

Apoyo a las tareas de lectura y escritura. Una experiencia interdisciplinaria en la clase de Teoría del Aseguramiento en Contaduría¹

Emilce Moreno Mosquera²

Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá

Natalia Baracaldo Lozano³

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá

Artículo de Investigación

Recibido: Marzo 20 de 2016 Aprobado: Mayo 11 de 2016

Resumen

En este artículo se presenta un análisis general del trabajo realizado por las docentes en el marco del Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, el cual se ha centrado en el apoyo a las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de contaduría de primer semestre,

-
- 1 El presente artículo hace parte de la investigación titulada *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos*, enmarcada en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, específicamente en el Énfasis en Lenguaje y Educación. Esta investigación es llevada a cabo por la doctoranda Emilce Moreno Mosquera y dirigida por el Dr. Geral Eduardo Mateus.
 - 2 Licenciada en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co
 - 3 Contadora pública de la Universidad de la Salle, con Especialización en Auditoría Forense de la Universidad Externado de Colombia, Magister en Gestión Contable de la Universidad Santiago de Chile. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: nbaracaldo@javeriana.edu.co

específicamente, en la asignatura *Teoría del aseguramiento*, a lo largo del periodo 2014-2015. Se pretende analizar las prácticas y las concepciones de los docentes en torno a las tareas de lectura y escritura en la asignatura mencionada. Para lo cual fue necesario observar algunas clases, realizar un grupo de discusión con docentes de la Unidad de Aseguramiento y analizar el parcelador del curso. Por otra parte, se recapituló el trabajo de acompañamiento hecho en la escritura de ensayos.

Palabras clave: centro de escritura, ensayo, función epistémica de la lectura y la escritura, interdisciplinariedad, investigación-acción.

Reading and writing tasks support. An interdisciplinary experience in the Theory of Insurance class in Accounting

Abstract:

This article presents a general analysis of the work done by teachers at Centro de Lectura in Pontificia Universidad Javeriana, Bogota branch, which has aimed at supporting reading and writing activities in the first semester accountancy students, specifically in the Theory of Insurance class along the 2014 - 2015 period. The objective is to analyze the practices and conceptions of teachers regarding the tasks assigned in reading and writing in the aforementioned subject. In order to do this, it was necessary to do some class observations, hold a focus group with the teachers as well as to take a look at their class planner. Additionally, the work done was summed up by writing essays.

Key words: writing center, essay, epistemological function of reading and writing, interdisciplinary nature, action – research.

Apoio às tarefas de leitura e escrita. Uma experiência interdisciplinas nas aulas de Teoria do Asseguramento em Contadoria

Resumo

Neste artigo apresenta-se uma análise geral do trabalho realizado pelas docentes no marco do Centro de Escrita da Pontifícia Universidade Javeriana, sede Bogotá, o qual se centrou no apoio às práticas de leitura e escrita de estudantes de contadoria do primeiro semestre, especificamente na disciplina Teoria do asseguramento, ao longo do período 2014-2015. Pretende-se analisar as práticas e concepções dos docentes em torno às tarefas de leitura e escrita na disciplina mencionada. Para o qual foi necessário observar algumas aulas, realizar um grupo de discussão com os docentes da Unidade de Asseguramento e analisar o organizador da disciplina. Por outra parte, recapitulo-se o trabalho de acompanhamento feito na escrita dos ensaios.

Palavras chave: centro de escrita, ensaio, função epistémica da leitura e da escrita, interdisciplinaridade, investigação - ação.

Introducción

El docente, el estudiante, los textos, los géneros especializados para cada disciplina, el currículo y la institución se constituyen en aspectos fundamentales para entender las prácticas lectoras y escritoras de estudiantes de diferentes campos disciplinares. Así mismo, los Centros de Escritura pueden constituirse en espacios que fomenten la reflexión sobre dichos aspectos. Si bien el trabajo del profesor en su disciplina, puede considerar importantes las prácticas de lectura y escritura, algunas veces requiere de apoyos externos para reorientar sus prácticas. En esta investigación, a partir del análisis de la experiencia, integrada por dos docentes de áreas diferentes (Lenguaje y Ciencias Contables), a través de la intervención de la asignatura *Teoría del aseguramiento*, a lo largo del periodo 2014-2015, se han abordado temáticas relativas a los procesos de lectura y escritura como herramientas epistémicas, así como, la reflexión sobre el acceso, la interacción, el desarrollo y el afianzamiento en comunidades disciplinares que propician procesos que pueden favorecer u obstaculizar la construcción de aprendizajes. Se trata de una investigación-acción que buscó la intersección entre estos dos elementos a través del diálogo interdisciplinar. Un proceso que implica la observación de la práctica educativa que va siendo objeto de intervención y reflexión, en ese sentido, requiere de un compromiso ético de quienes están implicados.

Específicamente, las preguntas que orientan la investigación son: 1) ¿Qué muestran las prácticas y las concepciones de los docentes acerca de las tareas de lectura y escritura en la clase de Teoría del aseguramiento? 2) ¿Cómo apoyar la escritura de ensayos en el contexto de esta clase? La estructura del artículo es la siguiente: 1. Contextualización de la experiencia; 2. Referentes teóricos; 3. Metodología; 4. Descripción y análisis de la experiencia; 5. Trabajo interdisciplinario. Fases de la intervención; 6. Análisis general de la información recopilada; finalmente se encuentran las conclusiones y la bibliografía.

Contextualización de la experiencia

Desde el equipo de trabajo del Centro de Escritura Javeriano (CEJ)⁴ se han acompañado las prácticas de lectura y escritura de algunas asignaturas de la carrera de Contaduría, lo cual ha incluido la observación de clases y el diálogo interdisciplinar entre docentes. El propósito que ha guiado esta relación ha sido brindar acompañamiento a los docentes y a los estudiantes “que deseen contar con lectores reales para sus textos académicos, con el fin, bien sea de compartirlos y buscar el punto de vista de un par, o de afianzar aspectos dentro del texto que requieran de fortalecimiento”⁵. Este trabajo interdisciplinar se ubica en el “eje de formación” del CEJ, el cual está dirigido a la reflexión y apoyo a las prácticas de lectura y escritura de estudiantes y docentes de distintas facultades.

Así mismo, este trabajo de intervención se enmarca dentro de concepciones teóricas y didácticas que contemplan los procesos de lectura y escritura como herramientas epistémicas, en la medida

4 El Centro de Escritura Javeriano para el periodo en que se realizó el estudio era dirigido por Blanca González Pinzón.

5 GONZÁLEZ PINZÓN, Blanca Yaneth. Resumen ejecutivo. Bogotá, Centro de Escritura Javeriano, 2013 (documento de trabajo).

que posibilitan la comprensión de diversos ámbitos disciplinares. En la lectura y en la escritura de los diferentes géneros propios de cada campo existe una serie de limitaciones que pueden incidir en la comprensión de estos, tal es el caso de la adecuación de los textos a los estudiantes, al respecto, señala Paula Carlino⁶ que muchos de los materiales de lectura no han sido escritos pensando en ellos, sino que suelen dirigirse a una comunidad científica que comparte unos marcos conceptuales, un paradigma y un léxico especializado que no es necesario explicitarlos. De ahí la complejidad que dichas prácticas pueden representar para los estudiantes universitarios. Hacer parte de una comunidad científica implica, por un lado, comprender y hablar en los textos que hablan los miembros de esta, y, por otro, entender cómo se construye y se comunica el conocimiento en las disciplinas. En ello, la lectura y la escritura se constituyen en anclajes fundamentales. Cada ámbito disciplinar tiene géneros especializados, vocabulario y léxico propios, tradiciones de comunicación y estándares de calidad, así como normas y códigos, que merecen atención. Si bien en las disciplinas, los miembros de campos discursivos específicos no piensan del mismo modo, sí hay algo que hacen:

[...] recurren a un cuerpo común de recursos, manejan el mismo cuerpo de artefactos materiales y simbólicos, dominan las mismas herramientas y ganan legitimidad para cualquier nuevo recurso que quieran traer al campo disciplinar al someterlo a los mismos mecanismos de evaluación mediante los cuales nuevos conceptos, herramientas o fenómenos ganan aceptación y prestigio en el discurso⁷.

En ese orden de ideas, los obstáculos no solo están en la comprensión y la producción de los textos y los géneros de cada campo, sino también, en la manera como leen y escriben los estudiantes y en lo que esperan los docentes que hagan estos cuando les presentan tareas específicas.

Por otra parte, cabe señalar que en la asignatura de Teoría del Aseguramiento se introduce al estudiante en el análisis del impacto del aseguramiento en la teoría y en la práctica de la auditoría, teniendo como base referentes nacionales e internacionales; esto, con el fin de que el estudiante conozca y comprenda los conceptos básicos sobre los cuales se han construido los esquemas que soportan los servicios de aseguramiento ofrecidos por los contadores profesionales. La asignatura se constituye en la base ética del profesional, en la que se abordan los valores éticos implicados en el desempeño del contador y del auditor; además, se plantean dilemas éticos en medio de los cuales el estudiante reflexiona y forma su carácter.

La asignatura se desarrolla a través de clases magistrales, partiendo de la premisa de que los estudiantes han leído el material bibliográfico obligatorio. Los docentes emplean diferentes estrategias para abordar los contenidos: exposiciones, talleres y discusiones, entre otros. En cuanto a la producción escrita, el resumen y el ensayo son géneros muy valorados para el abordaje de los textos. También se realizan quices, parciales escritos y presentaciones en diapositivas por parte del profesor

6 Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 88.

7 BAZERMAN, Charles. *Discursively Structured Activities*. En: *Mind, Culture and Activity*. 1997, 4, no. 4, pág. 305.

y de los estudiantes para explicar los temas. Esta asignatura tiene un número importante de lecturas (40 aproximadamente), entre artículos de revistas digitales, normas de auditoría y capítulos de libros.

Referentes teóricos

Este trabajo se enmarca dentro de los estudios sobre alfabetización académica, lo cual supone analizar lo referido a: i) leer y escribir en el aula universitaria; ii) investigar la enseñanza y iii) el ensayo y sus posibilidades epistémicas.

Leer y escribir en el aula universitaria

La lectura académica, la cual, junto con la escritura, “se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas”⁸. En el ámbito universitario se generan espacios de trabajo colegiado entre docentes del área de lenguaje y distintas asignaturas en las que el componente de lectura y escritura amerita atención. Tal es el caso de la clase analizada en este artículo, que ha sido apoyada desde el CEJ.

El trabajo que se adelanta en el CEJ se relaciona con los movimientos de escribir para aprender, escritura a través del currículum (WAC, por las siglas en inglés de *writing across the curriculum*) y escritura en las disciplinas (WID, por las siglas en inglés de *writing in the disciplines*)⁹. Estos propician la integración de la enseñanza de la escritura en todas las asignaturas. De acuerdo con Carlino y Padilla¹⁰, se entiende “el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales” (“escribir para aprender”), y el segundo, como “un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo de conocimiento (“aprender a escribir”)”¹¹.

En el abordaje de las prácticas de lectura y escritura de la asignatura analizada, ha sido importante estudiar las situaciones didácticas y el modo cómo se han configurado los contenidos en torno al abordaje de textos disciplinares, el contexto y la cultura académica. En estas prácticas, los docentes, los estudiantes y los textos mismos forman parte importante de lo que acontece en las aulas universitarias. De hecho, la selección de los textos y los géneros con los que se relacionan los estudiantes obedece, en términos generales, al criterio de un grupo docente que procura que esta selección se vincule a propósitos definidos e interconectados con el currículum.

8 CARLINO, Paula. “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades”. En: *Lectura y Vida* 23, no. 1, pág. 7.

9 BAZERMAN, Charles; LITTLE, Joseph; BETHEL, Lisa; CHAVKIN, Teri; FOUQUETTE, Danielle y GARUFIS Janet. *Reference Guide to Writing Across The Curriculum*. Indiana, Parlor Press, 2005. 175 pags.

10 Carlino, P. y Padilla, C. (2010). *Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*. En: *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Editorial Ariel, 2010, pág. 155.

11 *Ibid.*, pág. 155.

Desde el marco de trabajo de los movimientos pedagógicos referidos anteriormente y del CEJ, se reconoce la función epistémica de la lectura y la escritura, dado que posibilita la comprensión de áreas disciplinares. Según Villalón y Mateos¹², la lectura y la escritura son herramientas que no sólo posibilitan la reproducción de la información, sino que también pueden desempeñar un papel clave en el aprendizaje. De ahí que su función sea o *reproductiva*, o *epistémica*; es decir, más ligada a la construcción de conocimiento que a la mera reproducción de información.

El ensayo y sus posibilidades epistémicas

La composición de ensayos permite que el estudiante se plantee preguntas, tenga un marco teórico y ponga a prueba un planteamiento y busque justificarlo a través de la presentación de argumentos de diferente tipo, lo cual implica un trabajo concienzudo de razonamiento sobre el tema tratado. En ese sentido, se trata de un trabajo de reflexión que implica apoyarse en datos estadísticos, datos a partir de la aplicación de instrumentos metodológicos, citas, etc., los cuales deben ser ordenados de acuerdo con algún criterio (fuerza argumentativa, validez, pertinencia).

En el caso de los estudiantes de la carrera de Contaduría, y más específicamente, de la clase de Teoría del Aseguramiento, este género resulta fundamental, pues les permite reflexionar sobre dilemas éticos de su profesión, sobre las decisiones que deben tomar en medio de su quehacer, sobre la realidad empresarial, sobre la realidad de un mundo globalizado, donde a diario se presentan casos que reflejan actuaciones antiéticas (evasión de impuestos, fraude), para conectar las teorías que estudian con casos que leen en la prensa o ven en las noticias. En el caso de los auditores, al ser profesionales que aumentan la confianza y disminuyen la incertidumbre de los *stakeholders* -aquellos grupos de personas que se ven o se podrían ver afectados por las operaciones de una empresa- o las partes interesadas, a través de su opinión asumen una responsabilidad gigantesca, con la sociedad en general, con los inversionistas, con el gobierno y con todos los terceros que tomen en cuenta su opinión para la toma de decisiones. En esa medida, la reflexión sobre la responsabilidad de la opinión del auditor se comprende dentro del debido cuidado del profesional, el cual es un principio que rige la ética de los contadores. Así mismo, esta responsabilidad se caracteriza por las consecuencias que se pueden enfrentar en caso de no hacer su labor de la debida forma; esto se conoce con el nombre de *Accountability*, y uno de los aspectos que toca se relaciona con la perspectiva que el profesional debe tener en cuenta en el momento de expresar su opinión, por cuanto puede enfrentarse, por ejemplo, a una responsabilidad *de tipo social*, como el señalamiento de la comunidad y la afectación a la reputación; o la responsabilidad *de tipo profesional*, dada por las medidas que tomen los órganos de regulación de la profesión, y que pueden sancionar, inhabilitar o cancelar la licencia profesional del sujeto. Otra de las responsabilidades que se pueden enfrentar corresponde a la *civil*, en la que el profesional podría llegar a responder pecuniariamente por su falta de debido cuidado; también estaría la *administrativa*, por la

12 VILLALÓN, Ruth y MATEOS, Mar. Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. En: *Infancia y aprendizaje*, 2009, 32, no. 2, pág. 220.

que el profesional podría llegar a perder su puesto de trabajo al ser despedido. Tal vez, finalmente, la que responsabilidad que causa mayor resquemor es la *penal*, pues por ella el profesional puede, incluso, ser privado de su libertad.

Abordar el mencionado tipo de temáticas demanda del estudiante delimitar un tema, leer y documentarse al respecto, crear un marco teórico, establecer conexiones entre los autores, la normas que lee y los casos que conoce, para configurar así una postura más formal y personal, así como adoptar, en consecuencia, un estilo de escritura. El género del ensayo podría posibilitar que asignaturas como Teoría del Aseguramiento, las cuales están cargadas de lecturas sobre normativas que rigen la parte ética del contador y el auditor, puedan ir más allá de la simple memorización de unas reglas o de unos procedimientos técnicos, y avanzar hacia la generación de experiencias que les permitan a los estudiantes razonar (incluso, de un modo filosófico) sobre dicha normatividad en función de su realidad social. Así lo plantea Cuenú-Cabezas:

[...] antes que aprisionar el pensamiento del estudiante con teorías y procedimientos contables, es necesario educarlo para que aprenda a ver filosóficamente; es decir, enfrentarlo a lo desconocido inspirado por la curiosidad general. En otras palabras, se trata de recuperar la costumbre de 'viajar por la filosofía', esto es, por la osadía de 'descubrir las maravillas del mundo'¹³.

Metodología

Como se trata de una intervención, en la cual se aprovechan los problemas identificados en cuanto a lectura y escritura de la clase analizada, y como se procura comprenderlos a la luz del apoyo de una docente del área de lenguaje, se considera que esta experiencia se ubica en el contexto de la investigación-acción, la cual es:

[...] una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas¹⁴.

En ese sentido, la investigación-acción es una metodología que se orienta al cambio en el ámbito educativo, y se caracteriza por ser un proceso que se construye desde y para la práctica. Desde este tipo de investigación que surge de la identificación de problemas de un grupo, ante lo cual se planifican

13 CUENÚ-CABEZAS, Jairo Emiro. Por un cambio de actitud en los estudiantes de contaduría pública-reflexión a partir de la sociofenomenología de Alfred Shütz. Julio-diciembre, 2011. En: Cuadernos Contables 12 (31), Pontificia Universidad Javeriana, pág. 582.

14 KEMMIS, S. El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988, pág. 42.

acciones, se actúa, se observa y se reflexiona, se trata de establecer un diálogo, particularmente a través de la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura. En el caso de la clase estudiada, la inclusión de actividades significativas, el apoyo desde el CEJ y la generación compartida de conocimiento, gracias al trabajo interdisciplinar de las profesoras, posibilitaron generar procesos metacognitivos de producción textual. Es decir, a través de procesos sociales en los que se explicitan la estructura lingüística y el uso comunicativo del discurso escrito.

Este tipo de investigación implica las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, a manera de ciclos de acción reflexiva.¹⁵ En ese sentido, se desarrolla un plan de acción conocido por los profesores implicados, el cual es flexible. Se lleva a cabo el plan y se observa, de manera que se pueda evaluar. De modo que en conjunto se reflexiona sobre lo que sucede, además debe ser una constante en el proceso de investigación. La reflexión e interpretación permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su comunicación¹⁶.

Se realizaron registros de información, se analizó el parcelador de la clase, incluyendo las consignas de las actividades que proponía el profesor, y se realizó un grupo de discusión (GD) con docentes del área de aseguramiento. Sobre este último, es importante tener en cuenta que desde la perspectiva de Ibáñez, el GD se inscribe en un campo de producción de discursos: el proceso de producción de estos discursos tiene una forma aparentemente circular. La actuación del grupo produce un discurso –discurso del grupo– que sirve de materia prima para el análisis¹⁷. Se trató de un diálogo abierto en el cual se explicaron asuntos relativos a las concepciones de lectura y escritura y su relación con la investigación, sus prácticas y experiencias, las implicaciones del trabajo en el área, las dificultades y necesidades al respecto, entre otros.

A partir de la observación de las clases y del análisis del parcelador y de las consignas, así como del diálogo constante con el profesor, se pudo fragmentar la información en unidades significativas, a través de la identificación de dificultades asociadas a la lectura y a la escritura, así como de las consignas de las actividades del curso. Se trató de una intervención en la cual la ruta dependió de las necesidades observadas, especialmente en puntos como dificultades de lectura y escritura, consignas de la clase, el parcelador en su organización y presentación y el género del ensayo.

15 Lewin, Kurt. Action research and minority problems. En: *Journal of Social Issues*, 1946, 2, no. 4, pág. 34-46.

16 LATORRE, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2007, pág. 83.

17 IBAÑEZ, J. Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI, 1986, pág. 46.

Descripción y análisis de la experiencia. Identificación de problemas en relación con el profesor, con el estudiante y con los géneros empleados al leer y al escribir^{18 19}

El trabajo de intervención realizado en esta asignatura se enmarca en concepciones teóricas y didácticas que contemplan los procesos de lectura y escritura como herramientas epistémicas, en la medida en que posibilitan la comprensión de diversos ámbitos disciplinares. En la lectura y la escritura de los diferentes géneros propios de cada campo existe una serie de limitaciones que pueden incidir en la comprensión y la producción de estos. A continuación se presenta una tabla que resume algunas de las identificadas:

	Relativas a los estudiantes	Relativas al profesor	Relativas a los géneros empleados
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición literal de lo que dicen los textos. - Escaso compromiso con acceder a los niveles inferencial, crítico e intertextual. - Dificultad para identificar la posición del autor y enmarcarlo en el campo epistémico. - Escaso reconocimiento del aparato paratextual, fundamental en comprensión del texto. - Escaso compromiso con entender la manera como se relaciona y se dialoga la bibliografía del curso. - Dificultad para explicar en qué consiste la contribución de las lecturas al tema tratado y la relación de este con los demás temas del curso. - Dificultad para responder ciertos tipos de preguntas (preguntas sobre la prioridad y la secuencia, hipotéticas, de generalización). - Dificultad para formular nuevos casos, a partir de los planteados por la profesora cuando explica la teoría. - Dificultad para determinar "las implicancias de lo leído sobre otros contextos, por ejemplo, los aportes al avance del conocimiento científico en el área y sobre la práctica profesional del mismo lector", siguiendo a Carlino¹⁸. - Poca familiaridad con las características lingüístico-discursivas de los textos argumentativos y explicativos. - Poca familiaridad con la lectura de géneros como las normas nacionales e internacionales de aseguramiento (NIA 700, NIA 800, NIA 701, etc.), los informes contables, las clases de evidencias y los dictámenes sobre estados financieros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio de la experiencia, poco interés por repensar lo inequitativo entre los textos académicos, las demandas y los saberes de los estudiantes. - Al inicio, poco interés por enseñar a leer textos académicos. - Al inicio, poco interés por pensar estrategias de lectura que se adapten a su campo disciplinar. - Al inicio, promovía más preguntas que buscaban información literal. - Desconocimiento sobre cómo favorecer la lectura como una herramienta epistémica. - Desconocimiento sobre cómo favorecer la lectura autorregulada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad de los géneros disciplinares en los ámbitos cognitivo, social, lingüístico y retórico. - Textos dirigidos y adecuados para una comunidad científica. - Proximidad en las características que definen los diferentes géneros estudiados: denuncia, informes, instrucciones, dictámenes y certificaciones, en los que se emiten opiniones. Siguiendo a Bermúdez por "opinión se entiende la expresión de un juicio profesional, es decir, de una apreciación o concepto, sobre si una representación o declaración cumple los parámetros a que debe estar sometida".¹⁹

18 CARLINO, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En: Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro (6: 2-4, mayo: Buenos Aires, Argentina). 2003.

19 BERMÚDEZ, Hernando. *Comunicaciones del auditor estatutario*. Cuaderno de Contabilidad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006, pág. 47.

Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la escritura como un producto que no necesita planeación ni revisión. - Desconocimiento de las actividades implicadas en la producción escrita (búsqueda y lectura de información, selección, conexión de la información, organización, textualización, edición). - Asociación de la escritura, especialmente, a cuestiones ortográficas y gramaticales. - Desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos. - Poca conexión entre los procesos de comprensión y de producción textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al inicio, poco interés por enseñar a escribir textos académicos. - Desconocimiento sobre cómo favorecer la escritura como una herramienta epistémica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidad de los géneros disciplinares en los ámbitos cognitivo, social, lingüístico y retórico. - Textos dirigidos y adecuados para una comunidad científica. - Proximidad en las características que definen los diferentes géneros estudiados: denuncia, informes, instrucciones, dictámenes y certificaciones, en los que se emiten opiniones.
-----------	--	---	--

Tabla 1. Dificultades identificadas en torno a la lectura y la escritura académicas (Elaborada por las autoras).

Para abordar las mencionadas dificultades, se dividió el trabajo de intervención en cuatro momentos: 1) revisión y análisis de las consignas del curso y del parcelador; 2) exploración sobre las concepciones de docentes de la unidad de aseguramiento; 3) abordaje de las características lingüístico-discursivas del ensayo académico; 4) construcción de criterios de evaluación.

Trabajo interdisciplinario. Fases de la intervención

Revisión y análisis de las consignas del curso y del parcelador

Las consignas del curso

La primera etapa de la intervención estuvo centrada en el reconocimiento del campo de estudio, a través de las consignas del curso y del parcelador. Las consignas se relacionan con las diferentes clases de tareas que se les solicitan a los estudiantes, las cuales pueden orientarse a la repetición, la organización, la elaboración, la reflexión y el análisis de los contenidos abordados. Se revisaron quices, talleres y parciales, en los cuales se identificaron diferentes tipos de preguntas:

Preguntas de final abierto	Según el capítulo 9 de Mautz y Sharaf (conducta ética), en la descripción de la naturaleza de una profesión se describen cuatro tipos de responsabilidad, que deben atender los profesionistas. ¿Cuáles son? ¿Qué aspectos le resultaron de mayor interés?
Preguntas de diagnóstico	En la lectura "Los riesgos de la subjetividad de las auditorías", se aborda el problema de "los prejuicios inconscientes". ¿Cuál es su análisis de este?
Preguntas en busca de información	Con base en el análisis del informe a los accionistas de la Compañía Apple Grove para este año, ¿cuál es la conclusión que se espera de este?

Preguntas provocativas	¿Por qué cree que colapsó la Bolsa de Nueva York? ¿Por qué cree que este colapso evidenció prácticas fraudulentas y abusivas en las sociedades emisoras de valores? ¿Por qué cree eso? ¿Qué pruebas respaldan su conclusión? ¿Qué argumentos se pueden desarrollar para oponerse a ese punto de vista?
Preguntas de acción	¿Qué habría que hacer para afianzar la relación entre los servicios de aseguramiento y los relacionados con tecnología informática?
Preguntas sobre la prioridad y la secuencia	En el informe de auditoría, elaborado conforme a la NIA 700, se expresa lo siguiente: En nuestra opinión, las cuentas anuales del ejercicio 2010 adjuntas, expresan la imagen fiel del patrimonio y de la situación financiera de Industrial y Comercial S. A., al 31 de diciembre de 2010, y de los resultados de sus operaciones y de los recursos obtenidos y aplicados durante el ejercicio anual terminado en dicha fecha, en todos los aspectos significativos. Además, estas contienen la información necesaria y suficiente para su interpretación y su comprensión adecuadas, de conformidad con principios y normas contables generalmente aceptadas, que guardan uniformidad con los aplicados en el ejercicio anterior. Si esta opinión es correcta, ¿qué pasos pudo haber seguido el auditor para elaborarla?
Preguntas de predicción	Camilo Sánchez es un estudiante de séptimo semestre. Desde hace dos semestres se vinculó laboralmente a una prestigiosa firma de contadores, como asistente de auditoría. Por fuera de la firma, le han propuesto llevar a cabo una auditoría financiera histórica en una organización de nivel internacional, pero constituida apenas hace dos años. Camilo considera que es una gran oportunidad que no puede dejar pasar, pues no solo le traería más ingresos, sino, además, le traería grandes oportunidades en su desarrollo profesional. Si usted fuera Camilo, ¿cuál sería la posición sobre la oportunidad que se le ha presentado?
Preguntas hipotéticas	¿Qué habría sucedido si en el caso de Daiwa Bank los auditores hubieran detectado la falsificación de documentos que garantizaba el ocultamiento de las pérdidas de la oficina de NY por ventas de bonos? ¿Qué se habría logrado?
Preguntas de extensión	Dentro de los procedimientos realizados para obtener evidencia, se encuentra el de inspección de los documentos. ¿Qué sigue después de este?
Preguntas de generalización	Basados en Mautz y Sharaf, en el capítulo 8 (independencia), y de acuerdo con su experiencia, ¿cuáles son las dimensiones de la independencia? ¿Cómo se relacionan con los tipos de libertades?

Tabla 2. Tipología de las preguntas (Elaborada por las autoras).

Fuente: Elaborada y adaptada de CHRISTENSEN, Roland, GARVIN, David y SWEET, Ann (Edit.) Education for judgement: The artistry of discussion leadership. Boston: Harvard University Press. 1991, pág. 28.

Esta tipología nos permitió clasificar las diferentes consignas que se encontraron a lo largo de la revisión documental. Las preguntas abiertas, de generalización y en búsqueda de información suelen hacerse en instancias de examen, dado que requieren elaboración a través de las diferentes fuentes bibliográficas leídas.

Así mismo, se analizó que se usaba como estrategia señalar ayudas, pistas o restricciones en la formulación de las preguntas que favorecieran responderlas: por ejemplo, en relación con: i) el establecimiento

de los ejes temáticos; ii) la especificación de las fuentes bibliográficas que se van a emplear; iii) el planteamiento de pautas para la elaboración de las respuestas requeridas, y iv) el planteamiento de pistas para la resolución de problemas.

También se encontró que en esta asignatura se requiere a menudo ofrecer el problema, contextualizar la situación o plantear un caso. Efectivamente, se retoman con frecuencia casos que permitan entender las temáticas abordadas, reflexionar sobre las implicaciones o las consecuencias de tipo ético, compararlos con casos colombianos, analizarlos en relación con las acciones (fraude, ocultamiento de deudas y de registro de utilidades, falsificación de reportes, falsificación de ingresos, violación de algunas reglas de preparación de información financiera, emisión de facturas falsas, inflación falsa de ganancias, etc.) en términos de la responsabilidad del auditor. Ello garantiza ubicar la escritura en contextos o situaciones reales y verificables por los estudiantes. Por ejemplo, el caso Interbolsa es uno de los más pertinentes a la clase de Teoría del Aseguramiento, dado que en este se evidenciaron malas prácticas contables, falencias de control interno, lo que desembocó en uno de los fraudes más grandes que ha tenido nuestro país. En el curso este fraude apenas se menciona, no se analiza al detalle. Se menciona que los auditores (revisores fiscales) emitieron una opinión indicando que toda la información se encontraba de manera razonable, cuando realmente no era así. En este momento los revisores fiscales tienen abiertos procesos disciplinarios y penales, probablemente no puedan volver a ejercer la contaduría ni la auditoría y podrían terminar tras las rejas.

Con el avance del proceso de intervención, se encontró que se pasó de consignas en las cuales se buscan tareas específicas, que no admiten revisión ni edición, a tareas que impliquen más análisis, predicción, hipótesis, elaboración y crítica. En ese sentido, se ha tratado de superar la visión de la escritura como transcripción y registro de la información, para asociarla a la intervención decisiva de la reestructuración y la reorganización cognitiva del escritor²⁰. Igualmente, se permitió darles un sentido definido a las tareas académicas en las que se halle implicado el estudiante en la producción y la autorregulación de los textos.

El parcelador y las lecturas del curso

Las lecturas que son organizadas y presentadas a través del parcelador evidenciaban inicialmente que había dificultades en la manera de citar; ese problema también debió ser abordado y enmendado. Así mismo, como práctica rutinaria en las universidades, las lecturas se dan a través de fotocopias. En este caso, hay una preocupación por el uso de materiales de buena calidad; en el parcelador se registran los datos bibliográficos completos. Desde el proceso de intervención, se hizo énfasis en que se conecten el parcelador y los materiales, con el fin de que los estudiantes reconozcan premisas asociadas a la valoración del autor, a los medios de publicación, a la vigencia y a la pertinencia de sus obras, etc. Se insistió también en la necesidad de contextualizar al autor y su obra, además de incluir en el análisis de las

20 VÁSQUEZ, Alicia; PELIZZA, Luisa; JAKOB, Ivonne y ROSALES, Pablo. Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. En: Revista Innovación Educativa. Octubre-diciembre, 2009, 9, no. 49, pág. 27.

lecturas el aporte de estos en el ámbito disciplinar. Cada vez tomó más fuerza este tipo de reflexiones en el discurso y la acción docentes.

También esta reflexión se involucró dentro del marco de la reforma curricular, esto es, la necesidad de disminuir la cantidad de lecturas, pues su número es alto y la complejidad influye no sólo por la densidad de la terminología, sino por la extensión, por los marcos conceptuales y porque algunas se encuentran en inglés.

Exploración sobre las concepciones de docentes de la unidad de aseguramiento sobre las prácticas de lectura y escritura

Los profesores explicaron que estos procesos son fundamentales dentro de su práctica docente. De hecho, organizaron sus parceladores seleccionando documentos actualizados y pertinentes; así mismo, los consideran fundamentales en el plano investigativo. Al respecto, uno de los profesores que participaron en el foro de discusión explicó:

“Dentro de los procesos de investigación que realizo como docente, la lectura y la escritura juegan un papel fundamental, por un lado a través del proceso de lectura se realiza un estado del arte, que permite determinar cuál es el estado actual del objeto a investigar; así mismo a través de la lectura es que se obtiene la materia prima para desarrollar la investigación, lectura de libros, revistas, páginas virtuales, documentos en PDF, encuestas, en fin todo aquel material que en últimas constituya un insumo para la investigación. Por otro lado la escritura es la herramienta a través de la cual se articulan las ideas del proceso de investigación, si la lectura es la materia prima, la escritura es el resultado final, el producto, ya sea a través artículos en revistas indexadas, libros, blogs, etc.” (Informante 1).

Otro profesor planteó que:

“la lectura es uno, entre varios modos, de acceder a fuentes de información” “un modo de conocer”. Y la escritura “la posibilidad de afianzar ese modo de conocer en textos escritos, producidos generalmente a través de investigaciones” (Informante 2).

No obstante, era importante que, más allá de lo que creían acerca de la lectura y la escritura para su labor docente e investigativa, analizaran el papel de estos en el transcurso de la clase. Al respecto, el informante 1 explicó:

“Creo que en la clase la lectura ocupa un papel mucho más importante que la misma escritura, la clase por ser magistral, debe ser construida a través de lecturas, estas se vuelven la base de lo que como profesores impartimos y además los estudiantes se nutren en el momento de ver la asignatura”.

En lo referido a la producción escrita, explicó otro profesor: “la escritura es un proceso mucho más complejo, porque no sabemos escribir; por un lado la mayoría de los estudiantes no se sienten atraídos por escribir reseñas, ensayos, reflexiones. En mi experiencia particular me he enfrentado a algunos casos de plagio, considero que estas situaciones se presentan porque no hay un interés

o una pasión real por escribir, en ocasiones se torna mucho más fácil copiar un texto de internet y replicarlo” (Informante 3). Muy cercana a esta opinión, se encuentra esta otra: “si como docente encuentro dificultad en escribir, considero que para los estudiantes esto constituye un mayor reto, la escritura también juega un papel preponderante, sin embargo, no es tan utilizada como la lectura” (Informante 3).

Cuando se les preguntó a los profesores si ellos deberían ocuparse de la lectura y la escritura como parte de su trabajo, la mayoría coincidió en que no, pues configuran sus clases teniendo en cuenta su marco disciplinar, pero difícilmente en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas incorporan de manera adecuada estos componentes, por lo cual el apoyo que les pueda brindar el CEJ los podría conducir en esa dirección. Un profesor aceptó que sí trataba de ocuparse de estos procesos: “considero que ocuparme de los procesos de lectura y escritura es parte de mi trabajo; al encontrarme en un escenario en el cual soy formadora de estudiantes de pregrado considero que tengo una gran responsabilidad en dejar un granito de arena en mis estudiantes dentro del proceso de lectoescritura” (Informante 4). Otro profesor explicaba que si bien en la configuración de su clase no concentraba todo su interés en estos procesos, para abordar su campo disciplinar procuraba lo siguiente: “trato de traerlo a escenarios reales y cotidianos, de contar desde mi experiencia profesional y aplicarlo a la parte teórica. Considero que mis clases son bastante didácticas, utilizo medios audiovisuales, videos, TICS como Dropbox donde les subo material que complementa los temas del parcelador y que son vistos en clase” (Informante 3).

Por otro lado, se comentó que entre las estrategias más usadas para abordar las lecturas se encuentran: los juegos, los talleres, los quices y, con mucha frecuencia, los controles de lectura. Al preguntárseles por el tipo de consignas que construyen, resultó que buena parte de ellas indagan por la información literal; es decir, apelan a la reproducción de los postulados, las teorías o los planteamientos solicitados. Sin embargo, se expresó la necesidad de que se promueva el pensamiento crítico, para lo cual algunos profesores manifestaron su interés en trabajar a partir de la documentación y el análisis de casos. También se explicó que los estudiantes, a pesar de que cuentan con excelentes bases de datos, no las saben usar y con frecuencia no son críticos con las fuentes de consulta; especialmente, las de Internet. Al respecto se dieron dos ejemplos: uno se relacionaba con el uso indiscriminado de fuentes como “rincondelvago” o “monografías”, y otro, con una consulta asignada a los estudiantes acerca de una ley en la página de la Superintendencia Financiera de Colombia, y la cual, después de varios días de indagación, debió ser respondida por el profesor, en vista de que los estudiantes no pudieron encontrar dicha ley. Esto se relaciona con la búsqueda y la gestión de la información, donde los procesos de lectura y escritura están implicados, también se constituyen en un objeto problémico de análisis.

Al preguntarles por cómo leen y escriben sus estudiantes, los profesores expresaron que no lo sabían, pero que en su experiencia habían detectado grupos muy proactivos, y en otros era necesario hacer mayores esfuerzos para, a través del diálogo, abordar los textos. Al respecto, una profesora explicó que las preguntas permiten verificar la interpretación de lo leído: “Al iniciar la clase se pregunta

si se realizaron las lecturas previstas y además de ello, se hace sesión de preguntas para validar que las lecturas hayan quedado claras para los estudiantes. La mayoría no lee, algunos de los que leen no interpretan adecuadamente" (Informante 4). En cuanto a la escritura, todos coincidieron en que se les dificulta mucho a sus alumnos. Frente a este último punto, en el entorno del diálogo quedó la idea de que se hace necesario repensar las consignas de escritura en términos de un proceso, y no como un producto que no requiere planeación, revisión ni edición.

Abordaje de las características lingüístico-discursivas del ensayo

Como ya se explicó, en la fase inicial de la intervención se habían trabajado la ficha de lectura y el resumen; sin embargo, más adelante se consideró pertinente abordar el ensayo, pues, de acuerdo con el profesor de la asignatura, ese es un género que está asociado a la crítica y a la reflexión. Al respecto, Díaz explica:

En el ensayo, su autor explica, justifica, discute, evalúa, analiza o interpreta algún aspecto específico de un tema general. Pero asumir como ensayo cualquier exposición que se limita a parafrasear información tomada de diversas fuentes, sin una actitud crítica y sin aporte alguno que enriquezca la interpretación de los datos reseñados, entraña una inexactitud²¹.

Pero también se trata de una escritura personal, subjetiva, que requiere rigurosidad y objetividad. Específicamente, el ensayo en este caso se ha usado con el fin de evaluar lo aprendido y asumir una posición frente a ello, a través de la escritura de un texto extenso. A través del proceso escritural, se ha puesto a los alumnos en la situación enunciativa de ser escritores para unos posibles interlocutores: sus compañeros y los tutores del CEJ. Se trata de que, a través del género del ensayo, se propenda por reflexionar sobre los problemas discutidos en clase —las particularidades de los contratos de aseguramiento, las normas de educación, calidad y todo el componente ético requerido por el contador y el auditor—, a través de la construcción secuenciada del texto. Durante el primer y el segundo semestre de 2015, las preguntas que orientaron la problematización fueron:

- ¿En qué medida es importante la responsabilidad de la opinión del auditor?

En este ensayo, se pretendió que los estudiantes asumieran una postura crítica basada en la bibliografía que hay disponible, se trata del enfoque ético de la profesión de la auditoría. Para desarrollarlo, se debían abordar temas como el cuidado profesional y la responsabilidad en el momento de emitir una opinión por parte del auditor, pues en caso de no hacerlo de ese modo, el auditor podría verse abocado a consecuencias de tipo sancionatorio, civil, administrativo e, incluso, penal.

21 DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2014, pág. 89.

En la escena internacional y en la economía nacional, la opinión es altamente valorada, dado que la opinión del auditor tiene un valor agregado que se traduce en la confianza y la credibilidad. De acuerdo con ello, se esperaba que los estudiantes analizaran la importancia de la opinión y las implicaciones que podría tener una buena o una mala opinión.

- ¿La rotación de los auditores es adecuada para la organización que suministra la información en un contrato de aseguramiento?

En este ensayo, la respuesta podía ser positiva o negativa. Se trataba de que los estudiantes argumentaran por qué es bueno o malo para las organizaciones que el auditor, el equipo de auditoría o la firma roten. En medio del análisis, se podrían encontrar con que dicha rotación es algo positivo para las organizaciones, pues permite eliminar las amenazas en materia de conflicto de intereses por familiaridad, amistad o enemistad, porque la rotación de auditores facilita que no se consoliden relaciones entre auditor y auditado.

Pese a lo anterior, también pudieron existir posturas a favor de que la rotación de los auditores sea negativa, porque implica mayores costos y tiempo para la organización. Esto sucede así, debido a que cuando se rotan los auditores, se pierde el conocimiento que estos podrían tener sobre el cliente.

Se esperaba una postura crítica, en la cual el estudiante analizara los pros y los contras de esta práctica.

- ¿Considera usted que la independencia del auditor es importante para el adecuado desarrollo de un contrato de aseguramiento?

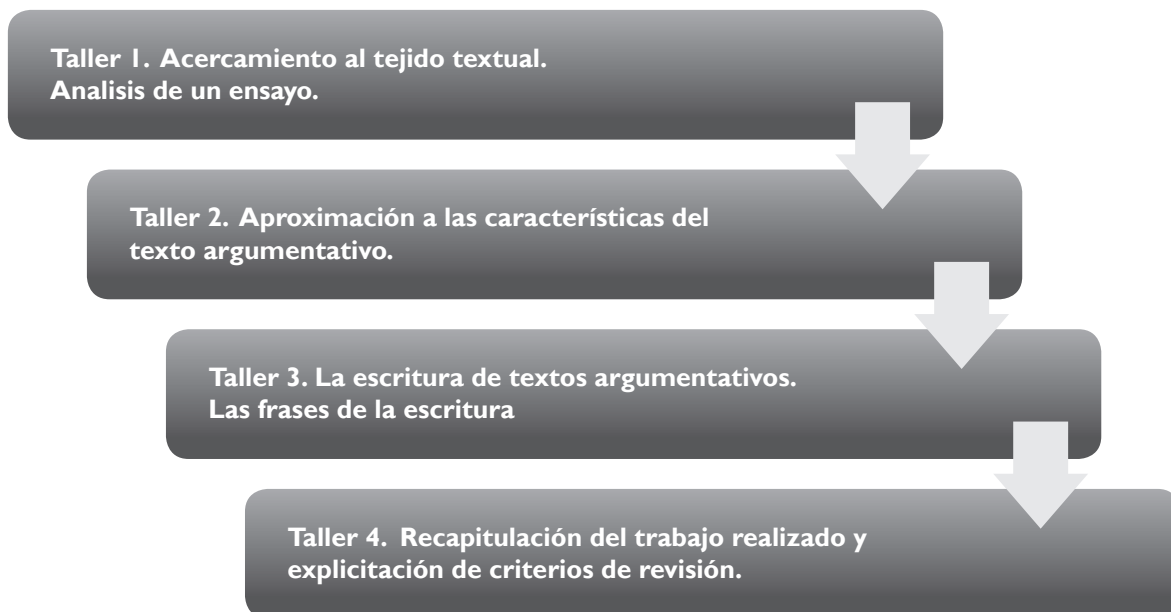
En este ensayo se esperaba que el alumno argumentara que, en efecto, la independencia del auditor es importante dentro del desarrollo de los contratos de aseguramiento, pues dicho principio garantiza la objetividad del auditor. Se esperaba que los estudiantes concluyeran que la independencia garantiza la objetividad en la opinión. En los contratos de aseguramiento se emite una opinión con seguridad razonable sobre el objeto de auditoría.

Se trata de que se argumente en torno a uno de los principios básicos del auditor: la objetividad, según el auditor, debe estar libre de sesgos y de prejuicios, con una actitud independiente para poder dar una opinión confiable sobre el objeto que esté auditando.

- ¿En qué medida está implicada la responsabilidad del auditor en su quehacer profesional?

Esta temática es muy similar a la primera temática (las consecuencias del actuar del auditor), pero podría ampliarse teniendo en cuenta toda la bibliografía relacionada con la subjetividad del auditor y con el componente ético.

A continuación se resume a través de un esquema cómo se desarrolló la experiencia a través de los talleres:



Esquema I. Talleres desarrollados en la intervención a la clase de Teoría del Aseguramiento (elaboración de las autoras).

Este proceso se realizó en la clase con el acompañamiento de las dos docentes. Al inicio, como trabajo de sensibilización, se leyó el ensayo “Los Estados Unidos por dos lenguas”, de Carlos Fuentes, publicado en el diario *El País*. Así mismo, se hizo un trabajo de explicación de los componentes básicos de la argumentación y las estrategias empleadas (tesis, tipos de argumentos, jerarquización de argumentos, tipos de falacias, aspectos lingüísticos y discursivos, la polifonía en la argumentación, etc.).

Igualmente, el trabajo se enmarcó dentro de la caracterización de los textos argumentativos y las etapas de la escritura. Es así como Narvaja De Arnoux, Di Stefano y Pereira, al hablar de este tipo de discursos, señalan que son aquellos en los que:

El enunciador toma postura ante un hecho o un tema y se propone persuadir al destinatario de “su” verdad. Por esta razón, son discursos que exhiben huellas de la situación enunciativa: el enunciador se hace presente en su enunciado, a través del uso de la primera persona, de modalizaciones y de un uso abundante de subjetivemas, entre otros, y a la vez es evidente la construcción discursiva del enunciatario y del referente.²²

22 NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia. La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires: Eudeba, 2002, pág. 52.

Además de lo anterior, en la construcción de los textos se tuvieron en cuenta los procesos implicados en la escritura: planificación, textualización y revisión, los cuales favorecen estructurar la información. Estos procesos se explican a la luz de Flower y Hayes, citados por Calsamiglia²³, del siguiente modo:

1. El proceso de *planificación* se nutre de la memoria y del contexto pragmático, e incluye la definición de objetivos — los que se refieren tanto a los procedimientos como a los contenidos—, la generación de ideas y su organización.
2. El proceso de *textualización* “traduce” los contenidos mentales en elementos de lengua, con lo que genera decisiones en el ámbito léxico-semántico, así como en el morfosintáctico y el ortográfico.
3. El proceso de *revisión* implica operaciones retroactivas de lectura que van evaluando los resultados de la textualización y de la acomodación a los objetivos iniciales.

La revisión se hizo a través de los tutores del CEJ y de una rúbrica elaborada por Moreno²⁴. Este trabajo implicó identificar si las metas de escritura se habían cumplido, así como analizar las producciones escriturales en relación con criterios como: explicitación de la tesis, planteamiento y desarrollo de los argumentos a favor de la tesis, pertinencia de las ideas, organización retórica, etc.

Esta primera experiencia con el género del ensayo mostró que la mayoría de los estudiantes plantea la tesis, pero al llegar a la parte argumentativa de esta se quedan describiendo los planteamientos de los autores; es decir, les cuesta dominar lo dicho por otros, expropiarse de los significados de otros, como explica Corcelles, citado por Castello²⁵:

Se trata del esfuerzo que se requiere para dominar los significados de los demás, para hacerlos propios, para pasar, en definitiva de la propiedad colectiva a la propiedad privada en el uso del lenguaje. Esta no es una tarea fácil porque el lenguaje está superpoblado de intenciones y se requiere un esfuerzo crítico de ‘expropiación’ para que los significados de otros pasen a ser parte de las intenciones personales y puedan ser usados intencionalmente en contextos diversos generando nuevos significados.

Así mismo, los ensayos reflejaban poca capacidad de análisis y de discusión de los contenidos de enseñanza. Si bien se definían las categorías básicas, estas no se ponían en contexto ni se relacionaban con casos específicos que pudieran ilustrar las afirmaciones. Se intentaba que hubiera conexión entre los contenidos de enseñanza de la asignatura y la escritura de los ensayos. A pesar de que el trabajo interdisciplinario y el apoyo de los tutores de escritura permitieron aclarar temáticas relativas a los textos argumentativos, el tiempo para el desarrollo de los talleres, así como la revisión entre pares

23 CALSAMIGLIA, H. y Tusón, A. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel Lingüística, 2002, pág. 82.

24 MORENO, Emilce. Rúbrica para evaluar el ensayo. 2014.

25 CASTELLÓ, Montserrat; CORCELLES, Mariona; IÑESTA, Anna; BAÑALES, Gerardo y VEGA, Norma. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. En: Revista Signos [online], enero 2011, 44, no. 76. [citado 12, enero, 2014]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342011000200001&lng=es&nrm=iso&tng=es pág. 109.

y por parte de los tutores, pudo ser insuficiente para desarrollar procesos de metacognición que les permitieran a los alumnos regular su propio aprendizaje. Se planea para próximas experiencias ampliar el tiempo de explicación y acompañamiento de los textos, de modo que el seguimiento se haga desde la lectura y la selección de las fuentes de documentación hasta el proceso de edición.

Construcción de criterios de evaluación

Para dar cuenta de las características del ensayo solicitado, se construyó una rúbrica que reúne los criterios más importantes (Anexo 1). La identificación de unos criterios para evaluar los ensayos permitió explicitar algunas de las características lingüístico-discursivas de este género e identificarlas en los textos escritos por los estudiantes. La reflexión sobre esos criterios (en especial, entre las docentes) se constituyó en un trabajo de diálogo que permitió trazar unas pautas que pueden ser aprovechadas en este u otros cursos en los cuales se escriba usando el ensayo.

Análisis general de la información recopilada

A partir de la observación de algunas clases, se pudo encontrar que los docentes ni en su discurso ni en sus explicaciones dan suficientes pautas para abordar de manera rigurosa las lecturas; tampoco hay una orientación respecto a los tipos textuales y los géneros solicitados. De hecho, como lo evidencian las anteriores respuestas, un ejercicio muy común es el “control de lectura”, el cual consiste en responder una serie de preguntas que apuntan, sobre todo, a lo que dice literalmente el texto, no se promueve la reflexión, ni la interpretación, ni la crítica. En relación con esto, parte del trabajo que se ha logrado a través del CEJ ha sido que los profesores tomen conciencia de las características lingüístico-discursivas de los géneros que emplean. Por ejemplo, en la primera parte de esta prueba piloto se abordó el tema de la ficha de lectura, la cual les permite a los estudiantes desglosar el texto en sus líneas temáticas, identificar los propósitos discursivos del autor, contextualizar el texto en el contexto discursivo dentro del cual se enmarca, aprender a citar y tener conciencia de la importancia de ello, identificar algunas diferencias entre tipos textuales y géneros discursivos, identificar el aporte del texto y, si se hace un ejercicio más profundo, asumir una posición y defenderla (este, de hecho, fue el género que trabajamos inicialmente) y retomar el resumen como estrategia de lectura.

La escritura, como lo evidencian las respuestas anteriormente citadas, no tiene un valor importante en la reflexión de los temas tratados; incluso, se dice explícitamente que no saben escribir y que se han encontrado prácticas asociadas al plagio. Además, los docentes expresan que les sería difícil apoyar un proceso de escritura que tenga en cuenta la planificación, la textualización, la revisión y la edición, junto con categorías como la coherencia, la cohesión, la adecuación, la polifonía, los recursos discursivos, la citación, el estilo, el registro, etc. De ahí que cobre sentido la propuesta del CEJ, pues al contar con tutores que apoyen tareas específicas de escritura, este tipo de imaginarios y de prácticas podrían disminuir en el contexto universitario.

El trabajo del CEJ ha procurado contribuir a la comprensión de la escritura como una poderosa herramienta de apropiación y producción de saberes, que va más allá de usar en la evaluación lo aprendido, actitud que lo único que muestra es el desaprovechamiento de su poder epistémico. Sí bien hay una preocupación por el *copy-paste* de Internet, se siguen buscando estrategias para fomentar que los alumnos se asuman a sí mismos como enunciadores y enunciatarios responsables en la comprensión y la producción de textos.

Las revisiones que hacen los profesores son más en términos de identificación de problemas de ortografía o de problemas en el planteamiento de las ideas, pero desconocen aspectos lingüísticos y discursivos de suma importancia para que los estudiantes mejoren en sus producciones escriturales atendiendo a criterios claros. Igualmente, el tiempo es un factor que influye en la toma de decisiones sobre la cantidad de escritos solicitados, pues hay demasiadas lecturas para abordar.

Por otra parte, pese a que los profesores aceptan que *saber leer y escribir* es una condición fundamental para su trabajo como docentes e investigadores, también admiten que hay una necesidad de que estas prácticas sean apoyadas por colegas que tengan conocimiento de los géneros discursivos que ellos emplean y que aporten al entendimiento de unas rutas metodológicas pertinentes al abordaje de los textos que leen en su campo. Tal premisa ha estado presente en la actualidad, pues, precisamente, la carrera de Contaduría está en un proceso de reforma curricular y parte de la discusión ha posibilitado que los docentes implicados tomen conciencia sobre la utilidad de trabajar de manera interdisciplinar y de apoyar sus tareas de lectura y escritura en el CEJ, pero también es claro que el trabajo debe hacerse a lo largo de la formación académica.

En relación con las preguntas asociadas al conocimiento de la comunidad científica a la que pertenecen, hay un esfuerzo por integrar la experiencia de los docentes en su ejercicio como investigadores y consultores en el aterrizaje de las conceptualizaciones. No obstante, ha quedado como reflexión pendiente repensar cómo están apoyando el ingreso de sus alumnos a la cultura académica, a los discursos de su disciplina, al enfrentamiento de una normatividad y un sistema teórico, al aprendizaje de unos códigos, de un léxico propio, etc.

Conclusiones

En el marco de este trabajo interdisciplinario se ha discutido en torno a géneros discursivos de interés para los profesores; se ha buscado que los docentes tomen conciencia de la necesidad de contextualizar las lecturas y sus autores, de que tomen decisiones didácticas sobre la manera como están abordando las tareas de lectura y escritura, y de que superen la concepción de la escritura como un dispositivo evaluativo tan solo para resolver preguntas, y desaprovechando así su poder epistémico. Y, sobre todo, se ha insistido en la necesidad de que reflexionen sobre sus prácticas docentes, de modo que desnaturalicen discursos y prácticas que puedan estar obstaculizando la comprensión y la producción de textos y el ingreso efectivo de los estudiantes a su cultura académica.

Como ya se explicó, se espera que el trabajo realizado con los profesores realmente llegue a impactar las decisiones que se tomen en la reforma curricular, que en la actualidad adelanta la carrera de Contaduría. Sí bien el impacto no es medible aún, sí se percibe cierto cambio en el discurso y en la acción de algunos docentes.

Este tipo de acompañamiento, con un sentido pedagógico y didáctico claro, además de un marco conceptual definido, que permita explicar las temáticas seleccionadas, posibilita que el profesor disciplinar enriquezca su mirada sobre cómo leen y escriben sus estudiantes. Además, permite que los docentes y los estudiantes tengan elementos suficientes para escribir textos y sean capaces de reflexionar sobre esos usos de la escritura a la luz de las características lingüísticas y discursivas de los textos. Por ejemplo, un trabajo consciente en relación con la revisión de textos argumentativos (explicitud de los errores, la explicación de ellos y, en sí, la capacidad metacognitiva puesta en uso) no sólo asegura la calidad del texto que se está produciendo, sino que ofrece al estudiante herramientas para seguir escribiendo fuera del ámbito académico, pues le permite adquirir un “modelo” de escritura.

Bibliografía

- BAZERMAN, Charles; LITTLE, Joseph; BETHEL, Lisa; CHAVKIN, Teri; FOUQUETTE, Danielle y GARUFIS Janet. Reference Guide to Writing Across The Curriculum. Indiana, Parlor Press, 2005.
- BAZERMAN, Charles, 1997. Discursively Structured Activities. En: Mind, Culture and Activity. 1997, 4, no. 4, págs. 296-308.
- BERMÚDEZ, H. *Comunicaciones del auditor estatutario*. Cuademo de Contabilidad. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006. 434 págs.
- CHRISTENSEN, Roland, GARVIN, David y SWEET, Ann (Edit.) Education for judgement: The artistry of discussion leadership. Boston: Harvard University Press, 1991. 312 págs.
- CALSAMIGLIA, H. y Tusón, A. Las cosas del decir. Barcelona: Ariel Lingüística, 2002. 416 págs.
- CAMPS, Anna y URIBE, Patricia. La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En: El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Madrid: La Muralla, 2008, págs. 27-56.
- CARLINO, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2005.
- Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En: Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro (6: 2-4, mayo: Buenos Aires, Argentina). 2003.
- “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades”. En: Lectura y Vida 23 (1), págs. 6-14.
- y PADILLA, Constanza. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En: Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Santiago: Editorial Ariel, 2010. Págs. 153-182.

- CASTELLÓ, Montserrat; CORCELLES, Mariona; IÑESTA, Anna; BAÑALES, Gerardo y VEGA, Norma. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. En: Revista Signos [online], enero 2011, 44, no. 76. [Citado 12, enero, 2014]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342011000200001&lng=es&nm=iso&tlng=es
- CUENÚ-CABEZAS, Jairo Emiro. Por un cambio de actitud en los estudiantes de contaduría pública-reflexión a partir de la sociofenomenología de Alfred Shütz. Julio-diciembre, 2011. En: Cuadernos Contables 12 (31), Pontificia Universidad Javeriana, págs. 571-584.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2014. 256 págs.
- GONZÁLEZ PINZÓN, Blanca Yaneth. Resumen ejecutivo. Bogotá, Centro de Escritura Javeriano (CEJ), 2013 (Documento de trabajo).
- IBAÑEZ, J. Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI, 1986. 428 págs.
- KEMMIS, Sthephen. El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988. 176 págs.
- LATORRE, A. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2007. 138 págs.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. En: Journal of Social Issues, 1946, 2, no. 4, págs. 34-46.
- MORENO, Emilce. Rúbrica para evaluar el ensayo. 2014.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, Cecilia. *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba, 2002. 190 págs.
- VÁSQUEZ, Alicia; PELIZZA, Luisa; JAKOB, Ivonne y ROSALES, Pablo. Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. En: Revista Innovación Educativa. Octubre-diciembre, 2009, 9, no. 49, págs. 19-35.
- VILLALÓN, Ruth y MATEOS, Mar. Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. En: Infancia y aprendizaje, 2009, 32, no. 2. Págs. 219-232.

ANEXO I

Rúbrica
Ensayo argumentativo
Emilce Moreno (2014)

Rúbrica para evaluar el ensayo

Datos generales	
Nombre del autor:	
Nombre del evaluador:	
Curso:	Fecha:

Instrucciones para el evaluador:
1. Anote sus datos.

Instrucciones para el evaluador:

1. Debe evaluar conforme a los niveles (*).
2. Marque con una X el nivel de logro.
3. Se recomienda que el evaluador además de decir el nivel justifique a través de un comentario constructivo en qué consistió la valoración y si da lugar cómo puede mejorar.

(*Niveles:
1. Excelente.
2. Bueno
3. Insuficiente

Criterios	Indicadores	Niveles			Comentarios
		1	2	3	
Estructura y progresión temática	La estructura del texto está definida.				
	Las diferentes partes del texto guardan un equilibrio en cuanto a su extensión.				
	La progresión temática es adecuada para hacer comprensible el tema abordado.				
Introducción	Especifica de qué trata y el objetivo del ensayo.				
	Plantea claramente la tesis.				
	Precisa las bases conceptuales de lo que va a exponer				

Rúbrica
Ensayo argumentativo
Emilce Moreno (2014)

Criterios	Indicadores	Niveles			Comentarios
		1	2	3	
	Establece para qué es importante el ensayo				
Desarrollo	Emplea adecuadamente diferentes tipos de argumentos (autoridad, ejemplo, datos estadísticos, casos, etc.).				
	Explica y fundamenta suficientemente sus argumentos.				
	Los argumentos se han jerarquizado de acuerdo a su importancia.				
	Los argumentos resultan convincentes.				
	La tesis y los argumentos se conectan claramente.				
	Se prevén posibles réplicas/contempla la refutación.				
	El texto está libre de contradicciones o uso de falacias.				
	Fundamenta las ideas en un sustento teórico. ¿Cuál?				
	Expone y defiende sus ideas personales con base en su experiencia.				
Conclusiones	Es claro el apartado de las conclusiones (discute sus ideas, retoma el objetivo del ensayo y/o enumera sus hallazgos, etc.).				
Claridad, organización y uso del lenguaje	Las oraciones están bien construidas (sintaxis); cada párrafo desarrolla una idea siguiendo un orden lógico, por lo que se comprende el mensaje fácilmente.				

Rúbrica
Ensayo argumentativo
Emilce Moreno (2014)

	El lenguaje se usa de manera precisa y adecuada.			
	El autor desarrolla ideas propias con claridad.			
	El autor muestra que domina el tema.			
	El lenguaje se ajusta a la audiencia a la cual se dirige.			
	El tono y el lenguaje contribuyen a convencer a la audiencia.			
Aspectos formales	Emplea de manera adecuada los recursos ortográficos			
	Emplea adecuadamente los signos de puntuación.			
Citas y referencias bibliográficas	Usa el estilo de citación APA para la organización del documento presentado, cita textual y lista de referencias.			
	Presenta las referencias bibliográficas consultadas y/o citadas que fundamentan la teoría.			
	Usa citas textuales adecuadamente.			

Rúbrica
Ensayo argumentativo
Emilce Moreno (2014)

COMENTARIOS GENERALES DEL EVALUADOR

Nombre del evaluador

Firma del profesor