudiantes. El problema es más de fondo y de concepto. Es implementar estrategias que tiendan al mejoramiento de la motivación de los estudiantes hacia la práctica de esta actividad, so pena de continuar en la monotonía lectoescritora y a su consabido desajuste académico.

El gobierno debe apropiarse los recursos suficientes para sufragar los costos que acarrearán programas estructurados y sólidos que garanticen unos resultados acordes a la tendencia globalizada de la educación y a las expectativas de profesores y estudiantes como partes fundamentales en el proceso de la lectoescritura.

Los profesores deben responsabilizarse de aplicar estrategias pedagógicas encaminadas que propendan por un efectivo desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Apéndice 20. Texto Docente 3

RELATORIA

Texto Docente 3

INTRODUCCIÓN

“La lectura y la escritura son dos realidades inseparables. No podemos hablar de una de ellas sin referencia a la otra. La lectura alimenta y moviliza la escritura, que es la respuesta del lector al texto. Escribimos a medida que leemos para reescribir las ideas que nos parecen más importantes o para registrar aquéllas que la lectura suscita en nosotros; leemos mientras escribimos para precisar más los conceptos, para acabar de darle forma al texto, completarlo o “podarle” lo que le sobra”. Luis Bernardo Peña Borrero (solo citó el autor?)

Por qué y para qué se escribe?

DESARROLLO

Se presentan tres temáticas que de algún modo tienen coherencia por cuanto refieren a la importancia de la lectura y la escritura en la educación superior.

Es así como el primer artículo induce a algunas reflexiones sobre la motivación hacia la escritura, de tal manera que mediante algunas pistas se llegue a su familiarización.

El segundo artículo expresa que el ser autor de un libro es adquirir una nueva ciudadanía para el mundo intelectual, que nos brinda la posibilidad no solamente de ser leídos, sino también de ser referenciados y a la vez nos transforma en salvaguardas de los derechos de autor.

Por otra parte, resalta que, si somos autores, podemos ofrecer a nuestros estudiantes otra mediación no solo en el aula de clase, sino fuera de ella y muy posiblemente con el paso de los años, nuestros escritos se convertirán en la base de nuevas publicaciones.

El tercer artículo, presenta las conclusiones de “Para qué se lee y se escribe en la educación colombiana?”, la preocupación de las universidades colombianas frente a la práctica de los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura se refiere: la ausencia de consulta de fuentes primarias y de apoyo antes, durante y después de la lectura y escritura de textos académicos.

Por último, la investigación ha considerado, que los bajos índices de investigación hablan por sí solos de la poca producción científica del país, sumada además, la poca inversión en investigación en educación y la falta de políticas claras al respecto.

CONCLUSION

La lectura y la escritura tienen una función fundamental como instrumentos para el aprendizaje y la construcción de conocimiento en la universidad, y son un requisito indispensable para el desarrollo de otras competencias.

No es relatoría, era comentario crítico

Solo copió cita del texto de Romero

No hay cohesión entre las ideas

Esto se parece es un resumen

Apéndice 21. Resolución de vicerrectoría que suspende semilleros de docentes

Bucaramanga, 04 de agosto de 2015

Señores

**JEFES DE DEPENDENCIAS Y COORDINADORES DE
PROGRAMA**

Me permito informarles que el comité Curricular Institucional el 03 de agosto de 2015 designo una comisión, conformada por el Jefe de la oficina de desarrollo académico, el jefe la oficina de calidad y acreditación, el director de investigaciones, los dos decanos y el vicerrector, para distribuir las 53.33 horas de trabajo de los docentes tiempo completo.

La distribución de horas quedó de la siguiente manera para el segundo semestre del 2015:

Docentes que se encuentran apoyando el trabajo en las oficinas de Investigaciones, ODA,

OACA y proyección social:

- **Docencia Directa:** 24 horas de clase (horas mínimas)

- **Procesos Misionales:** 4 horas para la preparación de clase (horas mínimas) y 25.33 horas para la gestión académica de la oficina

Docentes que se encuentran apoyando el trabajo en las coordinaciones de los programas académicos:

Docencia Directa: 24 horas de clase (horas mínimas)

Procesos Misionales: 20 horas (mínimas) que pueden ser distribuidas en los siguientes aspectos:

- Investigación

4 horas máximas por semana, para dirección de 8 trabajos de grado

1 hora por semillero (no hay semillero docente este semestre)

3 horas por grupo de investigación (Tiempo asignado al líder del grupo)

- Proyección Social

4 horas para desarrollar proyectos (egresados, atención a empresarios y emprendimiento)

- Capacitación

4 horas (Maestría, doctorado y las capacitaciones ofertadas por la oficina de desarrollo académico), no son obligatorias.

- Internacionalización

4 horas

- Autoevaluación y Aseguramiento de la Calidad

10 horas para el coordinador del proceso

4 horas para los profesores de apoyo al proceso (máximo 2 profesores por programa)- **Tekné**

2 horas para los docentes que están inscritos en el proyecto.

- Procesos Curriculares

4 horas máximo (PILE, PAD, revisión curricular, diseño curricular)

- Atención Estudiantes

4 horas máximo, que pueden ser de tutorías.

Proceso de Apoyo: 9.33 horas mínimas, que pueden ser distribuidas en:

- Reunión coordinadores

- Comité curricular

- Comité trabajo de grado

- Comité de autoevaluación

- Colectivo docente

Cada uno de estos procesos de apoyo debe tener máximo 2 horas por semana.

Favor tener en cuenta esta distribución para el diligenciamiento del nuevo formato del plan de trabajo, el cual será socializado en esta semana por la oficina de acreditación y calidad.

ALBERTO SERRANO A.

Vicerrector

Apéndice 22. Acta encuentro investigadora y docente disciplinar



SOPORTE AL SISTEMA INTEGRADO DE GESTION

PAGINA 214

DE: 250

R – SS – 08

ACTA DE REUNION

VERSION: 06

1. NOMBRE COMITÉ O GRUPO: SEMILLERO
2. NÚMERO DEL ACTA: 01
3. FECHA: AGOSTO 26 DE 2015
4. HORA: 3.P.M.
5. LUGAR: SALA DE INFORMATICA 12 EDIFICIO B
6. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)
MARTHA SUAREZ
ORLANDO CELIS
JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES
7. TEMAS TRATADOS
 - a. Temática a trabajar
 - b. Tareas próximo encuentro

8. RESULTADOS

- a. Primer encuentro entre, la profesora Martha Victoria Suarez, y la docente líder de semilleros Johanna Magnolia Rangel Cáceres quien manifiesta su voluntad para consolidar el semillero pero reconoce sus limitantes en las habilidades de lectura, escritura e investigación. La profesora Martha Victoria le propone a la líder de semilleros iniciar el trabajo colaborativo entre docente de lenguaje – docente disciplinar. La líder acepta y confirma su disponibilidad para iniciar la experiencia.
- b. Se acordó el horario, y lugar de trabajo para las reuniones semanales de semilleros quedando; los Jueves 4:30-6:00pm.
- c. Se visitó el portal de la red de semilleros “Redcolsi” y Uts para explorar el tema de investigación.

9. COMPROMISOS - RECOMENDACIONES

10. NOMBRE Y FIRMA ASISTENTES (No aplica a eventos masivos).

MARTHA SUAREZ

ORLANDO CELIS

JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

JAVIER ARCESIO VEGA

Coordinador del Programa Contaduría Pública por ciclos Propedéuticos

Apéndice 24. Rúbrica para evaluar texto disciplinar

Descriptor	Bien	Regular	Por mejorar
1. El texto tuvo en cuenta los elementos paratextuales (título, color, imágenes, tamaño, epígrafe, tipo de letra, etc).	X		
2. El texto cuenta con una estructura básica de un texto expositivo o instruccional o argumentativo.	X		
3. Es claro el proceso de pensamiento. Se percibe conexión lógica entre las ideas clave.	X		
4. Los párrafos desarrollan una idea principal que se sustenta con ideas de apoyo coherentes y responden a intenciones comunicativas concretas.	X		
5. El texto refleja planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, planeación, textualización, re-escritura, edición)	x		
6. El autor del texto presentó borradores en las fechas estipuladas e hizo corrección de los mismos.	X		
7. Se hizo un uso adecuado de conectores y recursos de cohesión.			X
8. El uso que se hace de los signos de puntuación favorece la coherencia y cohesión del texto.	X		
9. Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la ortografía literal.	X		
10. Se hizo cuidadosa revisión y corrección de la ortografía acentual.		X	

Nombre de la docente: Johanna Magnolia Rangel

Fuente: Estrategias de escritura: cómo enfrentar con éxito la vida académica. Universidad Sergio

Arboleda

Apéndice 25. Versión final texto docente disciplinar

Las ventas ambulantes, impacto económico y social siglo XXI

Según Gutiérrez (2011) “el término globalización económica es utilizado para referirse al proceso de creciente interdependencia económica del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones internacionales de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales y, aunque en menor medida, de la mano de obra, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología” (p.2).

La Globalización, establece una fuerte interconexión y relación de interdependencia entre las economías del sistema, generando un cambio de ritmo en la actividad económica, y con ello la necesidad de alcanzar mejores condiciones de competitividad en el escenario mundial. Como resultado de este aspecto, las economías de países tercermundistas se tornan vulnerables, con respecto a los países desarrollados, acentuando de esta manera los problemas de desigualdad que se reflejan en el incremento de las cifras de desempleo y las diferencias en los niveles de ingreso. Este fenómeno confirma que la globalización para los países pobres resulta destructiva y empobrecedora.



La globalización. Fuente: globalizacionvsdesigualdadesociales.blogspot.com.co/

En Colombia, se introdujeron a principios de la década de noventa profundas reformas en materia de política comercial que aumentaron el grado de apertura, lo cual se tradujo en un incremento continuo de las exportaciones y las importaciones. Sin embargo, el índice de Gini, utilizado para medir la desigualdad en la distribución del ingreso, se incrementó en un 3%, pasando del 51% para 1992 al 54% para 2012. Estos resultados permiten concluir que la liberalización del comercio en Colombia no ha contribuido a la disminución de la desigualdad; el país continúa registrando niveles muy elevados si se le compara con países desarrollados o incluso con otros de similar grado de desarrollo (Almanza, 2015).

Como resultado de este fenómeno, en los últimos 20 años ha surgido una nueva economía en el país: la economía informal o la famosa economía del “rebusque”. Este tipo de economía ofrece un conjunto de actividades comerciales ejercidas por personas que se ubican en los diferentes espacios públicos, desde las principales vías de la ciudad, puentes, afueras de centros

comerciales, de universidades, en las intersecciones de los semáforos cuando el tráfico se detiene, etc. Este es un pequeño panorama de la realidad que hoy vive el rebusque en Colombia.

Bucaramanga, “Capital Sostenible”, como lo suele repetir la actual administración, no es precisamente la excepción a la regla. Es muy común que en los barrios populares y zonas estudiantiles principalmente se conformen centros de acopio de vendedores ambulantes. La calle de los estudiantes es uno de los más claros ejemplos de la realidad que hoy vivimos en esta ciudad.



Panorama de venta informal Calle de los estudiantes (Fuente: propia)

En este espacio, se encuentra desde la venta de minutos, fruterías, los famosos “combos”, las más novedosas bebidas refrescantes como el frappe en sus diversas presentaciones, el de milo, café, galleta oreo, el maracumango, hasta las ventas de accesorios como manillas, balacas, anillos, aretes, además de la venta de flores, maní, coco apanelado... en fin, todo un conjunto de actividades que dan respuestas efectivas a las necesidades de chicos y grandes, de estudiantes como maestros. Todo este panorama da para pensar qué pasaría para la ciudad y su economía, el

día que quienes sobreviven de este rebusque, cerraran esta válvula de escape y todo este porcentaje de población careciera del sustento diario que le ofrece sus actividades



Panorama de venta informal Calle de los estudiantes (Fuente: propia)

Será que la siguiente frase escrita por el columnista Jorge Restrepo, del diario El Tiempo donde dice: “Ninguna sociedad es sana ni ninguna economía próspera mientras haya rebusque en lugar de empleo” contradice el fenómeno que vivimos hoy en Bucaramanga?

Bibliografía

<http://globaldr.blogspot.com.co/>

Apéndice 26. Mediación didáctica para procesos de lectura y escritura disciplinar

MEDIACIÓN DIDÁCTICA

ASIGNATURA : ECONOMÍA Y EMPRESA
JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

1

Inicio:

Al iniciar la asignatura, Economía y empresa le habló a los estudiantes acerca de la importancia de la economía como base fundamental para comprender las grandes transformaciones derivadas de la globalización. Les propuso realizar como actividad de apoyo, la lectura de las páginas económicas del diario Portafolio Económico, para la realización de dicho actividad, cada semana debían seleccionar tres artículos de su interés.

Desarrollo:

Los equipos o los estudiantes que de los artículos seleccionados y hechos, debían hacer una síntesis analítica de cada noticia. Finalmente este trabajo debe ser presentado en una carpeta.

2

SÍNTESIS ANALÍTICA

- » **Síntesis Analítica:** Es un tipo de texto académico de amplia difusión. Se elabora cuando, además de presentar las ideas básicas de un texto, es necesario que el lector reconstruya ese conocimiento y que a partir de él haga nuevas elaboraciones y presente sus puntos de vista de manera equilibrada. Por lo tanto, la síntesis es el resultado de un resumen junto con las apreciaciones del autor.

3

EJEMPLO: LEER TEXTO EL FIN DE LO PERDURABLE

Para el desarrollo del ejemplo se conformaron grupos de cuatro estudiantes.


- » Del texto de Doris Lessing, «El fin de lo perdurable». Leer el texto, glosar y subrayar: [el fin de lo perdurable](#)
- » Lectura de la síntesis analítica, «El fin de los perdurables» y comparación con el original.
- » [síntesis analítica del texto fin de lo perdurable de doris lessing.docx](#)

4

EJERCICIO EN CLASE

- » Del artículo tomado del diario Portafolio económico, agosto 31 del 2015, se le explica a los estudiantes que la lectura se hará en grupo.

<http://www.portafolio.co/economia/desempleo-colombia-julio-2015-dame>



5

- » Luego de la lectura del artículo, deben hacer la **síntesis analítica** considerando los elementos que la componen, los cuales fueron explicados con anterioridad.

6

EVALUACIÓN - CIERRE

- » Por último, se realiza la actividad de evaluación del trabajo presentado por cada grupo, para este aspecto se guiarán por la rúbrica que será presentada.
- » Para el desarrollo de este momento, los grupos intercambiarán el producto obtenido y luego aplicarán la rúbrica.
- » Para el cierre se hará una socialización con los diferentes equipos de trabajo, donde expondrán cómo se sintieron en el desarrollo? ¿qué pueden resaltar de la actividad? ¿Qué elementos interesantes encontraron en los trabajos de otros grupos?
- » Conclusiones.

7

RUBRICA

Indicador	Deficiente	Bastante	Buena	Muy Buena
1. Identifica los elementos de la síntesis analítica.				
2. Reconstruye el conocimiento del texto original.				
3. Presenta sus puntos de vista de manera equilibrada.				
4. Incluye las apreciaciones del autor.				
5. Presenta el resultado de un resumen junto con las apreciaciones del autor.				

8

Apéndice 27. Ejemplo de síntesis analítica

TEXTO BASE

El fin de lo perdurable

Doris Lessing

Érase una vez un tiempo -y parece muy lejano ya- en el que existía una figura respetada, la persona culta. Él -solía ser él, pero con el tiempo pasó a ser cada vez más ella- recibía una educación que difería poco de un país a otro -me refiero por supuesto a Europa- pero que era muy distinta a lo que conocemos hoy. William Hazlitt, nuestro gran ensayista, fue a una escuela a finales del siglo XVIII cuyo plan de estudios era cuatro veces más completo que el de una escuela equiparable de ahora: una amalgama de los principios básicos de la lengua, el derecho, el arte, la religión y las matemáticas. Se daba por sentado que esta educación, ya de por sí densa y profunda, sólo era una faceta del desarrollo personal, ya que los alumnos tenían la obligación de leer, y así lo hacían.

Este tipo de educación, la educación humanista, está desapareciendo. Cada vez más los gobiernos -entre ellos el británico- animan a los ciudadanos a adquirir conocimientos profesionales, mientras no se considera útil para la sociedad moderna la educación entendida como el desarrollo integral de la persona.

La educación de antaño habría contemplado la literatura e historia griegas y latinas, y la Biblia, como la base para todo lo demás. Él -o ella- leía a los clásicos de su propio país, tal vez a uno o dos de Asia, y a los más conocidos escritores de otros países europeos, a Goethe, a Shakespeare, a Cervantes, a los grandes rusos, a Rousseau. Una persona culta de Argentina se reunía con alguien similar de España, uno de San Petersburgo se reunía con su homólogo en Noruega, un viajero de Francia pasaba tiempo con otro de Gran Bretaña y se comprendían, compartían una cultura, podían referirse a los mismos libros, obras de teatro, poemas, cuadros, que formaban un entramado de referencias e informaciones que eran como la historia compartida de lo mejor que la mente humana había pensado, dicho y escrito.

Esto ya no existe.

El griego y el latín están desapareciendo. En muchos países la Biblia y la religión ya no se estudian. A una chica que conozco la llevaron a París para ampliar sus miras -que falta le hacía- y aunque destacaba en sus estudios, confesó que nunca había oído hablar de católicos y protestantes, que no sabía nada de la historia del Cristianismo ni de cualquier otra religión. La llevaron a oír misa a Nôtre Dame, le dijeron que esta ceremonia era desde hacía siglos base de la cultura europea, y que debería por lo menos saber algo de ello, y ella lo presencié todo obedientemente, tal y como presenciaría una ceremonia de té japonesa, y luego preguntó: "¿Entonces, estas personas son una especie de caníbales?". En esto ha quedado lo que parece perdurable.

Hay un nuevo tipo de persona culta, que pasa por el colegio y la universidad durante veinte, veinticinco años, que sabe todo sobre una materia -la informática, el derecho, la economía, la política- pero que no sabe nada de otras cosas, nada de literatura, arte, historia, y quizá se le oiga preguntar: "Pero, entonces, ¿qué fue el Renacimiento?" o "¿Qué fue la Revolución Francesa?" Hasta hace cincuenta años a alguien así se le habría considerado un bárbaro. Haber recibido una educación sin nada de la antigua base humanista: imposible. Llamarse culto sin un fondo de lectura: imposible.

Durante siglos se respetaron y se apreciaron la lectura, los libros, la cultura literaria. La lectura era -y sigue siendo en lo que llamamos el Tercer Mundo-, una especie de educación paralela, que todo el mundo

poseía o aspiraba a poseer. Les leían a las monjas y monjes en sus conventos y monasterios, a los aristócratas durante la comida, a las mujeres en los telares o mientras hacían costura, y la gente humilde, aunque sólo dispusiera de una Biblia, respetaba a los que leían. En Gran Bretaña, hasta hace poco, los sindicatos y movimientos obreros luchaban por tener bibliotecas, y quizás el mejor ejemplo del omnipresente amor a la lectura es el de los trabajadores de las fábricas de tabaco y cigarros de Cuba, cuyos sindicatos exigían que se leyera a los trabajadores mientras realizaban su labor. Los mismos trabajadores escogían los textos, e incluían la política y la historia, las novelas y la poesía. Uno de sus libros favoritos era El Conde de Montecristo. Un grupo de trabajadores escribió a Dumas pidiendo permiso para emplear el nombre de su héroe en uno de los cigarros.

Tal vez no haga falta insistir en esta idea a ninguno de los aquí presentes, pero sí creo que no hemos comprendido todavía que vivimos en una cultura que rápidamente se está fragmentando. Quedan parcelas de la excelencia de antaño en alguna universidad, alguna escuela, en el aula de algún profesor anticuado enamorado de los libros, quizás en algún periódico o revista. Pero ha desaparecido la cultura que una vez unió a Europa y sus vástagos de Ultramar.

Podemos hacernos una idea de la rapidez con la cual las culturas son capaces de cambiar observando cómo cambian los idiomas. El inglés que se habla en los Estados Unidos o en las Antillas no es el inglés de Inglaterra. El español no es el mismo en Argentina o en España. El portugués de Brasil no es el portugués de Portugal. El italiano, el español, el francés surgieron del latín, pero no en miles sino en cientos de años. Hace muy poco tiempo que desapareció el mundo romano, dejando tras de sí el legado de nuestras lenguas.

Representa una pequeña ironía de la situación actual que gran parte de la crítica a la cultura antigua se hiciera en nombre del elitismo; sin embargo, lo que ocurre es que en todas partes existen cotos, pequeños grupos de lectores de antaño, y resulta fácil imaginar a uno de los nuevos bárbaros entrando por casualidad en una biblioteca de las de antes, con toda su riqueza y variedad, y dándose cuenta de pronto de todo lo que se ha perdido, de todo de lo que -él o ella- ha sido privado.

Así pues, ¿qué va a pasar ahora en este mundo de cambios tumultuosos? Creo que todos nos estamos abrochando los cinturones y preparándonos.

Escribí lo que acabo de leer antes de los acontecimientos del 11 de septiembre. Nos espera una guerra, parece ser que una guerra larga, que por su misma naturaleza no puede tener un final fácil. Sin embargo, todos sabemos que los enemigos intercambian algo más que balas e insultos. En España quizás sepan esto mejor que nadie. Cuando me siento pesimista por la situación del mundo, a menudo pienso en aquella época, aquí en España, a principios de la Edad Media, en Córdoba, en Granada, en Toledo, en otras ciudades del sur, donde cristianos, musulmanes y judíos convivían en armonía; poetas, músicos, escritores, sabios, todos juntos, admirándose los unos a los otros, ayudándose mutuamente. Duró tres siglos. Esta maravillosa cultura duró tres siglos. ¿Se ha visto algo parecido en el mundo? Lo que ha sido puede volver a ser.

Creo que la persona culta del futuro tendrá una base mucho más amplia de lo que podemos imaginar ahora.

Síntesis analítica del texto *Fin de lo perdurable* de Doris Lessing

La escritora Doris Lessing, en su texto *Fin de lo perdurable*, plantea como idea central que el humanismo está en decadencia. Para desarrollar su tesis la autora utiliza los siguientes argumentos: en primer lugar, afirma que la persona culta de ahora ya no es concebida tal como antes, dado que la base de lectura de los sujetos ya no es la misma. Con respecto a este argumento, considero que la autora tiene total razón, puesto que en las instituciones educativas los docentes parecen haber perdido la batalla frente a la apatía por la lectura que manifiestan los estudiantes y, en lugar de crear estrategias de motivación, prefieren no trabajar con estrategias de lectura y relegarla a un segundo plano. Esto ha llevado a que cada vez más los estudiantes de

secundaria lean menos; a esto hay que sumarle que tampoco es frecuente que en las familias se promueva la lectura acompañada.

En segundo lugar, la autora afirma que la falta de instrucción y de lectura ha motivado la fragmentación en la cultura, pues anteriormente las personas de diferentes países podían sentarse a hablar de los mismos libros y entablar una conversación a partir de lo leído. En este momento, casi que no es posible llegar a esta comunión, pues las personas ya no tienen una base de lectura considerable para hacerlo. Este punto está en total relación con el anterior y apoya de manera muy fuerte la tesis de la decadencia del humanismo, pues tal como lo manifiesta la autora con otro de sus argumentos, las personas cada vez más, y sus gobiernos, se preocupan por formar, no de manera integral, sino para una sola profesión y especialización. Lentamente hemos visto como los profesionales de hoy solo quieren saber de su especialidad y no se preocupan por ampliar su horizonte cultural hacia otras áreas del saber, así sea por información o lo que llamaban antes “cultura general”.

La autora permite reflexionar acerca de lo que será la cultura en el futuro si las personas desconocen su pasado y cada vez más van perdiendo los rastros de lo que fue el mundo y lo que fueron sus pueblos. Sería lamentable repetir tantas historias catastróficas de la humanidad por el desconocimiento del pasado al que pueden llegar los sujetos por no informarse. Sin la lectura las personas pierden la capacidad para cuestionar, comparar, analizar y corren el riesgo de convertirse en sujetos estáticos incapaces de actuar para la transformación de las sociedades. Esto hace al ser humano vulnerable a la manipulación y la pérdida de su identidad.

El texto es muy valioso porque pone el dedo en la llaga para cuestionar la calidad de la educación actual y llama a la reflexión para pensar en el sujeto del futuro y se muestra, no obstante optimista diciendo que “lo que fue puede volver a ser”. Depende de cada uno cómo asuma su formación para evitar que la cultura y el humanismo desaparezcan.

Apéndice 28. Muestra de síntesis analítica hecha por un estudiante

FRIOLEROS DE EE.UU. BUSCAN NEGOCIOS.

FUENTE: Portafolio económico

FECHA: 10 de Abril de 2016

ASTOR: Portafolio

Pese a que se bajaron los aranceles a cero, no se han movido las importaciones de alimentos como frijol.

Esto ha llevado a que varios coltiadores de frijol del estado de Dakota del Norte (Estados Unidos) se reunieron la semana pasada con varios comercializadores de alimentos del departamento de Antioquia buscando cómo vender la producción de parte de sus 800.000 hectáreas sembradas. Ahora, no se cree que el negocio sea exitoso, en la medida que los colombianos tiene por hábitos de consumo los frijoles de los conocidos como 'cargamento', 'bola roja' y algunas especies de blanco; también, la demanda (baja) se da para los frijoles negros y los que vinieron a ofrecer no son visualmente palatables para los colombianos.

Aunque también se debe tener en cuenta que la producción de alimentos no debe manejarse bajo criterios comerciales, es decir, que debe haber un equilibrio entre el comercio y la seguridad alimentaria.

El gobierno estima que el costo final de las decisiones de bajar los aranceles servirá o espera que se alivie el costo de la canasta de alimentos durante el primer semestre del año.

Apéndice 29. Plan de aula de Economía y empresa



UNIDADES TECNOLÓGICAS DE SANTANDER



ASIGNATURA: ECONOMIA Y EMPRESA

FACULTAD: CIENCIAS SOCIOECONOMICAS Y EMPRESARIALES		PROGRAMA: GESTION EMPRESARIAL	
CODIGO ASIGNATURA: FCS 003		REQUISITOS: Ninguno	
HORAS DE TRABAJO SEMANAL		HTD: 4	HTA: 64
DOCENTE: JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES		FECHA: febrero 2016	
		CREDITOS: 4	
		GRUPOS: B001	



PLANEACION SEMANAL		
CORTE 1	SEMANAS: 06	FECHA: 1 - 22
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: <ul style="list-style-type: none"> Reconocer las teorías, conceptos y leyes de la economía y su incidencia en el desarrollo de las organizaciones. 		RESULTADOS DE APRENDIZAJE. El estudiante: <ul style="list-style-type: none"> Reconocerá los conceptos básicos de la teoría económica. Diferenciará las categorías de bienes y establecerá su diferencia con los recursos. Identificará los objetivos de la economía y su congruencia con el sector empresarial. Reconocerá el aporte de otras ciencias a la comprensión de la economía y la empresa. Identificará las teorías económicas y su aplicación en la realidad actual. Relacionará los medios de producción con los sectores y los agentes económicos. Reconocerá las interrelaciones entre los actores del mercado y la elasticidad de los Productos.

Semana	Fecha	CONTENIDOS		ACTIVIDADES	
		Conocimientos	Habilidades	En el Aula	Fuera del Aula
01	Febrero 1-5	-Concepto de economía -Definiciones de Mesoconomía, Economía medio Ambiental, Economía Sostenible, Economía de Mercado, Economía de Escala, Política Económica	-Definir los conceptos económicos.	-Exposición y socialización de conceptos. -Aclaraciones y orientaciones por parte del docente	-Preparar resúmenes, presentaciones y sustentaciones; lectura diarios económicos portafolio, realización síntesis analítica
02	Febrero 8-12	-Fundamentos de la economía -Recursos y su clasificación -Bienes y su clasificación -Bienes sustitutos-Bienes complementarios -Recursos VS bienes	-Identificar y relacionar los fundamentos de la economía. -Identificar los recursos naturales y su clasificación.	-Exposición y socialización de conceptos. Aclaraciones y orientaciones por parte del docente -Realización de taller sobre bienes y sus características.	-Lecturas entregadas y recomendadas por el docente -Preparar resúmenes, presentaciones y sustentaciones. Lectura de diarios económicos portafolio realización síntesis analítica
03	Febrero 15-19	-Preguntas a la que debe dar respuesta la economía. -El planteamiento del problema Económico. -La solución al problema económico. -Objetivos de la economía -Relación de la economía con otras ciencias - Sujeto y objeto. -El modelo circular de la economía y la función del estado	-Conocer las respuestas al problema económico -Conocer las diferentes definiciones de economía -Identificar los objetivos que presenta la economía Identificar las diferentes relaciones de la economía con otras ciencias	-Exposición y socialización de conceptos. -Aclaraciones y orientaciones por parte del docente -Presentación y socialización de la entrevista hecha. -Realización de taller sobre problema económico	-Lecturas entregadas y recomendadas por el docente. -Búsqueda y selección de la información por medios físicos o electrónicos. -Trabajo en equipo investigando los temas propuestos, para la realización de los ensayos y resúmenes. lectura diarios económicos portafolio realización síntesis analítica
04	Febrero 22-26	-Introducción a la Microeconomía.	-Identificar la diferencia que existe entre Microeconomía	-Exposición y socialización por parte del docente	-Lecturas de consulta sobre tema tratado

Apéndice 30. Diploma de formación en artículos científicos de la docente disciplinar



**Apéndice 31. Acta Primera experiencia de investigación: Caracterización de las prácticas
contables de vendedores ambulantes UTS**

1. NOMBRE COMITÉ O GRUPO: SEMILLERO
2. NÚMERO DEL ACTA: 05
3. FECHA: OCTUBRE 7 DE 2015
4. HORA: 3.P.M.
5. LUGAR: SALA DE INFORMATICA 12 EDIFICIO B
6. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)
MARTHA SUAREZ
ORLANDO CELIS
JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES
7. TEMAS TRATADOS
 - a. Temática a trabajar
 - b. Tareas próximo encuentro
8. RESULTADOS
 - a) Reunión entre la líder de semilleros y la docente Martha Victoria Suarez, y el profesor Orlando Celis.
 - b) Se comento acerca del trabajo que se realizara con los estudiantes desde la asignatura de Administración General, Economía y Empresa y Contabilidad.

- c) Se realizó la lectura del documento Diario de campo de Fernando Vásquez Rodríguez, como herramienta para el quehacer docente.
- d) Se acordó buscar que documental de apoyo existe acerca de economía informal,
- e) Concretar si en la UTS encontramos, escritos o material de estudios correspondientes a las ventas ambulantes y confirmar si estos actualmente están recibiendo algún tipo de ayuda por parte del Señor Rector.

9. COMPROMISOS - RECOMENDACIONES

- Terminar la lectura del documento Diario de campo de la página 152-156.

10. NOMBRE Y FIRMA ASISTENTES (No aplica a eventos masivos).

ESPERANZA SANTOS DE ALARCON

LUZ MARINA URIBE

HERNANDO BLANCO

ORLANDO CELIS

MARTHA SUAREZ

JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

JAVIER ARCESIO VEGA

Coordinador del Programa Contaduría Pública por ciclos Propedéuticos

Apéndice 32. Guía de estudio informalidad

UNIDAD ACADÉMICA: TECNOLOGIA CONTABILIDAD FINANCIERA	
ASIGNATURA: ECONOMIA Y EMPRESA ADMINISTRACION GENERAL	
UNIDAD TEMÁTICA	MERCADOS-SISTEMAS DE ADMINISTRACION Y CONTABILIDAD

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva <input type="checkbox"/> • Expresión comunicativa escrita y de generación de textos (Informe Técnico) <input type="checkbox"/> • Capacidad para obtener y procesar información de diferentes fuentes. • Capacidad para trabajar y aprender en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante comprende el dinamismo del mercado en el siglo XXI, los cambios en los sistemas de administración y la contabilidad. • Identificar la economía informal como estructura de mercado. • Comprender el impacto de la economía informal en la sociedad de hoy

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
<p>COMO REDACTAR UN INFORME TÉCNICO</p> <p>Podemos definir el informe como el documento en el cual se estudia un problema con el fin de transmitir informaciones, presentar conclusiones, ideas y, a veces, recomendaciones.</p> <p>Las tres reglas fundamentales a seguir en la redacción de informes y de todo documento escrito de carácter práctico son: Precisión, Concisión y Claridad.</p> <p>Es un documento que describe el estado de un problema técnico. Es la exposición de información práctica y útil, de datos y hechos dirigidos, ya sea a una persona, una empresa u</p>

organización sobre una cuestión o asunto, es decir se utiliza para informar sobre las acciones que se han realizado en el cumplimiento del trabajo encomendado.

ESTRUCTURA

El informe debe contener información necesaria para que un receptor pueda evaluar la situación proponer cambios y dar recomendaciones.

- **Introducción:** Se aclara el tema (selección de la actividad comercial de Economía Informal UTS), se fijan los objetivos, marco conceptual que se utilizara y se vincula con el tema.
- **Desarrollo:** estudio del origen y causas del problema (aplicación de la encuesta)
- **Conclusiones:** Es la parte más importante.

METODOLOGIA TIENE CUATRO ETAPAS

ETAPA I. PREPARACIÓN

1. **Objetivo.** Se debe determinar exactamente la tarea que se ha encomendado. Además se debe formar una idea bien clara del tema, alcance y del propósito del informe para nuestro caso sería : “ la economía informal – la actividad comercial seleccionada por el grupo”

2. **El lector.** Se debe tomar en cuenta al posible lector y hacerse alguna de las siguientes preguntas:

-¿Qué es lo que el lector desea saber?

-¿Qué es lo que ya conoce?

-¿Cómo puedo enriquecer o acrecentar sus conocimientos actuales?

-¿Qué tipo de terminología tendrá que emplear para que me comprenda?

-¿Qué uso hará de mi informe?

3. **Material.** Es necesario recopilar hechos e ideas acerca del tema en cuestión y tomar nota de todos los hechos e ideas que se vayan recogiendo. Se debe dejar siempre una constancia escrita. (Aplicación encuesta)

ETAPA II. ORDENACIÓN DEL MATERIAL

1. Escribir una frase breve y directa que exprese el propósito que se fije. Esto servirá para comprobar si ha comprendido la tarea a ejecutar; ejemplo: “Caracterización vendedores de Frappe”
2. Analizar todos los hechos e ideas recogidos. Eliminar todo material superfluo o que no contribuya.
3. Analizar detenidamente la subdivisión del material para modificarla si es necesario.
4. Se debe decidir el orden en que se presentarán los diferentes grupos de material. Estos grupos constituirán las secciones o capítulos del informe.
5. Cerciorarse de que las conclusiones o recomendaciones se ajusten a los hechos.
6. Analizar rigurosamente el título del informe y el de cada uno de los capítulos. El título debe identificar el tema y no sólo describirlo.
7. Se debe considerar la posibilidad de utilizar ilustraciones para completar o reemplazar partes del texto. Un gráfico bien presentado es a menudo, más eficaz que toda una página escrita.
8. Considerar la conveniencia de poner notas al pie de página. Las notas pueden emplearse en los casos siguientes:
 - Para indicar la fuente de las citas o referencias mencionadas en el texto.
 - Para indicar el nombre de autoridades en la materia o fuentes de información complementarias.
 - Para explicar puntos del texto que puedan resultar oscuros para ciertos lectores.

ETAPA III. REDACCIÓN

1. Estilo. Se debe decidir el tono que se le dará al texto. Los informes comerciales, científicos y técnicos requieren generalmente una exposición equilibrada, clara y de tipo comercial. A veces, se justifica un estilo audaz o polémico.

2. Ilustraciones. Al redactar el texto, se debe ir pensando en las ilustraciones; así finalmente se logrará una buena coordinación entre lo escrito y las figuras.

3. Introducción. El informe necesita una introducción, que pueda redactarse en último término.

La introducción es la parte dedicada a la presentación general del material.

La introducción debe contener:

- El nombre y cargo del destinatario del informe.
- La fecha del informe.
- El propósito del informe.
- Antecedentes del tema. La economía informal (definición), La economía informal en el mundo, en América latina, Colombia, Bucaramanga.
- Orígenes de la medición del sector informal.
- Definiciones de los términos y de los vocablos empleados en un sentido específico, entre otros. (Marco teórico) ...para este es importante visitar la biblioteca UTS

4. Desarrollo:

- Resumen ejecutivo, El resumen ejecutivo es una síntesis de los puntos más importantes que conforman el informe. El objetivo que se persigue con la elaboración de un resumen ejecutivo, es que el lector tenga una visión general, así como que logre una comprensión e interés en el tema. (Corresponde a la actividad seleccionada por el grupo).

-Caracterización de la Población Objeto de estudio: 1. **INFORMACION GENERAL DEL NEGOCIO:**

Descripción de la actividad comercial (ubicación del negocio, sector donde se ubica, es propietario único del negocio, es decir una descripción general del negocio.

7. **INFORMACION GENERAL** Características, socio económicas Nivel de educación, edad, sexo, estado civil,

Motivos o razones por las que llego a ser vendedor ambulante.

3. **ACTIVIDAD OPERATIVA DEL NEGOCIO:** Corresponde a la parte contable y administrativa, es decir Ingresos, Gastos, inversiones, fuentes de financiación, estrategias de venta, pago de impuestos-permisos, pertenencia a una asociación o gremio.

4. **EXPECTATIVAS:** identificar si ha recibido algún beneficio por parte del estado, obtiene lo suficiente para sustentar la familia, el trabajo le da tiempo para pasar con su familia, etc....

8. CONCLUSIONES

La conclusión puede contener algunos o todos los puntos siguientes:

- Un resumen de los argumentos expuestos en los capítulos o secciones del informe.
- Un resumen de las conclusiones o deducciones.
- Recomendaciones resultantes.
- Un enunciado claro de la acción que deberá seguirse en función de las recomendaciones presentadas.
- Un párrafo que destaque la importancia del tema.
- Otras consideraciones de carácter más general, que si bien no correspondan al tema específico del informe, puedan estar relacionadas con el mismo.

ETAPA IV. REVISIÓN.

Una vez terminado el borrador, es conveniente hacer una crítica objetiva del informe, como si se tratara de un trabajo ajeno.

1. Hacer un rápido examen global del informe. ¿se destaca claramente la estructura del informe?
2. Comparar entre sí, títulos, índice, introducción y conclusión. Ver si se ha enunciado claramente el tema, propósito y plan del informe en la introducción.
3. Examinar el texto detalladamente. Hacer una evaluación autocrítica de toda la información, especialmente si se cree que algo pudiera estar fuera de contexto.
4. Leer el texto en voz alta o preferentemente a otra persona. ¿Es fácil su lectura? ¿Tiene un estilo Fluido?
5. Controlar las ilustraciones. ¿Transmiten el mensaje claramente?

EVALUACIÓN

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE TEXTO

BIBLIOGRAFÍA

[www.globallabour.info/es/Lucia%20Rosales%20LatAm\(Reseña\).doc](http://www.globallabour.info/es/Lucia%20Rosales%20LatAm(Reseña).doc)

http://www.urosario.edu.co/urosario_files/84/84048d18-e754-4f80-afc5-f80d4b092260.pdf

http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_informalidad/metodologia_informalidad.pdf

http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/127/html

Apéndice 33. Encuesta informalidad

ENCUESTA VENDEDORES AMBULANTES - ESTACIONARIOS
UNIDADES ECONÓMICAS CON AFECTACIÓN PROYECTO TRANSCRIBE
CONVENIO UNIVERSIDAD DE CARTAGENA – ALCALDÍA DISTRITAL DE CARTAGENA
CONTROL OPERATIVO DE LA ENCUESTA

Encuesta No. _____ Coordinador Encuesta : _____
 Nombre del Encuestador _____ Observaciones: _____

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. Nombres y apellidos del dueño del negocio _____
 Cédula N° _____ de _____ Edad _____ Sexo M ___ F ___
 1.2. Estado civil Soltero _____ Casado _____ U.Libre _____ Viudo (a) _____
 1.3. Dirección de su vivienda _____ Comuna _____ Teléfono _____
 1.4. N° de personas a cargo _____ 1.5. Nivel de Ingreso Mensual Familiar _____ 1.6. Nivel de Gasto Familiar _____
 1.7. Cuál es su lugar de procedencia? _____
 1.8. Cuántos años tiene de residir en Cartagena?: _____ 1.9. Cuanto tiempo lleva realizando esta actividad?: _____
 1.10. Cuanto tiempo lleva ocupando el espacio público en este sitio?: _____
 1.11. Nivel de formación del encuestado
 Primaria incompleta _____ Primaria completa _____
 Secundaria incompleta _____ Secundaria completa _____
 Técnico _____ Profesional _____
 Otro _____ Cual : _____
 1.12. En que otra actividad está usted capacitado: _____
 1.13. Que otra actividad puede usted desempeñar : _____
 1.14. Estrato socioeconómico de la vivienda _____
 1.15. Tiene SISBEN : Si: _____ No: _____ A que régimen pertenece?: Contributivo: _____ Subsidiado: _____

2. INFORMACIÓN GENERAL DEL NEGOCIO

2.1. Cuál es la ubicación del negocio?: _____
 2.2. Sector donde se ubica el negocio? : _____
 2.3. Es propietario único del negocio? : _____
 2.4. Área ocupada por el negocio _____
 2.5. Cual es su horario de trabajo en el negocio _____
 2.6. Cuántos días a la semana labora usted en el negocio?: _____
 2.7. Que día descansa usted? _____
 2.8. Además de usted, cuántas personas trabajan en el negocio?: _____

Nombres y apellidos	Edad	Género	Tiempo dedicado al negocio x día

Apéndice 34. Acta segunda experiencia de investigación: Gastos hormiga

NOMBRE COMITÉ O GRUPO: SEMILLERO

1. NÚMERO DEL ACTA: 03
2. FECHA: MARZO 14 DEL 2016
3. HORA: 3.P.M.
4. LUGAR: SALA DE INFORMATICA BIBLIOTECA VIRTUAL
5. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)
MARTHA VICTORIA SUAREZ
JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES
6. TEMAS TRATADOS
 - a. Propuesta para la realización de la actividad académica acerca de los gastos hormiga en el periodo de Semana Santa.
 - b. Desarrollo y revisión de la guía de los gastos hormigas.
 - c. Corrección de la guía.
7. RESULTADOS
 - a. Reunión entre la líder de semilleros Johanna Magnolia Rangel Cáceres y la profesora Martha Victoria Suarez.

- b. Se hace una revisión a la guía de estudio “Gastos Hormigas” para realizar ajustes necesarios, para su correspondiente aplicación por parte de los estudiantes de primer nivel, asignatura Economía y Empresa.
- c. Se acordó que la tarea para el siguiente encuentro es ajustar la encuesta “Gastos hormiga de Semana Santa”.

8. COMPROMISOS - RECOMENDACIONES

- Definir docentes y espacio de encuentro.

9. NOMBRE Y FIRMA ASISTENTES (No aplica a eventos masivos).

MARTHA VICTORIA SUAREZ

JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

Apéndice 35. Guía gastos hormiga

UNIDAD ACADÉMICA: TECNOLOGIA GESTION EMPRESARIAL	
ASIGNATURA: ECONOMIA Y EMPRESA	
UNIDAD TEMÁTICA	CONCEPTOS BASICOS DE ECONOMIA

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Comprender los componentes de la economía que juegan un papel importante en las decisiones del individuo en el hogar.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar el comportamiento del comercio en Semana Santa, y deducir cómo influye en las decisiones de compras diarias.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
<p>Los individuos se enfrentan a disyuntivas, En realidad todas las personas nos enfrentamos a disyuntivas unas más con complejas que otras, pero al final debemos tomar una decisión, una de las más usuales es al momento de comprar lo hace por necesidad o por impulso (capricho)?</p> <p>Esta encuesta tiene como objetivo determinar cuánto dinero gastamos en cosas que no son necesarias, caprichos, o pequeños gastos que hacemos a diario casi sin darnos cuenta, pero que la sumatoria de ellos pasan a ser fugas inconscientes de su capital y que pueden devorar su ingreso mensual.</p>

1. Cuando sale de su casa a realizar la rutina diaria, lleva en su billetera el dinero necesario, o más del necesario
2. ¿Cuántas veces compras al día?
De 1 a 3____
De 3 a 6____
Más de 6____
3. Cuando compra lo hace porque el objeto es necesario, o solo por impulso (Capricho)
4. De los siguientes objetos señale que compra y si es diario cuántas veces, semanal, cuántas veces.
Botella de agua
Café de Maquina
Revistas de chismes
Refrescos de lata
Refrescos plástico
Cigarrillos
Chicles
Paquetes como papa margarita, de todito, etc...
Películas piratas
Cerveza
Telefonía celular
Comida rápida
Otros_____Cuales?_____

5. Reflexiona si lo que va a comprar es realmente necesario?

Si_____ No_____

6. Usted Ahorra, como lo hace?

Diariamente

Semanal

Mensual

No ahorro

7. Realizar un listado de todos los gastos en semana santa, clasificar los gastos fijos y los gastos pequeños

8. Qué observa en el comportamiento del consumidor, realice una descripción de su comportamiento

9. Que recomendaciones puede hacer desde el punto de vista de la economía

10. Conclusiones

EVALUACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

GREGORY MANKIW, PRINCIPIOS DE ECONOMIA

Apéndice 36. Acta de creación de semillero SIEES

1. NOMBRE COMITÉ O GRUPO: SEMILLERO

2. NÚMERO DEL ACTA: 07

3. FECHA: Mayo 27

4. HORA: 3.P.M.

5. LUGAR: AULA 307 EDIFICIO C

6. ASISTENTES (Y REPRESENTACIÓN)

MARTHA VICTORIA SUAREZ

JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

ESTUDIANTES CONVOCADOS (SE ANEXA LISTADOS DE ASISTENCIA)

7. TEMAS TRATADOS

En esta acta se da cuenta del proceso de creación del semillero SISTEMAS IINVESTIGATIVOS ECONOMICOS Y EMPRESARIALES “SIEES”. Este documento reporta las actividades de mayo 12, 19 y 26.

8. RESULTADOS

a. Se reunieron, la profesora Martha Victoria Suarez, la docente líder de semilleros Johanna Magnolia Rangel Cáceres y los estudiantes de primer semestre 2016 y estudiantes que vienen del semestre 2015 para consolidar el grupo de semilleristas.

b. Con este grupo de semilleristas se programaron unas sesiones como estrategia de conocimiento de los miembros del grupo. Además, se abordó un texto en cual se

analizaron algunas particularidades de los semilleros y se acordó cambiar el nombre del grupo por uno más pertinente al campo disciplinar en el que el grupo quiere desenvolverse.

- c. La docente líder hizo una breve presentación sobre su hoja de vida, su trabajo en la institución, su capacitación en lectura y escritura y habló de los semilleros y su oportunidad para mejorar en investigación, lectura y escritura.
- d. En las siguientes sesiones de encuentro de los semilleristas, se leyó algunos documentos de semilleros, se acordó el cambio de nombre del semillero por uno más pertinente con las actividades que se han venido desarrollando, la asignatura que orienta la líder y las expectativas de los escolares. Después de análisis y concertación se acordó el nombre: SISTEMAS INVESTIGATIVOS ECONOMICOS Y EMPRESARIALES “SIEES”.
- e. Se diseñó el logotipo para el semillero y una de las semilleristas se comprometió a diseñar el logotipo en computador.
- f. Se acordó la construcción de una página web para el semillero. Para ello se miraron 2 páginas. Una de la universidad Eafit y una de la universidad del Rosario.
- g. Finalmente, se acordó que se aplicaría una encuesta para caracterizar el semillero.

9. COMPROMISOS - RECOMENDACIONES

- Definir docentes y espacio de encuentro.

10. NOMBRE Y FIRMA ASISTENTES (No aplica a eventos masivos).

MARTHA VICTORIA SUAREZ

JOHANNA MAGNOLIA RANGEL CACERES

Apéndice 37. Logotipo semillero SIEES



Curriculum Vitae

Martha Victoria Suárez

msuarez381@unab.edu.co

Mi nombre es Martha Victoria Suarez, soy originaria de California Santander. Soy licenciada en Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Tengo una especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna de la universidad antecitada. La investigación “Sistematización de la experiencia del uso de la lectura y escritura disciplinar para la creación del semillero de investigación SIEES” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Toda mi vida laboral la he dedicado a la enseñanza de los idiomas. He enseñado inglés durante más o menos quince años. En el último quinquenio me he dedicado a la enseñanza de la lengua materna en la educación superior especialmente en lo relacionado con la literatura, la lectura y la escritura. He participado activamente en proyectos de lectura y escritura en las disciplinas y en capacitación para el mejoramiento de los procesos lectoescritores de los docentes disciplinares.

Actualmente me desempeño como docente cátedra de la Universidad Pontificia Bolivariana, vinculada con el departamento de Formación Humanística orientado las asignaturas de Literatura e historia, Comprensión lectora y Lengua y cultura. Además, estoy a cargo de un proyecto de creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje para el refuerzo de las competencias en idioma extranjero Inglés de los estudiantes de las Unidades Tecnológicas de Santander.