

Experiencia didáctica de alfabetización académica para estudiantes de primer semestre de contaduría pública

Gustavo Ruiz Rojas¹

*Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Latinoamericana
Colombia*

Sandra Muñoz López²

*Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Latinoamericana
Colombia*

Resumen

Este artículo socializa una experiencia de aula compartida entre dos cursos ubicados en el primer semestre de contaduría pública de Unaula. Su propósito es iniciar a los estudiantes en la cultura académica propia de los estudios universitarios, en términos del acercamiento a la lectura y la escritura académicas, a partir de concepciones de la enseñanza de la escritura que conciben la labor del maestro como la de un mediador de procesos de inclusión cultural y, para ello, considera a la escritura, más que como un reflejo del conocimiento, como un método para construirlo.

¹ Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia); Especialista en Matemática Aplicada y Pensamiento Complejo (Corporación Universitaria Remington); MSc. en Educación (Universidad de San Buenaventura sede Medellín). Integrante del Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones (Gicor). E-mail: gustavo.ruiz@unaula.edu.co

² Contadora Pública (Universidad de Manizales), MSc. en Educación y Desarrollo Humano (Cinde - Universidad de Manizales); candidata a doctora en ciencias humanas y sociales (Universidad Nacional de Colombia sede Medellín). Integrante del Grupo de Investigación en Contabilidad y Organizaciones (Gicor). E-mail: sandra.munozlo@unaula.edu.co

Recibido: 30/06/2015 - Versión final aceptada: 10/10/2015

Palabras clave: Alfabetización académica, didáctica para la enseñanza de la escritura, lectura y escritura en estudiantes de primer semestre, formación contable.

Abstract

This article socializes a classroom experience shared among two courses taught on the first semester of Public Accounting at UNAULA. Its purpose is to initiate students into the academic culture which is characteristic of academic studies, in terms of academic reading and writing approaches, based on the notions of teaching writing which conceive the role of the teacher as a mediator of cultural inclusion processes, who for this purpose, considers writing as a way to build knowledge more than a way to show knowledge.

Key words: Academic alphabetization, Didactics to teach writing and reading in students of First Semester of Accounting Education.

Introducción

En diversas publicaciones y espacios académicos nacionales e internacionales, se ha insistido en la necesidad de fortalecer las capacidades conceptuales y el pensamiento crítico entre los estudiantes de Contaduría Pública. Incluso con frecuencia se presenta lo segundo como consecuencia directa de lo primero, pues llega a afirmarse que el desarrollo de la contabilidad, como un saber con componentes y responsabilidades sociales, requiere una adecuada formación teórica y conceptual que trascienda su visión gerencialista. También se insiste en que el desarrollo del potencial escritural incide directamente en el manejo teórico conceptual que los estudiantes logren de la contabilidad y sus relaciones interdisciplinarias. En ese sentido, es posible deducir, como fórmula matemática, que la potencia lecto-escritural deriva en mayor comprensión teórica y ésta en pensamiento crítico.

Esta concepción se opone a la resistencia que la lectura y la escritura académicas suelen producir en los estudiantes de contaduría pública. No son pocas ni menores las angustias que esa resistencia genera tanto en los estudiantes mismos, como en los maestros que

buscan, a veces desesperadamente, hallar salidas metodológicas a la construcción escritural para la comprensión de las lecturas académicas y los conceptos de lo contable. No obstante, los profesores parecen reticentes a implementar la escritura en sus procesos de enseñanza, justificados en las debilidades de base que tienen los estudiantes, en la cultura de copia y pega, en el poco tiempo disponible para la evaluación seria de esas producciones y en la creencia de que esta formación es propia de los cursos iniciales de lecto-escritura y los de investigación.

A pesar de las declaraciones acerca de la relación escritura-comprensión conceptual- pensamiento crítico, son pocos los aportes a nivel nacional que den cuenta de una propuesta didáctica para lograr el desarrollo del primer escaño: la formación escritural. Además, son escasas las propuestas que evidencien perspectivas teóricas acerca de lo que es y significa la escritura en el contexto de la educación contable, e inexistentes las declaraciones acerca de la forma de evaluar el proceso escritural.

Esta propuesta socializa una experiencia de aula compartida entre los cursos de Habilidades Comunicativas y Fundamentos de Pensamiento Contable, en el primer semestre de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Se basa en los principios de la alfabetización académica, una concepción de enseñanza de la escritura orientada a partir de teorías socioculturales, que concibe la labor del maestro como la de un mediador de procesos de inclusión cultural, cuyo propósito es el de acompañar la formación del estudiante en las prácticas discursivas propias de la disciplina y, en esta vía, considera a la escritura más que un reflejo del conocimiento, un método para construirlo.

Este artículo describe en términos generales la problemática de la formación escritural en la educación superior rastreada en la literatura disponible, detalla la intervención en aula diseñada en los cursos mencionados, establece un referente conceptual para evaluar la escritura, muestra de forma cualitativa algunos de los logros alcanzados y da cuenta de algunas de las debilidades encontradas.

Importancia de la formación teórica para el estudiante de contaduría pública

La importancia de la formación teórica para la apropiación y desarrollo de la disciplina contable ha sido ampliamente reflexionada en el país, en escenarios de debate académico como encuentros, congresos y otros; pero parece que esa formación no se ha incorporado exitosamente en las propuestas curriculares de los programas de contaduría pública, ya que también es frecuente la denuncia de esa falencia en ponencias y demás debates académicos sobre los currículos contables, en los que se le postula como una oportunidad para que el estudiante piense su quehacer desde la contabilidad y sus relaciones interdisciplinarias, y se interese por el desarrollo disciplinar contable incluso como una posibilidad de crecimiento profesional.

A esa formación teórica y conceptual se le conceden beneficios para el estudiante, como: mejorar sus procesos de construcción de argumentaciones y sus capacidades investigativas (Loaiza & Rueda, 2011); ampliar su capacidad de lectura comprensiva del contexto histórico de las prácticas contables, especialmente por medio de la formación en ciencias sociales y humanidades (Rojas, 2007); comprender las relaciones interdisciplinarias de la contabilidad, a partir de las cuales se amplía el sentido de la representación contable (Bejarano, 2010; Ospina, 2005) y se dimensiona la presencia de la racionalidad capitalista en dicha representación (Ospina, 2005).

Siguiendo esa línea, también es común la idea de que la formación teórica y conceptual se traduce naturalmente en pensamiento crítico, por lo que asimismo éste actúa como uno de los principales objetivos de formación de los cursos de teoría e investigación contable. En los debates académicos se entiende la crítica como la posibilidad de que el estudiante desarrolle pensamiento autónomo, sea consciente de su contexto cultural y social y el de las disciplinas y sus relaciones interdisciplinarias (Cortés, 2010), y asuma a la contabilidad como una racionalidad y una práctica que tiene efectos y responsabilidades en la construcción de la realidad social (Giraldo, 2010); a pesar de ello, resulta

frecuente que se admita que el conocimiento de elementos teóricos implica ya una postura crítica frente al conocimiento contable y el mundo de las organizaciones, sin que necesariamente sean claras las posiciones conscientes sobre las implicaciones políticas de lo contable. En otras palabras, se aboga por una actitud crítica que, por ser justamente eso, actitud, no necesariamente subyace al sujeto en sus múltiples formas de interacción, una vez que la actitud podrá ser siempre opcional; y no tanto así se apela a un pensamiento crítico que, también por ser justamente eso, pensamiento, atraviase conocimiento y piel y haga al sujeto capaz de anteponer lo humano (Muñoz & Sarmiento, 2010; Muñoz, Ruiz & Sarmiento, 2015) a lo financiero en todo tipo de interacción.

En todo caso, la actitud crítica, más que el pensamiento crítico, es una demanda frecuente en las propuestas curriculares de los programas de contaduría pública: se le plantea en los perfiles, las competencias, los modelos pedagógicos y las intencionalidades microcurriculares, aunque no sea tan clara su objetivación mediante los propósitos formativos de las estrategias didácticas.

Buena parte de esta formación se espera de los cursos de teoría e investigación contable, incluso de cursos de formación socio-humanística, y más bien poco de los propios cursos en los que se abordan los contenidos técnicos, teóricos y tecnológicos de la contabilidad; y ello, en buena medida, es derivado del abismo entre teoría y práctica contable (Cortés, 2010) que se manifiesta, por un lado, en la ausencia de la discusión teórica en los cursos de contenidos aplicados de la contabilidad y sus disciplinas conexas y, del otro, en la vaga aproximación a la dimensión empírica de los sistemas de información contable en los cursos de teoría contable, económica y social. De hecho, se ha ido naturalizando que lo teórico-conceptual es un tema casi exclusivo del eje de formación en investigación que aparece en las propuestas curriculares.

Quizá las didácticas más propuestas en estos cursos sean los procesos lecto-escriturales, al punto que en los imaginarios de estudiantes y profesores pareciera alojarse la idea de que las grandes exigencias de lectura y escritura son sólo naturales en los cursos de teoría e investigación. Lo que resulta aún más particular es que en algunos de estos

cursos se postula la lectura y, sobre todo, la escritura como sus objetivos de formación. Es decir, en lo microcurricular, la lectura y la escritura aparecen tanto como estrategia metódica para apropiar conceptos y teorías y aprender fundamentos de investigación, como propósito de formación de tales cursos.

Esta aparente confusión en el rol de la escritura no es particular de la educación contable, sino que es frecuente en la educación formal en general. Pero este reconocimiento no debe justificar la escasa reflexión en la academia contable nacional sobre el modo en que la producción escritural puede tener un potencial formador de pensamiento crítico. Por supuesto que se ha postulado este potencial formador (Rojas, 2008; Cárdenas, 2010; Cuevas, 2010; Grajales, 2010), pero urgen aproximaciones que caractericen y guíen las maneras de articular escritura y pensamiento. Ello requiere vincular el contexto general de la educación superior en Colombia con el contexto particular de la educación contable, por medio de pistas epistémicas que integren el papel de la escritura en la formación disciplinar con su potencial para la constitución de subjetividades.

Alfabetización académica y vínculo entre escritura y construcción de conocimiento

Cualquier teoría que se acoja como guía del proceso didáctico debe partir de la relación entre la escritura y el conocimiento. Se reconoce que la lectura y la escritura académica contribuyen a la construcción de los conceptos propios de cada disciplina, teniendo en cuenta que los conceptos, como representaciones, abarcan fenómenos y entidades (sustantivos), propiedades (adjetivos), acciones, procesos y operaciones (verbos y sustantivos) y localidades, situaciones y relaciones (adverbios, sustantivos y conjunciones) (Lagger, Rodríguez, & Vergara, 2005). De esta forma, un concepto representa no sólo la esencialidad del objeto que nombra, sino que lo ubica en una categoría determinada y en una intencionalidad como expresión propia de un contexto (Sarmiento R., 2007).

Dominar los conceptos disciplinares significa ingresar en una nueva forma de lenguaje, mejor aún, en unos acuerdos discursivos propios de unos grupos particulares, caracterizados por el alto nivel de especialización de su lenguaje y por las complejas relaciones involucradas; este lenguaje se diferencia de las nociones a-históricas propias de la enseñanza básica (Carlino, 2003).

Desde este punto de vista, la labor del maestro consiste en iniciar en las reglas de la disciplina, las técnicas y las nociones, así como las formas de -criticar sus resultados en función de las exigencias de la propia disciplina- (Perelman & Olbrechts, 1989, p. 169). Ello distingue la iniciación de la vulgarización, pues esta última -se dirige a un público, en general, para mostrarle ciertos resultados interesantes en un lenguaje no técnico e incapaz de valerse de los métodos que han permitido establecer estos resultados- (Perelman & Olbrechts, 1989, p. 169).

Por tal razón, los enfoques didácticos deben superar la tentación de -acercar- el conocimiento al estudiante, mediante una desnaturalización de los conceptos por vía de la vulgarización. Por el contrario, deben ofrecer al estudiante la posibilidad de que ingrese a estas culturas discursivas mediante actividades que le permitan pensar esos conceptos, construir su sentido y comunicarlos a un auditorio con el fin de apropiarse de ellos.

Los abordajes teóricos en torno a la enseñanza de la escritura han pretendido resolver la forma como la escritura y el conocimiento se relacionan. Para Daniel Cassany (1990, 2006), una vez superadas las visiones de corte estrictamente gramatical, se han ido desarrollando enfoques que, sin ser antagónicos, enfatizan en algunos aspectos en detrimento de otros. El primer enfoque, de corte funcionalista, se deriva de los avances teóricos de la lingüística textual. Estas posturas aportan criterios para orientar los aspectos estructurales propios de los textos, pero dejan un poco de lado la reflexión acerca de la manera como el conocimiento se relaciona con la escritura.

Como segundo enfoque, Cassany menciona aquel que, derivado de los avances en la psicología cognitiva, propone la escritura como un proceso constituido por varios pasos que van desde el dominio te-

mático, hasta las decisiones de tipo retórico vinculadas al propósito, a la adecuación del lenguaje y a la estructura de acuerdo con el tipo de lector que se presupone. La clave de este tipo de enfoque radica en la transformación de una prosa de escritor (orientada básicamente hacia las necesidades y proceso de quien escribe) en una prosa de lector (que demanda adecuar el texto a las características del lector), lo que garantiza la transformación del conocimiento. Este enfoque aporta elementos didácticos que favorecen una concepción de la escritura como proceso en reemplazo de la tradicional reducción al producto; pero tiende a establecer el proceso como algo generalizable, sin tener en cuenta la forma como el dominio disciplinar afecta las condiciones de producción del texto.

En tercer lugar, Cassany describe el enfoque basado en el contenido, el cual parte de la diferenciación entre textos académicos y textos no académicos. Los primeros exigen un dominio de un lenguaje altamente especializado y requieren para su construcción de un diálogo polifónico con otros textos académicos. De acuerdo con Fregoso (2010), en este enfoque se asume que el dominio de los conceptos fundamentales garantiza el dominio de la escritura en ese campo disciplinar. En esta línea se pueden identificar dos variantes de aplicación didáctica.

La primera variante interpreta que el dominio conceptual ofrece la claridad necesaria para poder escribir gracias a la aplicación de estrategias de tipo cognitivo tendientes a la comprensión de los conceptos, para posteriormente emprender la tarea de la escritura; con base en una ruta de lectura-escritura, se fortalecen estrategias escriturales de tipo académico tales como el resumen, la reseña, el informe de lectura y los ensayos. Este tipo de orientaciones permiten un dominio funcional de la escritura académica, lo cual ayuda en gran medida a superar vacíos formativos de los estudiantes. Sin embargo, dicho enfoque, de corte textual, debe ser enriquecido por un abordaje discursivo de corte contextual orientado a partir del dominio de los géneros textuales, los cuales actúan como un marco regulatorio de la expresión que involucra sobre todo una reflexión acerca del propósito de escritura,

la relación entre emisor y destinatario y las convenciones aceptadas dentro de un campo de conocimiento (Carlino, 2005, citada por Ruiz, 2010).

Dicho fundamento discursivo cimienta la segunda variante de la relación conocimiento escritura. Esta invierte la relación entre lectura y escritura, al entender esta última no como una expresión de lo que se sabe, sino como un medio para construir el conocimiento; se pasa de la clásica expresión lecto-escritura a la expresión *scripto*-lectura (Polo, Bustamante & Avendaño, 2010, citados por Ruiz, 2012).

Esta última, cuestiona la creencia extendida de que para escribir bien es necesario leer primero; creencia que interpreta la lectura como acto meramente acumulativo. Desde la *scripto*-lectura la escritura es una habilidad mucho más fácil de desarrollar que la lectura, pues en esta última es necesario captar implícitos, recuperar saberes lejanos al lector y reconstruir el contexto; en tanto que quien escribe se hace dueño de la situación, instaura el contexto y decide cuáles saberes incluir y cuáles fortalecer de acuerdo con el propósito del texto (Polo, Bustamante & Avendaño, 2010, citado por Ruiz, 2012).

Desde esta perspectiva, se acepta la posibilidad epistémica de la escritura, en tanto al escribir se reconocen los vacíos de conocimiento, se lee con el fin de llenarlos, se adapta el texto a las necesidades retóricas, se interroga la comprensión de los conceptos y se reformulan en un intento de evaluar la capacidad de comunicarlos con claridad (Carlino, 2004). Frente a la creencia de que primero debe leerse para adquirir conocimiento y que sólo después se escribe, existe la visión de que hay que escribir constantemente, para aclarar, para reconocer carencias, para comprender y para reconocerse en relación con aquello que se escribe. Convertir a los estudiantes en escritores transforma el rol de aprendices pasivos; muchas veces el único que aprende es el docente, por el hecho de ser él quien debe preparar el saber y transformarlo para hacerlo comprensible. Este movimiento es similar al operado en la escritura y debería ser estimulado entre los estudiantes (Carlino, 2005, citada por Ruiz 2012, p. 218).

El reconocimiento del papel de la escritura como base para la construcción del conocimiento, demanda dos tareas: en primer lugar,

entender que los textos tienen características lingüísticas específicas condicionadas por el tratamiento particular que se hace de la información y, en segundo lugar, que estos textos se insertan en unas prácticas académicas propias de las disciplinas. Ello conlleva a la distinción entre texto y discurso, entendido el segundo como una práctica social que se materializa en los textos (Atienza, 1992). Para Beaugrande, el vínculo entre texto y discurso opera a partir del concepto de textualidad; así, la textualidad, entonces, es la cualidad esencial de un texto, la cual debe cumplir las siguientes características:

Tabla 1. Características propias de la textualidad

Orientación	Características	Descripción	Implicaciones
Hacia el texto	<i>Cohesión</i>	Conexión de las ideas mediante recursos léxico-gramaticales.	Los elementos de cohesión actúan como guías que orientan al lector para que éste interprete el texto lo más cerca posible a la intención del escritor.
	<i>Coherencia</i>	Continuidad de sentidos develados en el texto, pero no solo gracias al texto, sino al cúmulo de conocimientos del lector.	
Hacia la actitud de los usuarios	<i>Intencionalidad</i>	Estrategias usadas por el enunciador para garantizar que la intención comunicativa se cumpla efectivamente.	El escritor debe contribuir a crear los contextos para que el lector interprete. Para ello debe definir la imagen de este y sus posibles intencionalidades, así como definir el orden del texto y los elementos de cohesión.
	<i>Aceptabilidad</i>	Tareas que debe emprender el lector para aprovechar las marcas textuales que guíen la interpretación, y a la actitud cooperativa que debe tener para llenar los vacíos del texto.	

Orientación	Características	Descripción	Implicaciones
Hacia la situación comunicativa	<i>Situacionalidad</i>	Pertinencia del texto en relación con la situación comunicativa en la que se inserta.	La conciencia de la situación comunicativa deriva en la capacidad de anticiparse a los conocimientos previos del lector, al establecimiento de unos roles, a la posibilidad de generar predicciones a partir del reconocimiento de las estructuras textuales y al uso de las marcas textuales.
	<i>Intertextualidad</i>	Adecuación del texto a las características propias del género.	
	<i>Informatividad</i>	El grado de novedad y densidad de la información. Equilibrio entre conocimiento ya instalado y conocimiento nuevo.	

Fuente: elaboración propia a partir de Beaugrande y Dressler (1981) (citados por Atienza, 1992).

Discusión de las Actividades de los Cursos con Algunos Referentes Conceptuales

Con base en lo anterior, la propuesta didáctica que se comparte en este artículo, se orientó en dos momentos, cada uno con el abordaje de contenidos particulares en cada curso. La propuesta se ha implementado durante 6 semestres en los grupos de primer nivel de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana, en los cursos de Habilidades Comunicativas y Fundamentos de Pensamiento Contable. Se aplica en dos grupos por semestre: un grupo de horario mixto (con clase en madrugada y noche) y otro de horario diurno.

Tabla 2. Síntesis de etapas de la propuesta didáctica

Cursos Momentos	Habilidades comunicativas	Fundamentos de pensamiento contable
<u>Primer momento</u> <i>Producción de textos expositivos</i>	Reconocimiento de las estrategias discursivas y las estructuras propias del texto expositivo y el texto argumentativo.	Fundamentación histórica y contextual de la contabilidad y la contaduría pública.
	Redacción de textos expositivos a partir de la definición de situaciones específicas de producción.	
<u>Segundo momento</u> <i>Producción de textos argumentativos</i>	Reconocimiento de la estructura argumentativa y de los tipos de argumentos.	Fundamentación legal, metodológica y disciplinar del campo contable.
	Producción textual a partir de la definición de situaciones específicas de producción.	

Fuente: elaboración propia.

Primer momento: producción de textos expositivos

A. Curso de habilidades comunicativas: reconocimiento de las estrategias discursivas y de las estructuras textuales

El objetivo de este primer momento es que el estudiante adquiera el dominio de las estrategias discursivas y textuales necesarias para lograr la comprensión de un texto académico contable. Se basa en la idea de que el significado se construye en una relación dual, pues todo enunciado surge con la participación de un enunciatario y un enunciador en el marco de unas relaciones sociales complejas. El contexto del discurso académico contable está mediado por las discusiones acerca del carácter disciplinar de la contabilidad; de allí que esa relación dual, en el caso del estudiante de primer semestre, pueda dificultarse en razón de que las distancias contextuales existentes entre las condiciones de producción del texto y las características y expectativas de los lectores.

Sin embargo, es necesario enfatizar en que el contexto de producción queda contenido en el enunciado; por lo tanto, es tarea del lector inferir a partir del mismo, lo cual implica reconocer ese contexto a partir de la búsqueda de relaciones textuales (Martínez, 2004). Dicho proceso de inferencia se sintetiza en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de inferencia y dificultades en su desarrollo

Tipo de inferencia	Características	Problemas que se han encontrado	Causas
<i>Inferencia genérica</i>	Identificación del género discursivo. Se logra distinguiendo el género académico, el pedagógico, el periodístico, etc. Se reconocen las formas particulares de organizar el discurso.	Dificultades de la aplicación desde el punto de vista de la escritura.	La escritura es un proceso de ampliación en tanto la lectura lo es de reducción. Se dificulta más la ampliación.
<i>Inferencia enunciativa</i>	Construcción de la imagen del enunciador, análisis de la polifonía textual, relaciones entre citas, reconocimientos de puntos de vista y tonalidades de los enunciadores.	Dificultades para captar los puntos de vista, sobre todo las voces en los textos argumentativos.	Los estudiantes no conocen los modos de organización argumentativa.
<i>Inferencia organizacional</i>	Se reconoce el modo de organización del discurso y su forma de representación a través de textos descriptivos, comparativos, causa-efecto, problema-solución, secuencia, narración.	Dificultades para captar modos de organización comparativos, secuenciales y descriptivos. Mayor fortaleza en los textos de problema-solución.	Los textos de problema-solución son más jerarquizados, menos densos y poseen marcas textuales más evidentes.

Tipo de inferencia	Características	Problemas que se han encontrado	Causas
<i>Inferencia macroestructural y microestructural</i>	Seguimiento de los temas y relación entre los enunciados.	Dificultades para establecer relaciones entre elementos lexicales que dan continuidad al texto. Dificultades para establecer relaciones entre los términos de sustitución dentro del texto.	Desconocimiento de los niveles del texto, de las estrategias de tematización y de los marcadores textuales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez, 2004.

De acuerdo con esto, el curso de Habilidades Comunicativas se estructura de una forma elíptica, que parte de la inferencia macroestructural y microestructural mediante el reconocimiento de las estrategias discursivas, pasa a comprender cómo estas estrategias contribuyen a ubicar las formas de organización textual (especialmente la descriptiva, la de secuencia y la causal) y llega al reconocimiento de la polifonía textual como base para la interpretación textual y como fundamento para lograr el desarrollo de un texto a partir de la lectura.

Con esta ruta de trabajo, se fortalece el dominio de las características de coherencia, cohesión, aceptabilidad e intencionalidad enunciadas en la tabla 1. Como se ha venido afirmando, un buen escritor aprovecha ciertos mecanismos discursivos que guían al lector en el desarrollo temático, permitiéndole llevar un control. El concepto, a medio camino entre la coherencia de base macroestructural y la cohesión de base microestructural, es el de la conjunción (Martínez, 2004). La conjunción permite ir articulando el discurso de acuerdo con los propósitos del autor y con el desarrollo temático que se pretende; se convierte en llamadas, en pistas al lector para que tome conciencia del texto. Esta conjunción es denominada por Nicolás Polo Figueroa (2010), como capacidades productivas: capacidad para secuenciar, para ilustrar, para describir y para sustentar.

Es pertinente incluir el inventario de estas capacidades, pues su reconocimiento permite al profesor orientar en el análisis discursivo de los textos; gracias al rastreo de algunas de estas marcas discursivas es posible que el estudiante reconozca la ruta del texto, comprenda el hilo discursivo del autor y evite perderse en las disgresiones y ampliificaciones propias del discurso académico.

1. Capacidad para secuenciar, es decir, organizar en el tiempo las ideas. Estas se pueden dar mediante tres tipos de secuencias: en primer lugar las secuencias narrativas, cuya marca principal es la presencia de verbos conjugados; en segundo lugar las secuencias instruccionales, que se caracterizan por el estricto ordenamiento cronológico de una serie de pasos con el fin de lograr algo, por lo cual recurre al uso de viñetas y de verbos en modo imperativo; por último, la secuencia por procesos y funcionamiento, en la cual se describen cronológicamente algunos hechos físicos, sociales u organizativos, que se expresan mediante fechas, etapas, fases, expresiones temporales como “en primer lugar”, “posteriorment”, etc.
2. Capacidad para ilustrar: se refiere a la capacidad para aclarar algunas ideas, formularlas desde otro punto de vista o explicarlas. En esta capacidad se evidencia de forma explícita la conciencia de un lector; pues el escritor, al afirmar algo, se pone en el lugar de su lector, interpreta si su idea es clara para él y recurre, por lo tanto, a diversas estrategias que permitan delimitar claramente la idea. Este tipo de ilustración se puede hacer, en primer lugar, con ejemplos que se reconocen mediante marcas como *Por ejemplo, entre otros, tales como, así como, etc.*; en segundo lugar, mediante reformulaciones, las cuales aclaran expresiones sirviendo de clave para identificar ideas de mucha importancia para el autor, y se dividen en explicativas (*es decir, o sea, en otras palabras*), rectificadoras (*más bien, mejor dicho, mejor aún*), recapitulativas (*en conclusión, en síntesis, en resumen, etc.*); finalmente mediante analogía y citación.
3. Capacidad para describir: es la capacidad para presentar las “características, funciones, propiedades de los objetos, entidades, instituciones, eventos o personas de los que se ocupa el texto” (Polo

Figuerola, et al., 2010, p. 82). Estas descripciones se pueden hacer mediante definición (puede ser etimológica, funcional, esencial, o descriptiva); por clasificación que enumera los elementos de una clase agrupados mediante criterios, sus marcas textuales son: *se dividen en, con base en x, se establecen tales clases, se agrupan en, etc.*; por símil o comparación de las semejanzas o las diferencias y sus marcas textuales son: *como, a diferencia de, mientras que, en tanto, del mismo modo, etc.*

4. Capacidad para sustentar: propia del texto argumentativo y del texto de causa-efecto. Son marcas discursivas que permiten rastrear posicionamientos ideológicos pues justifican (*ya que, pues, porque*) o establecen relaciones causales (*debido a esto, por ello, lo que genera, de lo cual surge, esto debido a que*) o contrastan puntos de vista (*sin embargo, no obstante, aunque, pero*).

Dentro de estas capacidades se nombró la citación como estrategia para ilustrar. Sin embargo, en la experiencia de trabajo, se abordó el tema de la citación inmersa en el concepto de polifonía textual. De acuerdo con María Cristina Martínez (2004), la polifonía textual tiene una fundamentación discursiva y alude a la confluencia de diversas voces en un texto. El dominio de la polifonía textual corresponde, desde esta concepción, a una inferencia enunciativa, la cual se expresa en el reconocimiento de las voces que circulan, de las tensiones entre éstas, de la posición que el enunciador asume frente a las mismas y la manera como la voz del autor interpreta, contrasta, amplía o cuestiona estas voces (Martínez, 2004); desde el punto de vista de la escritura, la polifonía textual implica la adecuada integración de esas voces, la citación de acuerdo con una norma técnica, la presencia de un enunciador que asuma una posición clara frente a lo citado y la pertinencia de la citación en relación con lo que se pretende argumentar o desarrollar. La abundancia de la polifonía textual y la complejidad de relaciones que esta implica, se constituye en uno de los más grandes obstáculos para la lectura de textos académicos, ya que el estudiante viene de una tradición de lectura en la cual los conocimientos se entregan como algo ya

hecho y, por ende, carecen de criterios de fundamentación epistémica. Esto dificulta la inclusión del estudiante en la cultura académica propia de las formas de escritura y lectura de la educación superior (Carlino, 2003).

El discurso académico corresponde a un discurso de divulgación científica, dirigido a estudiantes en formación. Sin embargo, se encuentra que muchos de los textos que afrontan los estudiantes de primer semestre, corresponden más al contexto del discurso científico que al del discurso académico; por lo tanto, son textos que no poseen una intención didáctica, sino argumentativa. El rol entre el autor y su lector, o enunciador-enunciatario de acuerdo con Bajtin (citado por Martínez, 2004) es simétrico, pues se conciben en el contexto de un diálogo entre iguales.

Esto tiene profundas implicaciones para la comprensión lectora, sobre todo por la densidad lexical, expresada en conceptos altamente especializados de difícil acceso para el lego. A medida que los roles entre el enunciador y el enunciatario se tornan más simétricos, el lenguaje se vuelve más denso, lo cual implica que los conceptos van adquiriendo altos niveles de denotación y sobre todo contienen en su interior múltiples relaciones, que remiten a referencias históricas y metodológicas de gran relevancia. De esta forma, las ciencias básicas teóricas contienen el máximo nivel de abstracción en el lenguaje, pues tanto sus elementos como relaciones se fundamentan en altos niveles de simbolización, expresados en textos de científico para científico (Loffman, 1998, citado por Lager, Rodríguez, & Vergara, 2005). Esta relación se distingue de otro tipo de relaciones por el carácter unívoco del lenguaje propio de las disciplinas y por la capacidad que tienen de abarcar en sí mismo un amplio cúmulo de conocimientos, conceptos y relaciones (Perelman & Olbrechts, 1989).

Los textos que se les presentan a los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana son, en su mayoría, artículos de reflexión y de investigación que circulan en revistas colombianas del campo contable y, en una menor cantidad, libros de reflexión en contabilidad e historia económica general. De los primeros,

los artículos contables, buena parte son escritos por investigadores del Centro Colombiano de Investigación Contable C-Cinco y, en general, contienen posiciones teóricas y metodológicas que se enfrentan a las visiones hegemónicas del conocimiento; por ello sus contenidos tienen un alto nivel de sustentación epistémica y metodológica, escritos en términos expertos o, al menos, palabras técnicas que resultan aún elevadas frente al nivel de alfabetización en lo contable y la cultura académica que poseen en ese momento los estudiantes de primer semestre.

Por lo anterior, es conveniente que el profesor lea detenidamente los textos, para evaluar su nivel de densidad conceptual y el rol que el enunciador asume con respecto a su posible lector, de modo que pueda establecer las estrategias requeridas para lograr que el estudiante alcance la iniciación en dichos conceptos; y pueda analizar de qué forma el texto, en sus diferentes niveles de estructuración, le da claves interpretativas al estudiante, que le permitan acceder al sentido del mismo.

B. *Curso de Fundamentos de Pensamiento Contable: fundamentación histórica y contextual de la contabilidad y la contaduría pública*

La primera parte del curso busca que el estudiante comprenda la historicidad de lo contable, más en clave de la sofisticación de las prácticas, que de la evolución del conocimiento contable (objeto de otro curso de segundo nivel). Esto tiene dos propósitos de formación: uno de carácter cognitivo y otro de carácter epistémico. El primero tiene que ver con reconocer la contabilidad como práctica cultural e histórica, así como la incidencia de las transformaciones sociales y económicas en la evolución de las prácticas contables y los aportes de éstas en la configuración de las relaciones sociales. También se pretende que reconozcan el contexto general de la contaduría pública, desde el punto de vista de su configuración histórica como profesión en Colombia, sus consideraciones éticas, sus referentes legales y las necesidades organizacionales que está llamada a satisfacer. El segundo, el propósito de formación epistémico, alude a la voluntad de aportar en la formación de un pensamiento historizado y relacional, que le permita al estudiante

partir de lo contable, para comprender el contexto y comprenderse a sí mismo, y también partir del contexto para comprender lo contable.

Para ello, se aclaran dos premisas epistémicas: por un lado, una comprensión más dialéctica de la historia, que no abandona la perspectiva lineal marcada por épocas, pero que más bien la trasciende con una perspectiva materialista en términos del desarrollo de los modos de producción; es además una perspectiva para la que la historia no es únicamente pasado y, menos, una simple narración de hechos, personajes, fechas y acontecimientos. Por el otro lado, una noción de lo contable en relación con el mundo económico en todas sus manifestaciones, lo cual trasciende la idea dominante y naturalizada de la contabilidad exclusivamente en el marco de la empresa, con el único objetivo de calcular la ganancia y con el dueño como único usuario legítimo.

Sobre estas premisas, se hace un reconocimiento de la contabilidad como práctica cultural, que emergió hace unos diez mil años y que ha tenido múltiples manifestaciones en el proceso civilizatorio, las cuales se han hecho cada vez más complejas en la medida en que el entorno socio-económico también lo es; una contabilidad que ha sido hija de las condiciones sociales, materiales y técnicas de cada contexto y época, pero que, al tiempo, ha sido productora y legitimadora de unas formas de relación social.

Así mismo, se hace un acercamiento al proceso de configuración de la profesión contable en Colombia, sus condicionantes sociales, políticos y económicos; lo cual exige que también se dialogue con pistas generales de la historia económica del país, especialmente de la segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX. Dadas las dinámicas actuales de la profesión, se rastrea el fenómeno de la globalización como telón de fondo de los actuales procesos de internacionalización de las normativas contables.

En últimas, el curso apuesta por una lectura crítica del contexto de emergencia de lo contable en la historia de la civilización, centrándose finalmente en las formas en que lo contable se co-determina con las premisas del capitalismo. Por supuesto, entendiendo el nivel de formación de los estudiantes de primer semestre, esta discusión crítica es

apenas una provocación para que estén dispuestos a reconfigurar los sentidos de lo contable instalados por las experiencias previas de orden familiar o académico e, incluso, profesional.

De allí que los textos abordados abundan en estrategias descriptivas, cuando se detienen a sustentar las formas particulares de expresión de lo contable en las sociedades primitivas y antiguas. Abundan en estos textos las siguientes características: las ejemplificaciones; las descripciones; las citas para sustentar la validez de un dato histórico; las justificaciones, con el fin de argumentar la presencia de la contabilidad en las sociedades primitivas y antiguas; y las reformulaciones, como una forma de sintetizar el punto de vista que se desea desarrollar. Este tipo de textos, por su carácter histórico, presentan marcas temporales que sitúan los vestigios en diferentes épocas y otras espaciales que dan una marca geográfica. El esfuerzo entonces consiste en que los estudiantes logren organizar esas marcas contextuales con el fin de tener una idea precisa de la forma como la contabilidad se expresaba social e históricamente.

En consonancia de la mirada histórica que asume el curso, los textos históricos utilizados abundan en marcas de secuencia, que establecen pistas temporales en los cambios históricos, y también marcas causales, que interrelacionan de forma no lineal ni determinística las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales que han formado el entramado poli-causal relacionado con la historia de la contabilidad. Desde este punto de vista, es vital que el estudiante pueda establecer la diferencia entre hechos económicos, políticos, sociales y culturales, con el fin de que los jerarquice y relacione con la evolución de las prácticas contables.

C. Propuesta metódica para el primer momento:

El abordaje metodológico del proceso pasa por una fase interpretativa y por otra productiva. En la interpretativa, los estudiantes abordan la lectura de los textos acompañados por el profesor de Habilidades Comunicativas y por la profesora de Fundamentos de Pensamiento Contable. El primer profesor ofrece a los estudiantes las siguientes estrategias para comprender los textos:

- Análisis del título.
- Lectura del resumen y de las palabras claves.
- Lectura de los subtítulos.
- Generación de hipótesis a partir de los subtítulos.
- Generación de tablas de contenido a partir de los subtítulos.
- Lectura acompañada de los primeros capítulos.
- Reconocimiento de las estrategias discursivas.
- Reconocimiento del propósito de cada capítulo.
- Reconocimiento de la estrategia organizativa.
- Análisis de los propósitos discursivos de ciertas estrategias y de la citación.
- Resumen de cada capítulo.
- Resumen de todo el texto.
- Comparación entre el resumen y las conclusiones del texto.

Por su parte, desde el curso de Fundamentos de Pensamiento Contable, se dan las siguientes pistas generales:

- Introducción sobre la necesidad del estudiante de contaduría pública de comprender su contexto histórico, así como la historicidad del campo.
- Presentación de la perspectiva histórica que guía la unidad y de la forma en que se combinará lo objetual con lo materialista, en el rastreo de lo contable.
- Discusión de las características generales de cada período histórico, en términos de apropiación del contexto, reproducción de la vida material, relaciones sociales y actividades económicas.
- Identificación de las dinámicas sociales y culturales que han significado rupturas y tránsitos históricos.
- Contextualización de las prácticas contables en relación con los contextos antes descritos.
- Reconocimiento de poderes dominantes en los diferentes contextos históricos, que han marcado usos determinados de la contabilidad.
- Precisión de los avances contables más significativos en cada contexto cultural.

En consonancia con la perspectiva constructivista declarada por el programa en su modelo pedagógico, algunas de estas actividades parten de las nociones y expectativas previas de los estudiantes, de modo que el papel de la profesora ha sido exponer las generalidades, motivar las preguntas de sentido, precisar conceptos y guiar las lecturas; mientras que otras actividades han demandado más consulta de los estudiantes, la preparación de talleres de lectura, la construcción de esquemas durante la clase en grupos, entre otras; siempre sobre la base de la lecturas de los documentos.

De otro lado, en la fase productiva, se pretende que el estudiante integre la información y los argumentos de diversos autores en una producción textual, con el fin de fortalecer la aplicación de la polifonía textual y ampliar la comprensión de los conceptos y relaciones sobre la base de la necesidad de comunicarlos. Los estudiantes generan un texto con el fin de comunicar a sus compañeros el conocimiento acerca del desarrollo histórico de la contabilidad. Este proceso se ha abordado de tres formas distintas:

- a. En los semestres 2012-II y 2013-I se les pidió que elaboraran un esquema (mapa conceptual o línea de tiempo) que debía cubrir todo el rastreo histórico abordado en el curso, integrando diversas fuentes. La evaluación rastreaba la construcción de unas ideas generales sobre el devenir de las prácticas contables en el desarrollo de la civilización, en relación con los contextos históricos; también la capacidad de jerarquizar los conceptos, ubicarlos en el tiempo, relacionarlos, así como la calidad de la representación visual, la confluencia de diversos autores y la comunicabilidad del esquema. Se encontró que el carácter dinámico del proceso evolutivo era muy difícil de representar en un esquema. La simultaneidad entre jerarquía de conceptos, tipos de hechos, relaciones causales y relaciones de secuencia, sin perder de vista que el centro de la narrativa debía ser la producción de las prácticas contables, implicaba para los estudiantes mucha dificultad de representarse en un esquema estático. A pesar de que los mapas conceptuales o las líneas de tiempo pueden contener imágenes y gráficos que relacionen ideas centrales,

en muchos casos terminaron siendo documentos con características similares a la escritura; además el tamaño de los esquemas impedía una adecuada visualización del tema. Por tales razones, se optó por cambiar la estrategia para el siguiente semestre.

- b. En el semestre 2013-II, se les pidió a los estudiantes que elaboraran un documental de máximo diez minutos, en el cual se debía alternar la presencia de imágenes, créditos y *voz en off*. Esta elección obedeció a la consideración de que los estudiantes jóvenes podrían tener más afinidades con lenguajes alternativos a la escritura, lenguajes más basados en lo audiovisual, por su inmediatez, capacidad comunicativa global, capacidad de síntesis y concreción, y la sensibilidad que puede desencadenar la imagen y la música. De esta forma, se esperaba garantizar que el estudiante pudiera expresar la complejidad de relaciones con diversas formas de representación. Además de las demandas conceptuales propias del área, se le agregaron criterios como la adecuación histórica de las imágenes, la congruencia entre la voz y la imagen, la capacidad comunicativa de la música, el ritmo visual y narrativo, la calidad en la edición, la capacidad de síntesis, el aporte personal dentro de la presentación y la creatividad.

En la evaluación se encontró que muchos trabajos eran similares en su ejecución, tanto los textos como las imágenes se reiteraban, con apenas algunas diferencias de estilo; en últimas, la visualización de estos videos no ampliaba el conocimiento de los grupos de trabajo, en la medida en que no trascendieron lo dicho en los documentos estudiados en la clase, sino que los trabajos se limitaron a repetir, ya no escrito sino hablado, lo que estos contenían en las palabras mismas de los textos. La debilidad más grande de los trabajos era la dificultad para plantear relaciones coherentes entre lo contable y lo contextual, a lo largo de todos los períodos. Con base en la presunción de que, en alguna medida, la dificultad podría estar dada en la gran cantidad de información para narrar en el tiempo solicitado para el video, se decidió ajustar nuevamente la estrategia para el semestre a seguir.

- c. Para el semestre 2014-I, los estudiantes debían producir un video, pero centrándose en un período histórico seleccionado por ellos mismos. Esto implicaba que debían acopiar otras fuentes textuales con el fin de ampliar la información de la etapa correspondiente.

Al evaluar los productos de estos dos últimos semestres, se encontró que, en general, lo audiovisual no representó para los estudiantes una mejor posibilidad de expresar más cómoda y eficientemente su comprensión de la historia de la contabilidad, toda vez que los productos resultaron teniendo un formato similar al de un texto escrito, con fotografías; es decir, se obtuvieron formatos planos en los que las imágenes y la música cumplieron más un papel de telón de fondo, que de elementos comunicadores activos, haciendo que lo comunicativo se redujera nuevamente a la lectura de un texto escrito en la voz de los estudiantes, incluso en las palabras de los documentos académicos, sin una mediación de sus propias maneras de nombrar.

Es probable que ello se deba más a lo limitado del manejo técnico que tienen los estudiantes de las herramientas para la realización del video, que a una incapacidad de expresar de manera alternativa un tipo de contenidos; en todo caso, hay que considerar que, aunque el abordaje de la historia de la contabilidad pretenda escapar a una mirada lineal de la misma, las fuentes disponibles (publicaciones) para trabajar las temáticas la proponen más en esa vía. De esta condición se deriva la necesidad de que la profesora del curso de Fundamentos de Pensamiento Contable oriente a los estudiantes mediante una discusión más relacional de lo contable con sus contextos, acudiendo a análisis no sólo diacrónicos, sino también sincrónicos, para debatir algunas construcciones contables que han determinado su devenir.

En los contenidos de los trabajos hay dos asuntos que llamaron la atención de los profesores de manera particular: primero, las dificultades de los estudiantes para establecer con claridad las relaciones de los contextos con las prácticas contables de períodos y lugares determinados, o la explicación de los cambios contables a partir de condiciones sociales también en devenir. Y segundo, la disposición y la capacidad para narrar la historia de la contabilidad en períodos anteriores al capitalismo, son más precisas que su forma de abordar la contabilidad moderna y contemporánea. Por supuesto, podrían aventurarse razones para explicar esto, pero son en todo caso suposiciones que valdría la pena estudiar en una etnografía de aula, pues podría pensarse que los mismos profesores abordan más superficialmente estos períodos en la clase, o que en la contabili-

dad prehistórica y hasta el mercantilismo las relaciones causales son menos complejas, o que subsiste la idea de que la del presente no es historia, o que la naturalización del capitalismo oculta muchas de sus relaciones.

- d. Para los semestres 2014-II y 2015-I se decidió cambiar la actividad del video por una producción escrita. Se analizó que en gran medida el uso de imágenes dejaba una serie de implícitos que, al no enunciarse, dificultaban la apropiación conceptual por parte del enunciadador y del auditorio. Con base en los criterios mencionados en la fase teórica previa, se optó por solicitar la escritura de textos expositivos destinados a la lectura por parte de los compañeros. Cada grupo se encargaría de una etapa específica, tomando como base un autor y profundizando con otros autores en ciertos aspectos relevantes. El dominio conceptual de cada etapa sigue siendo el factor más importante para ser evaluado, mientras que, desde el punto de vista de la escritura, se tuvo en cuenta la estructura (la cual incluía el desarrollo temático y el dominio de los conceptos), la coherencia, la pertinencia y la calidad de la información, la adecuación gramatical y el manejo técnico de la bibliografía.

El proceso descrito anteriormente, se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 4. Evolución de la actividad de producción textual en lo expositivo

	Mapa conceptual o línea de tiempo	Documento audiovisual	Texto escrito
<i>Propósito discursivo</i>	Comunicar de forma sintética las relaciones causa-efecto y la evolución de la contabilidad.	• Comunicar con estilo personal y de forma multimedial, las relaciones causa-efecto y la evolución de la contabilidad. • Establecer una interpretación personal de esas relaciones.	Explicar, mediante un texto expositivo las características de la contabilidad en una época, de tal forma que sirva de material de estudio para los compañeros.

	Mapa conceptual o línea de tiempo	Documento audiovisual	Texto escrito
<i>Criterios de evaluación discursiva</i>	• Selección de conceptos relevantes. • Jerarquía de conceptos. • Establecimiento de relaciones. • Claridad en el mapa. • Capacidad de síntesis.	• Rigor histórico de las imágenes. • Coherencia textual. • Uso de marcas textuales causales, secuenciales, ilustrativas y descriptivas. • Relación entre imagen, texto y música. • Capacidad de síntesis. • Originalidad de la propuesta. • Calidad en la edición.	• Estructura textual expositiva. • Coherencia textual. • Adecuación del texto a las necesidades comunicativas. • Polifonía textual. • Corrección gramatical y ortográfica.
<i>Propósito conceptual</i>	En todos los formatos el propósito ha sido identificar las formas en que los desarrollos de las prácticas contables se corresponden con los contextos históricos, en términos de lo económico, lo social e, incluso, lo político.		
<i>Criterios de evaluación conceptual</i>	Explicación razonable de las siguientes relaciones: • Entre la contabilidad prehistórica, la revolución agrícola y la organización social comunista. • Entre la contabilidad antigua, la práctica del intercambio de productos y la propiedad privada. • Entre la contabilidad medieval, los poderes feudales y de la iglesia, y la actividad mercantil aún incipiente. • La partida doble, las sociedades comerciales y el mercantilismo, la ética burguesa, la industria y la necesidad capitalista de medir rentabilidades. • Las sofisticaciones de la contabilidad contemporánea y las mutaciones del capitalismo actual. Además de esto, en los formatos audiovisual y el escrito se espera que se potencie más: • El análisis de las funcionalidades principales de la contabilidad en cada contexto, reconociendo también sus principales usuarios. • La caracterización amplia de las prácticas de vida y organización social de los períodos históricos.		

Fuente: elaboración propia.

La actividad ha estado sometida a ajustes permanentes en virtud de las fortalezas y debilidades que se han encontrado. En general, los hallazgos más significativos, desde el punto de vista de Habilidades Comunicativas, se expresan en el dominio de las estructuras textuales, la conciencia acerca de la necesidad de citar y de integrar voces y el compromiso con las ideas propias, en tanto el estudiante interpreta la información, la valora en relación con el propósito y la relaciona intertextualmente. Desde el punto de vista contable, podría decirse que se gana en el reconocimiento de la contabilidad como una práctica cultural milenaria, superando la idea de la contabilidad como una hija del capitalismo; asimismo en el reconocimiento de los amplios intereses que tal práctica ha satisfecho en las diferentes civilizaciones, al entender que, incluso cuando no había propiedad privada, la contabilidad llegó a satisfacer necesidades de públicos diferentes a los dueños; en relación con ello, también se identifica una forma de consciencia de que lo contable tiene ahora, y la ha tenido siempre, una responsabilidad pública, que trasciende la idea de Estado; y, finalmente, menos profundo pero no menos importante, es relevante el hecho de que los estudiantes encuentran mayor sentido a los trabajos y lecturas compartidas en ambos cursos, sobre la base de entender mejor los sentidos formativos.

Segundo momento: producción de textos argumentativos

De acuerdo con Edgar Gracia (2014), la aceptación del carácter social de la contabilidad presupone la aceptación de su valor discursivo, el cual implica que la acción social se fundamenta en una intersubjetividad lingüísticamente mediada. Desde este punto de vista, la formación de un contador público debe superar visiones instrumentales, pero también debe ir más allá de posturas meramente cognitivas, que restrinjan la comprensión a un proceso de construcción de conceptos. Según María Cristina Martínez (2004), la producción de sentido no pasa solamente por la cognición, sino que incorpora un proceso intersubjetivo mediado por el lenguaje en tanto actividad enunciativa, lo que implica una relación entre lo social, lo cognitivo, lo discursivo y lo subjetivo.

Para Alberto Valencia (2000), la dimensión intersubjetiva del lenguaje implica la superación de la atávica tradición transmisionista y reproductora de la verdad. Desde este punto de vista, la verdad deja de ser un objeto empírico apropiable, para constituirse en el resultado del diálogo, lo cual implica un doble compromiso: en primer lugar, la aceptación de que no es posible hablar en nombre de una naturaleza en sí de las cosas; en segundo lugar, el hecho de que cada quién tenga la posibilidad y el derecho de expresar subjetivamente su visión frente al mundo no lo exime del compromiso con la racionalidad. De esta forma, el autor afirma que “un punto de vista es relativo a la posición en que se encuentra quién lo emite, pero no por eso está exento de sustentar su objetividad” (p. 5). Como bien lo afirma Anthony Weston “no es un error tener opiniones, el error es no tener nada más” (2000, p. 13).

La argumentación se define como el acto mediante el cual se “ofrece un conjunto de razones o pruebas a favor de una conclusión” (Weston, 2000, p.12); se ubica a medio camino entre la persuasión (orientada a cambiar el punto de vista del destinatario) y la demostración (orientada a la expresión lógica del pensamiento).

La argumentación es “una forma de convencer o lograr la adhesión a una tesis a un auditorio pero apoyándose en criterios racionales” (Díaz, 2000, p. 5), lo cual exige que la persona que argumenta esté convencida de la calidad de sus argumentos (Valencia, 2000). La argumentación no busca encontrar la verdad, busca la adhesión a una tesis por lo cual su pretensión es la verosimilitud, esto es lo más cercano a la verdad, lo que se puede aceptar como verdadero, en ciertas condiciones y con base en ciertos datos específicos.

El lingüista francés Jean Grize integra el polo lógico y el persuasivo al definir la argumentación como la producción de un discurso realizado para influir en la opinión, actitud o comportamiento de alguien (citado por Gutiérrez, 1991). Consta de dos fases: la de la prueba y la de la iluminación; el componente probatorio se basa en la lógica como un proceso contextual que tiene en cuenta los sujetos que participan de esa discusión, mientras que el componente persuasivo, el de la iluminación, que se da por la vía del lenguaje que hace ver al otro lo que no veía,

se tocan sus valores y emociones y, por lo tanto, se induce a la acción. Pues de nada sirve que el otro esté convencido desde el punto de vista lógico, si no se toca desde su dimensión subjetiva.

Dentro de estas visiones de la argumentación, coexisten múltiples posturas teóricas que caracterizan y delimitan lo que podría llamarse una argumentación de calidad. Por esta razón, es destacado el trabajo de Pedro Reygadas, quien ha intentado encontrar unos puntos de encuentro en la diáspora de teorías de la argumentación existentes. Desde este propósito distingue entre teorías lógicas, retóricas y dialécticas. Las primeras buscan la demostración, se fundamentan en criterios formales, se basan en la cooperación y centran su atención en el proponente; por su parte las retóricas, que buscan la persuasión, se orientan por criterios empíricos de corte antropológico, se basan en la polémica y la cooperación y pretenden la persuasión; finalmente las dialécticas pretenden la justificación, tienen una orientación crítica, se basan en la polémica y centran su atención en la contraposición de puntos de vista (citado por Ruiz, 2014).

Como base para establecer la secuencia didáctica, esta propuesta se fundamentó en la concepción dialéctica de la argumentación, pues el objetivo es que el estudiante revise sus supuestos, a partir de la contraposición de puntos de vista. Muchos de estos supuestos se fundamentan en actitudes hegemónicas que operan como un marco interpretativo reificante y patologizan cualquier intento de contradicción. Desde este punto de vista, una actitud dialéctica parte de la problematización de cualquier afirmación, no expresándola como aserto irrefutable o como hecho natural y único, sino como una elección racional entre diversas opciones. Por esta razón se insistió a los estudiantes para que, a partir de ciertos temas, tesis, preguntas o propósitos, eligieran una opción pero revisando los argumentos de la contraparte, lo cual ayuda tanto a refinar la propia argumentación, como a evaluar las posibilidades de la contraparte, llegando incluso a transformar sus puntos de vista iniciales, partiendo de la premisa de que toda argumentación debe inicialmente convencer a quién la presenta. Esta visión, según Moureau (citado por Monsalve, 1992), implica una actitud periástica (una

de las formas de la dialéctica) que pone a prueba las cosas que pretenden hacerse pasar por evidentes, lo que permite establecer diferentes puntos de vista y avanzar en el conocimiento. Tiene un alcance teórico al implicar una interrogación permanente que puede estar ausente en la acción (Ruiz, 2014).

En ese sentido, durante los seis semestres cuya experiencia se comparte en este documento, se ha propuesto la siguiente secuencia didáctica en el espacio de *Habilidades Comunicativas*:

- Argumentación y demostración.
- Estructura del texto argumentativo.
- Tipos de argumentos.
- Falacias argumentativas.
- Características discursivas propias de la argumentación.

El trabajo se ha acompañado de talleres de lectura y escritura para fortalecer la comprensión de la estructura argumentativa y desarrollar criterios de valoración de los argumentos.

Lo anterior se teje con la propuesta del espacio de *Fundamentos de Pensamiento Contable*, desde donde se formulan las temáticas que han servido de base para desarrollar el texto argumentativo y se da asesoría, más en el sentido del contenido discursivo, que de la estructura. Los trabajos han sido asesorados, desde el área de *Habilidades Comunicativas*, en lo relacionado con lo textual y, desde *Pensamiento Contable*, desde el punto de vista teórico y conceptual. En ocasiones se presentaron asesorías conjuntas. En esta dinámica, los estudiantes entregaron sus textos primero al profesor de Habilidades Comunicativas, quien lo revisaba y remitía las correcciones y sugerencias; después se entregaron a la profesora de Pensamiento Contable quien hacía la evaluación final.

Se les pidió a los estudiantes que elaboraran los ensayos en equipos de trabajo, por dos razones fundamentales: una de carácter formativo, en el sentido de explicar que la construcción de pensamiento se enriquece en la medida en que se discute con los otros y juntos se ocupan de encontrar la mejor manera de expresar el resultado del acuerdo; y la otra, de carácter operativo, debido a que se hace mejor el proceso

de acompañamiento a menos equipos de trabajo. A continuación se detallan las temáticas y algunos aspectos particulares de la experiencia durante los semestres en que se ha aplicado la propuesta:

- a. En una primera etapa, durante los semestres 2012-II y 2013-I se propusieron temáticas que, en correspondencia con su primer nivel de formación, les hiciera consultar y reflexionar asuntos objetivos del quehacer contable cotidiano, y subjetivos del ser estudiante y contador, en el marco de la formación y la actuación profesional. Los estudiantes debieron elegir una entre las siguientes formulaciones que, en últimas, fueron temáticas sobre las cuales debían conformar una postura argumentada; es decir, no son tesis en sí mismas, sino posibilidades temáticas que serían abordadas argumentativamente:
 - La importancia de la investigación en la formación del contador público
 - El papel de la contabilidad en la historia
 - La relación entre la contabilidad y el derecho
 - El papel de la literatura y la poesía en la formación del contador público
 - El papel de la contabilidad como disciplina social
 - La aplicación del principio contable de esencia sobre forma
 - El potencial de la contaduría pública para combatir la corrupción en Colombia.

De este listado de temáticas, las más seleccionadas por los estudiantes fueron las tres primeras y, en una cantidad menor, la cuarta. Es probable que la elección de la primera y la cuarta obedezca a la promoción que deliberadamente hicieron los profesores a lo largo del curso, de la importancia tanto de la investigación como del arte, para la formación de un profesional en la actualidad. En todo caso, los estudiantes lograron configurar argumentos coherentes al respecto, que aludían especialmente a lo sensible, incluso, en muchos casos, sorprendiéndose por la posibilidad de ese lenguaje en la formación contable, que asumían previamente más cuantitativa y rígida.

En general, los argumentos que tejieron los estudiantes alrededor de estas temáticas difícilmente superaron la opinión, acompañada del

testimonio de un contador conocido y de algunas referencias bibliográficas, lo cual no es extraño si se considera que están en su primer nivel de formación. También fue común encontrar la repetición de los argumentos ofrecidos en las clases para soportar sus ideas. Uno de los aspectos más interesantes fue que hubo asomos de sensibilidad por temáticas distintas a las más técnicas, aunque, nuevamente como es natural por su nivel de formación, la discusión se limitaba al papel de lo sensible en la etapa de formación, pero no se aludía a la etapa profesional.

- b. En el semestre 2013-II se les propusieron formulaciones más concretas, a modo de tesis, para que los estudiantes construyeran argumentos en favor o en contra. La propuesta de las siguientes tesis obedeció a la revisión de la experiencia escritural y el nivel de discusión en clase de los dos semestres anteriores, situaciones que estuvieron estimuladas por los contenidos abordados y el análisis de contexto que manifestaron los propios estudiantes. Se mantuvieron algunas temáticas de semestres anteriores, por la intencionalidad de poner el tono de sospecha y revisión sobre asuntos naturalizados en el imaginario común sobre la profesión contable, tales como su ejercicio exclusivamente en la empresa o para calcular rentabilidades y disminuir el pago de impuestos. Así, las tesis fueron:
- El principio contable de esencia sobre forma no es aplicado en todo su amplio sentido en la realidad contable actual de las empresas en Colombia.
 - La contabilidad, como práctica social, ha estado profundamente vinculada en los ejercicios del poder de los agentes económicos dominantes, a lo largo de la historia económica.
 - La realidad contable colombiana requiere actualmente de transformaciones, tanto en la práctica como en el pensamiento que la fundamenta, y por ello resulta fundamental hacer investigación en contabilidad.
 - La contaduría pública colombiana requiere hoy de la acción comprometida de los contadores públicos, para construir participativamente un ejercicio profesional que satisfaga las verdaderas necesidades de información de las empresas nacionales.

- La contabilidad y la contaduría pública tienen un importante potencial para ayudar a combatir la compleja realidad actual del país, en términos de la corrupción generalizada que se da en las organizaciones tanto públicas como privadas.

Se optó por proponer tesis y no solamente temáticas, por considerar que tal vez los estudiantes hallarían más fácil configurar una postura al respecto y poner su mayor esfuerzo en formular los argumentos a favor o en contra; la suposición obedece al reconocimiento de que formular una tesis coherente sobre este tipo de situaciones, quizá demanda un nivel de conocimiento teórico y contextual más elevado del que hasta ese momento tenían los estudiantes. Se excluyó la literatura y la poesía en la formación del contador, porque en los grupos de estos períodos no parecía haber sintonía en los estudiantes por este tipo de planteamientos. Así, las temáticas más seleccionadas fueron las tres últimas, en ese mismo orden de enunciación.

- c. En el semestre 2014-I la propuesta se orientó más hacia el propósito argumentativo, suavizando un poco el aspecto dialéctico, con el fin de que los estudiantes exploraran la capacidad de sustentar; es decir, la fuerza del ejercicio estaría dada no tanto por la formulación de argumentos a favor y en contra de la tesis seleccionada, sino más bien por la fortaleza de la sustentación de la postura asumida por los estudiantes en su escrito. De este modo, se postularon las siguientes temáticas, sobre las cuales nuevamente se les pedía que formularan una tesis y sustentaran su postura, la cual, por supuesto, debía ser evidente en el texto:
- Incidencia del ejercicio de la fe pública en la generación de confianza pública de la sociedad hacia el trabajo del contador público y la organización.
 - Consulta de un caso empresarial en el que haya comisión de un delito y discusión de la responsabilidad del contador.
 - Razones por las cuales se justifica estudiar Contaduría Pública.
 - Aporte de la investigación a la formación del contador público.
 - Importancia de la formación humanística en el desempeño del contador público.

- Discusión de la relación interdisciplinaria de la contabilidad que consideran más importante: con el derecho, la economía, o la administración.
- Aplicación del principio contable de asociación en las pymes colombianas.
- Opiniones frente a la universalización del pago de los impuestos en Colombia.
- De los campos de acción de la contaduría pública, discutir el que consideran más atractivo.

En estas propuestas se invitó a los estudiantes a que intentaran cruzar argumentos de autoridad encontrados en fuentes bibliográficas, con los puntos de vista de estudiantes y contadores. Se observó que los estudiantes se interesaron en su mayoría por temas en los cuales pudieran entrevistar a un contador conocido, pero se les dificultó acopiar fuentes bibliográficas que permitieran dialogar con los testimonios. Por otra parte, en quiénes abordaron temas más “conceptuales” se presentaron dificultades para derivar en textos argumentativos, pues la forma de enunciación de las temáticas conducía en algunos casos a desarrollar amplias exposiciones antes de llegar a una tesis central que mereciera sustentación. Esto provocó textos demasiado extensos, sin tesis central en muchos casos.

- d. En los períodos 2014-II y 2015-I se optó por temáticas que, si bien han sido relevantes para la academia contable desde hace más tiempo, los estudiantes de primer semestre apenas estaban familiarizándose con éstas, especialmente por coyunturas como eventos o discusiones nacionales de las que tuvieron noticias. Por ello se les propusieron las siguientes temáticas:
- Futuro de la revisoría fiscal.
 - Legitimidad del proceso regulativo contable en Colombia.
 - Discusión sobre la pregunta: ¿es buena la vida de un contador público?
 - ¿Para qué ser profesional en nuestra sociedad?

Los temas se dividen en dos clases: los dos primeros se formulan como temática general para que el estudiante, desde la lectura, se

acerque inicialmente a la problematización del mismo y, con base en ello, asuma una postura. Es volver a lo dialéctico, desde la consideración que de esta forma podría ser más cómodo el compromiso de argumentar. Por su parte, las preguntas personales se hicieron para provocar en los estudiantes unas respuestas iniciales que evidenciara, tal vez, la forma estereotipada de sus concepciones y se obligaran a expandir sus creencias sobre la base de la consulta del tema.

Se insistió en que los estudiantes podían defender la tesis que desearan, pero que no la debían expresar como una posición única, sino presentarla en relación con la contraparte, evaluando los argumentos de ambos lados y estableciendo la respectiva argumentación. El abordaje de algunas de estas temáticas les implicó a los estudiantes, además de consultas bibliográficas, conversar con contadores que ejercieran su profesión en la empresa, lo cual les permitió configurarse una imagen del quehacer cotidiano contable.

Desde el punto de vista del área de Habilidades Comunicativas, la tabla 5 presenta los criterios de evaluación de las composiciones argumentativas que hicieron los estudiantes:

Tabla 5. Criterios de evaluación - Perspectiva de Habilidades Comunicativas

Criterio de evaluación	Descripción
<i>Propósito</i>	El texto desarrolla una postura personal, no es una revisión de argumentos. El texto presenta una tesis central.
<i>Estructura</i>	El texto presenta una introducción en la cual se plantea la situación problemática, un desarrollo inicial en el cual se sintetizan los argumentos de la contraparte, una tesis central y los argumentos que la sustentan, finalmente una conclusión. O presenta una estructura distinta, desarrollando alternadamente los argumentos de ambas partes.

Criterio de evaluación	Descripción
<i>Calidad argumentativa</i>	Se usa diversidad de argumentos, y estos se desarrollan con suficiencia. Los argumentos son fuertes y están bien organizados. Hay una adecuada revisión de los argumentos de la contraparte.
<i>Aspecto discursivo</i>	Adecuado uso de la Polifonía textual. Buen manejo técnico de la citación. Buen uso de marcas discursivas y lenguaje connotativo.
<i>Calidad escritural</i>	Coherencia y cohesión. Buen uso de signos de puntuación. Ortografía. Corrección gramatical.

Fuente: elaboración propia.

Desde el punto de vista de Pensamiento Contable, la tabla 6 muestra los criterios de evaluación:

Tabla 6. Criterios de evaluación - Perspectiva de Fundamentos de Pensamiento Contable

Criterio	Evaluación
<i>Pertinencia y calidad de los argumentos</i>	Fuerza de las ideas adecuadamente presentadas y fundamentadas, para soportar las tesis o argumentos del documento. Utilización adecuada de argumentos de autoridad.
<i>Estructura</i>	Texto con cualidades de argumentación más que de exposición de la temática, que fácilmente identifique la posición de los autores al respecto o la discusión clara entre posturas.
<i>Claridad, coherencia, fluidez</i>	Documento fácil de leer, coherente entre sus párrafos, sin saltos temáticos.
<i>Aspectos gramaticales, referenciación y consulta de fuentes bibliográficas</i>	Buena ortografía, referencias bibliográficas bien elaboradas en el cuerpo del texto y en el listado de bibliografía, consulta de fuentes bibliográficas adecuadas para el tema.

Fuente: elaboración propia.

Los anteriores criterios de evaluación fueron conocidos por los estudiantes antes y después del proceso evaluativo, así: antes y durante la escritura se les presentaron criterios generales que debían cumplir los escritos; y, después en la devolución de la evaluación, los profesores anexaron al trabajo estas tablas evaluativas, con comentarios sobre lo logrado en cada aspecto y la ponderación numérica de la nota.

Cierre: Haberes y deudas

Uno de los aspectos que más les cuesta a los estudiantes, como es natural, es enfrentarse a la hoja en blanco, lo cual rápidamente va siendo superado en la medida en que consultan fuentes bibliográficas y personales y, especialmente, cuando inician la escritura a partir de un esquema en el que organizan la estructura de las ideas centrales que pretenden discutir.

Lo anterior reitera la importancia de la escritura como proceso didáctico para el dominio de los conceptos, más que como resultado del aprendizaje. Desde esta premisa, conviene subrayar los logros más significativos y las deudas que el proceso deja:

Un primer aporte fue el de ofrecer a los estudiantes unas estrategias de lectura y unos procesos de escritura que les permitiera un mayor dominio de las prácticas propias del discurso académico. Específicamente se destaca que los estudiantes lograron incorporar en su escritura la citación como una estrategia de sustentación, desarrollo y contrastación de puntos de vista. Más allá del aspecto técnico, el estudiante ve en la citación un recurso para socializar el proceso de lectura que aplicó en la producción de su texto.

Aún así, cuesta mucho convencerlos de la importancia de referenciar a los autores, más allá del manejo técnico de la norma, asunto que resulta menor si se le compara con la necesidad de reconocer el pensamiento del otro. Especialmente complejo es el manejo de la cita indirecta, la cual consideran propia por estar expresada con sus palabras.

En cuanto al dominio de las estructuras textuales, en el curso de Habilidades Comunicativas se hizo una evaluación final de escritura, con

el fin de indagar por el manejo de las mismas. Los resultados evidenciaron dominio de las estructuras, buen desarrollo temático, buen uso de la polifonía, pero debilidades en el uso técnico de la citación. Muestra además que el curso potencia a quienes traen unos conocimientos básicos de escritura, pero poco puede hacer por quienes tienen debilidades escriturales desde su formación básica.

Ha sido más difícil evaluar la apropiación conceptual del lado de Pensamiento Contable, pero podría decirse que la evaluación de contenidos y de criterio relacional, por medio de la actividad escritural, deja ver que se piensa mejor lo contable en contexto, que se comprende mejor la idea de la contabilidad como disciplina y que es posible y necesario discutir la responsabilidad pública del quehacer contable. Este último aspecto es particularmente interesante para los estudiantes.

Ha sido paradójico encontrar en el primer semestre estudiantes cuyos pensamientos se dejan seducir por lo sensible, lo social, lo crítico o al menos la sospecha; pero infortunadamente cuando se dialoga con estudiantes en cursos posteriores o en conversaciones de pasillo, eso sensible que antes asomaba, pareciera haberse ido. Lo mismo ocurre con los logros escriturales alcanzados en el primer semestre. Al orientar cursos de semestres posteriores, se observa cómo los estudiantes que estuvieron en esta experiencia, dejan de aplicar lo aprendido, pues incurrir en plagios evidentes, demuestran carencias en el desarrollo de las ideas, demuestran una lectura fragmentada y, en general, presentan poca valoración de la escritura como estrategia de aprendizaje. Esto abre un interrogante acerca del impacto que este tipo de intervenciones tienen en la formación a largo plazo de un estudiante, interrogante que invita a hacer un seguimiento en semestres futuros de este tipo de experiencias (Watson et al., 2007, p. 22). Como indica Paula Carlino (2002), si el trabajo de formación escritural se reduce a una materia aislada en los primeros semestres, este no tendrá impacto real sobre la formación del estudiante.

Otra deuda del trabajo es que inicialmente se pensó que los textos circularían entre comunidad de lectores, con el fin de que tuvieran un propósito comunicativo real, lo cual contribuiría a la calidad de la

escritura. Se pretendía que los textos expositivos sirvieran de material de estudio para los temas, y los argumentativos se convirtieran en textos base para entregar a otros estudiantes, y que ellos pudieran continuar la discusión. Sin embargo, la sobrecarga temática del curso de Fundamentos de Pensamiento Contable no permitió armonizar tiempos de entrega con lectura y con estudio, dado que la escritura del texto argumentativo se dio casi al final de los semestres, lo cual impidió que pudiera socializarse los textos entre los estudiantes; se convirtieron así en textos para los profesores, lo cual minó sensiblemente sus posibilidades comunicativas.

En general la escasez de tiempo para una lectura procesual de los textos, la recurrencia de lugares comunes y la tendencia al plagio que demanda una gran inversión de energía y tiempo para rastrearlo, afectan la motivación para leerlos. Es necesario, por lo tanto, buscar mecanismos para que los textos de los estudiantes circulen, con el fin de que la escritura sea real, ya que los textos que circulan hacen parte de una comunidad académica y podrían ser usados, lo cual es en sí mismo un importante factor de motivación para la escritura.

Bibliografía

- Atienza C., Encarna. (1992). Propuesta de evaluación del texto escrito en enseñanza secundaria. Tesis doctoral para optar al título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de La Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Descargado el 20 de noviembre de 2012 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1281/PARTEA.pdf;jsessionid=B0962BA8DB9720655657099DBC87EAE5.tdx2?sequence=2>
- Bejarano, Dennis F. (2010). Sobre la validez de la formación actual en economía para un contador público profesional: una reflexión personal. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 417-437.
- Cárdenas L., Rogelio. (2010). Fundamentación en el diseño de estrategias de enseñanza de la escritura en el campo contable: hacia una pedagogía de la escritura. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 597-608.

- Carlino, P. (2002). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Descargado el 3 de marzo de 2010 de www.unne.edu.ar/institucional/.../alfabetizacion_carlino.pdf
- Carlino, Paula. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluridiversidad*, Vol. 3, N° 2, pp. 1-9. Descargado el 7 de octubre de 2010 de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>
- Cassany, Daniel. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, N° 6, pp. 63-80.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cortés J., Jhon H. (2010). Investigación y pensamiento crítico. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 566-584.
- Cuevas M., John J. (2010). Educación y poscultura: a propósito de la relación contabilidad y lenguaje. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 343-358.
- Díaz, Álvaro. (2009). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fregoso, Gilberto. (2010). Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2, N° 11. Descargado el 20 de mayo de 2010 de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/gfp.htm>.
- Giraldo G., Gregorio A. (2010). La formación del estudiante de contaduría pública: la pertinencia de la actitud crítica e interpretativa. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 585-596.
- Gracia, Edgar. (2014). Habermas y su incidencia en la contabilidad. *Lúmina*, N° 14, pp. 88-115.
- Grajales, Jhonny. (2010). La importancia de enseñar a los estudiantes de contaduría pública a leer y a escribir. En *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*, (marzo de 2009). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 331-341.
- Gutiérrez, Silvia. (2013). Análisis argumentativo y esquematización. *Revista Versión*, N° 1, pp. 103-118.

- Lager, Elisabeth, Rodríguez, Emma, & Vergara, Omaira. (2006). La definición en la terminología académica de la Universidad del Valle. *Lenguaje*, N° 34, pp. 125-157.
- Loaiza R., Fabiola & Rueda D., Gabriel. (marzo, 2011). Importancia de la fundamentación teórica para los procesos de formación en investigación contable. En *Memorias II Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública* [Cd-Rom]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, María C., (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Lenguaje*, N° 32, pp. 71-94.
- Monsalve, Alfonso. (1992). *La teoría de la argumentación: un trabajo sobre el pensamiento de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz L., Sandra & Sarmiento R., Héctor. (2010). La formación del sujeto político en la educación contable. *Teuken Bidikay*, N° 1, pp. 165-183.
- Muñoz L., Sandra, Ruiz R. Gustavo & Sarmiento R., Héctor. (2015). Didácticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, Vol. XXIII, N° 1, pp. 53-86.
- Ospina Z., Carlos M. (2005). Sobre la investigación en contabilidad: Algunos apuntes. *Contaduría*, N° 46, pp. 73-110.
- Perelman, Chaïm, & Olbrechts-Tyteca, Luciem. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Rojas R., William. (2007). Contribución de las ciencias sociales y humanas a la formación del contador público. *Revista Internacional Legis de Contabilidad & Auditoría*, N° 29, pp. 145-172.
- Rojas R., William. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría*, N° 52, pp. 259-273.
- Ruiz, Gustavo. (octubre, 2010). La escritura en contextos auténticos: una forma de integrar literacidades. En *Memorias IV Encuentro Nacional y III Internacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior REDLEES*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda. Descargado el 20 de octubre de <https://drive.google.com/folderview?id=0BzmGngSoclxwTHdmSjMwMmp0TnM&usp=sharing&tid=0BzmGngSoclxwenpn-b25leFdWN0E>

- Ruiz, Gustavo. (2012). ¿Cómo cambian los conceptos acerca de la lectura y la escritura en la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad Autónoma Latinoamericana? *Visión Contable*, N° 10, pp. 190- 224.
- Ruiz, Gustavo. (2014). Hacia la comprensión de la retórica como contenido formativo para la configuración de un sujeto deliberativo. Tesis de grado, Maestría en Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Sarmiento R, Héctor. (2007). Retorno a la idea: Elementos metodológicos para la construcción de conceptos propedéuticos de investigación contable. *Lúmina*, N° 8, pp. 43-57.
- Watson, Stephanie, Apostolou, Barbara, Hassell, John&. Webber, Sally. (2007). Accounting education literature review (2003–2005). *Journal of Accounting Education*, N° 25, pp. 1-58.
- Weston, Anthony. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Valencia, Alberto. (2000). *Ética de la discusión*. Medellín: Dann Regional.