

Grajales Quintero, J.. (2024). Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable. Sistematización de la experiencia. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 85, 159-185. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n85a07>

Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable. Sistematización de la experiencia

Jhonny Grajales Quintero

jhonny.grajales@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4920-6937>

Investigador Independiente

Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable. Sistematización de la experiencia

Resumen: *El presente artículo presenta los resultados de la sistematización de la experiencia educativa de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de Metodología de la Investigación de la carrera de Contaduría Pública de la Pontificia Universidad Javeriana. Se presentan los aspectos teóricos que guiaron la sistematización en lo referente a la alfabetización académica. En cuanto a los aspectos metodológicos, se describe la manera en que se realizó la sistematización y se incluyen aspectos teóricos sobre la sistematización de experiencias educativas y epistémicos sobre prácticas pedagógicas. Posteriormente se describen las prácticas de lectura y escritura implementadas en el curso, a la luz del procedimiento reflexivo propio de la sistematización de experiencias. Los principales resultados apuntan hacia la potencialidad de la sistematización de experiencias como un elemento constitutivo de la práctica pedagógica y hacia la comprensión de la escritura como un aprendizaje contextualizado. La principal limitación es presentar la sistematización solo desde el punto de vista del profesor; se espera continuar con procesos de sistematización que incluyan la voz de los estudiantes.*

Palabras clave: *prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, lectura y escritura en investigación, sistematización de experiencias educativas, alfabetización académica*

Reading and writing teaching practices in an Accounting Research Methodology course. Systematization of the experience

Abstract: *This article presents the results of systematizing the educational experience of teaching reading and writing in the Research Methodology course of the Public Accounting program at Pontificia Universidad Javeriana. It discusses the theoretical aspects that guided the systematization of the academic literacy development process as well as the theoretical aspects of the systematization of educational experiences and the epistemic components of pedagogical practices. It also explains the methodology used for the systematization process. The reading and writing practices implemented in the course are subsequently described in relation to the reflective process of systematizing experiences. The main findings indicate the potential of systematizing experiences as a constitutive element of pedagogical practice and suggest that writing can be understood as contextualized learning. The main limitation lies in the exclusive focus on systematization from the teacher's standpoint; it is expected that systematization processes will be expanded to incorporate the students' perspectives.*

Keywords: *reading and writing teaching practices, reading and writing in research, systematization of educational experiences, academic literacy.*

Práticas de ensino de leitura e escrita em um curso de Metodologia de Pesquisa Contábil. Sistematização da experiência.

Resumo: *Este artigo apresenta os resultados da sistematização da experiência educativa das práticas de ensino de leitura e escrita no curso de Metodologia de Pesquisa do programa de Contabilidade Pública da Pontificia Universidade Javeriana. São apresentados os aspectos teóricos que orientaram a sistematização sobre o letramento acadêmico. Quanto aos aspectos metodológicos, descreve-se a forma como foi realizada a sistematização e incluem-se aspectos teóricos sobre a sistematização das experiências educativas e aspectos epistêmicos sobre as práticas pedagógicas. Posteriormente, são descritas as práticas de leitura e escrita implementadas no curso, à luz do procedimento reflexivo próprio da sistematização de experiências. Os principais resultados apontam para o potencial da sistematização de experiências como elemento constitutivo da prática pedagógica e para a compreensão da escrita como uma aprendizagem contextualizada. A principal limitação é apresentar a sistematização apenas do ponto de vista do professor; espera-se continuar com processos de sistematização que incluam a voz dos alunos.*

Palavras-chave: *práticas de ensino de leitura e escrita, leitura e escrita em pesquisa, sistematização de experiências educativas, letramento acadêmico.*

Des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche en comptabilité. Une systématisation de l'expérience

Résumé *Cet article rapporte les résultats de la systématisation de l'expérience éducative des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans le cours de méthodologie de recherche du cursus de comptabilité publique à la Pontificia Universidad Javeriana. Les aspects théoriques qui ont guidé la systématisation de l'alphabétisation académique sont ici présentés. En ce qui concerne les aspects méthodologiques, la manière dont la systématisation a été réalisée est décrite et les aspects théoriques sur la systématisation des expériences éducatives et les aspects épistémiques sur les pratiques pédagogiques sont également inclus. Ensuite, les pratiques de lecture et d'écriture mises en place dans le cours sont décrites à la lumière de la procédure réflexive de systématisation des expériences. Les principaux résultats soulignent le potentiel de la systématisation des expériences en tant qu'élément constitutif de la pratique pédagogique et de la compréhension de l'écriture en tant qu'apprentissage contextualisé. La principale limite est de présenter la systématisation uniquement du point de vue de l'enseignant; on espère poursuivre avec des processus de systématisation qui incluent la voix des étudiants.*

Mots clés : *pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture, lecture et écriture dans la recherche, systématisation des expériences éducatives, alphabétisation académique.*

Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable. Sistematización de la experiencia

Jhonny Grajales Quintero

<https://doi.org/10.17533/udea.rc.n85a07>

Primera versión recibida en Noviembre de 2022 – versión aceptada en abril del 2024

I. Introducción

El presente artículo da continuidad al texto titulado *La escritura de anteproyectos de investigación en un ambiente de no-lectores. El caso del Curso de Metodología de la Investigación Contable en la Universidad del Valle Sede Norte del Cauca* (Grajales, 2010), donde se reflexiona sobre las dificultades de escribir proyectos de investigación en los programas de Contaduría Pública a causa de la inexistencia de hábitos de lectura de los estudiantes. En esta ocasión, se busca sistematizar una experiencia docente, presentando las prácticas de lectura y escritura que se han diseñado y construido como estrategia para subsanar las debilidades de los estudiantes en la escritura de proyectos de investigación.

Aquí se presentan las prácticas de lectura y escritura implementadas por el autor, en su calidad de docente, en el curso de Metodología de la Investigación Contable en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali entre el primer semestre de 2016 y el primer semestre de 2021. Dichas prácticas están vinculadas a los procesos de lectura y escritura relacionados con la investigación científica. El enfoque del documento es reflexivo, esto es, un proceso de pensamiento y reflexión sobre la propia práctica pedagógica. Se busca, entonces que la reflexividad permita la evaluación y adecuación de las prácticas pedagógicas, al tiempo que permita que otros docentes puedan replicar las prácticas que consideren significativas y realicen procesos de reflexividad sobre su propia práctica.

La metodología usada es la *sistematización de experiencias*, entendida como la interpretación crítica de las experiencias que, partiendo de su ordenamiento y reconstrucción, permite develar la lógica del proceso experiencial (Jara, 1998). En esa medida, el texto tiene un tono narrativo que busca presentar todo el proceso que sobre prácticas de lectura y escritura se ha vivenciado en el curso

de metodología de la investigación contable en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Esto implica que las prácticas aquí presentadas, aunque se muestren de la manera en que han ocurrido en el curso dictado en el primer semestre de 2021, deben entenderse como el resultado de un proceso de reflexión constante por parte del autor que ha ocasionado que estas prácticas cambiaran mientras se dictaba el curso.

En consonancia con la lógica misma de la *sistematización de experiencias*, este artículo, además de la descripción detallada de cada una de las prácticas de lectura y escritura implementadas en el curso, incluye el acervo de documentos usados en dichas actividades de lectura y escritura. Se pretende con ello, posibilitar la replicabilidad de las prácticas y permitir una mejor comprensión por parte de los lectores del tipo de actividades realizadas. De este modo, el texto podría convertirse en una herramienta útil, tanto para los docentes en sus procesos de enseñanza de metodología de la investigación contable, como para los estudiantes en sus propios procesos escriturales de proyectos de investigación en la carrera de Contaduría Pública.

II. Estudios previos

La sistematización de experiencias pedagógicas ha sido poco trabajada en Contabilidad. Sin embargo, se encuentran algunos documentos que han avanzado en esta vía. En Colombia resultan de gran relevancia los trabajos del colectivo de Contabilidad Popular (Gallón Vargas et al., 2020; Gómez Zapata et al., 2021; Otálvaro y Bonilla, 2020; Restrepo y Silva, 2021; Rodríguez Triana et al., 2016; Rodríguez Triana, 2023). Desde esta perspectiva, se considera la educación popular como la base de la formación en contabilidad para personas pertenecientes a organizaciones de racionalidad sustantiva, por eso no resulta extraño que se haga énfasis en la sistematización de experiencias como medio para pensar, reflexionar y comunicar los procesos de trabajo formativo con las comunidades.

También se encuentra una investigación que sistematiza la experiencia del proceso de diseño, aprobación, puesta en marcha y funcionamiento de un programa académico por ciclos propedéuticos (2009-2014). Este artículo sistematiza dicho proceso de manera participativa y con la intervención de los estudiantes de Contaduría Pública para que se pueda reflexionar y replicar el proceso (Varón, 2015). Por su parte, Molina y Sierra (2016) sistematizan la experiencia pedagógica de construcción del espacio de prácticas intra-empresariales (sic) en el programa de Contaduría de la Universidad de la Salle; en el documento se da cuenta del proceso de creación de un espacio de interacción entre estudiantes, pasantes y monograftistas que permitió la puesta en práctica de principios teóricos.

A nivel latinoamericano, se encuentra un interesante estudio que evalúa la incidencia de las herramientas pedagógicas en la estimulación de la lectura de

estudiantes de décimo semestre de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Los resultados de este trabajo apuntan a una baja promoción de la lectura por parte de los profesores y a una pobre actitud hacia esta por parte de los estudiantes (Jaramillo, 2018). En la línea de sistematización de experiencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, se encuentra un trabajo que sistematiza el uso (sic) de la lectura y la escritura disciplinar como eje articulador en la consolidación de un semillero de investigación adscrito al programa de Tecnología en Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander (Suárez, 2017).

En lo atinente a la investigación en el campo de las prácticas pedagógicas, se encuentra un proyecto editorial que buscaba dar cuenta de lo que hacen los profesores en el aula, pues es allí donde acontece la educación, donde se produce el hecho educativo. Para ello, se convocaron 120 profesoras y profesores de todo el país para que contaran sus experiencias de aula. Como resultado, surgió el libro *Prácticas pedagógicas en educación contable: lo que pasa en el aula* (Grajales, 2021), donde, en doce capítulos, se presentan prácticas pedagógicas y experiencias de aula implementadas por los autores, en su calidad de docentes. Dichas prácticas son variadas e incluyen: procesos de formación en lectura y escritura; procesos de didáctica de la investigación científica en Contabilidad; procesos de construcción de pensamiento crítico y formación política; desarrollo de actividades pedagógicas en cursos determinados, tanto teóricos como prácticos; aplicación de herramientas didácticas ortodoxas y alternativas, y experiencias personales de la trayectoria de los profesores.

III. El contexto de lectura y escritura en Contaduría Pública

Resulta un lugar común las debilidades de los estudiantes en procesos de lectura y escritura en el momento de acceder a la Universidad. Las causas se encuentran, entonces, en la mala calidad de la formación básica y secundaria en esta materia (Grajales, 2010); en el contexto de la Universidad Pública esto se ve reforzado por el escaso capital cultural que posee la mayoría de los estudiantes (Leme Britto, 2003). Por otro lado, se evidencia que las prácticas de lectura y escritura en la universidad son distintas a las prácticas propias de la educación secundaria (Fernández y Carlino, 2010).

Cuando pensamos en las soluciones para los problemas de lectura y escritura de los estudiantes se encuentran explicaciones variadas, el espectro es amplio y depende del lugar (ideológico, teórico, disciplinal) en el que el profesor se instala. Se encuentra una interpretación bastante frecuente que afirma que cada estudiante es autónomo y debe asumir su responsabilidad para solucionar su problema. Otra de las soluciones que se plantea con mucha frecuencia es el diseño y dictado de cursos generales sobre habilidades de escritura.

Estas interpretaciones olvidan, precisamente, que el aprendizaje de la lectura y la escritura es contextualizado y que cada disciplina tiene unos códigos y unas maneras de hacer que son difíciles de aprender en soledad y de una vez y para siempre (González y Vega, 2010). Si asumimos que el estudiante debe ser incluido en las conductas letradas propias de la academia la cuestión cambia y las soluciones quedan orientadas hacia el cómo, cómo lograr que los recién llegados se incluyan en una cultura que puede resultarles abstrusa y oscura.

Como es de esperarse, las actitudes y las condiciones de entrada de los estudiantes, así como las actitudes hacia la lectura y la escritura de los profesores y directivos son particulares en cada disciplina. En el caso de la Contaduría Pública, es frecuente que la elección de la carrera esté asociada a una aptitud matemática y a un distanciamiento de los procesos de lectura y escritura; al indagar sobre los motivos para estudiar Contaduría, resulta frecuente la afirmación “decidí estudiar Contaduría porque no me gusta leer”. En lo que atañe a las condiciones de entrada se encuentra un bajo capital cultural (León Paimé y Roncancio, 2007), esto puede incluso tener correlación con la selección de carrera, así “la desventaja educativa se expresa también en la restricción de elección de los estudios que pueden ser razonablemente asociados a una categoría social dada” (Bourdieu y Passeron, 2003); también es frecuente encontrar una pretensión de salida rápida de la precariedad económica; se estudia Contaduría Pública para salir de la pobreza mediante la incursión en el mundo del trabajo (Rojas, 2008), estos dos factores tienen incidencia tanto en las habilidades como en las actitudes que sobre la lectura y la escritura tienen los recién ingresados.

Desde la perspectiva de la dirección universitaria, se encuentra una baja preocupación por parte de los programas académicos. Generalmente, se cree que basta incluir algunos cursos generales (Cuevas, 2010). Por otra parte, se evidencia un bajo nivel de lectura y escritura por parte de los profesores vinculados con la enseñanza técnica (Grajales, 2010; Grajales, 2010a; Usme, 2015); a esto se suma que el ejercicio profesional puede darse sin que existan conocimientos sólidos sobre el proceso de escritura (Cuevas y Grajales, 2015).

Este panorama hace que la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en los primeros semestres del Programa Académico de Contaduría Pública —y la didáctica en general— sea un verdadero reto para los docentes. Esto se hace mucho más evidente dado el carácter práctico del curso de Metodología de la Investigación Contable y su pretensión de conseguir que los estudiantes construyan un proyecto de investigación. El curso supone que los estudiantes lean y escriban, no hay alternativa. Sin embargo, a partir de la experiencia de los cursos dictados con anterioridad, se nota una baja participación en las discusiones, derivada, a veces, de un bajo nivel de comprensión de lectura y, otras, derivada sencillamente de la no lectura de los textos. Del mismo modo, el proceso de

escritura tiene resultados pobres y generalmente la calidad de los escritos está directamente asociada al capital cultural con el que ingresan los estudiantes.

IV. Marco teórico

La lectura y la escritura están en el centro mismo del proceso formativo de los estudiantes universitarios, hasta el punto de que no es posible la formación universitaria sin involucrar estas actividades. Esa centralidad va acompañada de un sinnúmero de dificultades y obstáculos que entorpecen el desarrollo del proceso formativo. Uno de los principales problemas de la formación universitaria hoy, es la incapacidad de los estudiantes para desarrollar estas actividades aun nivel crítico e inferencial. Más grave resulta el hecho de que las falencias de los estudiantes se presentan tanto en el momento de su ingreso a la educación superior como entre los egresados. Esto indicaría que los estudiantes pueden pasar por la universidad sin saber escribir y con niveles de comprensión de lectura sorprendentemente bajos.

Dado este panorama, resulta lógico que haya una preocupación por parte de la academia sobre la didáctica y el aprendizaje de la lectura y la escritura a nivel universitario. El enfoque de la escritura a través del currículo surge debido a que los cursos de primer año —implementados como reacción a la democratización del acceso a la educación superior que causa que haya estudiantes que ingresan a la universidad con un bajo capital cultural— demuestran bajo impacto, lo que ocasiona que se abogue por la escritura de textos funcionales en cada una de las materias tomadas por los estudiantes (Castelló, 2014).

La escritura de textos funcionales en cada materia obliga a estudiar las particularidades de las formas textuales, géneros y discursos que operan en cada disciplina, surge el enfoque de la escritura en las disciplinas. Estos dos enfoques son la base de las alfabetizaciones académicas, enfoque que destaca que la formación en lectura y escritura es un proceso permanente que depende del contexto y que introduce a los estudiantes en una cultura letrada (Castelló, 2014).

Dentro de este enfoque, se entiende que las falencias de los estudiantes son producto de que al ingresar a la universidad entran a una cultura diferente, una cultura letrada que implica unas prácticas discursivas distintas de las prácticas a las que están habituados los nuevos estudiantes universitarios (Carlino, 2003). Prácticas que difieren sustancialmente de lo que se hace en la educación secundaria (Fernández y Carlino, 2010) y que incluso difieren entre cada uno de los estudiantes a partir de sus capitales culturales (Leme Britto, 2003).

El reconocimiento de que el ingreso a una nueva cultura es la fuente de las falencias de los estudiantes, implica una manera distinta de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. En primer lugar, se renuncia a los ejercicios de enseñanza abstracta de habilidades lingüísticas, en el entendido de que los ejercicios de lectura y escritura son contingentes y dependen de

los contextos y propósitos implicados en el hecho educativo. Del mismo modo, en segundo término, los procesos didácticos de escritura y lectura están vinculados a los discursos de cada disciplina; de nuevo, se establece distancia de los procesos de enseñanza abstracta y se enfatiza en las características particulares de las prácticas discursivas propias de cada disciplina. En tercera instancia, las didácticas son procesuales y dependen de la interacción disciplina-contexto.

El enfoque de alfabetizaciones académicas se configura entonces como un potente marco que posibilita la enseñanza de la lectura y la escritura en contabilidad por varias razones. En primer lugar, porque la disciplina tiene un enfoque eminentemente técnico que, en ocasiones, desatiende los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y los considera como algo complementario o marginal. En segundo término, porque el proceso de ingreso de los estudiantes a la cultura académica letrada se da de manera tardía dentro de la formación o en ocasiones no ocurre. Como tercer punto, se tiene que el desarrollo de la investigación como un campo de trabajo para los contadores se ha fortalecido en los últimos años, en este ámbito, la lectura y la escritura se consideran procesos insoslayables que requieren un abordaje didáctico distinto.

V. Metodología

El desarrollo de la sistematización de experiencias educativas implica una manera de hacer que difumina las fronteras tradicionales dentro de la investigación social —investigación educativa en este caso— entre epistemología, teoría y metodología. Aunque se mantiene aquí la estructura típica de los artículos de investigación donde se separa la metodología, es necesario aclarar que este acápite incluye aspectos epistémicos, teóricos y metodológicos sobre el ejercicio de la sistematización de experiencias educativas.

La sistematización de experiencias surge en el marco de la educación popular a comienzos de los años de 1980. El ejercicio de la sistematización de experiencias permite comprender mejor las prácticas educativas para generar conocimientos sistemáticos que permitan su teorización en el campo disciplinal en el que se inscriben dichas prácticas (Barbosa Chacón et al., 2015). Aunque en algunos contextos la sistematización haya sido entendida como la descripción, organización y comunicación de las acciones realizadas, el ejercicio de la sistematización de experiencias pretende generar conocimientos sistemáticos y posibilitar la replicabilidad (Torres, 1999). La comunicación de las prácticas de sistematización es fundamental para someterlas a escrutinio crítico por parte de la comunidad (Messina y Osorio, 2016). Además, la sistematización de experiencias implica una reflexión constante sobre el vínculo inherente entre educación y cambio social, así como sobre la relación entre educación, ética y política (Jara, 2018).

Para esto, la sistematización de experiencias debe entenderse como una producción intencionada de conocimiento que trasciende la discusión y la re-

flexión sobre lo que pasa en el aula y aboga por la superación del conocimiento derivado de las representaciones y experiencias cotidianas (Torres, 1999). La producción intencionada de conocimiento resulta relevante y pertinente para la producción, interpretación y análisis de conocimiento derivado de las prácticas de aula, pero también permite la reflexión crítica sobre dichas prácticas y su consecuente adecuación. El componente crítico es insoslayable en los procesos de sistematización de experiencias, la sistematización de las propias prácticas pedagógicas se convierte en un ejercicio autocrítico que explora los intersticios de la experiencia (Messina y Osorio, 2016).

Así, la sistematización de experiencias educativas no se limita a un ejercicio final donde se comunica qué ocurre en las prácticas educativas, sino que se convierte en un ejercicio permanente que obliga a los docentes a preguntarse por el desde dónde, para qué y cómo realizan su práctica, así como a plantear preguntas sobre la forma más pertinente de comunicar sus experiencias. La sistematización de experiencias educativas implica una concepción particular de entender las prácticas pedagógicas. El concepto de prácticas pedagógicas se hace pertinente cuando se observa el currículo de un programa académico de forma integral. Es en el aula, mediante las actividades de los docentes y las interacciones de ellos con los discentes, donde principalmente se objetivan las intencionalidades formativas y demás pretensiones curriculares, tanto las declaradas como las implícitas.

Las prácticas pedagógicas pueden entenderse en un sentido lato como las actividades que realiza el profesor dentro del aula para consolidar un proceso de enseñanza. Dichas prácticas pueden observarse desde dos orientaciones teóricas. En primer término, desde la corriente tradicional, la práctica pedagógica tiene como objetivo la transmisión de contenidos, se enfatiza en los contenidos teóricos y la labor del profesor es comunicar un saber que el estudiante debe recibir. En segundo lugar, la corriente crítica contemporánea plantea que el objetivo de las prácticas pedagógicas es enseñar a pensar y orientar la construcción de conocimiento, provocando una transformación no solo en el pensamiento de los estudiantes, sino en su comportamiento, actitudes y valores. Aquí, el profesor interviene con didácticas que deben posibilitar un conocimiento disciplinar específico, a la vez que posibilitan cambios en la subjetividad de los estudiantes (Ojeda y Alcalá, 2004).

En un sentido más acotado, el concepto de práctica pedagógica depende de las concepciones teóricas desde donde se le defina. Así, es frecuente encontrar denominaciones distintas para las actividades que realizan los profesores en el aula, tales como prácticas docentes, prácticas educativas o prácticas de enseñanza (R. Moreno, 2002). Desde una perspectiva sociocultural y en el marco de la presente sistematización de la experiencia educativa en un curso de metodología de la investigación, preferimos definir la práctica pedagógica como la

objetivación de un hecho social mediada por las relaciones intersubjetivas entre los sujetos presentes en el hecho educativo. En otras palabras, las interacciones entre profesores y estudiantes en el aula son la manera en que se realizan las pretensiones sociales del hecho educativo: transmisión de conocimientos profesionales y disciplinares, orientación en la construcción de saberes autónomos o transformación de las subjetividades.

Dependiendo de la concepción que se tenga de la enseñanza, las prácticas pedagógicas tendrán diferentes significados. Si se concibe la enseñanza como un proceso que busca concebir un producto, las prácticas pedagógicas tomarán el significado de actividades técnicas que pretenden incidir en la conducta de los estudiantes. Por otro lado, al entender la enseñanza como un espacio de mediación entre el profesor y el estudiante, se entenderá por práctica pedagógica como un ejercicio de comprensión de significados por parte de estudiantes y profesores con énfasis en la adecuación de los procesos mentales requeridos con arreglo a fines. Finalmente, si se piensa en la enseñanza como un espacio de intercambio social, las prácticas pedagógicas podrán ser comprendidas como acciones para que los estudiantes adquieran un saber-hacer contextual que les permita modificar sus formas de relacionamiento social. Este artículo se inscribe en esta última concepción por su coherencia con el enfoque de alfabetizaciones académicas que guía su desarrollo.

En lo referente a los métodos usados para sistematizar la experiencia, se comenzó con el plan de sistematización, el cual consistió en identificar el objeto de sistematización —las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable— y la perspectiva de la sistematización —perspectiva del docente— e incluía el apoyo del Centro de Escritura Javeriano en el proceso de didactización de las prácticas implementadas en el curso.

Posteriormente, se procedió a diseñar una bitácora para consignar las impresiones del docente en el proceso de implementación de las prácticas. Esta bitácora incluía la planeación de las actividades de lectura y escritura, a partir de las intenciones formativas, el registro de las impresiones del docente durante las prácticas —la idea era que pudiera ser lo más inmediato posible— y un acápite de reflexión sobre los resultados de cada una de las prácticas.

VI. Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable

En esta sección se describen las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en un curso de Metodología de la Investigación Contable; aunque aquí se consignen las prácticas como han ocurrido en el curso dictado en el primer semestre de 2021, vale la pena aclarar que este proceso de sistematización comenzó en 2016 y ha implicado cambios en las perspectivas del docente que han implicado cambios en las prácticas planteadas.

Antes de la presentación de las prácticas de enseñanza, se hace necesaria una breve contextualización del curso y la institución en los que se implementan dichas prácticas. La Pontificia Universidad Javeriana es una institución adscrita a la Compañía de Jesús, cuenta con un largo recorrido en el ámbito de la educación superior en Colombia y se consolida como una de las principales universidades del país, la seccional de Cali se creó en 1970 con la Carrera de Contaduría Pública. Aunque la condición de universidad privada pensada para formar a las élites del país se ha constituido como impronta en esta universidad, para el periodo de sistematización, el Programa de Contaduría Pública se caracteriza por recibir estudiantes becados por el Estado (programa Ser Pilo Paga), por la misma universidad o por entidades privadas (empresas y fundaciones) y se aparta de la mencionada impronta de la universidad. La población de estudiantes javerianos para el periodo de sistematización corresponde en su mayoría a estratos 2, 3 y 4. En términos generales, los hábitos de lectura de los estudiantes son coincidentes con la situación general para este rango de ingreso: bajo hábito lector, competencias limitadas de escritura y habilidades básicas de escritura.

El curso de Metodología de la Investigación Contable en la carrera de Contaduría Pública de la Pontificia Universidad Javeriana es prerrequisito para la monografía de trabajo de grado. El objetivo del curso es que los estudiantes escriban los proyectos de investigación que sirvan como fundamento para el desarrollo de su trabajo de grado. El curso implica que la escritura de proyectos de investigación sea la manera en que los estudiantes aprehendan los contenidos desarrollados sobre epistemología y metodología de la investigación científica. No se trata de enseñar conocimientos metodológicos y epistemológicos abstractos, se trata de que la escritura sea el medio de aprendizaje, esto implica una apropiación de conocimiento contextualizado y el desarrollo de un saber hacer.

VI.1. Taller de lectura dirigida

Se realiza en la segunda clase del curso y tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen sobre la forma en que leen y sobre algunos aspectos que deben tenerse en cuenta en la lectura de textos académicos, actividad constitutiva del proceso de investigación científica. El taller busca además que los estudiantes puedan modificar las prácticas de lectura atendiendo al contexto de la investigación científica en contabilidad. El taller se diseña partiendo de que las actividades de lectura tienen un desarrollo más rápido que no produce inmediatamente un nuevo conocimiento ni la apropiación discursivo-textual propia de la escritura, por lo que se consideran actividades diferenciadas (Riestra, 2010).

El taller consiste en la lectura de un artículo académico (Souza, 2007) en tres momentos diferenciados. La selección del texto obedece a su pertinencia temática en lo referente a la importancia de los estados del arte para la investigación

científica. En primera instancia, se lee el texto sin tomar apuntes, ni subrayar el texto; en segundo término, se lee el texto subrayando y en un tercer lugar se lee el texto tomando apuntes manuscritos en papeles aparte. Se pretende marcar tres momentos de aprensión lectora: el momento informativo, el momento comprensivo y el momento interpretativo. Una vez realizada la lectura en estos tres momentos se realiza una discusión sobre las percepciones de los estudiantes. Finalmente se llama la atención sobre la necesidad de guardar memoria de lo que se lee para poder conseguir la apropiación discursivo-textual necesaria para llevar a cabo procesos de investigación científica.

El principal cambio en esta práctica durante el periodo de sistematización está signado por la obligatoria implementación de la Presencialidad Asistida por Tecnología (PAT) derivada de la pandemia de Covid-19. La realización de taller en el aula permite una mirada más detallada de lo que ocurre mientras los estudiantes leen, además de permitir observar la manera en que los estudiantes subrayan y toman apuntes. En el caso de la PAT, no es posible esta interacción; ni siquiera es posible saber si los estudiantes realizan la actividad.

VI.2. Técnicas de lectura para la selección de textos que permitan la construcción del estado del arte

Para la construcción del estado del arte que fundamenta la investigación científica, los estudiantes proceden a realizar el proceso de búsqueda de investigaciones previas sobre el tema que van a investigar. Dicho proceso incluye una primera recuperación que acopia textos basada únicamente en la lectura de los títulos y una segunda recuperación que incluye la lectura de los resúmenes y una revisión somera de la estructura de los artículos para consolidar el corpus de documentos necesario para el estado del arte. Finalmente, se procede a la lectura completa de los documentos que integran el corpus.

Si bien el curso es tomado por estudiantes de últimos semestres del programa de Contaduría Pública, se ha identificado que muchos no están familiarizados con las particularidades estructurales y discursivas propias de los artículos académicos. Las recomendaciones para la búsqueda y lectura completa de los textos, parte de introducir a los estudiantes a este tipo de lectura y de marcar la necesidad de que haya una coherencia entre la forma en que se leen los textos con las peculiaridades de los mismos y con los objetivos de la lectura.

Dado que esta actividad se realiza de manera independiente por parte de los estudiantes, resulta muy difícil un análisis reflexivo desde la perspectiva del docente. Dentro de los textos recuperados se encuentran, en ocasiones, textos que no son académicos, particularmente leyes o noticias. En términos generales, los estudiantes logran consolidar un corpus pertinente para proceder con la escritura del acápite de estudios previos que da inicio al proyecto de investigación.

VI.3. Construcción grupal de la estructura de las fichas de lectura y escritura de estudios previos

Una vez se ha señalado la importancia para la investigación científica de guardar memoria de lo leído y se ha logrado consolidar el corpus de documentos a revisar, se procede a la construcción de un instrumento que permita guardar memoria de los textos leídos y facilite la escritura del acápite de estudios previos. Esta actividad se realiza durante la clase y consiste en que cada estudiante proponga una estructura para las fichas de lectura. Posteriormente, se plantea una propuesta de estructura en grupos de cuatro estudiantes. Finalmente, se presentan todas las propuestas de estructura y se consolida entre todos los estudiantes la estructura que será tenida en cuenta para la construcción de las fichas de lectura. Se insiste en que la manera en que se guarda memoria de la lectura termina siendo una práctica que toma tintes personales, pero se acuerda que la estructura de las fichas que se entregan para el curso debe ser la acordada colectivamente.

Una vez se construyen y entregan las fichas, se procede con la consigna para la escritura de los estudios previos. Se indica el proceso de clasificación de los textos por categorías, en el comienzo del periodo de sistematización se proponía como ejemplo para la redacción de este aparte, un artículo de revisión (Grajales et al., 2013); a partir del año 2017 se agregan como ejemplos algunos estudios previos contruidos por estudiantes en cursos anteriores.

VI.4. Taller de preguntas orientadoras para la escritura del planteamiento del problema

La escritura de proyectos de investigación es un ejercicio particular de escritura académica. A las dificultades habituales derivadas de las escasas habilidades escriturales de la mayoría de los estudiantes se suma el desconocimiento de las tradiciones disciplinares y de las particularidades propias de la escritura para la investigación. Sin embargo, la existencia de una superestructura predefinida y estándar puede facilitar el ejercicio para los estudiantes. Así, los estudiantes no tienen que verse enfrentados al diseño y la construcción de una superestructura para su texto. Esta característica modifica el ejercicio de planeación de la escritura de los proyectos, pues desplaza el foco a la planeación de cada uno de los acápite que componen la estructura predeterminada.

En el principio del periodo de sistematización se hacía una consigna verbal que, tras la explicación magistral de los aspectos epistemológicos de la construcción de un problema de investigación, indicaba que en el acápite de Planteamiento del problema se debe consignar lo que el investigador quiere investigar como resultado de un proceso de recorte de la realidad. Esta consigna causaba problemas a los estudiantes y los resultados eran bastante pobres, lo que obligaba a un proceso de revisión y reconstrucción de este acápite. Como reacción

a este panorama, se diseña un taller de preguntas orientadoras (ver Anexo A) que busca que pueda construirse una superestructura local para el planteamiento del problema. Más allá de considerar que el proceso de planeación facilita las actividades de escritura, se parte de la idea de que la superestructura es el reflejo de modelos cognitivos asociados al contexto en el que se escribe (Pardo, 1992), en este caso las características del problema de investigación. La implementación del taller ha facilitado el proceso de escritura del planteamiento del problema y ha evidenciado una mayor claridad de los textos construidos por los estudiantes.

VI.5. Talleres de revisión entre pares

La revisión entre pares se entiende como una práctica de enseñanza que permite una mejora en las habilidades escriturales de los estudiantes de cualquier nivel de enseñanza (Carlino, 2008). La revisión de los textos que se escriben es constitutiva del proceso de escritura. Sin embargo, en la escritura académica realizada por los estudiantes es poco frecuente, es más, en muchas ocasiones los docentes no consideramos que esta sea una actividad vinculada con los procesos de enseñanza y entendemos los textos escritos por los estudiantes como productos terminados que solamente deben evaluarse. En el contexto del curso de Metodología de la investigación contable se entiende que la escritura de proyectos de investigación es un proceso que requiere la revisión permanente de los textos que se escriben. Este proceso incluye la revisión por parte del profesor (hetero-revisión), la revisión de su propio trabajo por parte de cada estudiante (auto-revisión) y la revisión por parte de otros estudiantes participantes del curso (co-revisión).

La revisión entre pares busca que los estudiantes tengan una opinión argumentada sobre sus escritos por parte de sus pares. El hecho de que la revisión provenga por parte de otros estudiantes tiene una función didáctica en la medida en que los comentarios no se perciben desde la autoridad del docente que califica sino como comentarios que pueden ser tenidos en cuenta. Por otro lado, el acto de revisar los textos de los compañeros permite que los estudiantes identifiquen posibles errores similares en los que pueden haber incurrido al realizar su trabajo. Además, el desarrollo de habilidades de revisión permite el distanciamiento necesario para el momento de revisar los propios textos.

Las prácticas de revisión entre pares se realizan para cada una de las entregas que deben realizar los estudiantes y es previa a la entrega que será revisada y calificada por el docente. El primer ejercicio de revisión entre pares consiste en que cada estudiante presente sus objetivos para la revisión colectiva en el espacio de la clase; mientras se realiza el ejercicio, el docente identifica un conjunto de errores típicos en la construcción de objetivos, este listado de errores es consolidado en un archivo y es compartido con todos los estudiantes, este

listado termina sirviendo como una guía de autorrevisión de los propios objetivos (en el Anexo B se consigna el listado del semestre 2020-1).

Las consiguientes prácticas de revisión entre pares son guiadas por un conjunto de preguntas metodológicas que llaman la atención sobre aspectos metodológicos y escriturales de los trabajos que se revisan. La segunda práctica incluye la escritura y posterior revisión de los Estudios Previos, el Problema de Investigación, los Objetivos y la Justificación (ver Anexo C). La tercera práctica ejercicio de revisión entre pares incluye la escritura y posterior revisión de los Marcos de Referencia y la Metodología (ver Anexo D). La cuarta práctica de revisión entre pares se da en el marco de la aplicación de una rejilla de evaluación para el proyecto de investigación completo, esta actividad se expone en el siguiente acápite.

VI.6. Rejilla de evaluación

Las rejillas de evaluación son un tipo de texto instruccional que pretende guiar el proceso de escritura de los estudiantes; la socialización previa de los parámetros de evaluación es una herramienta eficaz para el apoyo de los procesos de producción textual (Camelo, 2010). Al docente esta práctica le permite explicitar los requerimientos del texto que espera como resultado, además de viabilizar el proceso de hetero-revisión. Para el estudiante, además de servir como guía le permite tener claridad sobre las características requeridas para el texto que debe producir.

Como se mencionó en la sección anterior, en el contexto del curso de Metodología de la investigación contable se entiende que la escritura de proyectos de investigación es un proceso; el proyecto de investigación es el producto de este proceso. Por esta razón, la consigna de evaluación se construye para la evaluación del proyecto como producto coherente y sistemático. Esta consigna consiste en una rejilla que asigna un porcentaje de calificación a cada una de las partes del proyecto y a la coherencia metodológica, asociándolas a diferentes descripciones de los posibles estados de cada una de estas partes (ver Anexo E). Si bien es imposible construir descripciones previas que den cuenta del estado de todos los textos presentados, se intenta que el espectro sea lo suficientemente amplio para recoger aproximadamente el estado de cada una de las partes del proyecto.

En el desarrollo del curso, se realiza un ejercicio de revisión entre pares en el aula. Aquí se explica con detalle la rejilla y, en la medida en que la rejilla pide asignar una nota, se pide a los estudiantes que sean lo más rigurosos posibles en la realización del ejercicio. Posteriormente se sugiere que, tras recibir los comentarios derivados de la revisión entre pares, de manera independiente se realice el proceso de autorrevisión de los proyectos. Finalmente, se realiza la hetero-revisión por parte del docente.

VII. Conclusiones

La experiencia que se sistematiza en este artículo ha sido guiada por el enfoque teórico de las alfabetizaciones académicas; Las prácticas que se exponen en este documento han sido planeadas, diseñadas y aplicadas partiendo de que la formación en lectura y escritura en investigación científica es un proceso permanente que depende del contexto y que introduce a los estudiantes en una particular manera de proceder para realizar investigaciones. Se abandona entonces la enseñanza abstracta tanto de habilidades lingüísticas como de conocimientos epistemológicos y metodológicos y se constituye la escritura de proyectos como el eje central de un aprendizaje contextualizado.

El hecho de que el periodo de sistematización sea tan amplio ha permitido que el ejercicio docente atienda a cuestiones específicas sobre la escritura en investigación que podrían haberse pasado por alto si no se planeara la sistematización. La sistematización de experiencias no puede, entonces, limitarse a un ejercicio *ex post facto* donde se comunican nuestras experiencias de aula, sino que puede erigirse como un elemento constitutivo de las prácticas pedagógicas. Así, la sistematización planeada de prácticas educativas incide directamente en las prácticas al convertirlas en materia de reflexión permanente por parte de los docentes.

Las prácticas presentadas en esta sistematización son abordadas desde la perspectiva del profesor. Esto no quiere decir que la práctica docente durante el periodo de sistematización no tenga en cuenta la voz de los estudiantes; la esencia misma de la sistematización de experiencias educativas y la reflexividad que se produce sobre las prácticas implica un diálogo constante con los discentes. Se aborda la perspectiva del profesor porque se considera que un proceso de sistematización de experiencias educativas desde la perspectiva de los discentes requiere un proceso independiente con metodologías específicas que dificultaría el proceso en general. Queda abierta la posibilidad de iniciar este proceso.

Además de la sistematización de experiencias del curso Metodología de Investigación Contable desde el punto de vista de los discentes, se plantean como futuras líneas de investigación una exploración de la investigación sobre lectura y escritura en los programas académicos de Contaduría Pública en Colombia y la auscultación de las prácticas pedagógicas de los profesores en contextos específicos.

Referencias bibliográficas

Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., y Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*,

- 37(149), 130-149., 37(149), 130-149. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008&lng=es&tlng=es
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI.
- Camelo, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, 15(2), 58–67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 3(2), 1-9. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12289>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*(2), 20-31. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Cuevas, J. J. (2010). La lecto-escritura: Por un acontecer en el lenguaje para pensar a la contabilidad. *Revista Estudiantil Ábaco*(1), 54-56. https://www.academia.edu/11738173/La_lecto-escritura_por_un_acontecer_en_el_lenguaje_para_pensar_la_contabilidad_-_ensayo
- Cuevas, J., y Grajales, J. (2015). Algunas preguntas fundamentales sobre el proceso de lectoescritura de los estudiantes de Contaduría Pública. En *Tercer Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública* (pp. 201-216). Santiago de Cali, Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En que se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?? *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Gallón Vargas, N., Gómez Zapata, Y., y Rodríguez Triana, M. A. (2020). Contabilidad popular. Una alternativa socio-práctica para resignificar las prácticas contables en las organizaciones de economía solidaria de Colombia. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 77, 37–79. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.n77a02>
- Gómez-Zapata, Y., Vargas, N. G., Triana, M. A. R., y Zuleta, L. J. U. (2021). Popular Accounting. Meanings and Experiences in Social and Community Organizations from Granizal (Bello, Antioquia, Colombia). *Innovar*, 31(82), 245–270. <https://doi.org/10.15446/innovar.v31n82.98426>
- González, B. Y., y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Universidad Sergio Arboleda.
- Grajales, J. (2010). La importancia de enseñar a los estudiantes de Contaduría Pública a leer y a escribir. En *Primer Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública* (págs. 331-341). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grajales, J. (2010a). La escritura de anteproyectos de investigación en un ambiente de no-lectores. El caso del Curso de Metodología de la Investigación Contable en la Universidad del Valle Sede Norte del Cauca. *Contaduría Universidad de Antioquia*(57), 145-159. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.15582>
- Grajales, J. (2021). Prácticas pedagógicas en educación contable: lo que pasa en el aula. Pontificia Universidad Javeriana.

- Grajales, J., Cuevas, J. J., y Usme, W. (2013). Balance de las publicaciones sobre IFRS en dos revistas colombianas. *Cuadernos de Contabilidad*, 14(36), 1183-1207. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cuacont/article/view/7917>
- Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias. Alforja.
- Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En A. Guelman, F. Cabaluz, y M. C. Salazar, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 221-255). Clacso.
- Jaramillo, M. F. (2018). Práctica pedagógica y su incidencia en la lectura y escritura académica de los estudiantes de décimo nivel diurno, contabilidad y Auditoría, de la UTMACH. 1ra Jornada Internacional de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Machala: Universidad Técnica de Machala.
- Leme Britto, L. P. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Revista Lenguaje*(32), 78-92. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/984-la-cultura-escrita-y-la-formacion-del-estudiante-universitariopdf-9JX4C-articulo.pdf>
- León Paimé, E. F., y Roncancio, Á. D. (2007). Trayectorias de los estudiantes de contaduría pública: capitales y disposiciones de una clase emergente. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(2), 177-211. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90915211.pdf>
- Messina, G., y Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://www.redalyc.org/pdf/766/76646850011.pdf>
- Molina, N. A., y Sierra, O. (2016). Espacios colaborativos para la enseñanza de las ciencias administrativas y contables. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 58-72. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/18106>
- Ojeda, M. C., y Alcalá, M. T. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 22-31. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/765Ojeda.PDF>
- Otalvaro, J. A., y Bonilla, K. (2020). Contabilidad popular. Aproximación teórico-práctica desarrollada en cinco organizaciones comunitarias y sociales de la vereda granizal del municipio de Bello (Antioquia, Colombia) [trabajo de grado Contaduría Pública, Tecnológico de Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1635?show=full>
- Pardo, N. G. (1992). Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos. *Forma y Función*(6), 9-23. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16906>
- R. Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*(16), 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Restrepo, M., y Silva, Y. (2021). Contabilidad popular y la experiencia en el restaurante la ranca de mi pueblo del municipio de Quibdó [trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1806>
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 177-185. <https://doi.org/10.14483/22486798.3114>

- Rodríguez Triana, A., Gallón Vargas, N., y Gómez Zapata, Y. (2016). La contabilidad en propuestas de economía solidaria y alternativa. *En-Contexto*, 4(5), 185–206. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/encontexto/article/view/368>
- Rodríguez Triana, M. A. (2023). Prácticas pedagógicas de la contabilidad popular experiencias con organizaciones sociales, comunitarias y de economía solidaria en Colombia [tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. [proveer URL, de ser posible]
- Rojas, W. (2008). Congoja por una educación contable fútil. *Contaduría Universidad de Antioquia*, (52), 259-274. <https://doi.org/10.17533/udea.rc.2171>
- Souza, M. S. (2007). La centralidad del estado del arte en la investigación científica. *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*(51), 27-31. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37676>
- Suárez, M. (2017). Sistematización de la experiencia del uso de la lectura y escritura disciplinar para la consolidación del semillero de investigación SIEES [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2437>
- Torres, A. (1999). Sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y saberes*(13), 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>
- Usme, W. (2015). La escritura como una propuesta de evaluación en los programas de contaduría pública. *Saber, ciencia y libertad*, 10(2), 179-193. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n2.794>
- Varón, O. (2015). Sistematización de experiencias significativas en el programa contaduría pública por ciclos propedeúticos de la Institucion de Educacion Superior-Itfip, del Espinal-Tolima. [tesis de maestría, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/3aa23461-d718-423d-b4fc-01aa446b883d/content>

ANEXOS

Anexo A. Taller de preguntas orientadoras

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Asignatura: Metodología de la Investigación Contable

Profesor: Jhonny Grajales Quintero

GUÍA DE CLASE

Actividad: Taller de preguntas orientadoras para la estructura del planteamiento del problema

Justificación pedagógica: Esta actividad busca que los estudiantes planeen la escritura del Planteamiento del problema, mediante la identificación de los principales aspectos que deben tenerse en cuenta al momento de presentar un problema de investigación.

Objetivo: Construir un plan de escritura (estructura detallada por párrafos) para el Planteamiento del problema.

Metodología: Cada estudiante debe responder las preguntas orientadoras planteadas teniendo en cuenta las características de su problema de investigación. A continuación el estudiante debe proponer una estructura detallada por párrafos de su Planteamiento del problema, debe ser explícita la idea principal de cada párrafo. Dicha estructura debe estar terminada hacia el final de la clase.

Preguntas Orientadoras:

1. ¿Qué es lo que quiero investigar?
2. ¿Dónde y/o cómo se evidencia el problema que quiero investigar?
3. ¿Cuáles son las causas de la situación que quiero investigar?
4. ¿Qué pasaría si no se resuelve dicha situación?
5. ¿Qué debería hacerse para que esto no pase?
6. ¿Dónde se encuentra mi problema de investigación?
7. ¿Cuándo se produjo/produce/producirá mi problema de investigación?
8. ¿Qué porción de la realidad voy a observar?
9. ¿Cuál será “la población” (unidad de análisis) objeto de mi estudio?
10. ¿Qué voy a observar de esa población (características, acciones, motivaciones)?

Anexo B. Listado de errores frecuentes en la construcción de Objetivos (2020-1)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Asignatura: Metodología de la Investigación Contable

Profesor: Jhonny Grajales Quintero

Listado de Errores típicos en la formulación de objetivos de investigación (Clase 27 de marzo de 2020):

1. Mencionar más de 2 verbos en un objetivo
2. Que la suma de los objetivos específicos no garantice alcanzar el objetivo general
3. Objetivos específicos demasiado generales
4. Dar aclaraciones en un objetivo
5. Que no haya una delimitación a la hora de formular el objetivo y por consiguiente sea muy general
6. Suponer antes de observar la realidad, es decir, anteponerse a los resultados de la investigación
7. Que no exista una secuencialidad en los objetivos
8. Que se dejen interrogantes en los objetivos

Anexo C. Taller de revisión entre pares (Estudios Previos, Problema de Investigación, Objetivos y Justificación)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Asignatura: Metodología de la Investigación Contable

Profesor: Jhonny Grajales Quintero

GUÍA DE CLASE

Actividad: Taller de revisión entre pares

Justificación pedagógica: Esta actividad busca que los estudiantes refuercen sus conocimientos metodológicos mediante la revisión de la primera parte del proyecto de investigación presentada por sus compañeros. Además, se pretende que los estudiantes tengan una opinión argumentada sobre los documentos presentados por ellos, esto en aras de mejorarlos.

Objetivo: Revisar la primera parte del proyecto de investigación presentada por los estudiantes.

Metodología: A cada grupo de estudiantes se le asigna un documento para su revisión, la asignación será concertada entre los estudiantes.

En primer lugar, cada estudiante (o pareja) debe enviar el documento en un archivo de word (vía correo electrónico) al estudiante (o pareja) con el que ha concertado la revisión.

Una vez recibido el correo de su(s) compañero(s), cada estudiante (o pareja) debe leer completamente el documento, señalando comentarios sobre la forma de la escritura (tildes, puntuación, sintaxis, gramática, citación y referenciación); para ello debe usar la herramienta de *Control de Cambios* de word.

Posteriormente cada estudiante debe responder las preguntas metodológicas planteadas, hacer comentarios y proponer fórmulas para la solución de las posibles debilidades identificadas en el documento que concertaron revisar.

Finalmente, deben enviar el documento revisado a su(s) respectivo(s) compañero(s) (vía correo electrónico).

Preguntas metodológicas

1. ¿El título es claro y coherente con el problema de Investigación?
2. ¿Los estudios previos contienen un párrafo introductorio?
3. ¿El párrafo introductorio de los estudios previos señala la importancia de la revisión bibliográfica y las fuentes donde se realizó la búsqueda?
4. ¿Cada categoría de los estudios previos es descrita con claridad y los textos se relacionan con la misma?
5. ¿El problema de investigación expresa claramente la situación que se pretende investigar?
6. ¿El problema de investigación contiene la ubicación espacio-temporal del mismo?
7. ¿El problema de investigación identifica la “población” objeto de estudio (unidad de análisis)?
8. ¿La pregunta planteada en la formulación del problema es coherente con el título de la investigación?
9. ¿Las preguntas planteadas en la sistematización permiten responder la pregunta planteada en la formulación?
10. ¿El objetivo general es coherente con la pregunta planteada en la formulación?
11. ¿El objetivo general es coherente con el título de la investigación?
12. ¿El objetivo general es claro, preciso, medible y alcanzable?
13. ¿Cada uno de los objetivos específicos es coherente con una de las preguntas de la sistematización?
14. ¿Cada uno de los objetivos específicos es un paso para alcanzar el objetivo general?
15. ¿El conjunto de los objetivos específicos permite alcanzar el objetivo general?
16. ¿El objetivo general es coherente con el problema de Investigación?
17. ¿La justificación identifica los principales actores (personas o instituciones) que serán implicadas por la investigación?
18. ¿La justificación permite identificar claramente la importancia de realizar la investigación?
19. ¿Se sigue un modelo consistente y riguroso de Citación y Referenciación?

Anexo D. Taller de revisión entre pares (Marcos de referencia y Metodología)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS

Asignatura: Metodología de la Investigación Contable

Profesor: Jhonny Grajales Quintero

GUÍA DE CLASE

Actividad: Taller de revisión entre pares

Justificación pedagógica: Esta actividad busca que los estudiantes refuercen sus conocimientos metodológicos mediante la revisión del Marco de Referencia y la Metodología de Investigación de los proyectos de investigación presentados por sus compañeros. Además, se pretende que los estudiantes tengan una opinión argumentada sobre su propio trabajo, esto en aras de mejorar dos de los puntos fundamentales de cada uno de los proyectos.

Objetivo: Revisar el Marco de Referencia y la Metodología de Investigación de los proyectos de investigación presentados por los estudiantes.

Metodología: A cada grupo de estudiantes se le asigna un proyecto de investigación para su revisión, la asignación será realizada por el profesor de acuerdo al tema de investigación y/o a la carrera de los estudiantes.

En primer lugar, cada estudiante debe leer completamente el proyecto que le sea asignado señalando comentarios sobre la forma de la escritura (tildes, puntuación, sintaxis, gramática, citación y referenciación). Posteriormente cada estudiante debe responder las preguntas metodológicas planteadas, hacer comentarios y proponer fórmulas para la solución de las posibles debilidades identificadas en el proyecto de investigación que le fue asignado.

Preguntas Metodológicas

1. ¿Los títulos están centrados y con mayúscula sostenida?
2. ¿Todos los subtítulos están debidamente numerados?
3. ¿El Marco Teórico da cuenta de la(s) Teoría(s) necesarias para la realización de la investigación? (Identifique el modelo de presentación: 1) Varias teorías y justificación de la elección; o 2) Una sola teoría con mayor profundidad.
4. ¿La teoría descrita es pertinente para el tema tratado?
5. ¿El marco conceptual presenta todos y cada uno de los conceptos relevantes para la investigación? (Identifique el modelo de presentación por CADA UNO DE LOS CONCEPTOS: 1) Concepciones de distintos autores con síntesis del autor del proyecto;
2) Concepciones de distintos autores plegándose al concepto de alguno de ellos; o
3) Concepción de un solo autor con mayor profundidad.
6. ¿Las leyes contenidas en el Marco Legal se relacionan con el problema de investigación?
7. ¿Se describe el tema principal y se hace una síntesis de cada una de las leyes presentadas?
8. ¿Se relaciona claramente la pertinencia de la ley con el problema de investigación?

9. ¿El marco contextual precisa el espacio y el tiempo donde se encuentra ubicado el problema?
10. ¿La información descrita en el marco contextual es pertinente para el trabajo de investigación a realizar?
11. ¿Se identifica el tipo de estudio?
12. ¿Se define el tipo de estudio?
13. ¿Se brindan las razones de elección de ese tipo de estudio?
14. ¿Se identifica el método de investigación?
15. ¿Se define el método de investigación?
16. ¿Se brindan las razones de elección de ese método de investigación?
17. ¿Se identifican las fuentes de información?
18. ¿Se definen las fuentes de información?
19. ¿Se identifican las técnicas de investigación?
20. ¿Se define cada una de las técnicas de investigación?
21. ¿Las fases de investigación describen con detalle la manera de alcanzar cada uno de los objetivos específicos?
22. ¿Se sigue un modelo consistente y riguroso de Citación y Referenciación?
23. ¿La bibliografía contiene todos los textos citados en el cuerpo del documento?
24. ¿La bibliografía contiene únicamente los textos citados en el cuerpo del documento?
25. ¿Las referencias proporcionan el año y el apellido del autor de cada uno de los textos citados?
26. ¿La referencia de las citas textuales contiene el número de la página?
27. ¿La información consignada en la bibliografía permite identificar y ubicar cada uno de los textos referenciados?

Anexo E. Rejilla de Evaluación del proyecto

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS
 Asignatura: Metodología de la Investigación Contable
 Profesor: Johnny Grajales Quintero
 REJILLA DE EVALUACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
 TÍTULO

ESTUDIANTES ASPECTOS A EVALUAR	%	ESTADÍSTICAS					Nota por ítem
		Inexistente 0	Malo 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	
Introducción	5%	El proyecto no tiene introducción	Se presenta el contenido de la investigación y no del proyecto	Se presenta el contenido de la investigación pero no cada una de las partes del proyecto	Se presenta cada una de las partes del proyecto, pero no el contenido de la investigación	Se presenta el contenido y algunas partes del proyecto	Se presenta el tema general del proyecto y todas y cada una de las partes del mismo
Estudios Previos	10%	El proyecto no tiene Estudios Previos	Los Estudios previos no tienen párrafo introductorio ni párrafo de relación con la investigación	Los estudios previos tienen un párrafo introductorio. Pero no hay clasificación por categorías	Los estudios previos tienen un párrafo introductorio. Se clasifica por categorías, pero no se describe cada categoría.	Los estudios previos tienen un párrafo introductorio. Se clasifica por categorías, se describe cada categoría y se citan todos los textos pertenecientes a la categoría.	Los estudios previos tienen un párrafo introductorio. Se clasifica por categorías, se describen cada categoría y se citan todos los textos pertenecientes a la categoría.
Problema de Investigación	13%	El proyecto no tiene Problema de Investigación	No se presenta claramente el problema a investigar. No hay pregunta de investigación ni preguntas auxiliares en la sistematización.	Se plantea la pregunta de investigación y se desglosa en las preguntas de investigación, pero no se presenta claramente el problema a investigar	Se presenta claramente el problema de investigación. No hay pregunta de investigación ni preguntas auxiliares en la sistematización.	Se presenta claramente el problema de investigación. Se plantea la pregunta de investigación y se desglosa en las preguntas de la sistematización	Se presenta claramente el problema de investigación. Se plantea la pregunta de investigación y se desglosa en las preguntas de la sistematización
Objetivos	13%	El proyecto no tiene objetivos	El proyecto tiene objetivo general, pero no específicos.	El proyecto tiene objetivos específicos, pero no objetivo general.	Los objetivos no son claros, precisos, medibles ni alcanzables. Los objetivos específicos no son suficientes para alcanzar el objetivo general.	Algunos objetivos son claros precisos, medibles y alcanzables. Los objetivos específicos no son suficientes para alcanzar el objetivo general.	Los objetivos son claros precisos, medibles y alcanzables. Los objetivos específicos son suficientes para alcanzar el objetivo general.
Justificación	10%	El proyecto no tiene Justificación	No se identifican los actores implicados en la investigación	Se identifican todos los actores implicados en la investigación pero no se presenta la importancia para cada uno	Se identifican algunos actores implicados en la investigación pero no se presenta la importancia para cada uno	Se identifican algunos actores implicados en la investigación y se presenta la importancia para cada uno	Se identifican todos los actores implicados en la investigación y se presenta la importancia para cada uno

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS Asignatura: Metodología de la Investigación Contable Profesor: Jhonny Grajales Quintero REJILLA DE EVALUACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TÍTULO								
ESTUDIANTES								
ASPECTOS A EVALUAR	%	Inexistente 0	Malo 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Excelente 5	Nota por ítem
Marcos de Referencia	13%	El proyecto no tiene Marcos de Referencia	El marco conceptual identifica y describe los conceptos centrales de la investigación, pero no hay marco teórico.	El marco teórico presenta las teorías relacionadas con la investigación, pero no hay marco conceptual.	El marco teórico presenta las teorías relacionadas con la investigación, pero el marco conceptual incluye muchos términos tratados con poca profundidad (parece un glosario).	El marco teórico presenta las teorías relacionadas con la investigación. El marco conceptual identifica y describe algunos conceptos de la investigación, o incluye términos que no son importantes para la investigación.	El marco teórico presenta las teorías relacionadas con la investigación. El marco conceptual identifica y describe los conceptos centrales de la investigación. El marco contextual describe el espacio donde se desarrolla la investigación. El marco legal identifica las leyes relacionadas con la investigación.	
Metodología	13%	El proyecto no tiene Metodología	Se definen el tipo de estudio y el método de investigación y se justifica la selección. El trabajo no incluye las fases de la investigación, las fuentes de información ni las técnicas de investigación.	No se incluyen el tipo de estudio ni el método de investigación, pero se definen las fuentes y se identifican las que serán usadas clasificándolas en primarias y secundarias; se describen las técnicas que serán usadas en el documento, y, se describe con detalle la manera en que se alcanzará cada uno de los objetivos específicos.	La metodología no incluye uno de los ítems propuestos, aunque desarrolla apropiadamente el resto	La metodología incluye todos los ítems propuestos, pero no los desarrolla adecuadamente	Se definen el tipo de estudio y el método de investigación y se justifica la selección. Se definen las fuentes y se identifican las que serán usadas clasificándolas en primarias y secundarias. Se describen las técnicas que serán usadas en el documento. En las Fases de investigación Se describe con detalle la manera en que se alcanzará cada uno de los objetivos específicos	

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS Asignatura: Metodología de la Investigación Contable Profesor: Jhonny Grajales Quintero REJILLA DE EVALUACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TÍTULO								
ESTUDIANTES								
ASPECTOS A EVALUAR	%	Inexistente 0	Malo 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Excelente 5	Nota por ítem
Cronograma	4%	El proyecto no tiene Cronograma	El cronograma no relaciona las actividades con el tiempo (en semanas) en que se realizarán.	El cronograma relaciona las actividades con el tiempo (en semanas) pero no se presenta mediante un diagrama de Ghant	El cronograma se presenta mediante un diagrama de Ghant, pero no identifica las actividades que se realizarán.	El cronograma se presenta mediante un diagrama de Ghant, identificando las actividades con el tiempo no las relaciona en términos del tiempo.	El cronograma se presenta mediante un diagrama de Ghant, relacionando las actividades con el tiempo (en semanas) en que se realizarán	
Presupuesto	4%	El proyecto no tiene Presupuesto	No se identifican los rubros necesarios para realizar la investigación	Se incluyen rubros que no están asociados a la realización de la investigación	Se identifican los rubros pero no la unidad de medida, el valor unitario ni el valor total.	Se incluyen algunos de los rubros en que se incurrirá en la investigación. Se identifica la unidad de medida, el valor unitario y el valor total.	Se incluyen todos los rubros en que se incurrirá en la investigación. Se identifica la unidad de medida, el valor unitario y el valor total.	
Referencias Bibliográficas	5%	El proyecto no tiene Referencias Bibliográficas	No se incluyen referencias dentro del documento.	Se mezclan varios modelos de citación.	Se usa un solo modelo de citación, pero no se distinguen las citas textuales de las paráfrasis.	Se usa un solo modelo de citación (APA o Vancouver). Se distinguen las citas textuales de la paráfrasis, pero no todos los textos citados aparecen en el listado de referencias.	Se usa un solo modelo de citación (APA o Vancouver). Todos los textos citados aparecen en el listado de referencias. Se distinguen las citas textuales de la paráfrasis.	
Coherencia Metodológica	10%	El título no es coherente con la pregunta ni con el objetivo general. Los Objetivos específicos no son pasos para alcanzar el general. Las preguntas de la sistematización no son coherentes con los objetivos específicos.	El título no es coherente con la pregunta ni con el objetivo general. Los Objetivos específicos no son pasos para alcanzar el general. Las preguntas de la sistematización no son coherentes con los objetivos específicos.	El título no es coherente con la pregunta ni con el objetivo general. Los Objetivos específicos no son pasos para alcanzar el general. Las preguntas de la sistematización no son coherentes con los objetivos específicos.	El título es coherente con la pregunta y con el objetivo general, pero las preguntas de la sistematización no son coherentes con los objetivos específicos. Los Objetivos específicos no son pasos para alcanzar el general.	El título es coherente con la pregunta y con el objetivo general. Objetivos específicos son pasos para alcanzar el general, pero las preguntas de la sistematización no son coherentes con los objetivos específicos. Los Objetivos específicos son pasos para alcanzar el general.	El título es coherente con la pregunta y con el objetivo general. Las preguntas de la sistematización son coherentes con los objetivos específicos. Los Objetivos específicos son pasos para alcanzar el general.	
								TOTAL NOTA