

La alfabetización académica en la enseñanza de la contaduría pública

Academic literacy in the teaching of public Accounting

Francisco Ricardo Molina Mora¹ 

Bibiana Rendón Álvarez² 

Carlos Augusto Rincón Soto³ 

Resumen

Para las disciplinas es indispensable la creación o adopción de un lenguaje especializado que enmarque sus contenidos a través de códigos que permiten la comunicación entre sus conocedores. Sin embargo, los estudiantes que ingresan a la carrera de contaduría pública se enfrentan a contenidos temáticos especializados (normativos, teóricos y matemáticos) sin las competencias específicas de lectura y escritura que les permitan comprenderlos apropiadamente, lo que produce frustración en el estudiante neófito y, en muchos casos, su deserción. Por ello, este artículo propone discutir la pregunta ¿Cuál es la responsabilidad de la universidad y de los docentes universitarios en la formación de competencias en lectura y escritura de los estudiantes? En la formulación misma de la cuestión se postula que al situar el problema fuera del estudiante se amplía la reflexión sobre la manera como los programas incluyen la formación en lectura especializada y se abre paso al diseño de didácticas que motiven el crecimiento de estas competencias en ellos.

Recibido: 5 de julio 2022. Aceptado: 08 de septiembre del 2022

Para citar este artículo:

Molina-Mora, F.R., Rendón-Álvarez, B. & Rincón-Soto, C.A. (2022). La alfabetización académica en la enseñanza de la Contaduría Pública. *Lúmina*, 23(2), E0022.
<https://doi.org/10.30554/lumina.v23.n2.4585.2022>

Copyright: © Esta revista provee acceso libre, gratuito e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible la investigación al público. Esta obra está bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

- 1 Universidad del Valle. Cali, Colombia. Contador público - Magister en administración. Correo electrónico: francisco.molina@correounivalle.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1998-3492>
- 2 Universidad del Valle. Cali, Colombia. Contadora pública - Magister en administración. Correo electrónico: bibiana.rendon@correounivalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2635-0557>
- 3 Universidad del Valle. Cali, Colombia. Contador público. Correo electrónico: carlos.augusto.rincon@correounivalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4710-5558>

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, literacidad, lectura, escritura, competencia de lectoescritura, contaduría pública.

Clasificación JEL: I20- I23-I21

Abstract

For the disciplines, the creation or adoption of a specialized language that frames their contents through codes that allow communication between their connoisseurs is essential. However, students who enter the public accounting career face specialized thematic content (normative, theoretical and mathematical) without the specific reading and writing skills that allow them to understand them properly, which produces frustration in the neophyte student and, in many cases, their desertion. Therefore, this article proposes to discuss the question of what is the responsibility of the university and university teachers in the formation of reading and writing skills of students? In the very formulation of the question, it is postulated that by placing the problem outside the student, the reflection on the way in which the programs include training in specialized reading is broadened and opens the way to the design of didactics that motivate the growth of these competences in them.

Keywords: academic literacy, literacy, reading, writing, literacy competence, public accounting.

Introducción

Este artículo se concibió en el seminario de formación docente denominado *¿Cómo piensan nuestros estudiantes?*, que es ofrecido por la Universidad del Valle-Cali y en el que se cuestiona a los docentes de cada área, de manera acertada, sobre problemáticas y estrategias que puedan mejorar el proceso académico y el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. En este seminario el propósito central fue acercar a los docentes a las interpretaciones, percepciones y limitaciones sobre los estudiantes que ingresan a la universidad y la discusión sobre sus habilidades lectoras fue recurrente. Este artículo prolonga la reflexión por este seminario para la carrera de contaduría pública.

Actualmente en los procesos de internacionalización y aplicación de nuevos marcos normativos contables se plantea la necesidad de que en la formación en contaduría se lea y comprendan gran cantidad de textos, incluso, en otros idiomas (Federación Internacional de Contadores, 2017). Pese a ello, los pensum de las profesiones contables, comúnmente, no contemplan la lectura comprensiva y analítica como uno de los pilares de su formación. En cambio, llama la atención que,

con cierta frecuencia, los conceptos usados en este campo no tienen el debido rigor académico ya sea por su alto contenido de practicismo o porque son manejados por sus hablantes sin profundidad teórica. Los contables le dan prioridad a los estándares y normas que guían el desarrollo práctico de su trabajo. Sin embargo, al enfrentarse a los marcos normativos, se requiere competencias de lectura que permitan mejorar y realizar de forma eficiente el ejercicio práctico.

Las normas internacionales de formación en contaduría pública postulan en las competencias profesionales básicas: la lectura, la escritura y el manejo del idioma inglés (IFAC, 2008). Por tanto, las universidades están interpeladas a incluir estos elementos en la formación de un contador internacional, incluyendo la lectura y la escritura como componentes clave.

Una queja constante de los docentes de contabilidad es la falta de lectura de los estudiantes que se explica en una cultura técnico-inmediatista de la profesión, donde para ellos la lectura no es prioritaria. En términos generales, la discusión sobre la deficiencia en la competencia de lectura y escritura en la universidad se ha centrado en las limitaciones de los estudiantes y se señalan sus causas en la educación básica y media. En este sentido, se desconoce que el desarrollo de la lectura especializada en un área profesional incluye un nuevo nivel de dificultad, que al no estar definido en el proceso formativo, puede conducir al bajo rendimiento académico, a la frustración personal y a la deserción estudiantil en las universidades (Olave-Arias, Rojas-García & Cisneros-Estupiñán, 2013). Desde esta perspectiva, no habrá mejor forma de optimar que a través del ejercicio de lectura comprensiva en el campo del saber en las aulas universitarias (Echeverry-Segura, 2016).

Los programas universitarios de contaduría pública deben generar un cambio en torno a la formación en lectura y escritura y su lugar en los currículos. Para ello, es necesario reflexionar sobre ¿Cuál es la responsabilidad de la universidad en la formación de contadores públicos con competencias de lectura y escritura? y ¿Cuál es la responsabilidad del docente en la formación de profesionales contables con competencias en lectura y escritura? Una vez aclaradas estas responsabilidades se propiciará un nuevo escenario para diseñar didácticas que fomenten la lectura y escritura en los estudiantes de contaduría pública.

Para abordar las preguntas expuestas se acoge el concepto de alfabetización académica. De la mano de este concepto se postula que la

alfabetización académica en los programas de contaduría pública podría contribuir a mejorar las competencias laborales de los contadores públicos en el marco de la internacionalización, al desarrollar fortalezas genéricas en los estudiantes universitarios en lectura y escritura que les permitan afrontar de forma analítica e interpretativa los marcos normativos contables nacionales e internacionales.

Bajo estas consideraciones, este artículo desarrolla con el siguiente itinerario: primero, se aborda el concepto de alfabetización académica; segundo, se discute sobre la responsabilidad de la universidad y del docente frente al desarrollo de esta alfabetización; tercero, se proponen algunas didácticas que podrían utilizar los docentes de contaduría pública para fortalecer la lectura comprensiva; por último, se presentan algunas conclusiones producto de esta reflexión.

Alfabetización académica

Es común escuchar las quejas de los docentes con respecto a los estudiantes que no leen o que leen, pero no logran comprender enteramente los contenidos de los textos. ¿Hasta dónde son responsables el docente y la universidad frente a los resultados de estas lecturas? Con frecuencia, los artículos de investigación sobre la necesidad de leer y escribir se enfocan más en el problema de los estudiantes y menos en propuestas que orienten un cambio en torno a sus prácticas de lectura o a la práctica docente, que es donde también debieran generarse o reformularse didácticas que aporten a los procesos de lectura y escritura estudiantiles. Carlino (2013) sostiene que “el debate se ha desplazado desde la discusión sobre si es apropiado o no ocuparse de la lectura y escritura en los estudios superiores, hacia la disputa por quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo” (p. 355). Según esta autora, el problema no solo es que el estudiante no lee, sino, además, que el ingreso a la universidad lo enfrenta a otros textos, a otra literatura que requiere una alfabetización especializada.

Uno de los principales problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes universitarios es la interpretación de textos especializados. Para el caso de la contaduría se trata de textos científicos y expositivos que abarcan globalidad de conceptos, normatividades y procedimientos del área contable. Todo esto es una novedad para el estudiante y, por tanto, requiere otros niveles de estudio que demandan mayor concentración, ampliar conocimientos y vocabulario, dominar términos propios del lenguaje especializado de una comunidad aca-

démica. En palabras de Carlino (2003), “Se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos” (p. 1).

Por tanto, que los estudiantes lean sin ningún objetivo y que desconozcan conceptos básicos del texto, trae como resultado un bajo aporte a la construcción del discurso técnico, lo que evidencia que requieren un mayor acompañamiento por parte del docente (Carlino, 2006) y una exhaustiva revisión de los documentos que se les propone leer con el fin de introducirlos de forma gradual, de acuerdo con su complejidad.

El término “alfabetización académica” en la educación superior consiste, una vez ubicada una problemática educativa, en darle solución óptima en un contexto determinado. De acuerdo con Carlino (2013), se denomina alfabetización académica:

Al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. La idea de alfabetización académica desarrollada en este artículo destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas) a través de una enseñanza que las preserve como tales. (p. 370).

El concepto de literacidad, según lo expuesto por Carlino, no está dirigido a la aplicación lingüística, sino al reconocimiento de prácticas discursivas particulares. Para Cassany (2005) “La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literacidad es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos” (p. 1). Entonces, la alfabetización académica reside en el trabajo sobre estas literacidades, es decir, la enseñanza-aprendizaje por quienes utilizan los conocimientos, metodologías y lenguajes para referirse a determinados objetos dentro de un contexto determinado, en este caso, las áreas contables que deben enseñarse, y así facilitar el proceso de integración cultural.

En complemento, Carlino (2006) manifiesta que la lectura y la escritura se han considerado procesos básicos que toda persona alfabetizada maneja, sin pensar que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos, lo que requiere considerar la alfabetización acadé-

mica como: “Enseñar a redactar y a analizar textos en el contexto en donde se precisa escribirlos e interpretarlos” (p. 415).

La autora postula que los docentes deben compartir la responsabilidad de la alfabetización contextual, profundizando en las formas de cómo se deben abordar los textos de cada disciplina y la lectura compartida (Carlino, 2003) analizo los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores. Las ideas que planteo se basan en las nociones que aportan las corrientes denominadas “Nuevos estudios sobre las culturas escritas”, “Alfabetizaciones académicas” y “Escribir y leer en las disciplinas”, y en mi experiencia como docente e investigadora, que me ha llevado a poner a prueba un conjunto de situaciones didácticas en las ciencias sociales, para favorecer la lectura en el nivel superior. Sostengo que es preciso reconceptualizar lo que está en juego cuando los alumnos se enfrentan a comprender los textos que propone la universidad. La tesis central de mi trabajo es que no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito -tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales. Siguiendo esta idea, una buena estrategia es el acompañamiento para acercarse al texto y a sus contenidos es “Ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido” (p. 2). El docente también debiera tomar una actitud “generosa” que comparta la cultura académica: “Los docentes inclusivos también desenvuelven las ideas que están condensadas en los textos. Explican haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula” (p. 5).

El papel del docente implica entonces una reflexión sobre la problemática de los estudiantes y sus dificultades para enfrentarse a los textos sin los referentes conceptuales y metodológicos necesarios para realizar una comprensión adecuada. La academia propone diversos

espacios de conocimiento en los que no solo se profundiza en materia del área, sino que abren la posibilidad de abordar información que se reconoce especializada. La contaduría pública es un campo profesional que desarrolla académicamente varios tipos de textos, como las guías académicas contables, las normas, los estándares, los informes financieros y los artículos contables. En la mayoría de los casos, los estudiantes de primer semestre están poco o nada familiarizados con este tipo de documentos. En consecuencia, es necesario una instrucción, explicación y preparación previa con el fin de disminuir problemas de comprensión, es decir una alfabetización académica.

Adicionalmente, es importante recordar que la lectura que se exige a los estudiantes universitarios no es un abordaje superficial del texto, es una lectura crítica (Cardona-Torres & Londoño-Vásquez, 2016); lo que determina la necesidad de adquirir estrategias en torno a la interpretación y comprensión de textos. Interpretar requiere dominar los saberes que se están empleando y entender las relaciones entre los factores, atributos y variables alineados en la lectura. Comprender es un acto cognitivo superior, es hallar el sentido de la lectura, es descubrir al autor y su intencionalidad, para después utilizar los conocimientos y saberes en las necesidades de comprensión propia, basada en los contextos y problemas del lector. Una lectura interpretativa y comprensiva, es en sí misma, una lectura hermenéutica (Gadamer, 2007).

La responsabilidad de la universidad en la alfabetización académica

Yubero y Larrañaga (2015) presentan como resultados de su investigación que gran parte de los estudiantes universitarios de España y Portugal no tienen hábitos de lectura ni leen de forma voluntaria. Estos resultados resultan llamativos especialmente cuando se contrarrestan con lo establecido y promovido por organismos de educación multilaterales dentro del modelo educativo basado en competencias, que determina que una de las competencias básicas de los estudiantes universitarios debe ser la lectura y la escritura con énfasis en la bibliografía de su profesión.

Siguiendo a Tobón, se subraya que “Las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad” (Tobón, 2006, p. 1) 2006 I. INTRODUCCIÓN Son múltiples las razones por las cuales es preciso

estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1. En este artículo adherimos a la definición de competencia propuesta por Bezanilla et al. (2014) haciendo especial hincapié en la evaluación de competencias. Se utiliza el juego serio para el desarrollo y la evaluación de dos competencias genéricas: resolución de problemas e iniciativa empresarial, dirigido a los estudiantes de último curso de grado y de primer curso de postgrado, ha sido diseñado teniendo en cuenta los aspectos importantes de la evaluación de competencias, tales como el contexto, la retroalimentación y la transparencia, entre otros, y haciendo uso del Modelo de Evaluación de Competencias Genéricas de la Universidad de Deusto basado en la definición de los niveles, indicadores y descriptores como punto de referencia. El proceso de diseño muestra que un Modelo de Evaluación de Competencias basado en los niveles, indicadores y descriptores sirve de gran ayuda en la definición de los escenarios y de las actividades de aprendizaje y evaluación. Los juegos serios también pueden servir como recursos excelentes para contribuir en el desarrollo y en la evaluación de competencias genéricas, pero no como una herramienta única, ya que el concepto de competencia en sí es muy complejo (integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores para quienes “Las competencias representan una combinación dinámica de las habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos y comprensión, habilidades prácticas, interpersonales e intelectuales y valores éticos” (p. 45).

La educación por competencias establece la división entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas son transversales y son elementales para cualquier profesión, facilitan y fortalecen el aprendizaje de las competencias específicas para afrontar los saberes y técnicas que permiten realizar el desarrollo práctico laboral, resolver problemas y adelantar investigaciones propias del ámbito profesional (González-Maura & González-Tirados, 2008). Dentro de las competencias genéricas o básicas se encuentran los instrumentos de comunicación oral y escrita, lectura crítica y el conocimiento en lenguas extranjeras, entre otras.

Resulta imprescindible incluir la lectura, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los titulados universitarios (González-Maura & González-Tirados, 2008, p. 718).

Para el Espacio Europeo de Educación Superior, es importante potenciar las capacidades de los profesionales (Calabor, Mora & Moya, 2017) los denominados «juegos serios» (serious games [SG], y para ello, el fundamento son las competencias genéricas. Este enfoque, desde la declaración de Bolonia (1999), ha sido progresivamente introducido en las universidades europeas y está dando lugar a importantes cambios metodológicos y organizativos dentro de la universidad (Bezanilla et al., 2014, p. 42) haciendo especial hincapié en la evaluación de competencias. Se utiliza el juego serio para el desarrollo y la evaluación de dos competencias genéricas: resolución de problemas e iniciativa empresarial, dirigido a los estudiantes de último curso de grado y de primer curso de postgrado, ha sido diseñado teniendo en cuenta los aspectos importantes de la evaluación de competencias, tales como el contexto, la retroalimentación y la transparencia, entre otros, y haciendo uso del Modelo de Evaluación de Competencias Genéricas de la Universidad de Deusto basado en la definición de los niveles, indicadores y descriptores como punto de referencia. El proceso de diseño muestra que un Modelo de Evaluación de Competencias basado en los niveles, indicadores y descriptores sirve de gran ayuda en la definición de los escenarios y de las actividades de aprendizaje y evaluación. Los juegos serios también pueden servir como recursos excelentes para contribuir en el desarrollo y en la evaluación de competencias genéricas, pero no como una herramienta única, ya que el concepto

de competencia en $s\{i\}$ es muy complejo (integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esta tendencia promovida por los organismos multilaterales de la educación dialoga con el acelerado uso de las nuevas tecnologías en el mundo educativo y laboral.

La universidad, por lo general, no asume la responsabilidad de capacitar en lectura y escritura, atribuye esta obligación a la educación secundaria, sin contar con que los estudiantes en los primeros semestres se enfrentan a un conjunto de conocimientos nuevos y más complejos, que los introducen a un mundo académico también nuevo, el cual le exige investigar, ser más científico y ser más autónomo. Resulta común que muchos estudiantes universitarios sientan al final de su carrera que no cuentan con todos los elementos para ejercer su profesión, que tienen un vacío sobre los conceptos y procedimientos que deben realizar o que los comprenden de manera deficiente.

Es un error de la universidad asumir que los estudiantes ingresan con estas competencias solucionadas. En Colombia los niveles preparatorios para la educación superior son escasos y no todos tienen acceso a ellos; los estudiantes requieren apoyo desde los primeros semestres para aprender estrategias y habilidades con las cuales abordar la lectura y la escritura en el espacio universitario (Salazar-Sierra et al., 2015). “Como rasgos positivos, hacen visibles la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la lectura y escritura” (Carlino, 2013, p. 359).

La educación en contabilidad determina una profesión aplicada, que requiere de conocimientos y habilidades de comprensión sobre marcos normativos que solo pueden desarrollarse por medio de una lectura hermenéutica. De otro lado, la práctica contable también requiere de las capacidades de lectura crítica, que permitan interpretar leyes, contextos y necesidades de los usuarios, para realizar sugerencias y juicios profesionales con un respectivo sustento lógico, metódico y legal. En este sentido, “La formación por competencias se erige como uno de los modelos que mejor contribuye con el proceso de aprendizaje, pues permite al potencial profesional contable desarrollar las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para incursionar en el mercado laboral con éxito” (Dextre-Flores, 2013, p. 35). Si el estudiante de contaduría no cuenta con las competencias básicas en lectura y escritura abordará con limitación los saberes y ejercicios de lectura que se requieren a nivel de los marcos normativos, políticos, teóricos, entre otros, y, en consecuencia, tendrá un ejercicio profesional deficiente.

Anteriormente, la enseñanza contable se distinguía por su instrucción técnica, en la que las prácticas de lectura desarrollaban un papel mínimo. Sin embargo, con la evolución de la profesión, debido a los cambios tecnológicos y económicos, se han reformulado las condiciones de trabajo, demandando de profesionales con competencias avanzadas. En palabras de Dextre Flores (2013) “Las herramientas por emplear en el ámbito de la enseñanza de un estudiante de contabilidad, deben permitir el desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar la idoneidad requerida en el ejercicio profesional” (p. 42).

Ha sido lento el traslado del contador público hacia los nuevos ámbitos laborales, pues los estudiantes y docentes de contabilidad no cuentan con las competencias básicas que les permitan traspasar con facilidad a las nuevas competencias específicas. La lectura crítica, escritura científica, matemática e informática avanzada y el idioma inglés son competencias fundamentales que en los profesionales contables, por lo general, son insuficientes (Ramírez - Ramos & Reyes -Garzón, 2013).

Los Estándares Internacionales de Formación en Contaduría (IFAC, 2008) establecen que los contadores profesionales deben tener habilidades como “Escuchar y leer eficazmente, con apertura a la cultura y diferencias idiomáticas” (p. 51). Al tratarse de habilidades profesionales, su formación debe ser considerada por las instituciones de educación superior y por los programas, pues estas mismas hacen parte de los temas de valoración del aspirante a contador y del profesional en contaduría. Siguiendo lo propuesto por la IFAC: “Las habilidades son parte del conjunto de capacidades exigidas a los profesionales para demostrar competencia profesional” (p. 49). Por tanto, deben ser consideradas en los procesos formativos universitarios.

Una vez se ha tenido claridad sobre las competencias básicas que necesita fortalecer el estudiante, es necesario tratar sobre la forma pedagógica en que este proceso se debe realizar, lo que no puede estar al margen de la perspectiva pedagógica propuesta por las universidades.

Aunque las universidades pueden tener distintas apuestas pedagógicas, en lo corrido de esta reflexión se propone que la alfabetización académica debe facilitar el acceso a un conjunto de prácticas de lectura y escritura específicas que se constituyen en un contexto particular, distinto de otras producidas en otros contextos.

Considerando la centralidad del contexto en la alfabetización académica es posible encontrar criterios pedagógicos en la teoría constructivista

que faciliten su operativización, en palabras de Requena “La teoría constructivista se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto” (Requena, 2008, p. 26) redes sociales, blogs. . . . “De acuerdo con la visión constructivista, los individuos aprenden significativamente cuando son capaces de encontrarle sentido al nuevo conocimiento al conectarlo con lo que ya saben, o integrarlo dentro de sus propios esquemas cognitivos” (Romero y Quesada, 2014, p. 102). De lo que se deriva la valoración del proceso pedagógico constructivista en el que los estudiantes puedan interactuar con sus gustos, contextos, habilidades y deficiencias para nivelarse en las condiciones necesarias de la universidad.

Siguiendo este hilo, resulta útil el concepto de aprendizaje significativo. Cardona-Buitrago (2013), citan la definición de aprendizaje significativo oportuna para esta reflexión:

El aprendizaje significativo es un proceso por medio del cual una nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica del estudiante. Así, la estructura cognitiva de una persona es el factor que decide la posibilidad de encontrar significativo un material nuevo; de poder adquirirlo y retenerlo. Las nuevas ideas solo podrán aprenderse y retenerse de manera útil si se refiere a conceptos que ya poseen, los cuales hacen la función de anclajes (Cardona-Buitrago, 2013, p. 7).

En procura de este tipo de aprendizaje, contextual y significado y comprometido con la alfabetización académica, como se mencionó antes, las lecturas deben graduarse de acuerdo con su complejidad y relevancia, para que los estudiantes avancen de manera coherente, teniendo en cuenta la dificultad de los trabajos según los saberes y habilidades acumulados en el capital cultural de los estudiantes. Se trata entonces de configurar modos de lectura, que como dice Moreno-Mosquera configuran en los sujetos modos de leer.

La práctica lectora en contextos universitarios se configura a partir de las demandas del programa curricular, en el que se lee, donde el docente, el estudiante, los textos y la institución brindan suficientes elementos para entender la lógica de las diferentes prácticas letradas, generadas a partir de distintas concepciones y tradiciones disciplinares. La universidad, sus programas académicos y sus apuestas

formativas configuran en los sujetos modos de leer con las cuales, probablemente, sigan operando en sus posteriores experiencias de lectura (Moreno-Mosquera, 2014, p. 302).

La combinación de elementos como: la condición lectora de los estudiantes, las limitaciones de los docentes y la imposibilidad de plantear un currículo enfocado en preparar a los estudiantes para enfrentar las lecturas con el rigor que se requiere, dificulta el desarrollo de la lectura crítica; no obstante, la universidad desde su compromiso como formadora, y a través de los docentes, deberá propender por crear espacios donde las habilidades lectoras se fomenten. En especial en las carreras donde las habilidades lecto escritoras se ven opacadas por la operativización de procesos, como es el caso de la contaduría pública.

La universidad debe asumir la lectura crítica como una competencia fundamental para los contadores, debido a que el ejercicio profesional así lo requiere, esto facilita una interpretación más amplia de su profesión. Asumir que los colegios desarrollan esta habilidad no es pertinente pues la visión de la lectura a nivel profesional es propia de cada carrera universitaria; por tanto, las universidades deben pensar su labor considerando la alfabetización académica, en apoyo con los aprendizajes derivados de la pedagogía constructivista.

La responsabilidad del docente en la alfabetización académica

Para los estudiantes de contaduría, materias como lectura crítica, humanidades, ciencias sociales, medio ambiente, teoría contable, deportes y demás, son materias que no tienen mucha importancia en su proceso formativo, incluso las consideran “materias de relleno”. Sin embargo, cuando se enfrentan a los cambios normativos, afrontan grandes vacíos en las competencias generales, porque los marcos normativos financieros, laborales, comerciales y tributarios son frecuentemente reformados y no pueden ser abarcados totalmente en los procesos formativos, lo que hace imprescindibles las competencias de lectura analítica e interpretativa, para que la deficiencia académica no se traslade al campo laboral. Por ejemplo, la comprensión de los estándares NIIF, dada su extensión, es responsabilidad del estudiante, dado que en las clases no es posible abordar a profundidad todas las normas.

La inexperiencia del estudiante se evidencia ante textos que, por lo general, están dirigidos para expertos en el tema, son lecturas espe-

cializadas que implican dinamismo, investigación y consulta, además requieren de cierto nivel de lectura, análisis e interpretación, experiencia y bagaje en el área. Sobre esto, las universidades se deben responsabilizar de la realidad con la que los estudiantes ingresan a la academia, generando nuevas propuestas de alfabetización que incluyan despliegues en los diferentes espacios formativos que llevan los docentes (Olave-Arias et al., 2013).

Al respecto de la responsabilidad docente, podemos concluir con Espinosa-Ríos, González-López y Hernández-Ramírez (2016), que les corresponden develar las estructuras de los textos especializados y las herramientas para su comprensión que generalmente quedan oscurecidas cuando se traslada únicamente a los estudiantes la responsabilidad de llevar procesos de lectura. En palabras de los autores:

Resulta trascendental que los docentes empleen diversas estrategias didácticas que les permitan recrear el trabajo de los científicos para que los estudiantes se sientan atraídos e interesados por el estudio y la comprensión de los fenómenos que los rodean, para así empezar a desarrollar y fortalecer los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales, y las competencias científicas (Espinosa-Ríos, González-López & Hernández-Ramírez, 2016, p. 267).

Aunque es posible que haya responsabilidades diferenciadas entre los docentes que imparten espacios de los primeros semestres y los de los últimos, es ineludible que se considere la contribución a la competencia lectora y escritura especializadas. El instrumento en donde se condensa con los planes de curso, en donde debería introducirse la pregunta por la progresividad y sistematicidad con que se asumirá el desarrollo de dichas competencias.

Las didácticas en la alfabetización académica

Las estrategias didácticas en comprensión de lectura permiten lograr la alfabetización académica de los estudiantes. Para Espinosa-Ríos et al. (2016), esta implementación “resulta ser trascendentales para lograr construir ambientes de aprendizaje que se enriquecen por las acciones y el conocimiento que cada uno aporta” (p. 268).

Siguiendo a Gaona (2016) las técnicas didácticas más usadas en contaduría pública no son fruto de una reflexión disciplinar sino de las experiencias docentes particulares. Según la pesquisa de la autora, la

lección magistral, la tutoría, el seminario, el taller, el estudio de caso, el juego de roles, el trabajo colaborativo y la lluvia de ideas han sido las didácticas más utilizadas. Sin embargo, llama la atención en que ninguna de ellas considera una atención en la formación lectora. Ejemplos de estrategias didácticas en la alfabetización académica son la lectura guiada por parte del docente, a fin de que los estudiantes se apropien del lenguaje especializado de la disciplina; también lo son los talleres de lectura y escritura integrados en temas específicos de la carrera, que bajo la dirección del docente y el soporte de grupos de apoyo interdisciplinarios⁴, permitan dar las pautas y realizar seguimiento a la realización de distintos textos académicos como resúmenes, macroestructuras, protocolos, ensayos, entre otros (Carlino, 2013).

Trabajar lecturas guiadas por parte del docente es beneficioso para los estudiantes en cuanto a que pueden recibir orientaciones que permiten analizar y comprender los textos especializados. De la misma manera, es importante llevar a cabo estrategias de lectura más activas, con ayuda de la elaboración de guías por parte del docente (Carlino, 2001). Por ejemplo, desarrollar procesos de lectura y escritura en torno al trabajo colaborativo permite a los estudiantes establecer roles, conocer y entender conceptos propios de la disciplina y construir conjuntamente documentos escritos que puedan evaluarse o examinarse desde la retroalimentación de saberes y prácticas. No obstante, es necesario desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico, reflexivo con un lenguaje común que permita construir consensos; todo esto facilita estimular el sentido crítico y la curiosidad. Para Delors (1996) “el incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y permitir descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio” (p. 104).

Las herramientas usadas en los procesos formativos deben ser revisadas por los profesores constantemente. Las preguntas o guías que se les da por escrito a los estudiantes se deben formular de forma comprensible para cualquier lector, pues una mala elaboración de las

4 Un ejemplo de estrategia didáctica en el caso de la Universidad del Valle, Cali, Colombia, es la conformación de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA), cuyo propósito es “hacer un aporte a nivel institucional para que la escritura y la comunicación oral, trabajadas de manera interdisciplinaria, se constituyan en herramientas de construcción de conocimiento en la educación superior” (Universidad del Valle, 2018). Están conformados por profesores del área disciplinar de la enseñanza de producción escrita y apoyados por monitores de las distintas facultades donde están prestando el servicio.

consignas, incluso en la aplicación de las evaluaciones, puede derivar en otro problema de interpretación sobre lo que se debe resolver.

Es importante que se implementen estrategias para motivar la lectura y escritura, por lo cual se deben considerar, por lo menos, las siguientes propuestas:

1. Disminuir la cantidad de lecturas por curso. Es mejor profundidad que cantidad.
2. Plantear varias opciones para abordar cada tema:
 - Leer los textos, proponer subrayar ideas principales y después exponerlas al final de la clase.
 - Establecer asignación de lectura de un texto académico, para que los estudiantes realicen un tipo de escrito, bien sea resumen o ensayo, con claridad de los aspectos que deben abordar. En cuanto al resumen, les permite sintetizar adecuadamente los documentos y servirles de base para estudio. Por otro lado, el ensayo debe contener el problema que aborda el texto, el objetivo del autor, los resultados, conclusiones y una discusión del estudiante sobre el tema.
 - Durante la clase, promover la revisión de las tareas escritas entre los estudiantes, y, de esta manera, entre pares se pueden corregir y mejorar la capacidad de escribir.
 - Generar debates sobre las lecturas, en los que se delibere sobre intenciones del autor, significados de frases complejas y nuevos conceptos.

De otro lado, el IFAC (2008) no solo ha señalado la competencia lectora como condición para la formación de contadores, también ha recomendado realizar estrategias como: “discusión sobre lecturas escogidas y videos seleccionados” (p. 49); “investigar, incluyendo la lectura de revistas o literatura profesional, para su aplicación en funciones profesionales” (p. 74), necesarias para incorporar las recomendaciones de los IFAC en fomentar “La investigación, el pensamiento lógico y analítico, el razonamiento y análisis crítico, y la habilidad de identificar y resolver problemas no estructurados que pueden darse en escenarios desconocidos” (p. 44).

No es interés de este artículo agotar las estrategias posibles para la alfabetización académica, pero es importante señalar que el proceso

de adquisición de competencias toma forma a través de ellas en el diseño de las clases.

Conclusiones

Esta reflexión pone en discusión la responsabilidad de los profesores y de la universidad en la formación de competencias lectoras en la enseñanza de la contaduría pública, pues la responsabilidad de las falencias en estas competencias, generalmente, se enfoca en el estudiante. Esta cuestión no aporta a mejorar el problema, en cambio pone presión sobre el estudiante, situación que amplía los problemas de deserción.

El acompañamiento de los profesores a los estudiantes de contaduría pública debe obedecer a la dinámica de los procesos de internacionalización, en los que es esencial la interpretación de las lecturas temáticas. También es necesario que las instituciones universitarias tomen conciencia de la importancia de la alfabetización sobre lectura y escritura especializada en los estudiantes, hecho que potenciará la formación académica y el desarrollo profesional de quienes se están formando.

Si se enfatizara en la alfabetización académica desde los primeros semestres, se lograría ayudar a los estudiantes a potencializar sus competencias genéricas y se propiciaría un proceso de aprendizaje y formación más significativo. Definitivamente, los docentes deben estar comprometidos con incluir cambios en sus prácticas, métodos y ayudas didácticas que integren actividades de lectura y escritura en el aula de clase, que permitan al estudiante reconocer y apropiarse del lenguaje especializado de la disciplina.

Como los textos universitarios versan sobre temáticas especializadas y los estudiantes requieren ser iniciados en los primeros semestres, los profesores deben seleccionar documentos que permitan adquirir gradualmente el conocimiento disciplinar. También involucrar estrategias didácticas que permitan que se logre la alfabetización académica, para lo cual se recomiendan las lecturas guiadas por los profesores, talleres de lectura y escritura y trabajo colaborativo entre estudiantes.

Abordar este tema con los colegas es complejo, dado que algunos llevan muchos años de experiencia docente y no han considerado transformarla. Sin embargo, los estudiantes de hoy tienen conductas y formas de aprendizaje distintos, están permeados por la tecnología y por otras formas de aprendizaje, lo que debería llevar a que seamos

creativos e incluimos nuevas estrategias para los procesos de enseñanza y evaluación en los espacios universitarios.

Referencias

Bezanilla, M. J., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I., Guenaga, M., & Aguilar, E. (2014). A proposal for generic competence assessment in a serious game. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(1), 44–54. <https://doi.org/10.7821/naer.3.1.42-51>

Calabor, M. S., Mora, A., & Moya, S. (2017). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico. *Revista de Contabilidad*, 21(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2016.11.001>

Cardona-Buitrago, F. E. (2013). Las prácticas de laboratorio como estrategia didáctica. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Cardona-Torres, P. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375–401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>

Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (Ed), I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Jornadas realizadas en la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva (1). *Uni-Pluri/Versidad*, 3(22), 1–9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289>

Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación En Ciencias, Revista de La Escuela de Humanidades*, 1–12.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Congreso Nacional Cátedra UNESCO Para La Lectura y La Escritura (Conferencia Inaugural), 1–10.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1–9. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Dextre Flores, J. (2013). Los retos de la formación por competencias del contador público. *Contabilidad Y Negocios*, 8(16), 35-47. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/contabilidadyNegocios/article/view/8450>

Echeverry-Segura, V. (2016, abril 3). *Primiparos universitarios con pobre nivel de lectura y de escritura*. El País. <https://www.elpais.com.co/california/primiparos-universitarios-con-pobre-nivel-de-lectura-y-de-escritura-1.html>

Espinosa-Ríos, E. A., González-López, K. D., & Hernández-Ramírez, L. T. (2016). Las prácticas de laboratorio : una estrategia didáctica en la construcción de conocimiento científico escolar. *Entramado*, 12(1), 266–281.

Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca-España: Ediciones Sígueme.

Gaona, L. (2016). *Estrategias y métodos didácticos en Contabilidad. Estudio de caso Universidad Militar Nueva Granada*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/15488/GaonaGomezLizDayanne2016.pdf;jsessionid=5D5E98399E087BEA67330902319FBF43?sequence=5> .

González-Maura, V., & González-Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(47), 185–210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736795>

IFAC (2008). *Manual de los pronunciamientos internacionales de formación (IFAC)*. New York. https://www.ifac.org/system/files/downloads/Spanish_Translation_Normas_Internacionales_de_Formacion_2008.pdf

Moreno - Mosquera, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación*, 19(2), 292–304.

Olave-Arias, G., Rojas-García, I. & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455–471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>

Federación Internacional de Contadores (2017). *Pronunciamientos internacionales de formación IAESB*. Ciudad de México. <http://imcp.org.mx/wp-content/uploads/2017/05/Pronunciamientos-Internacionales-de-Formaci%C3%B3n-B-1.pdf>

Ramírez - Ramos, A. C., & Reyes - Garzón, J. A. (2013). The importance of the international code of ethics in the accounting profession: colombian context in the internationalization process. *Revista Gestión & Desarrollo*, 10(1), 183–193. <https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/gyd10-cap10.pdf>

Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías : aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universities & Knowledge Society Journal*, 5(2), 26–35. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.335>

Romero, M. & Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias ICT and meaningful science learning. *Enseñanza de Las Ciencias*, 321(321), 101–115. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.433>

Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C. E., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., & Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. Magis. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(16), 51. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Universidad del Valle. (2018). Grupos de Apoyo a la Cultura Académica - GRACA - Lectura y Escritura en las Disciplinas, Alfabetización Académica / Universidad del Valle / Cali, Colombia.

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El Profesional de La Información*, 24(6), 717–723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>