



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA A LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA  
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA Y  
COMUNICACIÓN ESCRITA: UNA PROPUESTA PARA EL PROGRAMA  
CONTADURÍA PÚBLICA DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE  
COLOMBIA SECCIONAL SANTA MARTA**

**Autora**

**Marta Eliana Gómez Santrich**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Medellín, Colombia**

**2019**

De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita: una propuesta para el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

**Marta Eliana Gómez Santrich**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Educación**

Asesor:

Wilman Ricardo Henao Giraldo, Doctor en Educación

Línea de Investigación:  
Educación Superior

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

*Al Creador y dador de todo,*

*A mi hija y a mi esposo, fuentes inagotables de inspiración, mi remanso de paz, los motores de mi existencia.*

*A mi madre, mi padre (Q.E.P.D) y mis hermanos, núcleo firme sobre el cual construyo mis proyectos.*

*A la Universidad Cooperativa de Colombia, espacio de oportunidades y expansión de mis habilidades.*

*A la Universidad de Antioquia, un gran escenario para mi formación.*

*A mi asesor, por sus valiosas orientaciones, por su permanente disposición,*

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Planteamiento del Problema.....	4
1.2. Objetivos .....	9
1.2.1 Objetivo General .....	9
1.2.3 Objetivos Específicos.....	9
2. MARCO TEÓRICO .....	11
2.1 Antecedentes y revisión de la literatura .....	11
<b>2.1.1 Didáctica, didáctica crítica y estrategias de enseñanza</b> .....	11
<b>2.1.2 Lectura crítica y comunicación escrita</b> .....	18
2.2 Sobre la Didáctica y Didáctica Crítica .....	22
<b>2.2.1 Didáctica</b> .....	22
<b>2.2.2 Didáctica Crítica</b> .....	24
<b>2.2.3 Sobre las problemáticas de la didáctica</b> .....	26
2.3 Sobre las competencias genéricas en la educación superior .....	27
<b>2.3.1 Las competencias en la UNESCO</b> .....	27
<b>2.3.2 Las competencias genéricas en el proyecto Tunning Latinoamérica</b> .....	29
<b>2.3.3 Las Competencias genéricas en la educación superior en Colombia</b> .....	30
<b>2.4 La lectura crítica y la comunicación escrita</b> .....	31
2.5 Modelo educativo en función de la enseñanza.....	32
<b>2.5.1 Sobre la enseñanza</b> .....	32
<b>2.5.2 Sobre los modelos didácticos o modelos de enseñanza</b> .....	33
<b>2.5.3 Sobre las dimensiones de la competencia</b> .....	34
3. METODOLOGÍA .....	37
3.2 Estrategias de investigación .....	38
3.3 Técnicas para recolección de la información .....	41
3.4 Análisis de la información.....	44
3.5 Fases en el desarrollo del trabajo de investigación .....	45
<b>3.5.1 Fase I: Revisión Teórica del problema</b> .....	45
<b>3.5.2 Fase 2 Definición del abordaje metodológico</b> .....	46
<b>3.5.2.1 Participantes</b> .....	47
<b>3.5.3 Fase 3: Recopilación de la información</b> .....	49
<b>3.5.4 Fase 4: Sistematización y análisis de la información</b> .....	49

4. SOBRE LA DIDACTICA CRÍTICA, LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA.....	52
4.1 Perspectivas sobre la didáctica crítica.....	54
<b>4.1.1. Una visión crítica de la metódica</b> .....	58
<b>4.1.2 Una aproximación a la Matética</b> .....	59
4.2 Sobre la lectura y la escritura en la Universidad .....	60
4.3 Concepciones acerca de la lectura crítica.....	62
4.4 Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.....	64
4.5 Los puntos de encuentro.....	66
5. Sobre las estrategias de enseñanza existentes en el modelo educativo crítico con enfoque por competencias en el programa de Contaduría Pública: las voces de los participantes .....	68
5.1 Sobre el modelo educativo en función de la enseñanza, las voces de los profesores.....	69
<b>5.1.1 Los modelos elementales: la escenificación de la enseñanza</b> .....	69
<b>5.1.2 Sobre los modelos de unidades académicas (modelos de enseñanza)</b> .....	74
<b>5.1.3 Los modelos categoriales: concepciones alrededor de la enseñanza</b> .....	78
<b>5.1.4 Los modelos categoriales: posibilidades de la lectura y la escritura</b> .....	83
5.2 Las dimensiones de la competencia .....	84
5.3 La lectura crítica y la comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública: La voz de los estudiantes .....	87
<b>5.3.1 La importancia de la lectura y la escritura en la formación del Contador Público.</b> 88	
<b>5.3.2 Sobre las formas de la enseñanza</b> .....	91
5.4 A manera de conclusión .....	94
6. Lectura crítica y comunicación escrita a través de currículo: una propuesta para el programa de Contaduría Pública.....	97
6.1 El contexto institucional de la propuesta.....	97
<b>6.1.1 Misión y objeto de formación</b> .....	97
<b>6.1.2 Modelo educativo y plan de estudios</b> .....	98
6.2 Desde las voces de los participantes: oportunidades de mejora .....	101
<b>6.2.1 Concepciones sobre la lectura crítica y la comunicación escrita:</b> .....	101
<b>6.2.2 Prácticas de enseñanza de la lectura crítica y la escritura</b> .....	102
<b>6.2.3 Sobre las tareas de escritura y herramientas de evaluación</b> .....	103
<b>6.2.4 Lectura crítica y comunicación escrita: ¿en todos los cursos?</b> .....	103
<b>6.2.5 La lectura y la escritura en la planeación académica: visualizar las acciones y las reconstrucciones</b> .....	104
<b>6.2.6 La oralidad como evaluación de lo que se lee y se escribe</b> .....	105
6.3 Los aportes desde la didáctica crítica.....	105

6.3 La organización de la propuesta.....	108
<b>6.3.1 El rol profesores</b> .....	108
<b>6.3.2 Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura</b> .....	110
<b>6.3.3 Evaluación del proceso y del producto</b> .....	118
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	123
8. REFERENCIAS.....	127
ANEXOS.....	135
Anexo 1 Guía de la entrevista semiestructurada a profesores .....	135
Anexo 2 Guía de la entrevista semiestructurada a expertos .....	137
Anexo 3 Grupo focal – guía del investigador.....	138
Anexo 4 Ficha de lectura 1 .....	140
Anexo 5 Ficha de lectura 2.....	141
Anexo 6 Matriz de contenido.....	142
Anexo 7 Matriz de alineación metodológica.....	143
Anexo 8 Ficha de observación .....	144
Anexo 9 Instrumento para la triangulación – Cuadro de triple entrada .....	145

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Pilares de la educación .....	35
Tabla 2 Dimensiones de la competencia .....	36
Tabla 3 Profesores Entrevistados .....	42
Tabla 4 Descripciones de estudiantes participantes en grupo focal .....	43
Tabla 5 Objetivos y categorías .....	46
Tabla 6 Participantes en el proyecto de investigación .....	47
Tabla 7 Situaciones o eventos observados .....	48
Tabla 8 Instrumentos, participantes y objetivos .....	49
Tabla 9 Organización de la sistematización de la información .....	50
Tabla 10 Categorías y subcategorías de análisis .....	54
Tabla 11 Invariantes didácticas .....	57
Tabla 12 Planos de la lectura.....	63
Tabla 13 Categorías de análisis Objetivo Específico 2 .....	68
Tabla 14 Conformación de la competencia.....	84
Tabla 15 Lectura y escritura en los cursos de humanidades .....	110
Tabla 16 Estrategias y actividades identificadas en el programa .....	111
Tabla 17 Leer y escribir a través del currículo.....	116
Tabla 18 Tareas de escritura y su evaluación.....	119
Tabla 19 Criterios de evaluación del proceso de escritura .....	120

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fases del proyecto de investigación.....	51
Figura 2 Concepto de didáctica crítica.....	53
Figura 3 Planteamientos sobre didáctica crítica.....	58
Figura 4 Posturas sobre la lectura y la escritura.....	62
Figura 5 Resumen Hallazgos Modelos Elementales .....	70
Figura 6 Representaciones de los profesores sobre los modelos de enseñanza.....	75
Figura 7 Resumen de hallazgos en la categoría modelos categoriales.....	80
Figura 8 contribuciones de la lectura y la escritura a las dimensiones de la competencia.....	87
Figura 9 Didáctica Crítica, Comunicación escrita y lectura crítica.....	106
Figura 10 Esquema para la cualificación de profesores. ....	109
Figura 11 Semestre, niveles de lectura y tipos de texto escrito.....	114
Figura 12 La evaluación del proceso de escritura .....	121

## RESUMEN

Este informe final responde la pregunta de investigación ¿Cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta?

El abordaje metodológico del problema se hizo desde el enfoque cualitativo y con el estudio de caso como estrategia de investigación. El trabajo se desarrolló en cinco fases, que incluyeron la recolección y análisis de información de fuentes secundarias y de los participantes definidos para el estudio: estudiantes y profesores del programa estudiado. Las técnicas de recolección empleadas para el desarrollo de la investigación fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal, de igual manera se realizó revisión de los documentos institucionales relacionados con el modelo educativo.

El desarrollo de esta investigación permitió analizar los aportes de la didáctica crítica como marco de referencia para promover el desarrollo de las competencias en la lectura crítica y escritura en el programa estudiado; de igual manera, se identificaron las estrategias que los profesores del programa implementan para promover las competencias mencionadas, sin embargo, existen diferencias entre las estrategias declaradas por los profesores, las descritas por los estudiantes y las identificadas en algunos documentos institucionales. Desde los hallazgos mencionados se estructuró y sustentó una propuesta para potenciar el desarrollo de las competencias en lectura crítica y escritura desde la didáctica crítica como marco de referencia.

Palabras clave: Didáctica, didáctica crítica, lectura crítica, escritura, modelo de enseñanza

## ABSTRACT

This final report answers the research question. What are the contributions of critical didactics to teaching strategies for the development of skills in critical reading and written communication in the Public Accounting program of the Universidad Cooperativa de Colombia Sectional Santa Marta?

The methodological approach to the problem was made from the qualitative approach and with the case study as a research strategy. The work was developed in five phases, which included the collection and analysis of information from secondary sources and the participants defined for the study: students and teachers of the program studied. The collection techniques used for the development of the research were the semi-structured interview and the focus group, similarly, the institutional documents related to the educational model were also reviewed.

The development of this research allowed to analyze the contributions of critical teaching as a framework to promote the development of competencies in critical reading and writing in the program studied. Similarly, the strategies that the teachers of the program implement to promote the aforementioned competencies were identified, however, there are differences between the strategies declared by the teachers, those described by the students and those identified in some institutional documents. From these findings, a proposal to strengthen the development of competences in critical reading and writing from the critical teaching as a framework was structured and supported.

Keywords: Didactics, critical didactics, critical reading, writing, teaching model

## INTRODUCCIÓN

El presente documento es el informe final del proyecto de investigación desarrollado a partir de la pregunta ¿Cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta?

El abordaje metodológico del problema se hizo desde el enfoque cualitativo y se desarrolló en cinco fases. La primera, la revisión teórica del problema, lo cual permitió identificar las categorías y subcategorías de la investigación, en la segunda fase se definió la metodología para abordar el problema, en la tercera se aplicaron los instrumentos de recolección de información que para este caso fueron la entrevistas semiestructuradas aplicada a profesores del programa, la entrevista en profundidad con expertos en la temática y los grupos de discusión realizados con estudiantes del programa. En la cuarta fase se realizó el análisis y síntesis de la información, para lo cual se utilizaron matrices de contenidos y alternativas de visualización gráfica de la información. La fase final, se construyeron los capítulos que conforman el presente documento.

Para este caso los participantes fueron profesores y estudiantes del programa y las situaciones observadas en los comités curriculares y comités de investigación pues en estos espacios se plantean reflexiones sobre la enseñanza y el modelo educativo del programa. Por otra parte, como estrategia de investigación fue planteado el estudio de caso, el cual permitió comprender las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores del programa de Contaduría Pública para promover el aprendizaje de la lectura crítica y la comunicación escrita y plantear algunas relaciones y rutas entre estas y la didáctica crítica como marco de referencia.

El documento se encuentra estructurado en seis capítulos, en el primero se presentan el problema a investigar y los objetivos general y específicos que orientaron el desarrollo del proyecto, en el segundo capítulo se presenta el marco teórico compuesto por la revisión de antecedentes del problema y los revisión teórica de las categorías y subcategorías definidas para este estudio; el tercer capítulo es un apartado en el que se explica en detalle el abordaje metodológico del problema así como las fases desarrolladas en el mismo.

El cuarto capítulo presenta el análisis documental realizado sobre los conceptos de didáctica crítica, lectura crítica y comunicación escrita, en el que se identifican punto de encuentro que fueron útiles para la elaboración de la propuesta. En el quinto capítulo, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a los profesores y el grupo de discusión realizado con estudiantes del programa, en el que se describen desde las voces de los participantes las estrategias y modelos de enseñanza presentes en el programa de Contaduría Pública para promover el desarrollo de competencias en lectura y escritura. En el capítulo seis se presente la propuesta a partir de los hallazgos planteados en el capítulo cuarto y quinto, y finalmente se presentan las conclusiones del estudio.

### **1.1. Planteamiento del Problema**

La educación es Colombia, “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política Colombiana, art. 67); es decir, el Estado Colombiano debe garantizar el acceso de sus ciudadanos a una educación de calidad, y aun cuando se trate de instituciones privadas las presten el servicio, por tratarse de un servicio público, el Estado es también garante de la cobertura, calidad y condiciones en la prestación de este servicio.

Por otra parte, de acuerdo con la ley colombiana “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de

una manera integral... y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”, (Ley 30 de 1992, artículo 1), la misma ley, refiriéndose a los objetivos de la educación superior, establece como uno de ellos: “a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Ley 30 de 1992, artículo 2).

De lo planteado se resalta el carácter integral de la Educación Superior, lo cual incluye la formación en habilidades, actitudes y conocimientos propios de las disciplinas y profesiones en particular y también en aquellas áreas que promueven el pleno desarrollo de la persona (del ser), su desempeño y aportes al entorno en el que se desenvuelve, elemento este que requiere de una plataforma educativa común a todas las áreas específicas del conocimiento, se hace referencia aquí a lo que se denomina como competencias genéricas.

En adición a lo anterior, la UNESCO, en el documento “*La educación encierra un tesoro*”, plantea la necesidad de pensar una educación durante toda la vida como un “proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad” (UNESCO, p.80, 1997), basada en una concepción multidimensional del aprendizaje y del ser : aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, ello para afrontar las tensiones y retos del siglo XXI para la educación.

Más adelante, el mismo organismo, en el informe “*Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*”, presenta una reinterpretación de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser) teniendo en cuenta el contexto de las problemáticas actuales; en ese sentido, agrega el “aprender a aprender”, como un elemento importante dadas las características del mundo actual de cambio constante, diversidad y multiplicidad de la información e interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. Para desarrollar tal pilar, ganan importancia lo que se denominan “competencias blandas o transferibles”, las cuales comprenden: “analizar problemas y dar

con las soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y atención, y demostrar capacidad de emprender” (UNESCO, 2015, p.41).

Habría que decir también que, la UNESCO (2005), señala en su informe “Educación para todos: el imperativo de la calidad”, dos elementos que son característicos de una educación de calidad: el primero “considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo” y el segundo hace hincapié en “el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (p.18).

En síntesis, estas competencias de las que se habla en los párrafos anteriores, que también son consideradas por el Ministerio de Educación Nacional, se constituyen en la plataforma a través de la cual las universidades realizan su esfuerzo institucional para promover la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida de sus estudiantes. En este esfuerzo institucional es clave el rol del profesor, y de manera más específica las estrategias de enseñanza que implementa en su práctica educativa.

En ese sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje, cobran un especial interés, en tanto se muestran como un elemento constitutivo y necesario para el desarrollo de esas competencias; en tanto, “las competencias prácticas esenciales como la lectura, la escritura y la aritmética han de considerarse componentes básicos de toda educación de calidad” (OIE), de acuerdo con el MEN (2009):

La pertinencia y la calidad de la educación superior dependen en gran medida de la implementación de cuatro competencias genéricas que permitan aprender durante

toda la vida, formando profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado (p.1).

Dicho de otro modo, independientemente de los saberes específicos en los que las Universidades y programas académicos educan a los estudiantes, el sistema de educación y en especial la educación superior, deben propender por promover en sus estudiantes habilidades, conocimientos y actitudes para aprender a lo largo de la vida; ello en tanto ofrecen los espacios de formación requeridos para atender las diversas problemáticas que se desprenden de un mundo globalizado, un conocimiento inacabado y con fronteras cada vez más borrosas.

Se hace referencia a las competencias que tienen que ver con: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, pensamiento lógico-matemático, ciencia y tecnología y finalmente, las competencias ciudadanas; definidas por el MEN como genéricas, transversales a todas las áreas del conocimiento y gestionadas desde la educación básica y media, competencias cuyo desarrollo juega un importante papel en la calidad y pertinencia de la educación superior, por lo que se considera necesario aproximarse a la praxis educativa en tanto espacio que posibilita esos procesos de enseñanza y aprendizaje, aproximación que tiene como objeto el conocimiento de las características de las estrategias didácticas que se emplean en la educación superior para el desarrollo de competencias el lectura crítica y comunicación escrita, ello desde las contribuciones de la didáctica crítica pues a partir de allí se “orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora (Rodríguez, 1997, p.130).

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta que la Universidad y por lo tanto la educación superior son una plataforma privilegiada para el aprendizaje a lo largo de la vida y por tanto para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita

(UNESCO,1997), tomando como referencia también que el desarrollo de estas competencias genéricas es imprescindible el rol del profesor y por tanto las estrategias de enseñanza y aprendizaje presentes en su práctica educativa, se pretende analizar los aportes de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza implementadas por los profesores para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita; en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta.

Las prácticas educativas del programa objeto de estudio se enmarcan en el modelo educativo crítico con enfoque por competencias, implementado por Universidad Cooperativa de Colombia en toda su oferta académica, en ese sentido han de favorecer el desarrollo de competencias genéricas, especialmente en lectura crítica y comunicación escrita, la identificación y descripción de estas estrategias constituye uno de los propósitos de este estudio. Otro elemento importante a tener en cuenta, son las condiciones de entrada de los estudiantes a la educación superior y el desempeño de los estudiantes próximos a graduarse del programa objeto de estudio.

Con respecto de las primeras, el desempeño de los en las pruebas estandarizadas del ICFES, muestra resultados muy por debajo de los promedio nacionales estudiantes en los niveles precedentes a la educación superior (ICFES, 2018). La lectura crítica, una de las competencias evaluadas y objeto de este estudio, muestra un desempeño por debajo de los promedios nacionales para ese de acuerdo con las mediciones oficiales realizadas por el ICFES. Estos resultados describen las condiciones de ingreso de los estudiantes a la educación superior y en especial al programa objeto de estudios, particularmente en los niveles de desarrollo alcanzados en lectura crítica.

En cuando al desempeño de los programas de Contaduría Pública, en un reciente estudio de la Asociación de Facultades de Administración, Ascolfa; los resultados de los programas de Contaduría Pública son unos de los más bajos en todas las áreas de conocimiento que se evalúan (Ascolfa, 2017), en el programa objeto de estudio, el

desempeño de los estudiantes en lectura crítica y comunicación escrita ha estado por debajo de los promedios del área de conocimiento en los últimos tres años, sin embargo, otros informes (ICFES, 2015) (Universidad Cooperativa, 2018) también demuestran que se han generado mejoras en el desarrollo de competencias lectura crítica, cuando se compara el desempeño del estudiante en las pruebas de ingreso a la educación con el SABER PRO, en ese sentido, importante aquí conocer a profundidad las estrategias que los profesores han venido implementado en el programa y analizar los aportes que desde la didáctica crítica puedan hacerse a las mismas.

En síntesis, el interrogante que orienta la investigación es el siguiente:

¿Cuáles son las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta?

## **1.2. Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo General

Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta.

### 1.2.3 Objetivos Específicos

1. Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

2. Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo educativo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta
3. Diseñar y sustentar una propuesta para potenciar la contribución de las estrategias de enseñanza al desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, desde las aportaciones de la didáctica crítica.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La construcción de este marco teórico inicia con la revisión de literatura alrededor de las categorías a través de las cuales se desarrolla el estudio de caso, se revisan investigaciones previas que abordaron temas similares a los que aquí se estudiaron. Posteriormente, se desarrollan teóricamente cada una de las categorías analizadas en la investigación, insumo a partir de las cual se plantean los análisis de los capítulos siguientes.

### **2.1 Antecedentes y revisión de la literatura**

Se presentan a continuación los resultados de la revisión de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio propuesto en el presente proyecto. Para ello se realizó una búsqueda en las bases de datos especializadas y multidisciplinarias, el criterio de búsqueda definido fue que en el título del documento a revisar estuviese incluido uno de los conceptos que se consideran en el problema de investigación, que para el caso fueron los siguientes: Didáctica, didáctica crítica, estrategias de enseñanza (estrategias didácticas), lectura crítica y comunicación escrita. Fueron exploradas varias bases de datos como Science Direct, Scopus, Taylor and Francis, como también repositorios institucionales y portales de revistas electrónicas de la Universidad de Antioquia. A continuación, se presenta una síntesis de las fuentes seleccionadas.

#### **2.1.1 Didáctica, didáctica crítica y estrategias de enseñanza**

En esta primera parte se presenta una breve descripción de los documentos que se enfocaron en objetos de estudio similares al de la presente investigación, cuyo énfasis o marco de referencia es la didáctica en sentido general y las estrategias de enseñanza aprendizaje. En cuanto a la didáctica crítica, no se encontraron investigaciones previas desarrolladas a partir de ese concepto, no obstante, existen reflexiones previas y artículos

de revisión teórica, que sirven de base para la presente investigación los cuales se incluyen en los párrafos siguientes.

En la tesis doctoral denominada “Didáctica Universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza” realizada desde el paradigma cualitativo y bajo un enfoque hermenéutico, Giraldo (2012) “analiza, comprende e interpreta las relaciones que se tejen entre el currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y las prácticas de enseñanza que despliegan sus profesores” (p.19) partiendo de la pregunta de investigación ¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?, ello en tanto el mencionado programa realizó cambios sustanciales en su proyecto educativo pasando de modelos tradicionales centrados en el profesores a un modelos basados en el aprendizaje en los que son importante las metodologías participativas por parte del estudiante.

A través de la aplicación de técnicas de recolección de información como la conversación hermenéutica con profesores, grabación de clases, encuesta a estudiantes, y conversación con expertos, Giraldo (2012) desarrollo una experiencia hermenéutica que le permite plantear los lineamientos epistemológicos y metodológicos para la construcción de una propuesta que mejore la relación del currículo y las prácticas de enseñanza de los profesores. Dentro de los lineamientos epistemológicos se destacan la necesidad de un acompañamiento del desarrollo curricular y la formación permanente del profesorado para mejorar las prácticas de enseñanza y en lo metodológico se resalta la investigación acción como modelo para “investigar y hacer seguimiento al desarrollo curricular, precisar y mejorar la propuesta didáctica y establecer un programa para la formación de los docentes” (Giraldo, 2012, p.378).

De la Cruz, Pozo y otros (2006), coordinan una recopilación de trabajos relacionados con las concepciones de la enseñanza en diferentes niveles de formación, con respecto del nivel universitario los autores realizan tres estudios en los que plantean que las

investigaciones realizadas en ese sentido “comparten el supuesto de que esas concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación situaciones y prácticas de enseñanza” (p.359), las motivaciones para estudiar estas concepciones son principalmente dos: “1. Estas concepciones son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza. 2. Esas concepciones y prácticas se “trasladan” de algún modo a los alumnos hasta asumirlas como naturales y propias” (De la Cruz y otros, 2006, p. 361).

El primero de los tres estudios realizados por los autores, indagó por las concepciones de enseñanza de los profesores de tres carreras de formación de profesores, a través de la aplicación de encuestas, se vislumbran dos concepciones alrededor de la enseñanza, la primera centrada en el docente, el conocimiento y su transmisión, en la que se ubican los profesores que a cargo de disciplinas específicas de la formación de profesores y la segunda centrada en la actividad del alumno y la facilitación de sus aprendizajes, concepción que comparten los profesores a cargo de cursos de formación pedagógica (De la Cruz y otros, 2006, p. 363). El segundo de los tres estudios, tuvo como foco las prácticas discursivas de los profesores en el aula, en este se realizó un análisis del discurso de los profesores en el aula de clase, se caracterizaron todos los actos del habla de los profesores y el tipo de contenido al que se refieren, a fin de encontrar relaciones entre estos y las concepciones de enseñanza realizados en el punto anterior, los autores reconocen “los mismos grupos evidenciados en el primer estudio”. El tercer estudio se centró en las concepciones de enseñanza de los estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta, cuyos resultados evidenciaron que “las concepciones de enseñanza de los alumnos se aproximan a la orientación de las concepciones de enseñanza que atribuyen a los profesores de los respectivos profesorados”.

Andrade M y Muñoz C (2012), a través del artículo de reflexión denominado “La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy”, plantean reflexiones sobre la importancia del taller crítico como “una estrategia oportuna, adecuada y pertinente para la formulación e implementación de una política educativa tendiente a centralizar la

lectura y escritura como eje transversal de formación en las instituciones de educación superior”, lo anterior enmarcado entre las relaciones de la pedagogía crítica o social y la didáctica activa o didáctica crítica; las autoras hacen un recorrido histórico de estos conceptos haciendo especial énfasis en el contexto latinoamericano, que por lo tanto destacan las ideas de Freire, Giroux, McLaren, y al respecto plantean “es relevante decir que el docente en la pedagogía crítica es el agente activo, dinámico que propicia relaciones entre sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones y, que descubre relaciones existentes entre poder, conocimiento y dominación” (p.98). Por otra parte, para las autoras la didáctica crítica es tanto una posibilidad como una necesidad, pues se ajusta a los objetivos misionales de la universidad como institución “cuando se dice que es ella la que debe generar personas autónomas y críticas que aporten, no solo a la solución de problemas de un país, sino que sean capaces de mirar la ciencia, dar alternativas...”.

Rubio Hurtado y otros (2015) desarrollan un estudio cuantitativo en la Universidad de Barcelona, en el que se proponen derivar conclusiones que relacionen la implementación de la investigación formativa como metodología de aprendizaje con la mejora en las competencias transversales; además, el estudio evalúa las percepciones de los estudiantes sobre su desarrollo en esas competencias. El estudio se llevó a cabo en la asignatura Informática aplicada a la investigación educativa del pregrado de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario en escala tipo Likert a 31 estudiantes del mencionado curso, en el instrumento se incluyeron las siguientes dimensiones: datos sociodemográficos, competencias transversales, estrategias de enseñanza y aprendizaje, método orientado al trabajo de investigación, rol del docente y satisfacción del alumnado. A partir del tratamiento de la información recopilada, los investigadores concluyen que “la investigación formativa ayuda al alumnado no sólo a profundizar en los conocimientos, sino también a crear conocimientos. El proyecto de investigación (como concreción del método AOP – Aprendizaje Orientado a Proyectos) ha favorecido el desarrollo de estas habilidades y además ha desarrollado las habilidades de

investigación” (Rubio 2015, p. 181). Esto lo plantean los autores refiriéndose al aporte que, desde las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se realizan para el desarrollo de competencias genéricas en una clase en particular.

Gluyas y otros publican en el año 2015 el artículo titulado “Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano”. Para realizar la aproximación a este modelo y a sus fundamentos teóricos, los autores realizan una investigación documental; en la revisión realizada toman como referente los planteamientos de Jacques Delors y diversos informes de la UNESCO para plantear la necesidad de una formación holística a la luz de los cuatro pilares de la educación y la educación por competencias que consideren habilidades prácticas y conocimientos teóricos. Lo anterior parte de una definición multidimensional del ser humano, desde la cual se argumenta la necesidad de una visión holística en su formación. El planteamiento de los autores: “incorpora la enseñanza de las artes para enriquecer las experiencias de aprendizaje curricular (...) con la finalidad de consolidar la formación que reciben los alumnos, desarrollando habilidades, actitudes y valores que harán posible su crecimiento como seres humanos” (Gluyas y otros, 2015, p.11).

Alves y Pozo (2014) en el artículo resultado de investigación “Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje”, presentan el producto de un estudio de tipo cualitativo desarrollado en cursos de formación docente de universidades públicas y privadas del área de la educación, en el estado de Bahía, Brasil. “El grupo de entrevistados fue compuesto por 16 profesores de psicología de la educación y 16 de otras asignaturas. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por medio del análisis de contenido” (p.191). En el escrito los autores pretenden responder a dos objetivos: (1) analizar las concepciones de profesores universitarios sobre la relación entre los requisitos para el aprendizaje presentados por sus alumnos y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas, bajo el marco conceptual de las teorías implícitas referidas a estos, y (2) evaluar posibles diferencias entre las concepciones de profesores de

psicología de la educación y profesores de otras asignaturas de cursos de formación docente.

Los resultados de este estudio plantean que las concepciones de los profesores se enmarcan en la teoría interpretativa, según la cual la existencia o ausencia de requisitos para el aprendizaje es vista como un obstáculo y una limitante en la práctica educativa, tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje. En las respuestas de los entrevistados se puede observar que esos requisitos de aprendizaje hacen referencia tanto a factores afectivos o motivacionales propios de alumnos, como a elementos más precisos relacionados con el proceso cognitivo (algunas condiciones para la lectura, escritura y argumentación de ideas), lo cual de acuerdo con el marco conceptual de esta investigación hace parte de las competencias genéricas, en el lenguaje nacional, o transversales de acuerdo con algunos antecedentes internacionales como el proyecto Tunning.

Partiendo de la pregunta “¿cuál es la coherencia/incoherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas que se desarrollan en las escuelas municipales de Temuco?” (Mansilla, p.27, 2013), los investigadores plantean como objetivo general: “develar descriptivamente la coherencia/incoherencia que se da entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares en los docentes de segundo ciclo”. (Mansilla, p.27, 2013). Para desarrollar los propósitos de la investigación utilizan un diseño cualitativo – descriptivo – hermenéutico, en el que realizan un estudio de caso, enfocado en el diseño de casos múltiples. Para la construcción de las categorías conceptuales se utilizó la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Para la interpretación de los datos se hizo uso del método comparativo constante. El caso está representado por 16 profesores de segundo ciclo de Pedagogía General Básica de los colegios Arturo Prat D-470 y Armando Dufey de la comuna de Temuco. El muestreo es aleatorio no probabilístico. Los instrumentos de recogida de datos fueron observaciones etnográficas y entrevistas semiestructuradas. Los

datos que emergen de las entrevistas y de las observaciones fueron reducidos en el proceso de codificación abierta.

En el marco conceptual se precisan los conceptos de: 1. El profesor: “Posee diversos conocimientos que están presentes en todo momento en su quehacer profesional y media entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza” (Mansilla, 2013 26p). 2. Trasposición didáctica: “trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñar para que derive en un objeto de enseñanza” (p.26), 3. Conocimiento didáctico del contenido: “es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla” (p. 30) y 4. Las estrategias didácticas: “se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos; en este sentido, pueden considerarse análogas a las *técnicas*” (p. 29).

Patiño (2012), publica el artículo “Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas”, en el mismo presenta los resultados de una investigación cualitativa realizada entre los años 2006 -2008, con el objeto de indagar los significados de este tipo de educación en la universidad a través del estudio de las prácticas efectivas de docentes destacados. La información se recopiló a través de la observación y entrevistas a expertos. Dentro de los hallazgos y conclusiones de esta investigación se resaltan la importancia de una práctica docente constructivista, centrada en el estudiante para favorecer la educación enfocada en lo humano en la universidad. De igual manera, el diálogo como práctica y la atención especial a las “buenas” preguntas como resultado del estudio de textos cuidadosamente seleccionados, son muy útiles a la hora de promover la reflexión, el pensamiento crítico y por ende una educación humanista. Finalmente, en el texto es notorio el planteamiento del papel del docente como detonador de este proceso.

### 2.1.2 Lectura crítica y comunicación escrita

En este acápite se muestran los elementos relevantes de investigaciones previas relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita, en algunos se plantean en términos de competencias comunicativas y/o lingüísticas, en los párrafos siguientes se hace referencia al problema, metodología y resultados de esos estudios.

A través de la tesis doctoral “Prácticas de lectura y escritura. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador”, Toral (2017) planteó como propósito de la misma “analizar las prácticas comunicativas en comprensión lectora y expresión escrita necesarias para el desempeño académico en los estudiantes de la carrera de Ciencias Administrativas de la UPS-Cuenca” (p. 37), desde un enfoque cualitativo, Toral (2017) realiza un estudio exploratorio descriptivo, caracterizado por el uso de múltiples técnicas de acopio de la información: la encuesta a profesores y estudiantes, entrevistas en profundidad con profesores y estudiantes, un grupo focal desarrollado con estudiantes, prueba escrita estudiantes para determinar el nivel de comprensión lectora, a partir de cuyos resultados se realizaron talleres de lecto-escritura y conversatorios de libros. Como hallazgos principales la autora identifica la falta de motivación tanto de estudiantes como de profesores, de los primeros en cuanto al proceso de lecto-escritura, hábitos y técnicas de lectura, la necesidad de una postura institucional frente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y la formación permanente del profesorado. De igual manera considera la autora, que las competencias comunicativas deben tratarse de manera transversal, por lo que es necesario general los mecanismos de acompañamiento que permitan desplegar esas habilidades.

Salazar-Sierra, A., & Sevilla-Rengifo, O., & otros, publican en 2015 el trabajo titulado *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia*, resultados de la investigación *Experiencias en lectura y escritura en educación superior* planteada por el Nodo Centro de la REDLEES Red de lectura y escritura en Educación Superior. La investigación desarrollada es de tipo exploratorio y se realizó con los

siguientes propósitos: Describir el tipo de experiencias iniciales de lectura y escritura en las diferentes universidades del país, conocer las motivaciones que llevaron a la creación de esas propuestas y finalmente evaluar esos procesos. Salazar, Sevilla y otros (2013) presentan el análisis realizado a 34 experiencias en lectura y escritura provenientes de 18 universidades de diferentes partes del país.

Con relación a lo anterior se destacan los siguientes hallazgos: Las estrategias didácticas presentes en las experiencias analizadas “convergen en la descripción de procedimientos entre los que imperan, en la escritura de textos: la revisión, la re-escritura y la puesta en escena de lo escrito” (Salazar y otros, 2015, p.64), muy pocas de las experiencias estudiadas se ubican en el terreno de reflexión de la enseñanza, no se preguntan entonces por el sujeto, su contexto, su historia; por otra parte, algunas de esas experiencias responden a lineamientos institucionales sobre la puesta en común de escritos, defensa de tesis u otro tipo de trabajos de carácter investigativo, entre otros, también es un rasgo común en estas experiencias su poca o nula relación con los demás espacios académicos propios de los pregrados a los cuales se adscribe el estudiante.

Granda-Piñan, Sahuquillo y Canovas (2014) presentan el diseño de un proyecto a nivel europeo para el desarrollo de una competencia lingüística que mejore la empleabilidad tanto de los docentes como de los estudiantes; este estudio se desarrolla en el ámbito de la educación superior y parte del concepto de empleabilidad como “la combinación de factores que permiten a los individuos progresar hacia el empleo o acceder a él, permanecer en un trabajo o progresar durante su carrera laboral” (p.353). Sin embargo, los autores amplían su espectro a aquellos requerimientos de la sociedad sobre el profesional. Es ahí donde se plantea el interés por las competencias, expresado en la pregunta ¿cuáles son las competencias y habilidades que los jóvenes necesitan para acceder al mercado de trabajo?

Para responder a este interrogante, los autores retoman las competencias transversales definidas en el proyecto Tunning: instrumentales, interpersonales y sistémicas; a partir de

ahí definen la competencia como “la capacidad de movilizar, adecuadamente, el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2007, citado por Granda-Piñan, 2014, p.352). Así las cosas, el mercado laboral requiere de los jóvenes competencias instrumentales y, en específico, en comunicación en segunda lengua. Este trabajo se realiza a través de la investigación documental, aunque no sea declarado explícitamente al interior del texto.

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación y 17 Universidades Colombianas, cofinanciaron el proyecto de investigación interinstitucional *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. En esta investigación participaron 3719 estudiantes de pregrado de 17 universidades del país, con los que a través de un estudio de tipo descriptivo e interpretativo y haciendo uso de datos cuantitativos y cualitativos, se caracterizaron las prácticas de lectura y escritura presentes en las universidades colombianas. El proyecto giró en torno a la didáctica relacionada con esas prácticas; a través de este proyecto se indagó sobre “lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación” (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013 p.22).

Uno de los elementos más destacables de este proyecto es la diversidad de fuentes, instrumentos de recolección de la información y enfoques para el análisis de los datos. Los resultados de este proyecto plantean varios retos tanto para la universidad colombiana como para la política educativa: el predominio de cursos generales de lectura y escritura, la prevalencia de tareas de lectura y escritura en situaciones de evaluación y la escasez de estas prácticas más allá de la necesidad de demostrar aprendizajes y control. Aunque los resultados del proyecto fueron publicados en el texto que lleva el mismo nombre, varios artículos han sido difundidos con análisis particulares de la información recopilada, de estos se destacan los siguientes:

Rodríguez, Solano y otros, publican en el año 2013, el artículo titulado “Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana”, este trabajo presenta un balance de los grupos de discusión convocados en las universidades de la Costa Norte Colombiana para compartir los resultados de las encuestas aplicadas en las universidades objeto de estudio. Se convocaron profesores y estudiantes por separado. En la discusión realizada por los estudiantes, estos plantean la conveniencia de que los procesos de lectura y escritura “saquen mejor provecho de los medios masivos de comunicación, en especial de internet” (Rodríguez y otros, 2013 p.14) ello en tanto “la omnipresencia de los medios masivos de comunicación en nuestra sociedad está creando un nuevo tipo de ser humano” (Rodríguez y otros, 2013 p.15).

Adicionalmente, con relación a la articulación con los niveles de educación precedentes, los estudiantes manifestaron que la obligatoriedad de lectura sobre textos técnicos los aleja de las lecturas literarias. Por otra parte, en el grupo de discusión con profesores surgen algunas explicaciones al por qué los estudiantes no leen, como su falta de imaginación, el uso inadecuado de herramientas tecnológicas y con esto la facilidad para encontrar información lo cual “no permitiría la capacidad de análisis y de investigación” (Rodríguez y otros, 2013 p.15), el currículo asignaturista, y “el desconocimiento de la función de la lectura y la escritura en la formación del ser social” (Rodríguez y otros, 2013 p.16).

De Castro Daza y Niño Gutiérrez, publican en el 2014, otro análisis de los resultados de proyecto ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país (2009-2011), en el artículo “Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes”. De los resultados de esta investigación se destaca lo siguiente: 1. Sobre lo que leen y escriben: la mayor parte de la lectura y la escritura de los estudiantes se enfocan en sus notas o apuntes de clase; en menor medida la lectura se enfoca a los materiales elaborados por el profesor y documentos propios del programa académico al que se encuentran adscritos, existe poco interés por informes de investigación y artículos científicos. 2. Sobre el propósito de la lectura y escritura, los estudiantes coinciden en

vincular estas prácticas con actividades evaluativas y las asignaturas, es decir, se desarrollan alrededor de un marco de obligatoriedad.

Por otra parte, Benavides y Sierra (2013) publican los resultados de la investigación realizada en EAN con el propósito de sistematizar “algunas estrategias didácticas de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN” (Benavides y Sierra, 2013 p.80). La investigación desarrollada es de tipo cualitativo con un enfoque epistemológico crítico-social, el método empleado fue el inductivo, las estrategias para la recolección de la información incluyeron el análisis documental, la encuesta y la entrevista. Dentro de los hallazgos de la investigación se encuentran la necesidad de transversalizar los procesos de escritura y lectura, es decir, no considerarlas solo dentro de un solo núcleo, de igual manera es necesaria una mayor inter y transdisciplinariedad, así como la unificación de los criterios de presentación y evaluación de trabajos de los estudiantes, a manera de rubricas. Los resultados del proyecto plantean que son necesarias acciones desde el estudiantado, el profesorado y la institución con relación con la lectura y la escritura en la universidad.

## **2.2 Sobre la Didáctica y Didáctica Crítica**

### **2.2.1 Didáctica**

De acuerdo con Grisales (2012) La didáctica, desde su origen etimológico denota acción e incluye los sentidos de enseñanza, instrucción y la noción de maestro. Para Runge (2013) La didáctica es un subcampo de la pedagogía y como tal se ocupa de la reflexión sobre la enseñanza. Ambos autores parten de los aportes de Comenio para la configuración de la didáctica como campo, y de hecho de la vigencia de varios de sus aportes, sin embargo, las tradiciones alemanas y latina, entre otras, han permeado tanto las concepciones sobre la didáctica, así como su desarrollo. El siguiente aporte de Runge (2013), es un ejemplo de lo anterior, a partir de la tradición alemana:

La didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo (p.204).

Para este autor, la didáctica como campo teoriza alrededor de la enseñanza, no como un método único de enseñar, sino en términos de las interrelaciones que se tejen en el acto de enseñar. “Al hablar de la didáctica como la disciplina que estudia la enseñanza (*Unterricht, enseignement*) se estaría aludiendo tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje” (Runge, 2013, p.204) plantea el autor con respecto de la resignificación del concepto de enseñanza desde una postura europea continental.

Para Álvarez (1999) “La didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso docente-educativo dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: La preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente” (p. 21). Se resalta de esta definición la inclusión de la preparación para la vida como piedra angular del proceso educativo, lo cual es aplicable a cualquier nivel de educación, incluso el superior.

Por otra parte, Zabalza (2011) “La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo diseñar otros nuevos, cómo llevarlos a la práctica, como mejorar todo el proceso” (p.396). Este autor reconoce la importancia de los aportes de Comenio, sin embargo, sus planteamientos se distancian de él, en tanto “la didáctica ha perdido optimismo e ingenuidad y ha ganado en empirismo, en aproximación a la complejidad de las realidades que constituyen su campo de estudio (p. 397).

### 2.2.2 Didáctica Crítica

En términos de la construcción de la didáctica latinoamericana, Otálvaro y Muñoz (2014) resaltan los aportes de Freire, Quintar, Díaz Barriga, y Zemelman. A Freire, se le reconoce como el primer autor en plantear elementos sobre la didáctica crítica en Latinoamérica, Quintar se destaca por sus aportes en cuanto a la didáctica no parametral; lo central en el estudio es la producción propia, la forma en que desde nuestros contextos, situaciones y realidades configuramos praxis didácticas capaces de responder las problemáticas pedagógicas y políticas de la región.

Dentro de las contribuciones de Freire se encuentra la idea del “ser más” es emanciparse humanamente, es hacer de sí una tarea permanente, a lo cual debe responder la enseñanza. La didáctica ha de servir a la idea de la emancipación. Desde la perspectiva de Freire, leer y escribir es importante, en tanto permite leerse y escribirse a sí mismo. Por otra parte, la idea central de los planteamientos de Quintar, es que no es posible hablar de lo didáctico sin reconocer el ser humano, ello en tanto, lo humano y lo didáctico tienen una base existencial. Señalan Otálvaro y Muñoz (2015) citando a Quintar “La didáctica no parametral propone la formación de sujetos críticos y creativos capaces de pensar y actuar en su contexto histórico. No se ve en el sujeto una adaptación al entorno, se ve en el sujeto una inserción crítica que le permite trascender los hechizos del entorno”.

Es de resaltar el aporte de Freire en relación con el “ser más”, es decir, se parte en la enseñanza de un concepto de ser humano que se encuentra en transformación continua de sí mismo y de su entorno, se requiere entonces una enseñanza que considere al sujeto en sí mismo, y en sus relaciones con sus semejantes, como partes que construyen y reconstruyen permanentemente su contexto social “perteneciente”. Y esa característica transformadora es muy importante en la educación superior, en tanto se busca educar al estudiante de tal manera que sea posible plantear alternativas de solución a los problemas y/o situaciones del contexto en el que vive.

En el ámbito europeo se destacan los aportes de Rodríguez Rojo (1997) y Gimeno Lorente (2009) alrededor de la didáctica crítica, estos dos autores enmarcan sus planteamientos sobre la didáctica en la teoría crítica y de manera específica en los planteamientos de Habermas sobre la acción comunicativa.

Para Rodríguez Rojo (1997), la didáctica crítica es “la ciencia teórico práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p.130), para este autor, la didáctica crítica no puede ser solo una ciencia teórica, pues tiene la responsabilidad de apoyar determinados procesos de aprendizaje, responsabilidad que comparte con la pedagogía, su objeto de estudio reside en el descubrimiento de:

Por una parte, las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen a la enseñanza y al aprendizaje en cuanto desarrollo de la capacidad de *autodeterminación, codeterminación y solidaridad* y, por otra las posibilidades de realizar, determinar, proyectar y experimentar tales procesos de enseñanza y aprendizaje (Klafky, citado por Rodríguez (1997) p.135).

Por otra parte, Gimeno (2009) sitúa a la didáctica crítica como una teoría crítica de la enseñanza:

Es una forma de considerar la enseñanza, pero también una forma de comprender la sociedad, como una forma posible de convivencia donde se cuestione, y evite, cualquier forma de violencia, física o simbólica, que reniegue de la falta de libertad. Y esta concepción social está incluida en los fines y contenidos del currículo (p.110).

Gimeno (2009) plantea la didáctica crítica como una teoría del currículo, para ello retoma las ideas de Kemis (1988) y Klafky (1985) quienes hacen énfasis en el carácter social, histórico y crítico de la teoría del currículo, el currículo se entiende aquí como algo inacabado, en permanente construcción; para esta autora didáctica y currículo son conceptos equivalentes y entiende la didáctica crítica “como una corriente dentro de las teorías del currículo, consideran a este como un referente cultural y social donde se concretan los valores y normas pedagógicas que determinarán los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Gimeno, 2009, p.109).

En síntesis, las definiciones planteadas alrededor de la didáctica, además de tener en común la enseñanza como principal objeto de estudio, surgen otros puntos de encuentro entre los autores: la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza, educar para la vida independientemente del nivel educativo en el que se esté, la necesidad de abordar al estudiante como ser humano, en el proceso educativo; para ello es importante la educación no solo en términos de los saberes o temas específicos, es necesario educar en aquellas áreas que forman y transforman al ser humano, una de las estrategias para esta formación podrían ser las competencias genéricas.

### **2.2.3 Sobre las problemáticas de la didáctica**

De acuerdo con lo planteado por Andrés Klaus Runge (2013) “La didáctica, por su parte, entraría a enfocarse así en la comprensión de cómo disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza de manera que, al mismo tiempo, el escolar se acerque y acceda al conocimiento (Matética) basado en su propio ser (desarrollo, formación).

Señala Runge (2013) la Didáctica responde preguntas sobre la enseñanza que se distancian de lo que se enseña, es decir, no hace preguntas sobre los contenidos en sí mismos. De acuerdo con el autor quien retoma varios de los planteamientos de Comenio, la reflexión desde la didáctica se encuentra con una enseñanza pensada como una situación compleja “que es, puede y, a menudo, tiene que ser abordada desde diferentes perspectivas

o con diferentes énfasis.” (p.208); en ese sentido la didáctica con respecto de la enseñanza atiende por lo menos preguntas relacionadas con la metódica, la matética, la mediática y la evaluación.

La metódica, para referirse a quien enseña, como lo enseña y con quienes lo enseña; la matética para referirse a las estrategias empleadas para que el estudiante se acerque al conocimiento, es decir, aquellas estrategias que a través de la enseñanza facilitan el aprendizaje del alumno y la mediática, o conjunto e medios didácticos, tanto materiales como humanos. (Rodríguez, 1997, p.138).

La mediática, matética y metódica, hacen parte de las invariantes didácticas, por lo que desde la concepción de didáctica crítica de Rodríguez Rojo (1997), “se debe infundir en cada uno de estos elementos un talante crítico” (p.138). Desde allí la metódica y la matética se conciben como “procesos tendencialmente simétricos de comunicación que pretenden provocar el aprendizaje” (p.139) y la mediática como los “recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad escolar” (p.139).

## **2.3 Sobre las competencias genéricas en la educación superior**

### **2.3.1 Las competencias en la UNESCO**

El documento *la educación encierra un tesoro* de la UNESCO, es uno de los referentes más importantes de la educación para el siglo XXI, en el informe, dirigido por Jacques Delors, se plantean los que hasta la fecha se conocen como los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida: 1. Aprender a conocer, 2. Aprender a hacer, 3. Aprender a vivir juntos y 4. Aprender a ser. El concepto de competencia se enmarca aquí en el pilar “aprender a hacer”: “a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (UNESCO, 1997, p.34). Más adelante, el mismo documento, plantea la noción de las competencias como criterio para reconocer saberes previos y marcar el paso de la educación básica a la educación superior.

Algunos de estos elementos son retomados por este mismo organismo en la Declaración Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998), en el cual se hace referencia en varias ocasiones al concepto e importancia de las competencias en la educación superior; una de tales referencias es la relacionada con la “orientación a largo plazo fundada en la pertinencia” ello con el objetivo de:

Facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad (UNESCO, 1998).

Con este objetivo, se plantea como visión de la educación superior, su pertinencia frente a las necesidades y requerimientos de la sociedad, la competencia se plantea aquí como uno de los medios que permite al individuo adaptarse e influir en las cambiantes condiciones de su entorno a lo largo de su vida.

Más adelante, en el mismo documento, la UNESCO, se refiere nuevamente a las competencias, al resaltar la importancia de implementar modelos educativos innovadores en la educación superior para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes, ello para propiciar “la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, **la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales**, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”.

En el informe “*Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*”, la UNESCO, reflexiona nuevamente sobre la educación necesaria para el siglo XXI, ello teniendo en cuenta los cambios constantes en el mundo, lo cuales demandan cambios también en la educación, y al respecto plantea:

La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p.3).

Con respecto de las competencias, el documento recalca la importancia de la competencias transferibles o blandas, no solo en términos de la función económica de la educación superior, sino orientada al propósito de “desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana y que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras” (UNESCO, 2015, p.41).

### **2.3.2 Las competencias genéricas en el proyecto Tunning Latinoamérica**

Tunning es un proyecto desarrollado por expertos de universidades europeas desde el año 2001, cuya metodología se replicó en Latinoamérica, la primera fase de 2004-2008 y la segunda de 2011 a 2013; uno de los objetivos que orientan este proyecto es el desarrollo de “perfiles profesionales en términos de **competencias genéricas y relativas a cada área de estudios** incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto” (Tunning, 2007).

En desarrollo de ese proyecto y tomando como referencia las competencias genéricas identificadas en Europa, y a través de la realización de trabajos que incluyeron la consulta a universidades y expertos por cada país, se configuró un listado de las competencias que se consideraron elementales, el resultado de este trabajo son 27 competencias genéricas que las universidades y organismos de regulación toman como referente para organizar su curriculum. Aunque el Informe del proyecto Tunning, plantea varios conceptos de competencia, para efectos de este marco conceptual se resalta el siguiente, el cual se refiere a las competencias genéricas y sintetiza en gran parte las habilidades, conocimientos y actitudes incluidos en las 27 competencias genéricas definidas: “Identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación tales

como la capacidad de aprender, tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc. ...” (Beneitone, 2007, p.37).

### **2.3.3 Las Competencias genéricas en la educación superior en Colombia**

El Ministerio de Educación Nacional, identifica un conjunto de competencias consideradas comunes para todas las áreas del conocimiento, competencias estas que se van desarrollando en el trasegar del estudiante por nuestro sistema educativo, incrementando su complejidad con el paso de nivel a nivel. Estas competencias denominadas genéricas son las siguientes:

1. Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional.
2. Pensamiento matemático.
3. Cultura científica, tecnológica y gestión de la información.
4. Ciudadanía. (MEN, 2015)

El MEN, define estas competencias buscando:

Orientar la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garantizar el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantener elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización; (d) la comparabilidad con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) facilitar la transferencia de estudiantes entre centros educativos, regiones, y países (MEN, 2015, p.1).

En adición a lo anterior, en los documentos de discusión sobre estas competencias son notorios los argumentos relacionados con los cambios generados en la educación a

partir de las transformaciones del mundo, y la necesidad de educar para responder a esos requerimientos de un mundo globalizado y una producción científica desde un enfoque interdisciplinario.

#### **2.4 La lectura crítica y la comunicación escrita**

Teniendo en cuenta que el problema que orienta este proyecto se enmarca en las competencias genéricas de lectura crítica y comunicación escrita, se esbozan a continuación dos concepciones que plantean algunos elementos importantes para el análisis que se pretende realizar:

Sobre la escritura:

La escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico (¿qué escribir?), retórico (¿cómo escribirlo?) y comunicativo-pragmático (¿para quién y para qué escribirlo?). (Hernández (2006), citado por Benavides, 2013, p.89).

Frente a la lectura, es preciso resaltar lo planteado por Cassany (2006).

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas capacidades cognitivas. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p. 38), de forma que al leer se hace necesario recurrir a los aspectos cognitivos, pero también a todo el conocimiento sociocultural para poder comprender el texto.” (Cassany, 2006, p.32 citado por Santiago, 2007, p.28).

Los planteamientos realizados sobre la didáctica, didáctica crítica, las problemáticas de la misma, así como lo planteado con respecto a las competencias y en específico a la lectura crítica y escritura, son los elementos conceptuales y teóricos que orientan el trabajo investigativo con relación a la descripción de los aportes de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

## **2.5 Modelo educativo en función de la enseñanza**

El segundo objetivo específico definido en este proyecto está relacionado con el identificar las estrategias de enseñanza existentes en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta, por ello es necesario ahondar en las concepciones de enseñanza, así como en los diferentes modelos y niveles relacionados con la misma, para lo cual se tomarán como referencia los planteamientos de Flechsig, en el análisis realizado por Runge (2013). De igual manera es necesario retomar lo planteado en numerales anteriores con respecto de las competencias, pero enfatizando ahora en las dimensiones de la misma, es decir en el ser, saber y hacer, para lo cual se retoma lo planteado por Delors (1997) y Unigarro (2017).

### **2.5.1 Sobre la enseñanza**

En concordancia con lo dicho en párrafos anteriores sobre la perspectiva de la didáctica desde la cual se aborda este proyecto, las concepciones de enseñanza que lo orientan se enmarcan en el carácter complejo y dialógico de la misma, se entiende “el concepto de enseñanza abarca todo lo que comprende la situación de enseñanza, es decir, el “maestriar” y el aprender en un contexto escolarizado” (Runge, 2013, p. 204).

Para Runge (2013) “La enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o

socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo” (Runge, 2013 p.206).

Resalta este autor a partir de la definición anterior el carácter intencional y planeado, de la enseñanza en tanto praxis educativa; unido a ello se encuentra la institucionalidad desde la cual se enseña, así como la necesidad de profesionalización de quien enseña. Visto así la enseñanza es un proceso que se liga al surgimiento de las profesiones, de las escuelas y a la complejización de las sociedades modernas (Runge, 2013, p.207).

### **2.5.2 Sobre los modelos didácticos o modelos de enseñanza**

En la didáctica se establecen niveles de reflexión determinados por las preguntas o problemáticas que o bien se pretende resolver o plantear; dentro de esos niveles se encuentran: metateórico, teorías objetuales o praxis didáctica; en este último nivel se refiere “al conjunto de todos los fenómenos y procesos experienciales del enseñar y el aprender” (Runge, 2013, p 215).; es en este último nivel en el cual se ubican las metódicas, la práctica reflexiva, la investigación de la enseñanza, así como el análisis y la planeación de la misma; sin embargo, también incluye las reconstrucciones didácticas y es desde allí, desde donde se plantean los modelos de didácticos:

Partiendo de Flechsig (1979), Runge plantea la existencia de: Modelos elementales, Modelos de enseñanza y Modelos categoriales. Estos modelos se encuentran definidos así:

Modelos elementales: son las descripciones de la praxis de la enseñanza “Estas son reconstrucciones detalladas de los eventos particulares de enseñanza. Para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza” (Flechsig, citado por Runge, 2013 p.210)

Modelos de enseñanza o modelos de trabajo: “Estos hacen referencia a las reconstrucciones de segundo orden en las que se ubican en clases las descripciones de la praxis de la enseñanza (Lección, enseñanza frontal, taller, etc.). En estos modelos se precisan las características comunes de un conjunto de prácticas de enseñanza ya descritas en el nivel uno”. (Flehsig, citado por Runge, 2013 p.211).

Modelos categoriales de la didáctica. Son reconstrucciones de tercer nivel. Se constituyen en marco teórico y conceptual para la concepción y fundamentación de los modelos de enseñanza (segundo orden). Permiten hablar, por ejemplo, de corrientes, teorías y/o modelos categoriales de la didáctica (Flehsig, citado por Runge, 2013 p.211).

### **2.5.3 Sobre las dimensiones de la competencia**

A partir de lo planteado anteriormente sobre la visión de las competencias desde la UNESCO, es necesario ahora resaltar, la importancia de la educación superior para el desarrollo de las mismas, ello en términos de su pertinencia frente a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Las dimensiones de las competencias se definen entonces desde los pilares de la educación plateados por Delors (1997). La siguiente tabla resume las concepciones relacionadas con cada pilar:

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Tabla 1 Pilares de la educación

<b>PILAR</b>	<b>DESCRIPCION</b>
<b>Aprender a conocer</b>	Un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
<b>Aprender a hacer</b>	No limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
<b>Aprender a ser</b>	Desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal
<b>Aprender a vivir juntos:</b>	Desarrollar la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

Tabla 1, elaboración propia a partir de Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO 2015.

No obstante, en el presente proyecto de investigación se parte de lo planteado por la UNESCO en cuanto a los pilares de la educación, pero nos enfocamos en la interpretación propuesta por Unigarro (2017) a partir de los planteamientos del mundo de la vida de Habermas. Esta interpretación/propuesta va más allá de relacionar la triada del ser, saber y hacer con la triada de lo actitudinal, cognitivo y procedimental. Unigarro (2017) propone desarrollar estas dimensiones a partir de las triadas de la estética, lógica y ética, como discurso dominante y con fundamento lingüístico en la semántica, la sintaxis y pragmática.

La siguiente tabla, resume lo planteado en el párrafo anterior:

Tabla 2 Dimensiones de la competencia

<b>CONFORMACION DE LA COMPETENCIA</b>			
<b>COMPONENTE</b>	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
<b>DIMENSION</b>	Saber	Ser	Hacer
<b>DISCURSO DOMINANTE</b>	Lógica	Estética	Ética
<b>FUNDAMENTO LINGUISTICO</b>	Sintaxis	Semántica	Pragmática
<b>UBICACIÓN EN EL MUNDO DE LA VIDA</b>	Objetivo – El mundo natural	Subjetivo – El mundo personal	Intersubjetivo – El mundo interpersonal

Tabla 2. Dimensiones de la competencia. Adaptado de Unigarro 2017 p.81 Un enfoque de competencias para un currículo crítico.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Enfoque: Investigación cualitativa

Galeano (2004) plantea lo siguiente sobre la investigación social cualitativa:

Aborda las realidades subjetivas intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender –desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento (Galeano, 2004, p18).

El presente proyecto se desarrolló bajo el enfoque planteado por Galeano (2004), puesto que llevar a cabo el análisis declarado como propósito de esta investigación en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Santa Marta, requirió, por una parte, de la revisión de las diferentes formas en que este programa de pregrado gestiona el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita, y por otra parte el conocimiento profundo de las estrategias didácticas que desarrollan los profesores en su praxis académica con los estudiantes adscritos al programa. Es decir, la praxis académica se presenta aquí como la de realidad social de cuyo acercamiento y estudio se generaron reflexiones sobre relación entre las estrategias didácticas y el desarrollo de las mencionadas competencias por parte de estudiantes.

Ahora bien, investigar sobre las estrategias de enseñanza, implica también una visión del acto educativo como práctica, es decir, el acercamiento a las maneras en que los maestros enseñan y los estudiantes aprenden, involucró también una revisión de las acciones desarrolladas en esos sentidos. Se trata entonces de estudiar la praxis educativa en su dimensión interna y desde la subjetividad/intersubjetividad de sus actores.

## **3.2 Estrategias de investigación**

### **3.2.1 Estudio de caso**

En el enfoque empleado para el desarrollo de esta investigación fue el estudio de caso cualitativo, ello en tanto es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo (Simons, 2009, p.19) del programa estudiado. Esta investigación se desarrolló con el propósito de analizar los aportes de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza que los profesores del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Santa Marta, utilizan para promover en sus estudiantes el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita. En la búsqueda de tal propósito fue necesario transitar por la identificación de las estrategias de enseñanza existentes, para lo cual “los profesores y los estudiantes fueron las principales fuentes de información y el investigador, el principal instrumento de recolección de la información” (Simons, 2009, p.21). En el desarrollo de la investigación fue posible conocer las concepciones sobre la lectura crítica y la comunicación escrita tanto de profesores como de estudiantes, así como también sus valoraciones sobre la importancia e impacto de las mismas en las dimensiones del ser, saber y hacer.

Consideramos que el trabajo desarrollado en esta investigación, es en alguna medida una evaluación del modelo educativo crítico con enfoque por competencias que se implementó en el programa desde el año 2014, ello desde la perspectiva planteada por Simons (2009) “el estudio de caso se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto y fenómenos sociales y educativos en general” (p.32), la implementación del modelo educativo mencionado significó una evolución del currículo en la Universidad Cooperativa de Colombia, por lo que es menester estudiar las prácticas educativas que los programas de pregrado desarrollan en el marco de ese modelo.

Con relación a los propósitos de un estudio de caso, Simons (2009) plantea que este enfoque “cumple varias funciones, pero la principal es informar y promover una toma de decisiones publica” (p.37), en ese sentido, se espera que los hallazgos del presente estudio así como la propuesta desarrollada en el marco del objetivo específico número tres de esta

investigación sirvan de insumo para la comunidad académica del programa de Contaduría Pública reflexione y construya sus estrategias de enseñanza en el marco del desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

Teniendo en cuenta que el presente estudio se desarrolló en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Santa Marta, esta estrategia, permitió visualizar las prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita de los maestros en el contexto específico del programa.

Como se mencionó anteriormente, el caso estudiado en esta investigación es el del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Santa Marta, el desarrollo del mismo, permitió visualizar las estrategias de enseñanza relacionadas con la lectura crítica y la comunicación escrita de los profesores en el contexto específico del programa.

Este programa, creado en 1988 fue el primero de su naturaleza en ser ofertado en la ciudad de Santa Marta y en el Departamento del Magdalena, dando lugar a la primera promoción de graduados en el año 1994; obtuvo su primer registro calificado en el año 2007, mediante resolución 4951 del MEN; con un plan de estudios de 163 créditos y 10 semestres, en los que se incluían aspectos relacionados con el marco internacional para la preparación y aseguramiento de la información financiera.

Posteriormente y en el marco de la regulación sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia, el programa inicia su proceso de renovación de registro calificado con un currículo articulado a las actualizaciones y derroteros internacionales que regulan la profesión y la educación contable. El plan de estudios presentado es un plan unificado en todos los campus de la Universidad y que refleja los procesos de reflexión en torno a la construcción del modelo educativo crítico con enfoque por competencias. El programa obtuvo la renovación del registro calificado en el año 2014, por lo que el plan de estudios con enfoque por competencias inicia su implementación en el primer semestre del año 2015.

Como producto de los ejercicios de autoevaluación (que se realizan cada dos años) se generaron importantes cambios en el campus y en el programa que impactaron positivamente la calidad educativa: el programa cuenta una planta de profesores con altos niveles de formación y en capacitación continua sobre sus competencias de rol, de igual manera, la comunidad académica del programa tiene a su disposición ambientes prácticos de aprendizaje que permiten poner escena las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su proceso educativo en la Universidad.

Con relación a las estrategias de enseñanza que el programa implementa, los ejercicios de autoevaluación dejan ver algunas realizaciones enmarcadas en la Metodología Centrada en Equipos Interdisciplinarios de Aprendizaje, en la cual el programa reconoce y desarrolla su práctica en cinco momentos: Momento de instrucción directa, momento de trabajo independiente, momento de trabajo colaborativo, momento de acompañamiento y momento de evaluación.

Actualmente el programa de Contaduría Pública tiene un plan de estudios con enfoque por competencias, que se desarrollan en ocho semestres y 142 créditos académicos; en el % de esto créditos se desarrollan componentes que permiten hacer énfasis en la competencias genéricas, ello teniendo en cuenta que las mismas han de desarrollarse en cada uno de los espacios de formación que componen el currículo. El % de los créditos corresponden a las competencias transversales, las cuales desarrollan competencias compartidas por un grupo de disciplinas y finalmente el % de los créditos son de competencias específicas, aquellas propias de la profesión o la disciplina que la fundamenta.

La comunidad académica del programa está compuesta por 329 estudiantes, 1411 egresados, 8 profesores de tiempo completo, 8 profesores catedráticos, 2 directivos y un administrativo, algunos de los cuales hicieron parte de las fuentes de información del presente estudio de caso.

### 3.3 Técnicas para recolección de la información

Para la recopilación de la información se utilizaron las siguientes técnicas:

-Observación (ver anexo 9): De acuerdo con Alvarez-Gayou (2003), la distinción entre observación participante y no participante, es propia del paradigma cuantitativo “la ilusión positivista de que el investigador podía separarse por completo y lograr la objetividad no se acepta en la investigación cualitativa” (p.104), por lo que en este estudio de caso se asumió la postura planteada por Alvarez-Gayou (2003), y en lugar de realizar la distinción en el tipo de observación, lo que se distinguió fue el tipo de observador (p.104), pues teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en el programa de Contaduría Pública y que quien realizó esta investigación es parte de esa comunidad, la observación fue realizada por un participante completo, es decir, “el investigador ya es un miembro del grupo a estudiar o en el curso de la investigación se vuelve un miembro con plenos derechos (Alvarez-Gayou, 2003, p.105).

Esta observación se realizó en los comités curriculares y de investigación desarrollados durante el año 2018 y primer semestre de 2019; sin embargo, esta observación se desarrolló de manera permanente en la medida en que como se indicó en el párrafo anterior, el investigador es un participante completo (Álvarez-Gayou, 2003). Esta observación se sistematizó a través de guías de observación; en las cuales se acopió información sobre las categorías y subcategorías definidas en este estudio.

-Entrevistas Semiestructuradas (ver anexo 1): Para Álvarez-Gayou (2003) el propósito de una entrevista en la investigación cualitativa es “Entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p.109); con la aplicación de este instrumento se indagó de manera particular las experiencias de los profesores en aula de clases, su praxis educativa, de manera especial aquellas relacionada con las competencias de lectura crítica y escritura en el programa de Contaduría Pública, en particular sus concepciones e implicaciones prácticas de las mismas. Las entrevistas se

aplicaron a profesores de tiempo completo con perfil de docencia, gestión e investigación.

Así:

*Tabla 3 Profesores Entrevistados*

<b>ACTOR</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Profesores perfil docencia</b>	1 profesor con el 50% de su tiempo semanal dedicado a la docencia directa
<b>Profesores perfil gestión</b>	2 Profesores con entre el 20% y 40% de horas asignadas a actividades de apoyo a la gestión
<b>Profesores perfil investigación</b>	2 Profesores con proyectos de investigación activos.

Tabla 3. Elaboración propia

De igual manera la entrevista semiestructurada (anexo 2) se aplicó a dos expertos, externos al programa de Contaduría Pública: en este caso: investigadores en educación y/o didáctica, concedores de las competencias en lectura crítica y escritura. Estas entrevistas, así como las aplicadas a los profesores del programa fueron grabadas en audio y luego transcritas en un procesador de textos.

-Grupo Focal (anexo3): A pesar de que los grupos focales se definen por Galeano (2012) como una estrategia de investigación, en este caso fue utilizado como una técnica de acopio, en tanto, “el grupo focal, subraya en la interacción, es decir, como los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (Alvarez-Gayou, 2003, p.131), el desarrollo del grupo focal tuvo por objeto recopilar información para comprender a profundidad las percepciones de los estudiantes sobre la praxis educativa de sus profesores con relación a la enseñanza de la lectura crítica y la comunicación escrita. Por otra parte, se buscó conocer las percepciones de los estudiantes con respecto al desarrollo de las competencias en lectura crítica y escritura y la importancia de las mismas en el marco de su proceso educativo en el programa de Contaduría Pública.

Estos grupos focales fueron realizados con estudiantes del programa, de la siguiente manera:

*Tabla 4 Descripciones de estudiantes participantes en grupo focal*

<b>ACTOR</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Estudiantes</b>	El grupo estará conformado por 8 estudiantes, seleccionados al azar, que cursen entre primero y octavo semestre del programa de Contaduría Pública matriculados en el plan de estudios por competencias, con mínimo 11 créditos matriculados en el periodo académico en que se realiza el grupo focal.

Tabla 4. Elaboración propia

El grupo focal se desarrolló de acuerdo con la guía de preguntas definidas para el caso (ver Anexo 3), sin embargo, y en tanto se trató en primer lugar se explicaron a los estudiantes los propósitos del proyecto de investigación, y como reglas de juego se plantearon la participación libre y argumentada, el derecho de replicar o plantear contra-argumentos de manera respetuosa. Luego de plantear el contexto, la investigadora proponía los temas de discusión de acuerdo a las preguntas y categorías definidas. La discusión tuvo una duración de una hora y media, aproximadamente; para facilitar su transcripción y posterior análisis fue grabado en video y audio.

**Análisis Documental:** De manera transversal en el desarrollo del proyecto, pero especialmente para el desarrollo del objetivo específico número uno, se revisaron los documentos institucionales que enmarcan la gestión curricular en la Universidad Cooperativa de Colombia: Proyecto institucional, proyecto educativo del programa, documento maestro del programa, informe de autoevaluación del programa, normatividad y documentos institucionales sobre lineamientos curriculares. Los resultados de tal revisión fueron organizados en una matriz documental que permitió establecer la línea base para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública.

### 3.4 Análisis de la información

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), tomando como referencia las contribuciones de Denzin (1970), Morse (1991) y otros, describen la triangulación en el campo de la educación como:

“una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (p.289).

Denzin (1970) citado por Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006), plantea la existencia de varios tipos de triangulación: de datos, teórica, metodológica y de investigadores, sin embargo cuando en el desarrollo de un trabajo de investigación se encuentran presentes varios tipos de triangulación, se habla de la triangulación múltiple.

En la presente investigación se realizó triangulación de datos y triangulación teórica; la primera en tanto se utilizaron diferentes fuentes de información: estudiantes, profesores, investigador y fuentes secundarias, la segunda en tanto se compararon diferentes perspectivas teóricas sobre las categorías estudiadas.

De igual manera se desarrolló una discusión de los hallazgos pues la triangulación permitió también la comparación de la información obtenida de los participantes con los referentes teóricos de las categorías establecidas en el desarrollo de la investigación, y también la comparación de las respuestas de los participantes, es decir, se cruzaron las voces de los profesores y los estudiantes con respecto de las categorías investigadas (ver anexo 9).

De igual manera, fue necesario resumir la información o sintetizarla en diferentes formatos; para realizar el análisis documental, la información de las fuentes revisadas fue

consignada en fichas de lectura (ver anexos 4 y 5) en las que se destacaban el problema y/o conceptos abordados, las ideas centrales del documento, conclusiones y preguntas o reflexiones que surgían a partir de la lectura. De igual manera, se utilizaron diferentes opciones para visualizar gráficamente la información recolectada. Se utilizaron tablas y diagramas para sintetizar conceptos y posturas, a partir de los cuales se orientó la escritura del presente informe.

La información recopilada a través de la entrevista semiestructurada a profesores (anexo 1), la entrevista semiestructurada a expertos (anexo 2) y el grupo de discusión con estudiantes (anexo 3), fue transcrita y categorizada, es decir, se identificaron y diferenciaron con colores las respuestas relacionadas con las categorías analizadas, con este insumo se realizó una matriz de contenido (anexo 6) en la que se sintetizó la información a partir de las categorías y subcategorías identificadas en el presente estudio; también se hizo uso de diagramas, tablas y esquemas para visualizar gráficamente la información. Las observaciones del investigador se organizaron en fichas de acuerdo a los comités curriculares o de investigación en los que se participó (anexo 9).

### **3.5 Fases en el desarrollo del trabajo de investigación**

#### **3.5.1 Fase I: Revisión Teórica del problema**

En esta fase inicial, se realizó una revisión teórica de los antecedentes del mismo, de manera que se pudiese clarificar el problema investigado y las categorías a partir de las cuales se analizó el mismo. A través de la búsqueda de información en motores de búsqueda, repositorios institucionales y bases de datos electrónicas se identificaron los trabajos de investigación con objetos de estudio similares al de la presente investigación. Los documentos entrados fueron resumidos e incorporados en el capítulo de antecedentes del presente documento y algunos elementos se encuentran presentes también en el planteamiento del problema. Además de la clarificación del problema en esta fase de plantean también los objetivos de la investigación, tal como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 5 *Objetivos y categorías*

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta</b>	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita	Didáctica Crítica  Lectura crítica Comunicación Escrita	Metódica Matética Concepciones teóricas Implicaciones practicas Evaluación
	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta	Modelo educativo basado en la enseñanza  Competencias	Modelos elementales Modelos didácticos Modelos categoriales Dimensión del ser Dimensión del saber Dimensión del hacer
	Formular una propuesta de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita a partir de los aportes de la didáctica críticas en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública.		

Tabla 5. Elaboración Propia

### 3.5.2 Fase 2 Definición del abordaje metodológico

Durante esta etapa y teniendo en cuenta la revisión realizada en la anterior, se identificó como enfoque de investigación el cualitativo y el estudio de caso como estrategia de investigación en tanto permitió estudiar de manera específica y particular las prácticas de enseñanza de los profesores y las percepciones de los estudiantes al respecto. De igual

manera en esta fase se identificaron los participantes y momentos o espacios de participación de esta investigación, los cuales se muestran a continuación:

### 3.5.2.1 Participantes

De acuerdo con Galeano (2004), y atendiendo el propósito y objetivos de esta investigación, la tabla siguiente esboza los actores, momentos y lugares desde los que surgió la información:

Tabla 6 Participantes en el proyecto de investigación

ACTORES	DESCRIPCIÓN	ALCANCE
<b>Profesores Tiempo Completo, perfil docencia</b>	Profesores con 20 horas semanales de docencia directa, con tiempo destinado para preparación de clases, y tutorías a estudiantes.	Dependiendo de los cursos que oriente, puede tener asignadas clases en las que confluyen estudiantes de Contaduría Pública y de otros programas. o específicos para el programa de Contaduría en particular
<b>Profesores Tiempo Completo, perfil gestión</b>	Profesores con 10-16 horas semanales de docencia directa, con tiempo destinado para preparación de clases, y tutorías a estudiantes y una actividad de gestión administrativa específica.	
<b>Profesores Tiempo Completo, perfil investigación</b>	Profesores con 4-8 horas semanales de docencia directa; el resto del tiempo se dedica a actividades relacionadas con la investigación. 2 asignados a la fecha.	

<b>Estudiantes</b>	Estudiantes activos adscritos al programa de Contaduría Pública	Estudiantes matriculados en el plan de estudio por competencias de Contaduría Pública. Se considerarán para esta investigación aquellos que tengan inscritos un número igual o superior al rango medio de créditos en cada programa.
--------------------	---	--

Tabla 6. Elaboración propia

Este trabajo se centró en aquellas situaciones en las cuales el profesor aporta, reflexiona y/o discute sobre el proceso educativo. Teniendo en cuenta que el escenario para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita es el currículo, el cual no se circunscribe exclusivamente al plan de estudio, y que del currículo hacen parte tanto las actividades que se desarrollan en las aulas de clase o derivadas de ellas, así como también aquellos espacios existentes en la Universidad que sirvan para la formación del estudiante, en ese sentido se describen las siguientes situaciones:

Tabla 7 Situaciones o eventos observados

<b>SITUACION/EVENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Comités Curriculares de programa</b>	Espacios de discusión y decisión sobre temas académicos relacionados con el programa. Se desarrollan por programa y tienen participación representantes de profesores investigadores, autoevaluación, Jefatura de programa y Decanatura.
<b>Comités de investigación</b>	Espacios de discusión y decisión sobre la investigación en la Facultad a la que se encuentran adscritos los tres programas a estudiar.

Tabla 7. Elaboración propia

### 3.5.3 Fase 3: Recopilación de la información

Durante esta etapa se aplicaron los instrumentos de recolección definidos: se entrevistaron 5 profesores de tiempo completo del programa de Contaduría Pública, y dos expertos; de igual manera se realizó el grupo de discusión con estudiantes del programa. Toda la información recopilada se salvaguardó en archivos de audio y su transcripción en archivos de Word.

Las actividades desarrolladas en esta fase se resumen en la tabla siguiente:

Tabla 8 Instrumentos, participantes y objetivos

<b>INTRUMENTO/ TÉCNICA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>
<b>Entrevista en profundidad</b>	Expertos externos	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita
<b>Análisis Documental</b>		
<b>Entrevista semiestructuradas</b>	Profesores de tiempo completo	
<b>Grupo focal</b>	Estudiantes del programa	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

Tabla 8 Elaboración propia

### 3.5.4 Fase 4: Sistematización y análisis de la información

Después de recopilar la información se procedió a realizar la triangulación de la misma, este proceso se realizó cruzando los referentes teóricos de las categorías de

análisis con la información obtenida de los participantes a través de las entrevistas semiestructuradas (anexos 1 y 2) y el grupo focal (anexo 3). De igual manera se cruzaron las voces de los participantes (estudiantes y profesores) para identificar puntos de encuentro y divergencias. La información se sistematizó en matrices de contenido (anexo 6) y mapas conceptuales respetando las categorías definidas en la fase número uno. De la siguiente manera:

Tabla 9 Organización de la sistematización de la información

<b>INTRUMENTO/ TÉCNICA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>Entrevista en profundidad</b>	Expertos externos	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita	C1. Didáctica crítica C.2 Lectura crítica C3 Comunicación escrita
<b>Análisis Documental</b>			
<b>Entrevista semiestructuradas</b>	Profesores de tiempo completo	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta	C4 Modelo Educativo en función de la enseñanza C5 Competencias
<b>Grupo focal</b>	Estudiantes del programa		

Tabla 9 Elaboración propia

### 3.5.5 Fase 5: Redacción de informes

Con base en la sistematización de la información se procedió a plasmar el informe escrito, en cual se configura un capítulo por cada objetivo planeado.

Las fases desarrolladas se resumen en el siguiente gráfico:

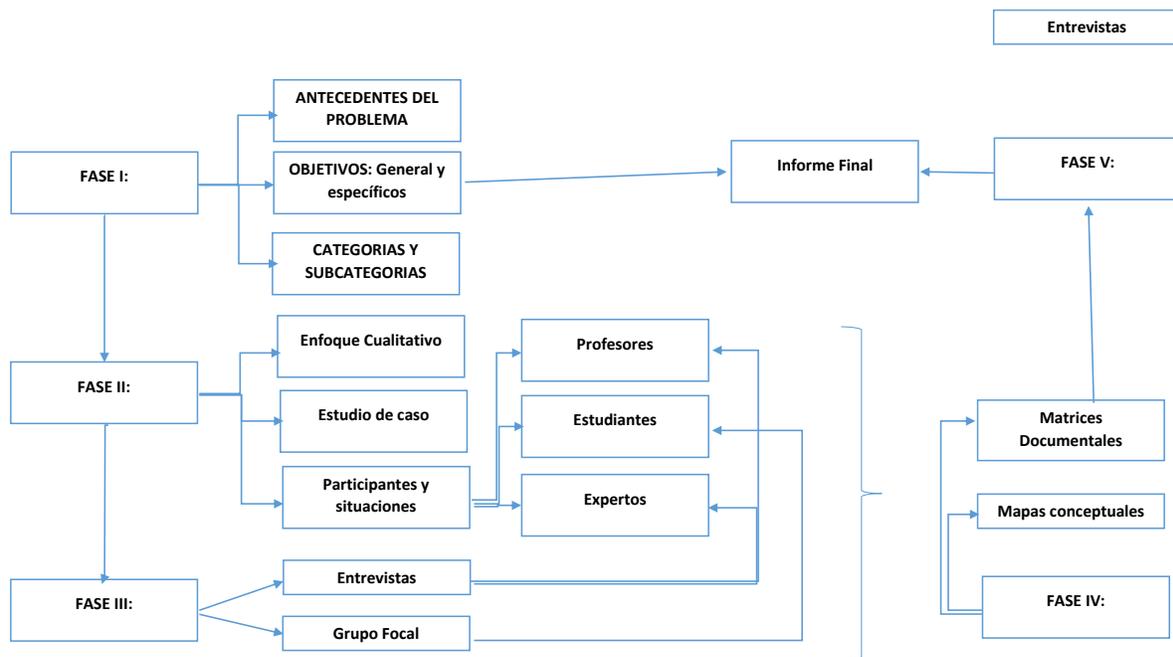


Figura 1 Fases del proyecto de investigación

#### **4. SOBRE LA DIDÁCTICA CRÍTICA, LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA**

En este capítulo se describen las contribuciones que desde el marco de la didáctica crítica se pueden hacer para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, objetivo específico número uno de esta investigación. Para ello se ha realizado un análisis documental, tanto de referentes teóricos relacionados con la temática como con aquellos documentos institucionales relacionados con el modelo y proyecto educativo y la relación enseñanza aprendizaje. De igual manera, se realizaron entrevistas a dos expertos, cuyos planteamientos fueron analizados a la luz de las categorías definidas en los referentes teóricos e institucionales.

Para el análisis documental, se tomaron como referencia los postulados planteados por Gimeno Lorente (2009), Rodríguez Rojo (1997), quienes aunque difieren en la relación categorial entre la pedagogía crítica y la didáctica crítica, convergen en el argumento central de tomar los planteamientos de Habermas sobre la teoría de la acción comunicativa para desarrollar sus postulados (Gimeno 2009) y modelos didácticos (Rodríguez 1997) en el marco de la didáctica crítica. Por otra parte, para la lectura crítica y la escritura, los principales referentes son Carlino (2003) (2013), Cassany (2003), pero que para efectos del análisis que se requiere se han complementado con Atorresi (2005) y Ramírez (2018) para lo relacionado con las tareas de lectura y escritura y su evaluación.

Importante resaltar que entendemos la didáctica, en un sentido amplio, que incluye no solo la teorización sobre la relación estudiante-profesor, sino que incluye entre otras cosas la metódica, la Matética y la mediática, como la plantea Klafky (1976) en el siguiente párrafo:

Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre: 1. Objetivos (intenciones o propósitos)

de la enseñanza. 2. Contenidos. 3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica, 4. Medios de la enseñanza (p.87).

Desde el planteamiento de Runge (2013), quien partiendo de la concepción de la didáctica general comeniana, presenta la didáctica como una subdisciplina de la pedagogía, aquel que se ocupa de:

Investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo (Runge, 2013, p. 204).

El esquema siguiente resume la forma en que se asume la didáctica en esta investigación:

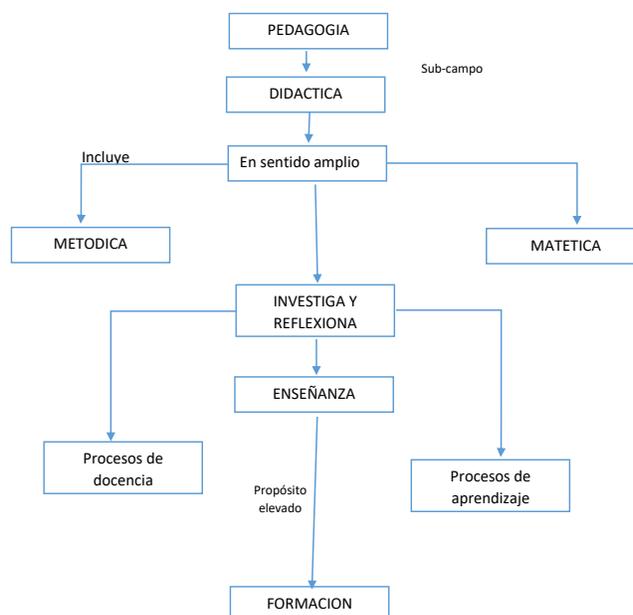


Figura 2 Concepto de didáctica crítica. Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, las categorías definidas para el desarrollo de este objetivo fueron las siguientes:

*Tabla 10 Categorías y subcategorías de análisis*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
<b>Didáctica Crítica</b>	Metódica
	Matética
<b>Lectura Crítica</b>	Concepciones Teóricas
	Implicaciones en la praxis educativa
	Evaluación
<b>Comunicación Escrita</b>	Concepciones teóricas
	Implicaciones en la praxis educativa
	Evaluación

La tabla 10 muestra las categorías y subcategorías definidas para el análisis del objetivo específico número 1. Elaboración propia.

#### **4.1 Perspectivas sobre la didáctica crítica**

La didáctica crítica es aquella “que busca el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en los alumnos y en los profesores” (Gimeno, 2009, p.16). Por lo tanto, “debe ser construida sobre la base de una intersubjetividad crítica, en permanente revisión, por los agentes educativos (profesores, familias, agentes sociales, políticos...) y apoyada en una racionalidad comunicativa” p.15.

De acuerdo con la misma autora, y argumentándose en la teoría crítica de Habermas, plantea tres postulados que definen la teoría crítica: 1. “desarrollar el pensamiento dialectico y crítico”, 2. “enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica” y 3. “construir procesos de comunicación crítica” (Gimeno, 2009).

El primer postulado: desarrollar el pensamiento dialéctico y crítico para conocer el mundo, “implica poder entender que las cosas tienen siempre una doble perspectiva, antitética, y que ambas son auténticas, como decía Adorno, pues ambas configuran la realidad” (Gimeno, 2009, p.126). Es decir, desde la didáctica crítica se busca la comprensión de la realidad social como constructo inacabado, en continuo cambio. La situación compleja de la enseñanza (Runge 2013) es el escenario para la confrontación de ideas, argumentos y razonamientos a través de los cuales se promueve el desarrollo de ese tipo de pensamiento.

El segundo postulado propuesto por Gimeno (2009): enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica, es un “instrumento que pone en marcha el pensamiento crítico” (p. 133); implica promover en los estudiantes el análisis crítico de los discursos, aquellos que enmarcan su proceso educativo, su situación de enseñanza, las diversas maneras en que se organiza su currículo, dicho de otro modo los discursos con los que interactúa en el mundo de vida y pueden condicionar las situaciones contextuales en las que produce el conocimiento que lee o estudia. El contexto le permite problematizar alrededor de causas, consecuencias, omisiones y motivaciones de esos discursos, poniendo en escena el pensamiento crítico.

La construcción de procesos de comunicación crítica es el tercer postulado para la didáctica crítica que propone Gimeno (2009), quien tomando como referencia los principios procedimentales del modelo de la acción comunicativa plantea la necesidad de la “simetría en la interacción comunicativa de los participantes en una acción comunicativa” es decir, que todos los participantes tengan las mismas oportunidades de plantear sus argumentos, réplicas y contraargumentos sobre las ideas que se plantean o discuten en el aula de clase o cualquier otro espacio de formación. También es necesaria “una actitud de búsqueda de entendimiento en la interacción comunicativa”, actos del habla ilocucionarios de parte de los participantes, es decir aquellos que buscan el entendimiento con el otro, quien habla busca que lo que dice sea entendido claramente y sin equívocos por aquel que lo escucha

(Gimeno, 2009, p.151). La inteligibilidad en la interacción comunicativa, así como el reconocimiento de diversas pretensiones de validez.

Por otra parte, se encuentran también los planteamientos de Rodríguez Rojo (1997), quien “acude a la metateoría de la T.A.C. o teoría de la acción comunicativa, interpretada desde a visión habermasiana, para intentar comprender mejor el fenómeno didáctico o de la enseñanza” (Rodríguez, 1997, p. 132), considera el autor que si bien esta teoría no determina las relaciones profesor –estudiante, si orienta y enmarca el discurso sobre la práctica docente.

Para este autor, la teoría de la acción comunicativa puede aportar elementos para la humanización de la didáctica, en el sentido de que por basarse en el dialogo, implica la reflexión de los todos los participantes en el proceso educativo: estudiantes, profesores, marco institucional. Plantea Rodríguez (1997) “la acción comunicativa implica intersubjetividad, elaboración mutua de un discurso que pone sus pies en la realidad del aula o situación didáctica y su cabeza sobre el lenguaje critico de esa misma realidad” (p. 133). Es decir, la didáctica critica no se erige solamente en el plano de teórico, su importancia se recalca en la praxis, pues, aunque no puede determinarla, decir como debe ser, si tiene todo el potencial para transformar la relación profesor – estudiante y trascender del plano educativo al plano de lo formativo.

Para Rodríguez (1997), la didáctica crítica al igual que cualquier vertiente de la didáctica debe considerar las invariantes didácticas, pero en este caso debe infundirles ese talante crítico, como se verá en la siguiente tabla. Una descripción similar es la que hace Runge (2013) para la didáctica general que como subcampo de la pedagogía debe considerar algunas dimensiones, que podrían guardar alguna relación con lo planteado por Rodríguez (1997) y antes por Gimeno (2009).

Tabla 11 Invariantes didácticas

INVARIANTES DIDACTICAS	INVARIANTES DESDE LA TC (Rodriguez,1997)
<b>Axiología</b>	Racionalidad emancipadora incluida en la racionalidad comunicativa.
<b>Teoría didáctica o curricular</b>	La enseñanza interpretada desde la teoría de la acción comunicativa.
<b>Dimensión teleológica</b>	Paz o triple armonía: autodeterminación, codeterminación o decisiones consensuadas, solidaridad universal.
<b>Dimensión temática</b>	Los problemas de la vida como contenidos didácticos en relación con los conocimientos culturales.
<b>Metódica y Matética</b>	Procesos tendencialmente simétricos de comunicación que pretenden provocar el aprendizaje
<b>Mediática</b>	Recursos coherentes con la comunicación social y horizontal entre la comunidad escolar.
<b>Contexto o didasco-tca</b>	El aula o cualquier otra situación de enseñanza aprendizaje: dimensión organizativa de la situación.
<b>Evaluación</b>	Evaluación como dialogo entre la comunidad educativa.

La tabla 11 muestra la redefinición de las invariantes didácticas según Rodríguez Rojo 1997.

El siguiente gráfico resume los planteamientos anteriores sobre la didáctica crítica:

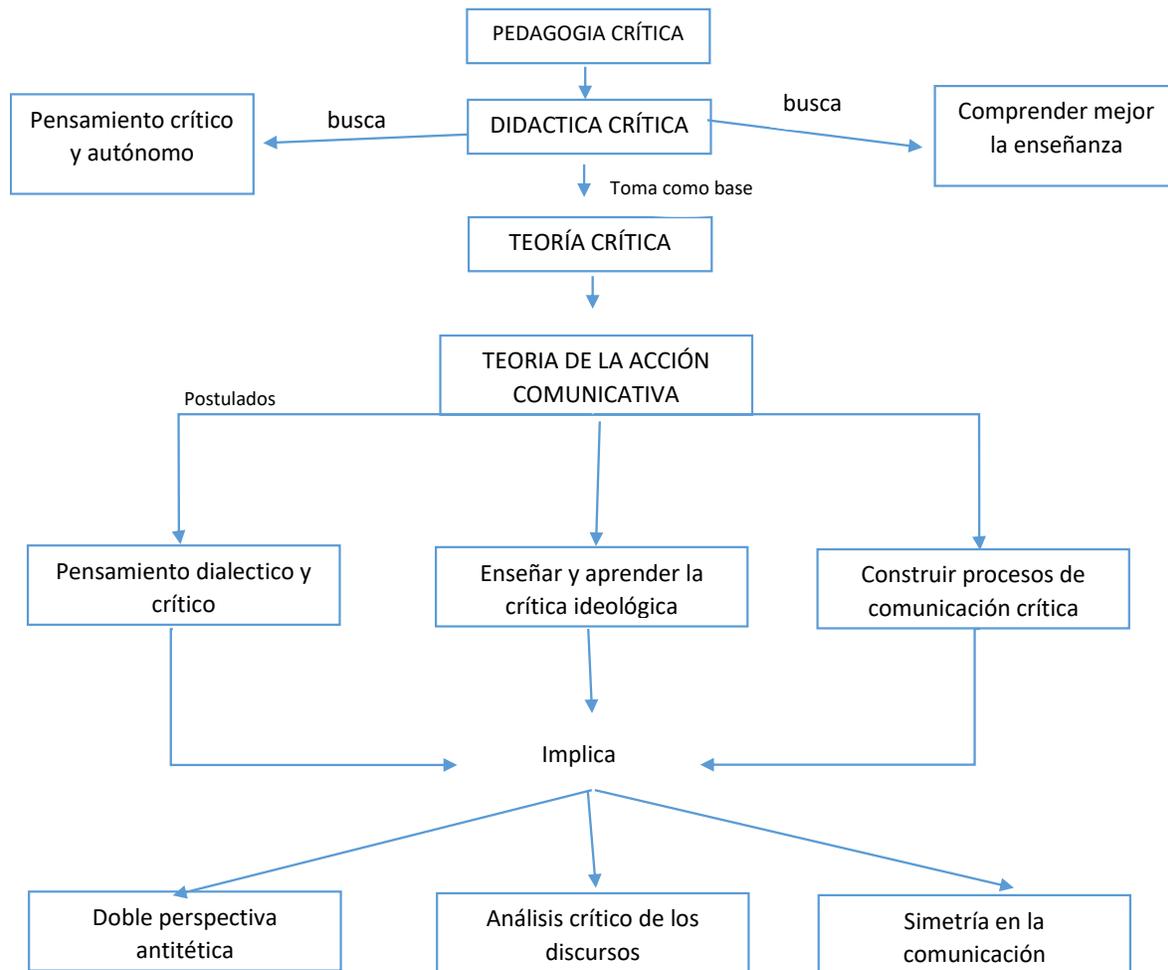


Figura 3 Planteamientos sobre didáctica crítica

#### 4.1.1. Una visión crítica de la metódica

Klafky (1976) define la didáctica como “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (p.86), así mismo, plantea el autor que la metódica es parte de la didáctica, subordinada a ella, que se ocupa en específico de “teorización e investigación sobre las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje” (p.86).

La metódica para Klafky (1976), posee la capacidad de organizar críticamente la enseñanza aun cuando en un momento dado la misma gire alrededor de temáticas instrumentales, “También allí, en clases donde se deben transmitir temas del tipo instrumental, se pueden orientar los métodos, es decir las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje fundamentalmente con base en el planteamiento de objetivos emancipatorios” (p. 102).

El concepto planteado por el autor identifica claramente en la metódica dos actores fundamentales de la práctica pedagógica: el profesor y el estudiante, por lo que no solo es importante la manera en que se organiza la enseñanza, sino las formas en que esta organización promueve el aprendizaje del estudiante: “los métodos de enseñanza no pueden ser entendidos como instrumentos del maestro que enseña, sino como formas en las cuales se relacionan entre sí, por una parte, procesos de enseñanza en clase y por otra procesos de aprendizaje”(Klafky, 1976, p.105), es ese el verdadero sentido de la metódica, hacer accesibles para el estudiante las temáticas emancipadoras e instrumentales que se abordan en la clase.

#### **4.1.2 Una aproximación a la Matética**

La Matética es considerada como un punto de llegada un objetivo o meta a conseguir, pues hace referencia al pasar de ser enseñado a generar la capacidad de aprender por sí mismo (Gimeno 2009) (Gómez 1998), de formarse. En ese sentido es una categoría caracterizada por la autonomía e independencia de quien se forma. Por otra parte, Runge (2013), trae a colación la distinción hecha por Comenio entre “el arte de enseñar” y el “arte de aprender”, refiriéndose esto último a la Matética.

De acuerdo con Gimeno (2009), la Matética es “la competencia del aprender que se potencia con la didáctica como arte o competencia de enseñar” (p.10), en ese sentido la didáctica crítica ofrece un escenario que facilita al estudiante ir del ser enseñado al aprender

por sí mismo, el carácter crítico de la misma se afianza en tanto “el proceso de formación culmina en la autonomía del sujeto para producir conocimiento, juicios y decisiones” (p.10).

#### **4.2 Sobre la lectura y la escritura en la Universidad**

Pensar la lectura y la escritura en la universidad, requiere considerarlas en conjunto, como dos prácticas sociales que coevolucionan conjuntamente y que a la vez promueven el desarrollo del pensamiento crítico tanto de estudiantes como de profesores. Desde donde lo plantea Carlino (2018) el desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad es un asunto que compete a todos los estamentos que conforman la comunidad académica y a la institución misma.

Carlino (2013) (2018) Ramírez (2017) dejan ver en sus planteamientos la necesaria consideración de la lectura y la escritura no como fines en sí mismos, sino como medios que permiten facilitar el aprendizaje en un contexto definido, es decir, en una disciplina o en un segmento de ella y en un tiempo y espacio definido. Plantea aquí la autora la necesidad de leer y escribir en contexto y con propósitos específicos “cada nivel educativo, cada materia o cada asignatura esperan formas específicas de leer y escribir, no es lo mismo lo que se espera en historia que en biología”, es por ello que lectura y la escritura es un asunto de todas las asignaturas, de todo el currículo.

De acuerdo con Carlino (2013), el debate sobre el lugar de la lectura y la escritura en la educación superior, se ha desplazado hacia las preguntas sobre quiénes, cómo, dónde, cuándo y por qué hacerlo, de cierta manera dejamos de preguntarnos por la importancia del asunto para llevarlo al terreno de la didáctica; con la consideración de la lectura y la escritura como prácticas sociales y no solo en términos de las habilidades independientes de su contexto de uso (p.361).

Por otra parte, la lectura y la escritura concebidas como prácticas sociales “permiten tanto al estudiante como al profesor participar y pertenecer a ciertos ámbitos y comunidades donde se lee de determinadas formas” (Carlino, 2018), se convierten así la lectura y la escritura en un instrumento de inclusión y exclusión. No obstante, la lectura permite al estudiante trascender en el aprendizaje, pasar de las formas a la transformación del contexto en el que se forma (Carlino, 2018), un planteamiento que incluye los matices emancipadores y de autonomía de la didáctica crítica.

Lo expuesto en el párrafo precedente se inscribe en lo que se denomina como alfabetización académica: “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370). Es un asunto que concierne tanto a la institución, como a los profesores y por su puesto a los estudiantes, de donde surge la necesidad de plantear desde lo institucional modelos pedagógicos que promuevan la enseñanza de la lectura y la escritura, profesores que realicen esfuerzos por incorporarla en sus disciplinas como una vía para alcanzar el aprendizaje propio y de sus estudiantes, y de parte de estos últimos, la autonomía e independencia que implica leer y escribir para transformar su propio contexto.

Plantea además la autora:

Sugiero denominar “alfabetización académica” *al proceso de enseñanza* que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013 p.370).

El siguiente gráfico resume las posturas asumidas en el escrito con respecto de la lectura y la escritura:

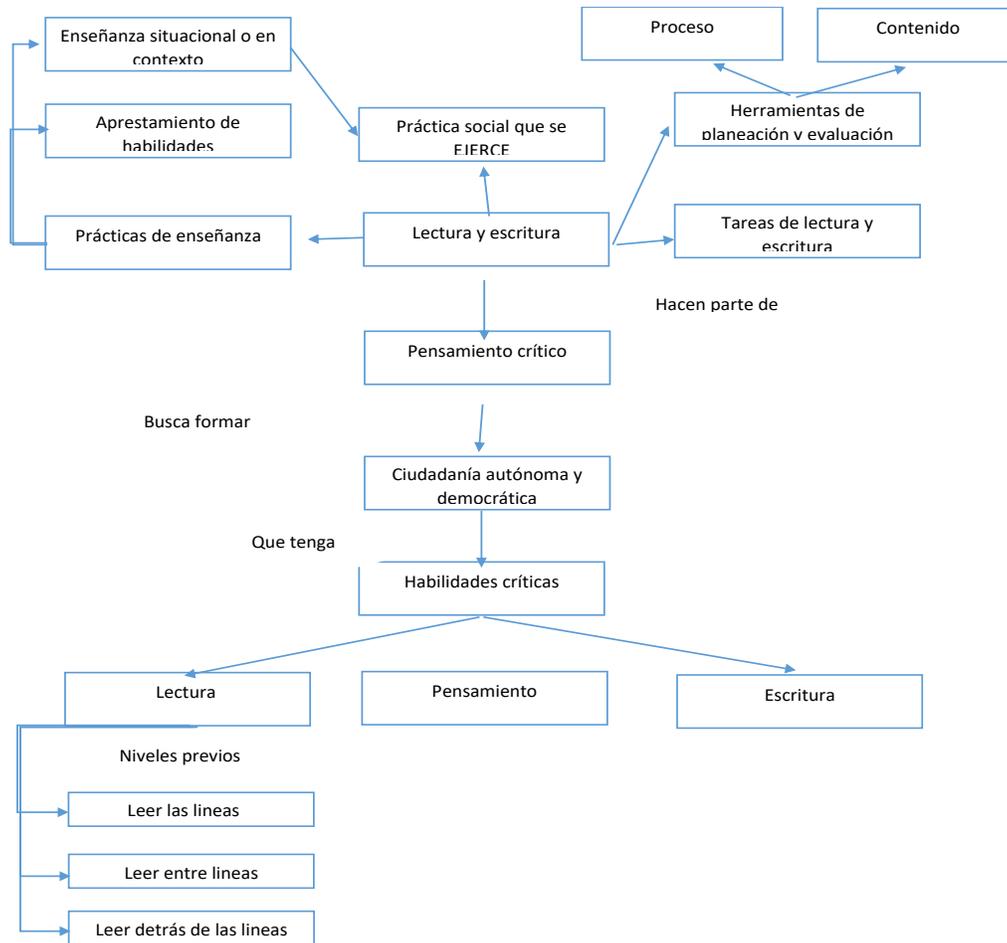


Figura 4 Posturas sobre la lectura y la escritura. Fuente: Elaboración propia

### 4.3 Concepciones acerca de la lectura crítica

Para Cassany (2003), la lectura y la escritura hacen parte del pensamiento crítico, cuya importancia radica en “la necesidad de formar una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”, (p.114). En adición, plantea el mismo autor:

La persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista (p.114).

Hablar de lectura crítica implica el reconocer la existencia y la necesidad de superar previamente varios grados de lectura, ello con el fin de lograr una comprensión de lo leído y argumentar posiciones frente al mismo; la tabla siguiente ilustra desde varios autores esos niveles previos de lectura:

*Tabla 12 Planos de la lectura*

<b>Gray 1960</b>	<b>Alderson 2000</b>	<b>Cassany (2003)</b>
<b>Leer las líneas</b>	Lo literal del texto	Decodificar el significado semántico del texto->la acepción correcta.
<b>Leer entre líneas</b>	Inferencias del texto	Recuperar los implícitos convocados en el texto, construir el significado relevante del texto
<b>Leer detrás de las líneas</b>	Evaluación crítica del texto	Comprender que pretende conseguir el autor, para escribir, cual es el contexto desde donde escribe. Argumentar una opinión.

La tabla 12 explica los grados o niveles de lectura que se deducen de la lectura de Cassany (2003).

La lectura de lo que está detrás de las líneas, la evaluación crítica del texto, en síntesis, la comprensión profunda que caracteriza la lectura crítica requiere del cumplimiento de unas condiciones, que actúan como características que acompañan el razonamiento que se hace. De acuerdo con Cassany (2003) son las siguientes:

- \*Extraer las connotaciones del texto, ir más allá del significado denotativo
- \*Identificar el punto de vista del autor
- \*Distinguir y valorar las voces presentes en el texto, diferentes a las del autor
- \*Identificar el género discursivo que se emplea,
- \*identificar el propósito y argumentos del autor
- \*Problematizar alrededor del contexto en que se produce el discurso
- \*Identificar las causas o ideas previas de los argumentos del autor
- \*plantear hipótesis sobre la persona del autor

La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

#### **4.4 Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura**

Se plantean a continuación las diferentes formas que toma la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad, se identifican dos líneas de trabajo: 1. Las prácticas de enseñanza orientadas al “aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias” y 2. “la enseñanza en contexto”.

De acuerdo con Carlino (2013), la enseñanza centrada en el aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias, parte de pensar la lectura y la escritura como habilidades que pueden ser separables de su contexto y por tanto pueden ser generalizables, es decir, desde este enfoque la lectura y la escritura se aprenden y luego pueden ser aplicadas en cualquier contexto, momento o situación, por lo tanto la lectura y la escritura

emergen aquí como un conjunto de habilidades que se ejercitan, el estudiante se entrena en ellas para poder hacer uso de ellas posteriormente.

Lo anterior implica que el profesor aquí es un especialista en el manejo del lenguaje, en técnicas que potencian o hacen más eficiente la lectura y la escritura, en gramática, en ortografía, etc. La enseñanza de la lectura y escritura aquí son un tipo de entrenamiento, que se desarrolla en un término de tiempo y en un espacio pre-definidos. Por otra parte, y siendo el profesor un especialista en los temas ya mencionados, la escucha por parte del estudiante es muy importante para el aprendizaje, predomina entonces la enseñanza frontal, la clase magistral y expositiva, la expresión escrita de lo leído, aparece a manera de evaluación (Carlino, 2013, p. 369).

Esta concepción de enseñar la lectura y la escritura en la universidad, toma la forma de cursos generales y/o talleres de lectura y escritura ubicados en la malla curricular del programa, cursos en los cuales pueden confluir estudiantes de diversas áreas del conocimiento en tanto se enfoca en tratar la lectura y la escritura como habilidades genéricas aplicables en cualquier contexto. Como se había mencionado antes, los temas relacionados con las formas del discurso, el uso del lenguaje y estrategias de lectura y escritura son parte de los temas que se trabajan en este tipo de cursos.

Por otra parte, la enseñanza en contexto o situacional (Carlino 2003) (Carlino 2013), hace referencia a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que desarrollan con propósitos definidos, con relación a los intereses formativos del estudiante y que suponen avanzar en el dominio de una disciplina, desde esta perspectiva la lectura y la escritura están en función del aprendizaje del estudiante. En consecuencia, se entiende como una práctica a desarrollarse a lo largo y ancho del plan de estudios, en palabras de Carlino (2013) “A lo largo y ancho de toda la Universidad” (p.369), los planteamientos de la autora se enmarcan en la corriente “Writing Across the curriculum” desarrollados, por Rusell y Plane (2017), Young (2006), entre otros autores.

Desde punto de vista de esta autora, se diferencia del aprestamiento de habilidades en varios aspectos: 1. La concepción de la lectura y la escritura, las cuales en este caso se conciben como prácticas sociales que se aprenden ejerciéndolas, poniéndolas en escena, 2. En el objetivo o el para que de la enseñanza: se enseña a leer y escribir “para que los alumnos puedan desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, aquí y ahora” (Carlino, 2013, p.369), 3. Lo que se enseña: en la enseñanza en contexto se abordan los discursos y modos de leer y escribir en la disciplina, con lo cual se capta el interés del estudiante, 4. Las maneras en que organizan las clases: incluyen la revisión y discusión permanente de aquello que se lee y se escribe, se consideran los intereses y motivaciones de los estudiantes, 5. La lectura y la escritura se hacen de manera contextualizada con el apoyo del profesor experto en algún tema disciplinal, al tiempo que son guiados por un estudioso de la escritura acompaña y orienta permanentemente la producción tanto del estudiante como de los profesores participantes. (Carlino, 2013).

#### **4.5 Los puntos de encuentro**

La didáctica crítica centra su atención en el desarrollo del pensamiento crítico (Gimeno, 2009) Rodríguez (1997), de la misma manera en que Carlino (2003) (2013) y Cassany (2003), lo hacen para la lectura y la escritura, es este el primer punto de encuentro: aquello que se persigue. A partir de allí es posible derivar algunos de los aportes que desde la didáctica crítica se pueden plantear para el desarrollo de competencias en lectura crítica y escritura.

Un primer elemento, es que considerando la didáctica en su sentido amplio, se hace referencia tanto a actividades docencia como actividades de aprendizaje, se habla en este caso tanto de la participación del profesor como del estudiante en la situación de enseñanza, la didáctica crítica ha de permear las diversas maneras en que se organizan las actividades de docencia (de acuerdo con objetivos y contenidos definidos) pero con el objetivo siempre de promover un aprendizaje autónomo por parte del estudiante.

Lo relacionado con la metódica, cobra especial importancia en este sentido, pues en el modelo educativo que se estudia, los elementos de competencia y una parte importante de los contenidos se encuentran predefinidos, por lo tanto, las diferentes formas de organización y planeación han de permitir no solo el abarcar aquello que se exige sino también realimentar el proceso educativo y cuando sea necesario replantear contenidos y objetivos. Si bien la metódica se encuentra subordinada a la didáctica y por lo tanto a los contenidos y objetivos didácticos, es posible a partir de las diversas formas de organización y métodos de clase, corregir errores y mejorar aspectos cuando se requiere. Es un proceso dialectico que permite revisarse y reforzarse permanentemente.

Por otra parte, se ha considerado en el texto que la lectura y la escritura son prácticas sociales que cuando se ejercen permiten pertenecer, incluirse o excluirse de una comunidad académica de acuerdo a los discursos que allí se manejan, la didáctica crítica basada en la teoría de acción comunicativa, podría facilitar el ejercer esas prácticas tanto por estudiantes como por profesores, ello a través de procesos de comunicación simétricos y el uso de la crítica ideológica.

Con el propósito unificado de buscar el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual se requieren habilidades críticas de pensamiento, escritura y lectura; la didáctica crítica ofrece para ello su postulado relacionado con el pensamiento dialectico, el cual básicamente plantea considerar la realidad en términos de su complejidad, a través de la identificación de argumentos y contra-argumentos que permitan al estudiante poner en escena su pensamiento crítico.

## **5. Sobre las estrategias de enseñanza existentes en el modelo educativo crítico con enfoque por competencias en el programa de Contaduría Pública: las voces de los participantes**

En este capítulo se describen los hallazgos relacionados con el objetivo específico número dos de esta investigación, el cual se centra en la identificación de las estrategias de enseñanza presentes en el programa de Contaduría Pública de la Universidad objeto de estudio. En desarrollo de este objetivo se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver anexo 1) a profesores de tiempo completo del programa de Contaduría Pública, un grupo focal (ver anexo 3) con estudiantes del programa y observación participante en Comités curriculares y comités de investigación.

La información recopilada de la manera descrita, se organizó en matrices de análisis de datos para el caso de las entrevistas y grupo de discusión de acuerdo a las categorías definidas para el objetivo número 2, y las cuales se resumen en la tabla siguiente:

*Tabla 13 Categorías de análisis Objetivo Específico 2*

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>Modelo educativo en función de la enseñanza</b>	Modelos elementales
	Modelos de unidades didácticas
	Modelos categoriales
<b>Dimensiones de la competencia</b>	Dimensión del ser (actitudes)
	Dimensión del saber (conocimiento)
	Dimensión del hacer (habilidades)

Tabla 15 Elaboración propia

## **5.1 Sobre el modelo educativo en función de la enseñanza, las voces de los profesores**

Los modelos didácticos son definidos por Flechsig (1985) como “reconstrucciones de enseñanza simbólico – conceptuales, que corresponden tanto a condicionamientos fundamentales psicológico-cognoscitivos igual que se relacionan con propósitos activos de los sujetos cognoscentes” (p.8), estas reconstrucciones permiten describir e inventariar la multiplicidad de posibilidades de la práctica didáctica (Flechsig, 1985, p. 7), además de reconocer la diversidad y características de la práctica docente. Flechsig (1985), tomando como referencia a Salzman (1972) identifica cuatro tipos de modelos didácticos: modelos elementales, modelos de unidades didácticas (en adelante didácticos), modelos tipo y modelos categoriales, no obstante, plantea el autor:

Estas clases de modelos, también pueden ser interpretadas como grados de complejidad o de abstracción, se pueden pensar primeramente en una continuidad de esfuerzos de reconstrucción crecientemente abstractos y transmitidos para la Didáctica, y no como tipos o planes claramente delimitados entre sí (Flechsig, 1985, p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron como subcategorías de análisis los modelos elementales, los modelos de unidades didácticas y los modelos categoriales. Se establecieron preguntas alrededor de los mismos como pretextos para iniciar la conversación con los profesores del programa de manera que pudiesen clarificarse sus concepciones y prácticas alrededor de estas categorías.

### **5.1.1 Los modelos elementales: la escenificación de la enseñanza**

Los modelos elementales son planteados por Runge como la representación simple de aquello que pone en escena las estrategias de enseñanza y destaca las particularidades de la práctica docente “Para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes

fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza” (Flechsig, citado por Runge, 2013 p.210). En adición, y siguiendo a Flechsig, los modelos elementales hacen referencia a las acciones y situaciones parciales de la enseñanza (1979, p. 9), son las acciones didácticas que surgen de la praxis, de la situación de enseñanza. No obstante, y aunque para Flechsig (1985), el nivel de reconstrucción que se desprende desde las acciones no logra constituir un modelo independiente, en esta investigación se asumen estas acciones en tanto su relación con niveles de abstracción y reconstrucción mayores.

Este es el concepto desde el cual se planteó la conversación con los profesores sobre las estrategias de enseñanza y evaluación que caracterizan su práctica educativa y la relación de las mismas con la lectura y la escritura. Los hallazgos principales se resumen en el siguiente mapa conceptual:

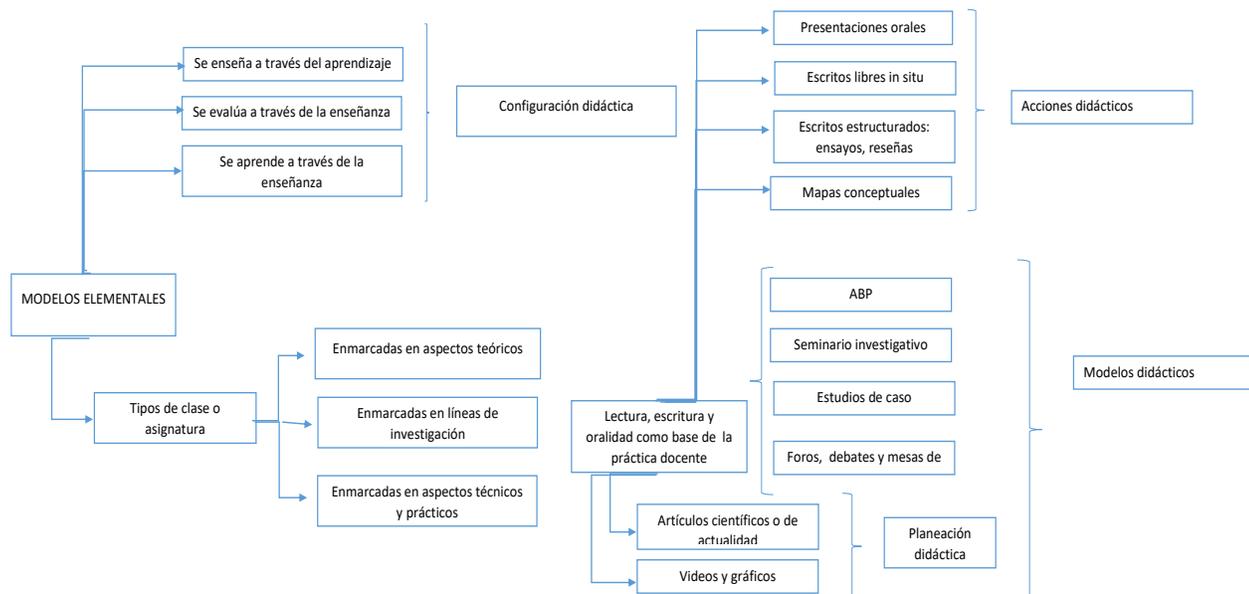


Figura 5 Resumen Hallazgos Modelos Elementales. Fuente Elaboración propia

Para los profesores entrevistados la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen tres dimensiones del proceso formativo que configuran la didáctica:

“Enseñamos a través del aprendizaje y a través de la enseñanza evaluamos, aprendemos a través de la enseñanza y de la evaluación, evaluamos a través de la enseñanza y del aprendizaje” (profesor TC del programa de Contaduría Pública), y desde este marco general plantean las acciones para enseñar y promover el aprendizaje.

Se reconoce la existencia de diferentes tipos de cursos, algunos en los que los aspectos teóricos tienen una mayor relevancia, otros enmarcados en las líneas e intereses de investigación del profesor y un gran número enmarcados en aspectos técnicos y prácticos. No obstante, estas diferencias en los cursos, la lectura y la escritura acompañadas de la oralidad emergen como la base de la práctica docente y génesis de las estrategias de enseñanza que se emplean en clase.

Los momentos de enseñanza de los profesores del programa se ven representados en el desarrollo de acciones didácticas que incluyen el trabajo individual, colectivo, la escritura y la oralidad, siempre basados en lecturas previas que se han identificado desde la planeación didáctica del curso y cuyos “responsables” se han asignado en etapas tempranas del ciclo académico. Estas lecturas van desde artículos de actualidad de la profesión hasta artículos científicos con avances y resultados de investigación.

En ese sentido, el profesor orienta el desarrollo de foros, debates, mesas de trabajo, presentaciones orales, escritos libres (in situ) y escritos estructurados (ensayos, reseñas), la elaboración de mapas conceptuales se muestra también como una de las clásicas formas planteadas por los profesores para que los estudiantes identifiquen los conceptos e ideas principales de una lectura y el posterior desarrollo de interpretaciones y argumentos que se plasman en escritos tipo ensayo.

Las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores se acercan al desarrollo de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, el seminario

investigativo y los estudios de caso, no obstante, también se encuentra presente la enseñanza frontal, no como forma única de desarrollo de la clase si no como parte integral de cualquiera de las estrategias de enseñanza desarrolladas por los profesores. Es decir, varias de las acciones didácticas que desarrollan se enmarcan en reconstrucciones de segundo nivel, que aunque son planteadas como estrategias y metodologías, tienen relación con algunos de los modelos didácticos planteados por Flechsig para América Latina (Flechsig 2003), documento en el que modelos como: Enseñanza Frontal, Asignación de tareas, diálogo socrático, método de casos, proyecto educativo, simulación, taller educativo, entre otros, son descritos de formas similares a las expresaron los profesores en sus conversaciones.

El uso del aprendizaje basado en problemas se evidencia en los cursos en los que los aspectos teóricos tienen una mayor importancia, los problemas que se estudian se enmarcan en el campo de acción del futuro profesional de la Contaduría Pública; además de desarrollo de competencias relacionadas con la búsqueda y sistematización de información sobre el problema a solucionar; el desarrollo de la metodología lleva al estudiante a presentar reportes, avances del documento escrito final, los cuales son revisados y retroalimentados constantemente.

Otra parte importante en el proceso es la puesta en común de aquello que el estudiante individualmente o en equipo desarrolló. No obstante plantear que el uso del enfoque emerge de la interpretación del discurso del profesor, pero no lo declara formalmente en la entrevista ni se encuentra presente en los programas de los cursos a su cargo. Una muestra de ello es el siguiente párrafo extraído de una de las entrevistas:

Todo depende del curso que el profesor desarrolle pero lo que se recomienda siempre es partir de un problema profesional de un problema de la profesión de una situación problemática de la profesión contable, una situación problemática financiera, contable, o económica que el estudiante tenga que resolver para aprender

conocimientos, habilidades, actitudes, valores, conceptos, nociones destrezas que forman parte de las competencias de su profesión; para resolver el problema él debe de presentar el trabajo escrito pero también trabajos orales debe mostrar la solución de manera oral. La lectura, la escritura y la oralidad son el mecanismo previo para la solución de problema, pero también son el efecto o sea son inicio y final de todo este proceso de formación (Profesor TC del programa).

Por otra parte, en los cursos relacionados con las líneas o interés de investigación de los profesores, las estrategias que emplean son similares a un Seminario Alemán, transversalizado en este caso por un interés en revisar resultados de investigación, plantear preguntas nuevas alrededor del tema en que se desarrolla la clase, y el desarrollo de una escritura secuencial y creciente que impacte no solo el desarrollo del proceso educativo en la Universidad sino su formación en general.

La escritura académica es un ejercicio que se debe desarrollar constantemente para que el estudiante aprenda a plasmar las ideas de su interpretación, buscar que él intérprete pero que la sepa escribir y de ese saber escribir es que el escriba no solamente para el sino que sea entendible para los demás (Profesora Investigadora, programa de Contaduría Pública).

Con respecto del estudio de casos, su utilización en los cursos que tienen un componente técnico o aplicado mayor, emerge de una manera similar al aprendizaje basado en problemas, es decir, se deduce su desarrollo aunque no en todos los casos se declara formalmente en la planeación didáctica; se privilegian aquí casos relacionados con el quehacer profesional del Contador Público, o el desempeño de organizaciones empresariales que resulten emblemáticas para los propósitos educativos del curso.

Como ya se ha planteado en párrafos anteriores, la lectura y la escritura se plantean como el telón de fondo de las estrategias didácticas que emplean los profesores del programa objeto de estudio, la lectura realizada sobre artículos científicos, artículos de actualidad, videos y gráficos son la fuente para la reflexión, interpretación y argumentación que luego se plasma en escritos formales tipo ensayo. La oralidad se encuentra presente en todo el proceso y como se verá más adelante, es una parte esencial para evaluar las competencias del estudiante tanto en lectura crítica como en comunicación escrita.

Por otra parte, y con relación a la planeación didáctica que desarrollan los profesores, es importante destacar que los materiales a estudiar en las diferentes clases son cuidadosamente seleccionados por los profesores, así como desde el principio del ciclo académico, son distribuidas las responsabilidades individuales y grupales cuyo cumplimiento y acompañamiento por parte del profesor son la garantía para el desarrollo normal de las clases, no obstante y como se ha anotado anteriormente, las estrategias de enseñanza y las principales escenificaciones de esas estrategias pueden tener una mejor visibilidad en los programas de curso y en el discurso de los profesores.

### **5.1.2 Sobre los modelos de unidades académicas (modelos de enseñanza)**

Como concepto orientador de esta subcategoría, se toma como referencia lo planteado por Runge (2013) con respecto de los modelos de enseñanza: “Son reconstrucciones de las reconstrucciones de primer orden (modelos elementales) en el sentido de que reconstruyen los sucesos o acontecimientos de las situaciones de enseñanza y reúnen esa multiplicidad de descripciones de la praxis en una clase” (Flehsig, citado por Runge, 2013 p.210). Importante también traer a colación lo planteado por Flehsig (1985) sobre las unidades didácticas en las que descansan este tipo de modelos:

“una unidad didáctica puede ser descrita como una complicada estructura de interacción que viene influenciada por las metas fijas de aprendizaje, por los

contenidos, por los usados modos metódicos y medios de difusión, por los presupuestos individuales y socioculturales, y que por su parte, repercute en los factores mencionados” (p.9).

Las representaciones de los profesores se resumen en el siguiente mapa conceptual:

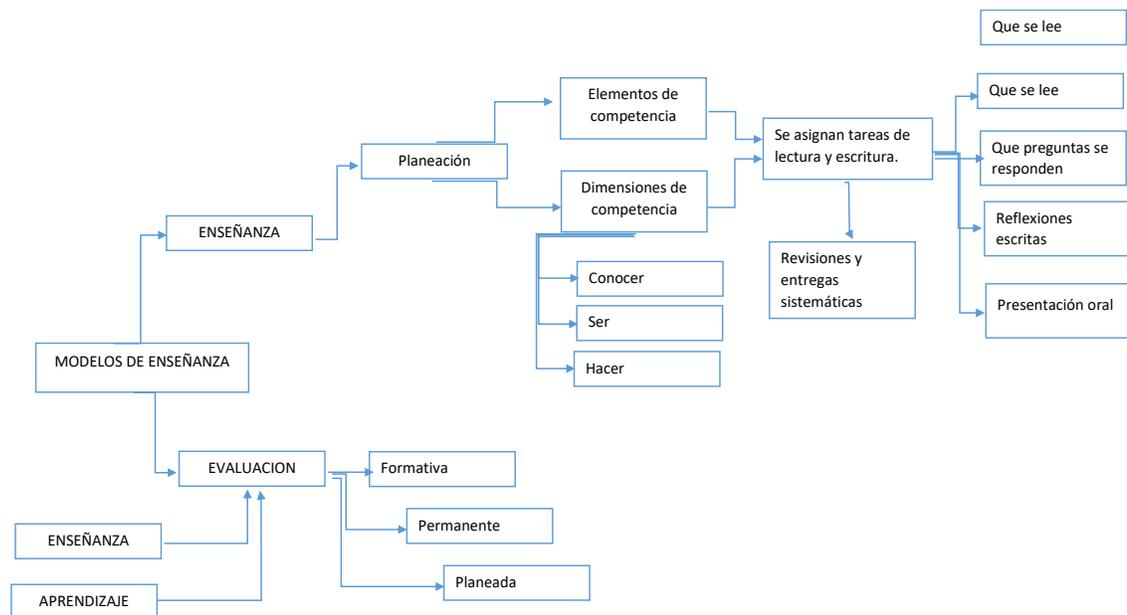


Figura 6 Representaciones de los profesores sobre los modelos de enseñanza. Fuente Elaboración propia.

Los modelos de enseñanza de los profesores tienen como punto de inicio la planeación didáctica del curso a cargo del profesor, esta planeación se desarrolla a partir de elementos de competencia previamente definidos y las tres dimensiones de la competencia: conocer, ser y hacer; de manera que la lectura y la escritura son transversales en esa planeación y aportan al desarrollo de las dimensiones antes mencionadas.

El ejercicio anteriormente descrito supone una asignación de tareas de lectura y escritura; es decir, se dispone en la planeación del curso los autores, teorías o resultados/avances de investigación (que se lee), teniendo en cuenta los elementos y

dimensiones de la competencia, los profesores plantean unas primeras preguntas a responder y a argumentar desde lo leído (para que se lee), como lo plantea el siguiente participante: “el diseño del programa de curso planeo, selecciono una serie de capítulos del libro, artículos relacionados con las competencias, con las competencias de ese programa y con esos elementos de competencia del saber, del hacer” (Profesor Tc del programa de Contaduría Pública). Las respuestas y argumentos del o los estudiantes a partir de lo leído son el insumo para las tareas de escritura y la presentación oral, sin embargo, es importante traer a colación la necesidad de diversificar las tareas de escritura, pues de acuerdo con los profesores y estudiantes, el ensayo es la forma más común de esas tareas, de acuerdo con planteado por los estudiantes es repetitiva, es decir, el propósito de promover el desarrollo de la lectura y la escritura en el estudiante, requiere de innovación, de trabajo coordinado entre los profesores y de métodos alternativos que promuevan tanto la lectura como la escritura. Uno de los estudiantes participantes expresó lo siguiente:

Yo pienso que está bien que los docentes incentiven esta competencia en nosotros, pero pienso que los docentes también deben tener una forma didáctica de implementar estas competencias pues que te manden a hacer ensayos constantemente y pues solamente ensayos y ensayos así sea que al estudiante le guste mucho la competencia se cansa. (Estudiante participante en el grupo de discusión).

Tal y como se había anotado anteriormente, la lectura crítica, la escritura y la oralidad coexisten y coevolucionan en el proceso educativo que se desarrolla en el programa de Contaduría Pública, ello se plantea desde que se piensa el curso, desde que se esboza la planeación didáctica del mismo, por ello el ejercicio no se entiende completo si la escritura privada (Carlino, 2006) no se lleva al plano de lo público a través de ensayos o escritos similares a artículos, posteriormente lo escrito se expone, se pone en común, se sustenta, una oralidad secundaria, en tanto proviene de un escrito (Carlino, 2006), estas tres actividades en conjunto, promueven el desarrollo de las dimensiones de la competencia:

conocimientos, habilidades y actitudes y conducen al estudiante a avanzar en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad; como lo plantea el siguiente participante:

Entonces el mismo hecho de planear de subdividir los elementos de competencia del saber del hacer y del ser en unos materiales didácticos: capítulo del libro, y artículos que ellos deben leer ya es un mecanismo detonante que contribuye a que el estudiante obligatoriamente tenga que leer Escribir y hablar (Profesor TC del programa).

En cuanto a la evaluación, se considera que la enseñanza y el aprendizaje son condicionantes para la evaluación; “la enseñanza el aprendizaje y la evaluación son una configuración trídica eso significa que son una trama una red un sistema configurativo entrelazado no están separada” (Profesor TC), a través del cual se busca medir el desarrollo de la competencia.

Esta evaluación se caracteriza por ser planeada, permanente y formativa; planeada en tanto se piensa desde la planeación didáctica, permanente, pues se realiza en cada sesión de clase, en cada momento presencial se verifica aquello que el estudiante ha aprendido, sus avances en el desarrollo de la competencia, la tutoría permanente sobre lo que se escribe y los avances que de forma sistemática deben entregar los estudiantes dan cuenta del carácter permanente y formativo de la evaluación:

El proceso de evaluación no hay un examen final no hay un examen parcial donde se haga ese tipo de actividad lo que yo hago es evaluar siempre, el estudiante no ve que hay un día de evaluación, sino que si yo doy clase todos los martes Pues todos los martes hay evaluación porque todos los martes hay enseñanza todos los martes hay aprendizaje. Entonces todos los martes hay enseñanza, aprendizaje y

evaluación; se evalúa desde la misma enseñanza y desde el mismo aprendizaje” (profesor TC).

Por otra parte, la participación activa en clase a partir de lo leído, las respuestas a las preguntas que los profesores realizan, también se muestran como una forma de evaluación de esas competencias, por ejemplo:

En el momento del encuentro presencial yo verifico los aprendizajes de los estudiantes en lectura crítica y escritura, cuando hay en esa participación activa durante el inicio de la clase o en el momento que corresponda, cuando el estudiante no participa definitivamente es porque él no cumplió con las instrucciones que se le dieron y eso quiere decir que él no desarrolla esas competencias en lectura y escritura. (Profesora TC, programa de Contaduría Pública).

Las presentaciones orales de los documentos escritos por los estudiantes también emergen como forma de evaluación:

A pesar de que entregan el documento escrito la evaluación siempre es oral. Al estudiante le empiezo hacer cuestionarios miro que, porque considero esto que fue la idea principal, la idea secundaria yo les digo esta idea secundaria también es importante y empezamos a debatir el tema en clase (Profesora TC, programa de Contaduría Pública).

### **5.1.3 Los modelos categoriales: concepciones alrededor de la enseñanza**

Los modelos categoriales son concebidos por Flechsig (1985) citado por Runge (2013):

Estos entran, por un lado, como un marco general de orientación, en la mencionada construcción de modelos y, por otra parte, pueden ser desarrollados, pensados, reflexionados, contruidos, sobre la base de representaciones modélicas menos generales de la enseñanza, es decir, más concretas, por vía de un proceso de cada vez mayor abstracción. Los modelos categoriales de la didáctica son reconstrucciones de tercer nivel o de tercer orden. Sirven para la determinación — categorial— de lo que es la enseñanza (enseñanza-aprendizaje) (p. 212).

En ese sentido, Flechsig no plantea una clasificación de modelos categoriales, pues teniendo en cuenta que estos se convierten en un marco general para la construcción de modelos didácticos, las características de los mismos dependen de los marcos de referencia que se toman para reconstruir y/o reflexionar sobre la praxis didáctica.

Para conocer el marco general que orienta la acción pedagógica del profesor, se preguntó al profesor sobre sus concepciones acerca de la enseñanza, la manera en que ha construido esas concepciones y sobre las posibilidades de promover el desarrollo de competencias en lectura y escritura en el programa objeto de estudio. El siguiente mapa conceptual resume los hallazgos:

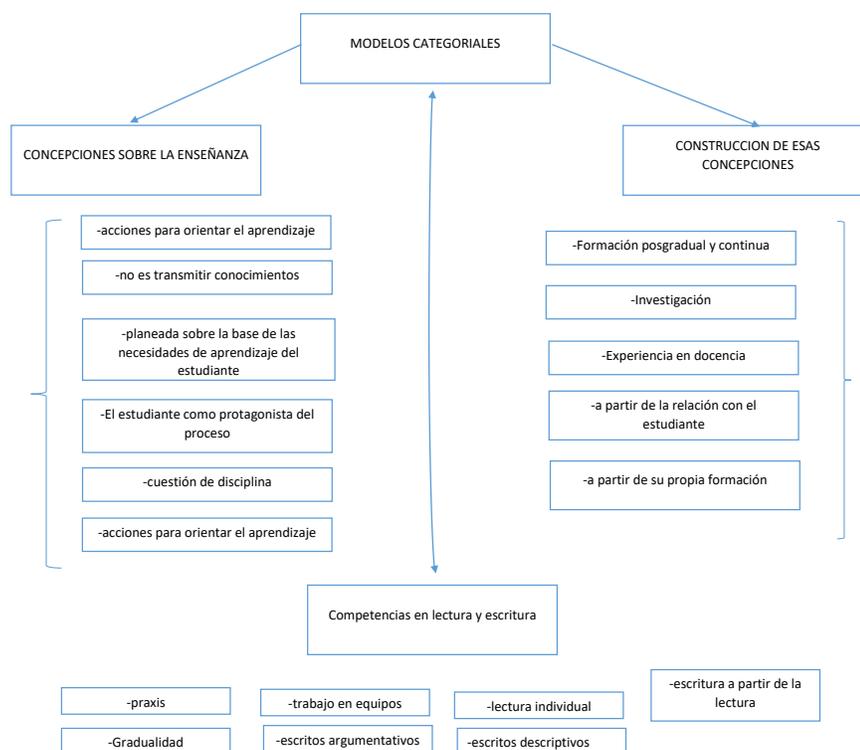


Figura 7 Resumen de hallazgos en la categoría modelos categoriales. Fuente Elaboración propia

Las concepciones sobre la enseñanza que tienen los profesores del programa demuestran una diversidad de enfoques y tradiciones en los que enmarcan su práctica docente, es decir, los discursos de algunos se inscriben en corrientes constructivistas que aportan directamente al marco de referencia sobre el cuales se fundamenta el modelo educativo crítico con enfoque por competencias, otras concepciones aparecen más cercanas a las formas tradicionales de educar al futuro profesional de la Contaduría Pública, formas en las que los contenidos ocupan un lugar privilegiado.

Un punto de encuentro entre los profesores es pensar la enseñanza en el marco de las diferentes actividades y prácticas que se realizan dentro o fuera del aula de clase para orientar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los entrevistados estas prácticas se caracterizan por colocar al estudiante en el centro del proceso lo que implica que se convierta en el protagonista de su proceso educativo y se haga responsable de su

propia formación. Es decir, la voz que tiene mayor espacio en la clase, es la del estudiante, no la del profesor.

En ese sentido, otro punto en común entre los profesores del programa es la necesidad de planear la enseñanza desde las necesidades de aprendizaje del estudiante, no desde lo que el profesor sabe o cree que debe enseñar. Estos hallazgos alejan las concepciones sobre la enseñanza de los profesores del programa de las ideas relacionadas con la transmisión de conocimientos y la acercan a marcos de referencia constructivistas desde los que se piensa y ejecuta una práctica docente que se co-construye y un concepto y estrategias de enseñanza que emergen en esa relación entre estudiantes y profesor en el desarrollo de la clase y del proceso de formación (Runge, 2013).

No obstante, y tal como se planteó antes, las ideas de los profesores sobre lo que es la enseñanza son diversas y las diferencias que se encuentran tanto en las concepciones como en la manera en que los profesores han construido esas concepciones, se relacionan con la educación que han recibido. Quienes además de la formación profesional en el campo específico en el que se desempeñan han realizado otros estudios en educación y/o pedagogía, basan su práctica en concepciones de la enseñanza claramente definidas. Es decir, enmarcan toda su práctica docente en ellos, existe coherencia entre las concepciones alrededor de la enseñanza y las estrategias que desarrollan en clase.

Sin embargo, aquellos profesores que no han recibido formación posgradual en educación y/o pedagogía, tienden a replicar conceptos y estrategias relacionadas con los procesos de aprendizaje que han vivido a lo largo de la vida, es decir, aquellos que fueron apropiados por ellos durante su proceso educativo a lo largo de la vida, por ejemplo, el siguiente:

El concepto que manejo de enseñanza es el concepto que traigo arraigado desde preescolar, aún recuerdo mi profesora de preescolar que la letra con sangre entra lo cual requiere mucho de disciplina, considero que no hay persona inteligente y menos inteligente, hay personas disciplinadas y menos disciplinadas y eso es lo que caracteriza un proceso de enseñanza (Profesora TC, programa de Contaduría Pública).

Por ello en algunos casos, las concepciones sobre la enseñanza y las estrategias que desarrollan no guardan una relación de coherencia, y se contradicen internamente, esa falta de consistencia hace que los modelos categoriales en los que se argumenta la práctica docente no sean claramente identificables, como ejemplo de ello el siguiente extracto de una de las entrevistas:

“Inicialmente para mí la enseñanza consiste en utilizar las estrategias en las que yo me apoyo para lograr que el estudiante aprehenda de hacer de agarrar el conocimiento sobre un tema específico del cual estemos tratando (Profesora TC del programa)

De acuerdo con la información recolectada, las concepciones de los profesores han sido construidas a partir de formación posgradual en educación y/o pedagogía e investigación, experiencia en docencia y a partir de los procesos formativos vividos a lo largo de la vida de los entrevistados. No obstante, un punto de encuentro entre los entrevistados plantea una revisión y reconstrucción continua de sus concepciones alrededor de la enseñanza, que toma importancia cada vez que en su práctica docente se enfrentan con las expectativas, intereses e intenciones nuevas de cada grupo de estudiantes a su cargo. La enseñanza se plantea aquí como una relación compleja y cambiante entre quienes participan en el acto de enseñar (Runge, 2013).

#### **5.1.4 Los modelos categoriales: posibilidades de la lectura y la escritura**

A partir de la definición de modelos categoriales planteada por Flechsig (1985), en el presente acápite se extraen las concepciones de los profesores con respecto del desarrollo de la lectura y la escrita en los estudiantes durante su proceso educativo en la Universidad, se les preguntó en este punto sobre como enseñan y promueven estos aprendizajes.

“A leer y escribir se aprende Leyendo y escribiendo”, fue una de las ideas planteadas por uno de los profesores entrevistados. Las diversas posibilidades que los profesores encuentran para promover la lectura y la escritura en el aula de clases se enmarcan en sus concepciones acerca de enseñanza.

En ese sentido, la lectura y la escritura emergen como el telón de fondo de cualquier estrategia de enseñanza que emplean los profesores tanto en el aula de clases como en los espacios extra-murales. Emerge una práctica docente transversalizada por la lectura y la escritura, que en muchos casos considera una gradualidad en la complejidad de los niveles de lectura y escritura que se desarrollan con los estudiantes, sin embargo, tal gradualidad no se enmarca directamente en los niveles de lectura crítica y comunicación escrita planteados en el marco de referencia de competencias genéricas del ICFES (2018), instrumento que evalúa estas dos competencias en la educación superior.

Dicho de otro modo, se inicia con lecturas sencillas y de poca complejidad, como noticias, reportes de actualidad de la profesión, para luego abordar avances y resultados de investigación en el aula de clases. Se leen textos expositivos, descriptivos y argumentativos en ese orden, y se escribe a partir de esas lecturas, sin embargo, en los instrumentos de evaluación tanto de la lectura como de la escritura no se observa diferenciación de esos niveles por parte del profesor. En consecuencia, la estrategia de enseñanza empleada pudiera enlazarle de una manera más efectiva con las evidencias de aprendizaje esperadas si se diferencian claramente estos niveles en los criterios de evaluación

Por otra parte, y como resultado de procesos construidos por la larga experiencia y permanencia de los profesores en el programa, los ejercicios de lectura y escritura son un escenario para promover el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la capacidad de síntesis, abstracción, interpretación y argumentación de los estudiantes y profesores.

## 5.2 Las dimensiones de la competencia

Los fundamentos sobre los que se cierne el modelo educativo crítico con enfoque por competencias MECEC, plantean que la competencia es “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (Unigarro, 2017, pág. 49). Ello implica el reconocimiento de la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad como elementos fundantes del mundo de la vida, “el Mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él” (Unigarro, 2017, pág. 14). De acuerdo con el mismo autor lo objetivo se representa en el lenguaje de la lógica, lo subjetivo en lo estético y lo intersubjetivo en el lenguaje de la ética, como se observa en la tabla siguiente:

Tabla 14 Conformación de la competencia

<b>CONFORMACIÓN DE LA COMPETENCIA</b>			
<b>COMPONENTE</b>	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
<b>DIMENSIÓN</b>	Saber	Ser	Hacer
<b>DISCURSO DOMINANTE</b>	Lógica	Estética	Ética
<b>FUNDAMENTO LINGUISTICO</b>	Sintaxis	Semántica	Pragmática
<b>UBICACIÓN</b>	Objetivo –	Subjetivo	Intersubjetivo
<b>MUNDO DE LA VIDA</b>	Mundo Natural	Mundo Personal	Mundo interpersonal

Tabla 16 Adaptado de Unigarro 2017

Los profesores del programa consideran que la lectura crítica y la escritura desarrollan las tres dimensiones de la competencia, en lo relacionado con el ser y que desde lo planteado en el MECEC se refiere a las actitudes y se expresa a través de la estética, esta estética encuentra sus principales representaciones en las reflexiones y argumentos que plantea el estudiante bien sea de manera escrita u oral. La lectura y la escritura se presentan para los profesores como dos componentes importantes para desarrollar el pensamiento crítico y promover la argumentación. Se había anotado anteriormente, que las lecturas eran guiadas por preguntas que los profesores planteaban, son precisamente las respuestas de los estudiantes las que dan cuenta de su estética, las que expresan las características de su ser. Como lo plantea el siguiente participante:

Siempre va a existir una última pregunta en el sistema de preguntas que yo le hago (al estudiante), a partir de la lectura siempre va a ver una última pregunta un último inciso en el que se le pregunta al estudiante si está de acuerdo o no con lo que el autor plantea y él tiene que argumentar, tiene que responder el porqué de su posición tiene que hacer la crítica, asumir una postura una posición decir si coincide con el autor o no y hacer una reflexión (profesor TC del programa).

En cuanto a la dimensión del saber, desarrolla el componente del conocimiento, y de acuerdo con los profesores, aporta directamente al alcance de los propósitos de los cursos independientemente de las características de los mismos, con relación a su metodología y enfoque. La escritura y la lectura aparecen aquí como una condición para el aprendizaje que empieza a gestarse con la lectura pero que se refuerza y se multiplica con la escritura y reflexión sobre lo leído y lo escrito, como puede observarse en la siguiente intervención de uno de los participantes:

Yo pienso que la lectura y la escritura no son una simple estrategia de enseñanza la lectura y la escritura son una condición, constituyen una condición sine qua non

para el aprendizaje la lectura y la escritura, sin lectura y sin escritura no hay aprendizaje (profesor Tc del programa).

Con relación a las posibilidades y maneras en que se podría promover un actuar ético de los estudiantes, los profesores ponen de manifiesto la potencialidad axiológica de estos elementos para formar la conciencia moral de las personas, en ese sentido es tan importante lo que se lee como las preguntas o cuestionamientos que se responden y derivan de esa lectura, uno de los participantes plantea lo siguiente:

Como en las clases utilizamos como estrategia de enseñanza que el estudiante problematice ese contenido eso que está leyendo, que el estudiante cuestione al autor él tiene que hacerlo sobre la base del respeto, sobre la base de los principios éticos morales (Profesor Tc del programa).

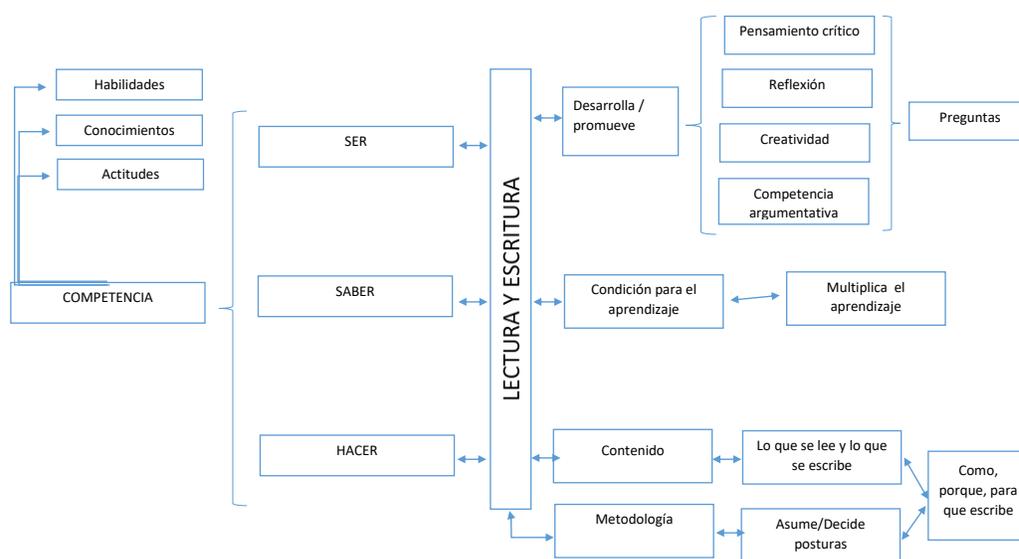
Con relación a las formas desde las cuales se puede promover el actuar ético del estudiante, los profesores resaltan dos cosas: el contenido y la metodología, el primero en tanto resalta la importancia de lo que se lee y se escribe y la segunda en tanto ha de propiciar que el estudiante tome decisiones, asuma posturas sobre el cómo, porque y para que actúa. La dimensión hacer/ética tiene una relación muy cercana la dimensión estética/ser, en tanto la primera se desarrolla en el mundo interpersonal y la segunda desde el mundo subjetivo del estudiante, aquellos elementos personales a partir de los cuales se desenvuelve en el mundo de la vida. Uno de los participantes lo planteó de la siguiente manera:

Hay dos aspectos que el profesor puede utilizar para que si contribuyan uno tiene que ver con el contenido y otro tiene que ver con el método de enseñanza con estrategia, uno tiene que ver con el contenido curricular y el otro con la enseñanza, con el contenido curricular con relación a los textos que el profesor lleva, no es un

fin en sí mismo es un pretexto para el aprendizaje y con relación a la estrategia que el estudiante asuma posturas y que el estudiante cuestione, critique y problematice” (profesor Tc).

Los hallazgos relacionados con la contribución de la lectura y la escritura al desarrollo de las dimensiones de la competencia, se sintetizan en el siguiente gráfico:

Figura 8 contribuciones de la lectura y la escritura a las dimensiones de la competencia. Fuente Elaboración propia



### 5.3 La lectura crítica y la comunicación escrita en el programa de Contaduría Pública: La voz de los estudiantes

En este apartado se presentan los aspectos más relevantes del grupo de discusión desarrollado con estudiantes de Contaduría Pública, cuyos relatos fueron sistematizados de acuerdo con las categorías definidas para el estudio, en este caso las mismas estudiadas con los profesores, pero con un número inferior de preguntas.

El grupo de discusión realizado, favoreció la libre expresión de los estudiantes sobre sus percepciones acerca de la importancia de la lectura y la escritura en su formación, la manera que los profesores han promovido el desarrollo de esas competencias en ellos y las formas en que se ha verificado sus aprendizajes.

Se ha subdividido este capítulo en dos partes que fueron los dos ejes sobre los que giró el grupo de discusión: el lugar de la lectura para los estudiantes participantes y los modelos de enseñanza que perciben han empleado sus profesores para desarrollar sus competencias la lectura crítica y comunicación escrita.

Se identificaron algunos puntos de convergencia, como la relación indisoluble entre la lectura, la escritura y la oralidad para el desarrollo de estas competencias, sin embargo, se evidencian también algunas divergencias entre los modelos de enseñanza que declaran los profesores pero que no perciben los estudiantes.

### **5.3.1 La importancia de la lectura y la escritura en la formación del Contador Público**

Cuando se le pregunta al estudiante sobre el papel de la lectura crítica y la comunicación escrita en su proceso formativo como Contador Público, resalta la importancia de la misma tanto en aspectos relacionados con lo estrictamente profesional como en lo personal, aquello que los edifica como seres humanos y cuyos beneficios sobrepasan el ámbito de la educación superior.

En los primeros niveles la escritura es percibida como parte de lo obligatorio y tal vez no muy necesario, pues tienen la percepción de una carrera más relacionada con los números que con las letras, sin embargo, en el desarrollo de la misma y en la medida en que los niveles de formación aumentan, se han encontrado con una gran cantidad de normas y teorías que ponen de manifiesto la necesidad de analizar e interpretar. La lectura crítica les

permite identificar una estructura común en las normas relacionadas con la profesión, facilitando el proceso de actualización permanente al que está obligado todo Contador Público en ejercicio o en formación.

Con respecto de la lectura crítica y desde un ámbito netamente profesionalizante, los participantes se sitúan desde la importancia de regulación para la profesión contable, desde donde resaltan el carácter cambiante y diverso de esa normatividad: un contador público debe tener manejo de la regulación comercial y laboral y pleno dominio de las normas relacionadas con la tributación, la información financiera y el aseguramiento de esta información en las organizaciones. La lectura crítica permite al estudiante analizar profundamente lo esencial de las normas, así como sus cambios más significativos. Como lo sugiere la siguiente intervención de uno de los participantes:

“nosotros manejamos muchas normas y leyes que algunas están plenamente establecidas y otras debemos interpretarlas, entonces es importante tener esta competencia dentro de la profesión” (Participante 1).

Por otra parte, el panorama armonizado de las normas de información financiera así como las de aseguramiento de la información, ponen de manifiesto la importancia y necesidad de la lectura crítica, pues les permite a los futuros Contadores Públicos identificar los contextos de aplicabilidad de las mismas y las particularidades de cada organización; la interpretación juega aquí un papel importante, pues de ello depende la calidad de la información financiera que la organización genera para sus públicos internos y externos.

Con la relación a la idea de los diferentes públicos cuyos intereses se atienden desde la información que genera la contabilidad, los participantes resaltan la lectura crítica como un mecanismo que facilita la interpretación y la traducción de la información de un

lenguaje financiero y cuantitativo a uno comprensible por personas que no pertenezcan a la disciplina aun cuando si al mundo empresarial. La lectura crítica se presenta aquí como una condición para la escritura, para la comunicación, como lo plantea el siguiente participante:

Necesitamos saber interpretar, nosotros manejamos mucho lo que es el análisis, la interpretación de cualquier caso, de un estado financiero, el saber nosotros interpretar lo que nosotros vemos en números y llevarlo a redactar en un informe para una tercera persona que no tenga un conocimiento como lo tenemos nosotros a fondo, que lo pueda entender; entonces (para saber) el saber también nosotros redactar algún informe no solo es importante la ortografía y la escritura sino el análisis es sumamente importante porque tiene que tener coherencia o sea tiene que ser algo que tenga relación y que sea verídico con el estado financiera, con lo que estemos viendo (Participante 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra aquí punto de convergencia entre los participantes en este estudio, la relación simbiótica entre la lectura crítica, la escritura y la oralidad, que en la voz de estos estudiantes se relaciona más con la comunicación y la comprensión del mensaje por parte de quien lo recibe. La comunicación escrita para estos estudiantes gana importancia en la medida en que es necesaria para poder generar dictámenes, juicios, certificaciones en el marco del aseguramiento de la información financiera de las organizaciones.

Como se había anotado en párrafos anteriores, los participantes del grupo de discusión encuentran beneficios de la lectura crítica y comunicación escrita, en los niveles profesional y personal; lo profesional enmarcado en lo descrito en los párrafos anteriores y lo personal enfocado en la ampliación de los conocimientos a los que acceden, en la complejidad del tipo de preguntas que hacen y las posibles respuestas que se atreven a plantear, se relaciona ello con lo planteado por los profesores en sus conversaciones “Léalo, interprételo y atrévase: léalo que el tema deje de ser desconocido para usted, interprételo, es

interiorícelo, véalo con su propios ojos, y atrévase a plantear sus propias ideas a partir de los leído, a hacer preguntar a plantear respuestas” (Profesora TC No.3).

### **5.3.2 Sobre las formas de la enseñanza**

Los estudiantes perciben claramente los esfuerzos que hacen los profesores por promover en ellos las competencias de la lectura crítica y la comunicación escrita, identifican algunos modelos elementales o escenificaciones de la práctica docente, y también varios modelos de enseñanza, no obstante, llama la atención que el Aprendizaje Basado en Problemas y los estudios de caso, muy presentes en las conversaciones sostenidas con los profesores no se identifican claramente en la voz de los estudiantes.

De la misma manera en que lo plantearon los profesores, los estudiantes reconocen el lugar de la lectura desde la planeación del curso, es decir, es claro que desde el inicio de la actividad académica que se deben realizar lecturas previas relacionadas con los elementos de competencia, que de la misma se derivan escritos que posteriormente son socializados en el aula de clases o en otros espacios.

De acuerdo con el relato de los estudiantes, en las etapas tempranas de su proceso educativo, los escritos derivados de las lecturas debían realizarse a mano alzada, algo que inicialmente percibían como un ejercicio con poca relación con el programa académico y nivel educativo en el que se encontraban, en algunos casos la toma de notas de clase fue inducida y monitoreada. No obstante, más adelante los estudiantes reconocieron las bondades de la práctica en términos del ejercicio de la caligrafía, ortografía y estilo.

Como también se anotó en los resultados obtenidos de la conversación con los profesores, la lectura crítica y la escritura fluyen de diferentes maneras de acuerdo con la dimensión dominante en el curso: lo teórico, lo técnico y lo investigativo. En los cursos

relacionados con las líneas de investigación y desarrollo del trabajo de grado, los estudiantes perciben un mayor nivel de complejidad en el tipo de lectura que hacen y el tipo de escritos que generan:

“nosotros vemos con el métodos y metodología de la investigación que es la materia pues antes de opción de grado, nosotros tenemos que estructurar un proyecto el cual tenemos que presentar que podría ser una opción de grado, ese proyecto tiene que ser prácticamente intachable entonces él (el profesor) ha fortalecido mucho en nosotros nuestro léxico y nuestros escritos también usa términos que tal vez van acordes con nuestra profesión, él nos ha enseñado que un profesional tiene que expresarse como tal, un profesional tiene que escribir como tal y un profesional tiene que tener ese tipo de conocimientos, que nosotros ya no vamos a ser estudiantes, ni ciudadanos normales sino profesionales entonces trata de fortalecer en todos esos ámbitos de lectura en critica de escritura” (Participante 3).

De otro lado, en cursos que tiene énfasis en lo técnico (área financiera), los participantes comparten una experiencia que se asimila a un Aula Invertida, y plantean la lectura como una estrategia para formarse a sí mismos, de manera autónoma; se seleccionan autores y materiales clave, se remiten a los estudiantes, a todos por igual; los estudiantes deben leer los materiales y el profesor debe explicar aquello que no fue comprendido o que fue interpretado de manera inadecuada. Como lo expresa el siguiente participante:

En mi caso en valoración (un curso del plan de estudios del programa) la profesora nos explicó toda la temática de valoración mediante una empresa, entonces ella nos mandó a leer de un libro de análisis financiero aplicado, o sea nos mandó a leer del capítulo por ejemplo del 1 al 3, entonces ella lo que hacía era que nos mandaba a interpretar lo que habíamos leído, o sea nos hacía preguntas de cuadro a la lectura y las cosas que no entendíamos ella las explicaba; cuando ella ya profundizaba en el tema ya nosotros tenemos conocimiento y eran pocos los términos de los que ella

hablaba que nosotros no comprendíamos porque general con la lectura nos ayuda bastante (Participante 4).

En cuanto a las estrategias, el desarrollo de las mismas se enmarca en la premisa de la necesidad de la lectura crítica para la escritura académica (leer para escribir), para avanzar y profundizar en la misma lectura (leer para leer), para reconstruir aquello sobre lo que se lee y se escribe (escribir para leer) y finalmente escribir para explicar y plantear los propios argumentos. En ese sentido entonces aparecen mesas redondas, debates, juegos didácticos, exposiciones a partir de escritos tipo ensayo, reseñas o reportes de caso.

Sin embargo, los estudiantes reclaman innovaciones didácticas para promover estas competencias, ir más allá de hacer ensayos y reseñas, en el transcurso de la carrera se les convierte en algo repetitivo y monótono. Tal como lo plantea el siguiente participante:

Por ejemplo, lo que nos ha enseñado el profesor... es demasiado y lo ha hecho de forma muy dinámica, o sea adivinanzas, crucigramas, distintos tipos de juegos y hemos aprendido más de esa forma que si nos manda hacer siete ensayos que estamos solamente enfocados en escribir lo de ensayos, ensayos y no entendemos lo que estamos escribiendo entonces es importante que los docentes modifiquen su forma de enseñar este tipo de competencias (Participante del grupo de discusión).

Por otra parte, una de las clásicas estrategias para verificar la lectura de los estudiantes era la “lectura in situ”, en el momento presencial, en equipos. Básicamente se estable un tiempo de lectura guiada por un conjunto de preguntas preparadas por el profesor, para luego ser socializadas en la misma sesión. Esta lectura in situ ha cedido lugar a la lectura previa presente tanto en el discurso de los profesores como de los estudiantes, a la lectura realizada de esta forma se le dedican espacios del momento presencial para debatir.

Finalmente, y en cuanto a la relación de la lectura, la escritura y la oralidad queda claro que existen dinámicas para promover y evaluar lectura y escritura en clase; la evaluación se hace en varios niveles: en términos de lo literal con signos de puntuación y ortografía, y un nivel más avanzado relacionado con los argumentos, las interpretaciones y las críticas a partir de lo leído. Tanto para estudiantes como para sus profesores es clara la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad, es decir, el estudiante debe leer, debe escribir y ser capaz de expresar de manera oral lo que escribe; que el estudiante lea, construya el ensayo, reseña o reporte pero que también sea capaz de sustentarlo y defenderlo.

#### **5.4 A manera de conclusión**

Este capítulo está orientado a dar respuesta al objetivo específico número dos de este trabajo de investigación el cual busca identificar las estrategias de enseñanza que se encuentran presentes en la práctica docente de los profesores adscritos al programa de Contaduría Pública, ello a partir de las voces de los estudiantes, profesores y la observación participante de la investigadora en los comités curriculares y comités de investigación desarrollados entre el segundo semestre del año 2018 y el primero de 2019.

En primer lugar es importante destacar que todos los profesores participantes en el estudio, reconocen y manifiestan la importancia de desarrollar la lectura crítica y la comunicación escrita de los estudiantes del programa, no solo en términos de lo que significan esas competencias en sí mismas, si no como competencias que facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida por parte de estos ahora estudiantes; la lectura crítica y la comunicación escrita emergen aquí como prácticas que permiten interpretar, argumentar y reflexionar sobre el mundo de la vida en que los estudiantes vivencian sus experiencias.

En adición a lo anterior, todos los profesores participantes manifiestan darle un lugar a la lectura y la escritura en su práctica docente, elemento que es reconocido por los

estudiantes que participaron en el grupo de discusión. También es necesario resaltar que el tema es discutido en los comités curriculares del programa y en los de investigación, y aunque los profesores reconocen las acciones didácticas que realizan en sus clases en torno a la lectura y la escritura, también advierten sobre la necesidad de capacitarse sobre los tópicos específicos que hacen que la lectura y la escritura lleguen al nivel de lo crítico y argumentativo. No obstante, y desde el punto de vista de este observador, esa capacitación ha de enmarcarse en las prácticas para enseñanza para promover el desarrollo de competencias en lectura y la escritura, así como en las herramientas y procedimientos que permiten evaluar las tareas de lectura y escritura.

Por otra parte, los profesores argumentan el desarrollo de acciones didácticas específicas que se desarrollan en sus clases para promover la lectura y la escritura, no obstante, esas acciones podrían hacer parte de metodologías o estrategias de mayor complejidad como el seminario investigativo, el aprendizaje basado en problemas y los estudios de caso, pudiendo encuadrarse estos últimos como modelos derivados del catálogo de los modelos didácticos para américa latina (Flehsig, 2003).

En cuanto a los modelos de unidades didácticas, se genera una oportunidad de mejora relacionada con el tipo de tareas de lectura y escritura y las herramientas de evaluación que utilizan los profesores, se considera importante organizarlas, describirlas, y estandarizar las formas y criterios de evaluación de las mismas, sin embargo, esta evaluación se refiere al producto, habría que plantear una evaluación del proceso de escritura en los términos en que lo plantea Atorresi (2005).

Con respecto de los modelos categoriales, y como se anotó anteriormente, las concepciones sobre las que argumentan su práctica pedagógicas, se encuentran posturas desarrolladas a lo largo de la vida, con base en estudios e investigaciones y otras formadas por la experiencia misma y por los procesos de formación por los que los profesores han atravesado; aunque no es un aspecto que se pueda homogeneizar, se considera importante hacer más explícitos los marcos de referencia que orientan el modelo educativo, lo que

podría significar también, realizar diálogos y procesos de construcción conjunta sobre ese aspecto.

El desarrollo de competencias en lectura crítica y escritura, en cualquier curso del plan de estudios del programa de Contaduría Pública, promueve que el estudiante argumente y reflexione frente a diversas situaciones del mundo de la vida, estas competencias ponen en escena su estética, su ser. Por otra parte, y haciendo alusión a la enseñanza de la lectura y la escritura en contexto (Carlino 2013), se aporta a la consecución de los propósitos específicos de cada curso, porque suponen el estudio juicioso de teorías o fundamentos de la temática que se trata en la clase, este aporte también se hace en el sentido de dar al estudiante y al maestro una base sólida para el dialogo académico en clase. Finalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura por una parte y el aprendizaje de estas por otro, contribuyen a crear un ambiente armónico en el que el estudiante actúa de manera respetuosa de las ideas y comportamientos del otro y considerándolo como igual.

## **6. Lectura crítica y comunicación escrita a través de currículo: una propuesta para el programa de Contaduría Pública**

Corresponde en este capítulo presentar una propuesta con miras a potenciar las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en lectura crítica y comunicación escrita, para ello se tomarán varios insumos, resultado del proceso de investigación realizado. En primer lugar, y producto de las entrevistas con los profesores y grupo de discusión con los estudiantes se identificaron varias oportunidades de mejora que pueden orientar esta propuesta, en segundo lugar, se encuentran los postulados, realizaciones y aportes alrededor de la didáctica crítica, enunciados en el análisis documental planteado en el primer capítulo. Sin embargo, se considera importante abordar inicialmente el contexto institucional en el que se inscribe la presente propuesta.

### **6.1 El contexto institucional de la propuesta**

En los párrafos siguientes se describen algunos aspectos del programa de Contaduría Pública, en el cual se realizó esta investigación, los datos son extraídos del proyecto educativo del programa. Con estas descripciones se busca dar un contexto institucional a los elementos de la propuesta.

#### **6.1.1 Misión y objeto de formación**

De acuerdo con el Proyecto Educativo del programa de Contaduría Pública y articulado a la misión institucional su misión es “Educar Contadores Públicos con visión internacional, que contribuyan al desarrollo competitivo de las organizaciones y al mejoramiento de las comunidades, influenciado por principios cooperativos, socialmente responsables, éticos y ambientalmente sostenible” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.12).

- **Objeto de estudio**

El programa declara como objeto de estudio la contabilidad “la que es entendida como una disciplina científica, que mediante procesos de aseguramiento garantiza la confianza pública, (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.19) a partir de esta concepción de contabilidad se estructuran las competencias específicas y transversales del plan de estudios del programa.

- **Objeto de formación.**

-

El programa forma contadores públicos con:

“Las competencias necesarias para responder a los requerimientos que, en materia de reportes financieros, aseguramiento de la información y sostenibilidad corporativa demandan las organizaciones de economía social y solidaria. Habilidades para el procesamiento y aplicación de las competencias propias de la disciplina que le permitan gestionar los problemas relacionados con el ámbito de actuación profesional y la interacción de las empresas en contextos locales específicos. Una fundamentación científica, técnica, humanística, y de regulación para el desarrollo e implementación de herramientas y metodologías en procura del aseguramiento de la información financiera, el buen gobierno y la sostenibilidad corporativa. Juicio profesional para ejercer de manera libre y con autonomía de pensamiento, haciendo uso público de su razón, respetuoso del medio ambiente, las instituciones y la salvaguarda del interés público” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.20-22)

### **6.1.2 Modelo educativo y plan de estudios**

La Universidad Cooperativa de Colombia en 2010 inicia un proceso de reforma curricular orientada hacia la consolidación de la calidad de su oferta educativa. Proceso a partir del cual se unificaron los planes de estudio de igual denominación en todos los

campus de la universidad, y se rediseñan a partir del enfoque por competencias a través del cual se “articulan conocimientos, actitudes y habilidades buscando mejores desempeños de los profesionales” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.36)

La principal raíz teórica del modelo se encuentra en la Pedagogía Crítica desde donde se plantean los elementos que caracterizan el concepto de educación al cual se adscribe el programa:

Desde allí se entiende que la educación es, una acción comunicativa, es decir, la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Dicha acción, que se concreta en el intercambio de argumentos, se constituye en fuente de crecimiento en los actores del proceso educativo permitiendo a los alumnos la progresiva conquista de la autonomía” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.37)

Lo anterior enmarca el concepto y contexto de la educación en el programa:

La educación concebida de esa manera prepara para el Mundo de la Vida que está, a su vez, conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo a la persona y el intersubjetivo a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades en las que prima el discurso estético y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales cuyo discurso es esencialmente ético (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.38)

Por otra parte, sobre la concepción del currículo necesario para el desarrollo del modelo educativo con enfoque por competencias:

Esta pretensión de la educación, de preparar para el mundo de la vida, se pone en escena mediante el currículo. En el presente modelo se concibe el currículo como todo aquello a lo que la institución le asigne valor educativo. De esta manera el plan de estudios es un componente del currículo. El currículo también integra todos los aspectos que están por fuera de un plan de estudios tales como las labores administrativas de la institución, las actividades deportivas y artísticas y aún las labores de mantenimiento de la misma” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.40).

Se anota además sobre lo siguiente:

Desde la perspectiva crítica que se ha venido planteando, se afirma que el desarrollo de un plan de estudios no ha de estar centrado ni en el profesor, ni en el alumno. Ni en la enseñanza, ni en el aprendizaje. En tanto el concepto de educación precisa que se trata de una acción comunicativa, en este modelo el centro es la relación de diálogo entre quien enseña y quien aprende. Para que exista educación deben existir profesores y alumnos, enseñanza y aprendizaje. Y lo que se ha de cuidar es, justamente, que las dos partes entren en relación de diálogo, de intercambio de argumentos que lleven al entendimiento” (Facultad de Contaduría Pública, 2018, párr.42)

A partir de lo anterior, el plan de estudios del programa se estructura en ocho semestres en los cuales se desarrollan 144 créditos académicos, a través de los cuales se despliegan los tres tipos de competencias que conforman los planes de estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia: competencias genéricas (comunes para todo profesional de la Universidad Cooperativa), transversales o comunes de área (que son las que comparten un determinado grupo de profesionales o disciplinas) y las específicas que son propias del campo de formación profesional.

En el plan de estudios del programa, el 14% de los créditos están destinados a las competencias genéricas, el 37% a las competencias transversales o de área y el 49% restante a los cursos específicos o del ámbito profesional. Dentro de las competencias específicas se destinan 13 créditos a la formación para la investigación. Atendiendo a sus fundamentos filosóficos y conceptuales el programa y las líneas de investigación del mismo.

## **6.2 Desde las voces de los participantes: oportunidades de mejora**

Los profesores y estudiantes del programa de Contaduría Pública, constituyeron la fuente primaria principal para el desarrollo de este estudio, y es desde allí y desde la observación (anexo 8) de quien investiga que se identifican oportunidades de mejora para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en los estudiantes, a continuación, se describen algunas:

### **6.2.1 Concepciones sobre la lectura crítica y la comunicación escrita:**

De acuerdo con Cassany (2003), la lectura y la escritura son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, por otra parte, Carlino (2018) plantea la importancia de las mismas como prácticas sociales que posibilitan la inclusión o exclusión del estudiante en su contexto, en sentido, y teniendo en cuenta los resultados de la entrevistas con los profesores es importante fortalecer su apropiación con relación a los significados y alcances de estas competencias, es decir, los profesores necesitan saber cuándo están frente a un texto expositivo, narrativo o argumentativo y en qué momento y con qué requerimientos la lectura pasa del nivel literal al crítico, en palabras de Cassany(2003), es necesario distinguir la lectura de las líneas, de lo que está entre líneas y leer detrás de las líneas, lo que implica ir de la decodificación semántica del texto a la comprensión en interpretación de los propósitos del texto. La situación es similar en los

estudiantes, no distinguen cuando alcanzan niveles críticos y argumentativos, por lo tanto y como se dijo en el capítulo anterior, aunque reconocen las acciones del profesor para fomentar el desarrollo de esas competencias, no las comprenden.

### **6.2.2 Prácticas de enseñanza de la lectura crítica y la escritura**

En algunos de los profesores participantes es claro que las tareas de lectura y escritura van incrementándose en complejidad, dada esta tanto en términos del lenguaje empleado en lo que leen, el tipo de escrito que se les solicita; sin embargo, para el estudiante no es claro cuál es el nivel de lectura o escritura que se le evalúa, las tareas de escritura aparecen como repetitivas y poco articuladas en el espacio de formación. En ese sentido, se considera necesaria e importante la reflexión sobre la situación de enseñanza, pues de acuerdo con Runge (2013), esa interacción entre profesores y estudiantes que configura la enseñanza tienen como propósito guiar al estudiante para acceder al conocimiento, para que se forme, las asimetrías planteadas entre profesores y estudiantes entorpecen el cumplimiento de ese propósito, Por otra parte, plantea el mismo autor que las prácticas de enseñanza tienen un carácter planeado e intencional (Runge, 2013, p.207), por lo tanto es necesario volver sobre la planeación y las intenciones, pues para el estudiante no es clara la manera en que se promueve su aprendizaje relacionado con las competencias en lectura y escritura.

En adición a lo anterior, la escritura aparece como evaluación, no como un proceso que construye y evoluciona a lo largo del currículo. Se observa entonces la necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza de los profesores, lo cual podría implicar también dialogar sobre sus concepciones alrededor de la misma, ello en tanto, como lo plantean De la Cruz y otros (2006), las concepciones de enseñanza de los profesores orientan su praxis docente, y esas concepciones se trasladan al estudiantes, quien las toma como naturales o ciertas (p.361), lo cual teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior y en las primeras líneas de este, podría causar confusiones y dificultades en el proceso formativo de los estudiantes.

### **6.2.3 Sobre las tareas de escritura y herramientas de evaluación**

Las reseñas y los ensayos, son las tareas de escritura clásicas para los profesores del programa de Contaduría Pública, no obstante, también se plantean estas como la forma de evaluar la lectura, se evalúa lo que el estudiante lee y la forma como lo lee a partir de lo que es capaz de escribir; por lo anterior, se considera importante diversificar las tareas de escritura que se emplean así como las herramientas para la evaluación de las mismas, es necesario contar con criterios de evaluación claros sobre el producto de la escritura, como los planteados por Ramírez (2018) para el caso de la escritura y la ruta planteada por Cassany (2003) para alcanzar una evaluación crítica del texto leído.

Por otra parte, y como complemento a la evaluación del producto de la escritura, se considera también la evaluación del proceso de la escritura en sí mismo, en los términos planeados por Atorresi (2005), un proceso que dé cuenta de los avances que de manera individual o colectiva está teniendo en la construcción del escrito bien sea este un resumen, informe, reseña, ensayo o artículo o varios tipos a lo largo del semestre. Este tipo de evaluación requiere dedicación del profesor, pero también un gran esfuerzo del estudiante para evidenciar avances. En ese sentido, para este tipo de aplicación se ubicarían cursos intensivos en lectura en cada nivel del plan de estudios del programa.

### **6.2.4 Lectura crítica y comunicación escrita: ¿en todos los cursos?**

A partir de los aportes que desde la concepción de Alfabetización Académica realiza Paula Carlino (2013) (Plane, 2017), se desprende la idea de que la lectura y la escritura son un asunto de todos, y por todos hace referencia a todos los profesores y a todas las asignaturas, los profesores del programa que participaron en el estudio, compartieron sus estrategias para promover el desarrollo de la escritura y la lectura, los estudiantes lo corroboran; sin embargo, son estos últimos los que dejan ver algunos inconvenientes cuando esta práctica no es regulada o gestionada más allá de la planeación académica del curso, es importante traer de nuevo aquí las apreciaciones de uno de los estudiantes

participantes, y que dicho sea de paso, no fue controvertida por ninguno de los demás participantes en el grupo de discusión:

Por ejemplo, lo que nos ha enseñado el profesor... es demasiado y lo ha hecho de forma muy dinámica, o sea adivinanzas, crucigramas, distintos tipos de juegos y hemos aprendido más de esa forma que si nos manda hacer siete ensayos que estamos solamente enfocados en escribir lo de ensayos, ensayos y no entendemos lo que estamos escribiendo entonces es importante que los docentes modifiquen su forma de enseñar este tipo de competencias” (Participante del grupo de discusión).

A partir de lo anterior, se plantea entonces que si abandonar las tareas de lectura y escritura necesarias para desarrollar los elementos de competencia en el plan de estudios, una vía podría ser concentrar e intensificar las actividades de lectura y escritura en cursos específicos través de la identificación de cursos (de competencias específicas), como lo plantea Ramírez (2017), cursos intensivos en escritura, que son diferentes de los talleres de escritura en tanto esos cursos se encuentran en el contexto específico de la profesión en la que el estudiante ha decidido formarse, se trata entonces de una enseñanza situacional de la lectura y la escritura (Carlino, 2013)

### **6.2.5 La lectura y la escritura en la planeación académica: visualizar las acciones y las reconstrucciones**

Se había anotado antes, que los profesores participantes compartieron durante sus entrevistas acciones didácticas, estrategias y metodologías de enseñanza que reconstruidas responden a uno o varios modelos didácticos, sin embargo, esas acciones y esos modelos no son claramente apreciables en los planes de curso que los profesores aportan semestre a semestre; eso significa que las reconstrucciones de segundo orden (modelo didáctico según Runge 2013) de la situación de enseñanza no son claras y visibles con relación a las metas de aprendizaje planteadas, los modos metódicos planteados por el profesor, a los contenidos

desarrollados en la clase y los contextos socioculturales en los que enmarca la práctica docente (Flechsigt, 1985).

Se considera importante organizar la práctica docente con relación a la lectura y la escritura, e identificar los diferentes tipos de recursos que requieren para el desarrollo de sus clases; de otro lado, declarar las acciones, estrategias y metodologías es necesario para hacer realizar actividades de acompañamiento al desarrollo de las competencias, lo cual teniendo en cuenta la perspectiva planteada por Cassany (2003) y Carlino (2013) es muy importante para el desarrollo de las mismas.

#### **6.2.6 La oralidad como evaluación de lo que se lee y se escribe**

En el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el programa de Contaduría Pública, la oralidad tiene un papel muy importante, pues en esa puesta en común, los estudiantes expresan sus argumentos, reflexiones e interpretaciones sobre lo que leyeron, previa escritura del mismo. Se considera importante esta triada, porque complementa la competencia comunicativa del estudiante, pues además de interpretar lo leído, argumentar sus posturas y reflexiones, ahora tiene que hacerse entender por parte de quienes lo escuchan, responder sus interrogantes y contraargumentos. Se encuentra aquí un espacio para uno de los postulados de la didáctica crítica que planteó Gimeno (2009).

#### **6.3 Los aportes desde la didáctica crítica**

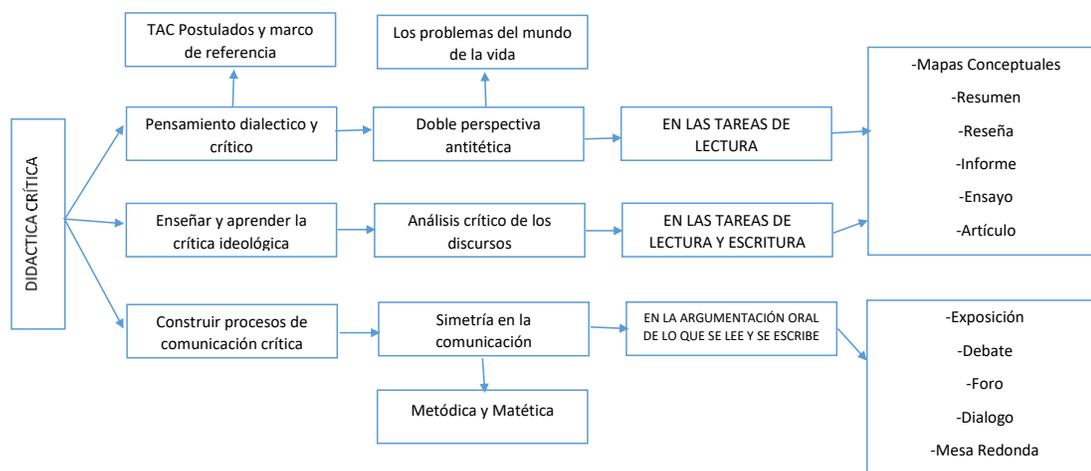
De acuerdo con uno de los expertos consultados, la didáctica crítica “puede fortalecer el escenario de enseñanza aprendizaje y puede generar cambios individuales en las formas de pensar y de comunicar, tanto por parte de los estudiantes, como de los mismos docentes” (Experto 1), ello puesto la didáctica crítica busca comprender mejor la situación de enseñanza, busca el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo del estudiante y de los profesores en tanto participantes de la situación de enseñanza.

Para el caso específico de la formación de Contadores Públicos, otro de los expertos plantea:

Abordar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la pedagogía (didáctica) crítica, ofrece importantes ventajas asociadas a la contextualización de las temáticas abordadas, el reconocimiento de la realidad, el desarrollo de estructuras mentales, el sentido de sociedad, la reflexión sobre las problemáticas y los intereses personales, profesionales y sociales. Superando el simplificador sentido praxeológico e instrumental que en antaño se le asignaba a la profesión contable, el modelo crítico fomenta la relación dialógica entre los actores del proceso educativo y favorece el desarrollo teórico-práctico propio de las competencias del contador público (Experto 2).

En tal sentido, cobran especial importancia los postulados de la didáctica crítica planteados por Gimeno (2009) y la traducción de las invariantes didácticas de Rodríguez (1997), aportes que resumimos en el siguiente gráfico:

Figura 9 Didáctica Crítica, Comunicación escrita y lectura crítica. Fuente Elaboración propia



Gimeno (2009), plantea tres postulados para la didáctica crítica, ello a partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, estos postulados tienen unas implicaciones

en la acción comunicativa, implicaciones que son prácticas y lo que aquí se propone es que esos postulados y las implicaciones de los mismos sean el referente para las tareas de lectura y escritura y la presentación oral de ello.

El primer postulado: desarrollar el pensamiento dialectico y crítico para conocer el mundo, “implica poder entender que las cosas tienen siempre una doble perspectiva, antitética, y que ambas son auténticas” (Gimeno, 2009, p.126), se propone entonces incorporar en las tareas de lectura, temáticas y problemáticas relacionadas con el mundo de la vida, ello incluyendo visiones plurales de las mismas, que fomenten el debate, la reflexión y la argumentación de posturas propias. En el programa de Contaduría ejemplos de ello serían las diversas visiones del control organizaciones que se generan desde lo contable, las diferentes posturas alrededor de la ética profesional, las múltiples teorías sobre el estatuto epistémico de la profesión, entre otras.

El segundo postulado: enseñar y aprender a ejercer la crítica ideológica, implica promover en los estudiantes el análisis crítico de los discursos y para el caso que nos ocupa es importante tanto en aquello que se lee como en lo que se escribe por parte de los estudiantes del programa de Contaduría Pública, en este punto el objetivo para llegar a niveles críticos de lectura y escritura es desnaturalizar el pensamiento y los discursos.

El tercer postulado tiene que ver con la creación de procesos de comunicación crítica, aquí juega un papel importante la simetría en la comunicación, es decir, que los participantes en la misma tengan igualdad de condiciones para expresar sus argumentos, contrargumentos y reflexiones, con el objetivo siempre de hacerse comprender por el o los otros; encontramos una aplicación especial de este postulado para orientar el proceso de presentación oral de los escritos realizados con base en las lecturas que se desarrollan en clase; independientemente de la manera en que se organicen los contenidos, recursos y métodos de la clase, pueden ser orientados desde este postulado.

### **6.3 La organización de la propuesta**

La propuesta se organiza a partir de tres nodos: profesores, prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y evaluación.

#### **6.3.1 El rol profesores**

Desde que la Universidad emergió como institución, el rol del profesor ha sido un pilar fundamental para su desarrollo de la misma. En su evolución ha permanecido para el profesor la responsabilidad fundamental de enseñar, aunque con metodologías y objetivos diferentes en cada época. El clásico papel del maestro que todo lo sabe y que tiene todas las respuestas, empieza a cambiar se trata ahora de un maestro que plantea preguntas nuevas y genera el ambiente propicio para que los estudiantes construyan sus propias inquietudes y argumentos, elementos estos muy importantes en el momento de enseñar y aprender lectura crítica y comunicación escrita.

Por otra parte, “el profesor se compromete con el objeto de su enseñanza” (Unigarro, 2017, p. 99), y es imposible hablar de la enseñanza como un aspecto tajantemente separado del aprendizaje (Runge, 2013); facilitar el aprendizaje, es también una importante tarea para el maestro, es parte del proceso de enseñanza, resulta de las relaciones que se tejen allí. Además de la enseñanza, en la educación superior el maestro ha fungido como un agente de cambio importante, en tanto la función transformadora de la Universidad encuentra su lugar en el trabajo académico sus profesores y en las actuaciones de sus estudiantes y egresados.

El profesor es fundamental para promover en los estudiantes el desarrollo de sus competencias en lectura crítica y comunicación escrita, sus estrategias, sus formas de mediación pedagógica delimitan el paso de los estudiantes por la universidad y su posterior desempeño profesional. Las funciones del profesor son las funciones de la Universidad, por lo tanto sus actuaciones se constituyen en la piedra angular del desarrollo académico en la Universidad.

Dicho lo anterior, es importante agregar también que en el contexto de la presente propuesta y teniendo en cuenta el análisis descrito en el numeral anterior, le corresponde al profesor, además de enseñar y promover el aprendizaje, reflexionar sobre su propia práctica, transformarla de ser necesario, autoevaluar y rediseñar sus estrategias didácticas. Estos elementos son constitutivos del primer nodo de la presente propuesta.

Este primer nodo tiene que ver con los profesores, para quienes se propone un espacio de formación en el que a través del diálogo y el trabajo colaborativo con sus colegas compartan, clarifiquen los elementos que enmarcan sus concepciones acerca de lo que debe ser la enseñanza en el modelo educativo del programa y las prácticas de enseñanza de la lectura crítica y la comunicación escrita. No se pretende con esto, convertir a los profesores del programa en especialistas, lo que se busca es que en el contexto de su saber disciplinal desarrollen estrategias didácticas que favorezcan en el estudiante ir de niveles de lectura literal e inferencial a niveles críticos y de la escritura en términos expositivos a niveles argumentativos.

Este proceso requiere en primera instancia considerar por parte del profesor las conceptualizaciones sobre los niveles de lectura y escritura antes descritos en el párrafo anterior, y luego aproximarse a los desarrollos en prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura a través del currículo, como las planteadas en el capítulo 4 de este documento. Este es paso inicial de esta propuesta. La siguiente figura, ilustra lo que se propone en este aspecto:



Figura 10 Esquema para la cualificación de profesores.

### 6.3.2 Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura

El segundo componente de esta propuesta son las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, se abordará en primera instancia el estado actual de las misma y luego el panorama de la propuesta.

Como se planteó anteriormente el plan de estudios del programa de Contaduría Pública, dedica 20 de sus 144 créditos al desarrollo de competencias genéricas, de los cuales 6 réditos son ocupados por los cursos del área de humanidades, en estos cursos se sirven para todos los programas de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia, es decir, se promueve que confluyan estudiantes de todas las carreras en las aulas de clase. En estos cursos se presta especial atención a los asuntos relacionados con la lectura crítica y la comunicación escrita, a partir de algunos pretextos como las expresiones musicales, las expresiones de las artes visuales y las expresiones literarias. En sentido la lectura y escritura se aborda en estos cursos así:

Tabla 15 Lectura y escritura en los cursos de humanidades

CURSO	NIVEL DE LECTURA	PRETEXTO	ASPECTOS	TIPOS DE ESCRITOS	ASPECTOS
<b>Humanidades I</b>	Crítico	Expresiones musicales	Identificación y el entendimiento de los contenidos locales del texto.	Expositivo	Planteamiento y desarrollo del tema.
<b>Humanidades II</b>	Crítico	Expresiones de las artes visuales	Comprensión sobre cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global.	Narrativo	Organización del texto.
<b>Humanidades III</b>	Crítico	Expresiones literarias	Reflexión a partir del texto y la evaluación de su contenido	Argumentativos	Forma de la expresión

Tabla 15 Adaptado de los programas de curso de humanidades I, II y III.

De acuerdo con lo anterior, en todos los cursos de humanidades se promueve la lectura crítica, en todos los niveles y la escritura se aborda de manera progresiva, de menor a mayor complejidad, va de lo expositivo a lo narrativo y luego a lo argumentativo. Se busca siempre que el estudiante tome postura frente a las diversas temáticas que se tratan, por ejemplo: que valore las manifestaciones musicales para estimar la riqueza de la diferencia y las comunique mediante textos expositivos (humanidades I), Contemple manifestaciones de las artes visuales para obtener una vivencia estética, comunicándola mediante textos narrativos (humanidades II), y apreciar manifestaciones literarias con el propósito de construir la propia versión, comunicándola mediante textos argumentativos (humanidades III). Las prácticas de enseñanza de los profesores que orientan estos cursos se enmarcan en el anterior planteamiento.

Por otra parte, el programa de Contaduría Pública tiene también sus propias prácticas para promover estas competencias, no obstante, estas prácticas se desarrollan de manera contextualizada o situada en las áreas específicas de la formación de un Contador Público; como se planteó en el capítulo quinto de este escrito todos los profesores participantes manifiestan llevar a cabo acciones para promover la lectura y la escritura en sus clases, información que es verificada por los estudiantes participantes en el grupo de discusión. La siguiente tabla resume las estrategias que se identificaron en el programa relacionadas con la lectura y la escritura, de cuyo análisis surgieron los puntos enunciados en el numeral:

*Tabla 16 Estrategias y actividades identificadas en el programa*

ESTRATEGIA EXISTENTE	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	PRODUCTO/EVIDENCIA	EVALUACIÓN	OBSERVACION
<b>Lectura previa</b>	En el planificación de las clases, se asignan las tareas de lectura y escritura a los estudiantes, individualmente	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso	Mapas conceptuales Ensayos	Evaluación del producto. Escrito como producto de la lectura. Participación oral en clases	Es una de las estrategias con mayor aplicación, se promueve la lectura, pero no siempre es posible verificar que el estudiante llegue al nivel de la lectura crítica. En cuanto a la escritura, se evalúa el

ESTRATEGIA EXISTENTE	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	PRODUCTO/EVIDENCIA	EVALUA	OBSERVACION
	nte o por grupos.	relacionados con los temas del curso asignado.			producto escrito, no el proceso. No se guía el proceso.
<b>Procesamiento de textos</b>	Previo al desarrollo de la clase, se asigna al estudiante material de lectura, se solicita al estudiante identificar ideas principales y secundarias del texto.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Ficha de lectura	Participación en clase a partir de lo leído	Privilegia los niveles literales e inferenciales de la lectura. La lectura se controla, no se promueve su desarrollo en el estudiante.
	Previo al desarrollo de la clase se asignan materiales de lectura. El profesor plantea preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes a través de la construcción de un escrito	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Ensayo u otro tipo de documento escrito	Evaluación del documento escrito Participación en clase	La evaluación se realiza sobre el producto de la lectura y la escritura, no se orienta el proceso.
<b>Lectura in situ</b>	El profesor lleva materiales de lectura a la clase para que sean leídos en equipo. Se plantean preguntas que deben ser respondidas por los estudiantes, deben generar un escrito con las respuestas.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Documentos leídos (anotaciones, subrayados...)	Presentación oral de lo escrito	Promueve la lectura, pero puede complementarse con lecturas previas y estudios de caso o talleres de aplicación de lo leído.

ESTRATEGIA EXISTENTE	DESCRIPCIÓN	RECURSOS	PRODUCTO/EVIDENCIA	EVALUA	OBSERVACION
<b>Escritura in situ – contextualizada</b>	En algún momento del desarrollo de la clase se le solicita al estudiante, escribir un párrafo que concluya el tema tratado en clase.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso relacionados con los temas del curso asignado.	Documento escrito	Presentación oral de lo escrito	Promueve la síntesis, interpretación y argumentación del estudiante
<b>Escritura libre in situ</b>	Se le solicita al estudiante escribir cartas, poemas u otros tipos de escritos no académicos. Que luego son revisados por el profesor		Documento escrito	Documento escrito	Promueve la escritura, la organización de las ideas. Tiene por objeto la comunicación, la expresión, no el aprendizaje.
<b>Escritura guiada</b>	En el proceso de planificación, el profesor coloca las tareas de lectura y escritura. Los avances del documento escrito se entregan, revisan y retroalimentan.	Artículos de avance o resultado de investigación, artículos relacionados con la profesión, estudios de caso.	Artículos, Ensayos Monografías	Documento escrito Presentación oral de lo escrito	El profesor guía la lectura y el proceso de escritura, evalúa el producto.  La estrategia se aplica en mayor medida en los cursos relacionados con el desarrollo del trabajo de grado: teoría contable, métodos y metodologías de la investigación contable y opción de grado.

Tabla 16 Elaboración propia a partir del capítulo 5

En este segundo componente de la propuesta: las prácticas de enseñanza de lectura y la escritura, se proponen dos vías de acción en este sentido: 1. Apoyarse en los cursos de humanidades como espacios introductorios para la lectura y la escritura, allí el estudiante de

la mano de los especialistas y a través de interés general conoce los niveles de lectura y los diferentes tipos de escritos: expositivos, narrativos, argumentativos. Por otra parte, es el escenario también para reforzar elementos lingüísticos, ortográficos y gramaticales.

En adición a lo anterior y tomando como referencia los planteamientos de alfabetización académica de Carlino (2013), los de escritura y lectura crítica de Cassany (2003) (2006) y los planteamientos de "Writing Across the curriculum" desarrollados, por Rusell y Plane (2017), Young (2006), se propone en identificar por nivel y a lo largo del plan de estudios del programa de Contaduría Pública, un curso de competencias específicas para desarrollar de manera intensiva la lectura y la escritura. En este curso y de acuerdo con el nivel académico, se establecerán las tareas de lectura y escritura a realizar y las formas de evaluación de las mismas en el curso, es importante aclarar que se debe guardar una coherencia entre el tipo de lectura que se hace, en los términos empleados por Cassany (2003): literal, inferencial, evaluación crítica, y el tipo de texto que se pretende desarrollen los estudiantes: expositivo, narrativo/descriptivo o argumentativo. El nivel de complejidad de los ejercicios de lectura y escritura debe ser coherente con el nivel de avance de los estudiantes en el programa. Es importante anotar que los cursos que no sean señalados como intensivos en lectura y escritura, podrán seguir desarrollándose prácticas de enseñanza con la lectura y la escritura, la escogencia de cursos específicos intensivos radica en el despliegue de actividades que tendrá que desarrollar el profesor y sus estudiantes y el acompañamiento y seguimiento que se requiere. En la figura siguiente se resumen los planteamientos anteriores y la propuesta de distribución de los niveles de lectura y escritura a lo largo del plan de estudios.

NIVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
CURSOS ESPECÍFICOS	Curso intensivo en LyE							
NIVEL DE LECTURA	LITERAL	INFERENCIAL	INFERENCIAL	CRÍTICO/EVALUATIVO	CRÍTICO/EVALUATIVO	CRÍTICO/EVALUATIVO	CRÍTICO/EVALUATIVO	CRÍTICO/EVALUATIVO
TIPOS DE TEXTO	EXPOSITIVO	DESCRIPTIVO	DESCRIPTIVO	ARGUMENTATIVO	ARGUMENTATIVO	ARGUMENTATIVO	ARGUMENTATIVO	ARGUMENTATIVO
CURSOS DE APOYO	HUMANIDADES I	HUMANIDADES II	HUMANIDADES III					

Figura 11 Semestre, niveles de lectura y tipos de texto escrito. Elaboración propia.

Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, planteadas desde los referentes que se enunciaron en el párrafo anterior, tienen varios elementos característicos que se desarrollan a continuación, desde la alfabetización académica de Carlino (2013) (2017) la lectura y la escritura es cuestión de todas las asignaturas y de todos los profesores, sin embargo, es conveniente distinguir dos modalidades en las que se dan estas prácticas: periférica y entrelazada (Carlino, 2017); la modalidad periférica, aunque se da en las asignaturas específicas del contexto de formación profesional del estudiante (no en los cursos generales de lectura, se caracteriza por la escasa interacción entre el estudiante y el profesor en cuanto a las tareas de lectura y escritura; el profesor hace su aparición al inicio cuando coloca las tareas y da las pautas para su realización y reaparece al final para evaluar el resultado y producto de la tarea que solicitó (Carlino, 2017, p.21).

Por otra parte, la modalidad de enseñanza entrelazada, se caracteriza por una mayor interacción del estudiante y el profesor, es decir, además de dar las instrucciones y evaluar el resultado, el profesor se involucra en el proceso de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes, bien sea utilizando la “a) lectura y escritura como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares, o b) formas de leer y escribir especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, abordadas como objetos de enseñanza” (Carlino, 2017, p.23), como los informes derivados de actividades de aseguramiento de la información financiera o los dictámenes de la revisoría fiscal, como ejemplos de esto último. Lo que se propone para el programa de Contaduría Pública son prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la modalidad de enseñanza entrelazada.

Con respecto de los planteamientos de Cassany (2003) sobre lectura crítica, de Young (2006) y Rusell y Plane (2017) sobre la escritura a través del currículo, se presentan a manera de caja de herramientas, algunas de las estrategias para promover la escritura desde las asignaturas y con un enfoque situado o contextualizado, en las que la escritura se plantea como una herramienta para facilitar el aprendizaje, en ese sentido se plantean estrategias de escritura para aprender y escritura para comunicar (Young, 2006), varias de estas estrategias guardan similitudes con las descritas en la tabla anterior, sin embargo, la

propuesta es enmarcar estas estrategias en la concepción de las prácticas de escritura a través del currículo:

Tabla 17 Leer y escribir a través del currículo

	<b>ESTRATEGIA /ACTIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PRODUCTO/EVIDENCIA</b>	<b>ROL DEL PROFESOR</b>
<b>ESCRIBIR PARA APRENDER</b>	Ensayo de un minuto o miniescritura	Al final de la clase, el profesor solicita a los estudiantes, escribir por espacio de uno a cinco minutos sobre lo que aprendieron durante la clase y las preguntas o dudas que tienen.	Documento escrito	Tutor, orientador del proceso.
	Escritura creativa	El profesor solicita a los estudiantes el desarrollo de textos cortos para promover el pensamiento y lenguaje creativo, el tipo de textos que se solicitan son: historias cortas, canciones, poemas, adivinanzas, entre otros.	Documento escrito	Tutor, orientador del proceso.
	Escritura de notas (>200 palabras)	En varios momentos del semestre, el profesor solicita a los estudiantes escribir un texto de por lo menos 200 palabras en las sintetizen lo aprendido durante el periodo de la clase, así como sus preguntas dificultades en el proceso	Notas	Tutor, orientador del proceso.
	Escritura e intercambio de cartas	Previa asignación de los materiales de lectura, se solicita al estudiante escribir una carta a uno de sus compañeros de clase compartiendo sus opiniones e interrogantes sobre lo leído, en una segunda parte del ejercicio la carta debe ser respondida. El resultado de la dinámica se socializa en la clase.	Cartas	Tutor, orientador del proceso.
	Lectura y escritura como herramienta para el aprendizaje de conceptos disciplinares	El profesor coloca una tarea de lectura previa al desarrollo de la clase; en el desarrollo de la clase se lee en equipos un documento cuya interpretación requiera la aplicación o el uso activo de los conceptos que existen en la lectura previa. El profesor plantea preguntas, los estudiantes presentan sus	Documento escrito "in situ"	Tutor, moderador, facilitador.

	ESTRATEGIA /ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	PRODUCTO/EVIDENCIA	ROL DEL PROFESOR
<b>ESCRIBIR PARA COMUNICAR</b>		análisis y derivan nuevas preguntas. La clase se desarrolla alrededor de la participación de los estudiantes, el profesor modera, concluye.		
	Lectura y escritura para explorar géneros discursivos propios de la disciplina	Similar al anterior, se diferencia en que el análisis se realiza a través de un género discursivo específico de la disciplina: un modo específico de hacer investigación, una forma específica de comunicarse (análisis financieros, revelaciones sobre la información financiera)	Diálogos alrededor de los documentos analizados	Tutor, moderador, facilitador.
	Planificación de la escritura	Se realizan actividades en clase para fomentar la generación de ideas o temas para la escritura. Por ejemplo: lluvia de ideas, conformación de equipos para discutir los posibles tópicos, tomar como referencia las preguntas e inquietudes suscitadas en los escritos libres	Ensayo / informe con el tema sobre el que se va a escribir.  Escrito creativo sobre el tema a investigar.  Notas u otro tipo de escritos libres.	Tutor, asesor.
	Estructurar la escritura	Se realizan actividades para identificar, imaginar y visualizar la audiencia y a partir de allí definir la estructura del texto. Se realiza la lectura de antecedentes del tema. SE pueden combinar la escritura para aprender y la escritura para comunicar	Cartas, notas, ensayos breves. Socialización Feedback (del profesor y compañeros de clase)	Tutor, asesor.
	Revisión del avance de la escritura	El documento escrito es revisado por la “audiencia” determinada para el mismo, de quienes recibe un feedback, oral el documento es revisado por el profesor, quien realiza dela devolución con correcciones sobre la forma y el contenido del documento, de ser necesario lo remite a tutorías específicas o le recomienda documentos con los que puede alimentar el escrito	Ensayos Versiones preliminares de artículos	Tutor, asesor
	Edición	Los documentos escritos se intercambian entre los	Ensayos	Asesor y evaluador

<b>ESTRATEGIA /ACTIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PRODUCTO/EVIDENCIA</b>	<b>ROL DEL PROFESOR</b>
	compañeros de clase, se co-evalúan y se devuelven al autor las observaciones que se tengan sobre el mismo. Es posible plantear aquí un juego de roles relacionados con la revisión del texto. Los estudiantes como editores	Versiones preliminares de artículos	
Presentación pública del documento	Luego de agotar las fases anteriores y previas aprobación del profesor aseso, el producto de la escritura está en condiciones de presentarse públicamente.	Ensayos Artículos Presentación oral o publicación	Asesor, Evaluador y audiencia

Tabla 17. Recopila la estrategias y o actividades para promover la lectura y la escritura a través del currículo, elaboración propia a partir de Cassany (2006), Carlino (2013) (2017), Young (2006)

### 6.3.3 Evaluación del proceso y del producto

Los elementos que se han planteado sobre la lectura y la escritura en esta investigación muestran la importante relación de estas dos actividades en el proceso formativo tanto de estudiantes como profesores, su desarrollo y complejidad va ligado, se escribe a partir de lo que se lee, se aprende a través de lo que se lee y se escribe. En ese sentido al hablar de la evaluación, la escritura emerge, como la manera de comprobar y evidenciar que se ha comprendido lo que se ha leído, las opiniones y los argumentos alrededor de lo que se leyó. Así pues de acuerdo con lo planteado por los participantes, la escritura en el aula de clase, toma forma en términos de la evaluación y evidencia de la lectura.

Como se vio en el capítulo anterior, los profesores planean y distribuyen las tareas de lectura y escritura a realizar en el desarrollo de la clase, algunas de las más frecuentes son las siguientes: mapa conceptual, resumen, reseña, ensayo, informe y artículo científico. Tareas que se pueden realizarse de manera individual o bien a través de la escritura colaborativa. En la siguiente tabla se muestra una síntesis de las tareas frecuentes de escritura y su evaluación, basados en lo planteado Ramírez (2018):

Tabla 18 Tareas de escritura y su evaluación

TAREA DE ESCRITURA	LO QUE ES	LO QUE SE EVALUA
<b>Mapa Conceptual</b>	Representación gráfica en la que se ordenan y jerarquizan un conjunto de conceptos.	Desarrollo de conceptos, organización jerárquica, establecimiento de relaciones entre conceptos, lenguaje sintético, formación de proposiciones correctas
<b>Resumen</b>	Texto que presenta de forma sintética, precisa y objetiva las ideas más importantes de otro texto.	Presentación de ideas principales, fidelidad al texto original, claridad y orden en las ideas presentadas, ortografía, extensión.
<b>Reseña</b>	Un tipo de texto que tiene como propósito sintetizar y evaluar productos culturales diversos, entre ellos, capítulos de libros, informes, manuales, películas.	Datos del texto, introducción o contexto, resumen expositivo, valoración o comentario crítico, conclusiones, claridad en la presentación de las ideas, aspectos formales, extensión, fidelidad a la fuente.
<b>Informe</b>	Texto expositivo a través del cual se da cuenta de los avances realizados en un proyecto en particular.	Introducción, objetivos (general y específicos), descripción de las acciones o actividades desarrolladas, resultados obtenidos, conclusiones, citación, estilo impersonal, aspectos formales.
<b>Ensayo</b>	Texto argumentativo en el que el autor expresa sus reflexiones sobre un tema, discute ideas, plantea una postura propia y la apoya a partir de otras fuentes de información.	Título claro, introducción y objetivo del texto, tesis declarada, argumentos que sustentan la tesis, contraargumentos, conexión entre párrafos, normas de citación, conclusión, aspectos formales.

La tabla 18 muestra las definiciones y criterios de evaluación de las tareas de lectura más comunes en el aula, adaptado desde lo planteado por Ramírez (2018)

Las mismas autoras realizan una descripción de las herramientas de evaluación de la escritura, importante resaltar que las estrategias y herramientas planteadas se inscriben en el

marco de la escritura a través del currículo, en el que también se contextualizan las propuestas de Carlino sobre la enseñanza de la lectura en contexto o situada, las estrategias planteadas evalúan el producto escrito.

Por otra parte, y reconociendo la importancia de evaluar no solo el producto de la lectura y la escritura, sino también el proceso mismo de la escritura, se toman en consideración los planteamientos de Atorresi (2005) sobre las consignas y la evaluación del proceso de escritura.

“La evaluación del proceso de escritura consiste en la observación de las estrategias de análisis de la información y del método de redacción –o respuesta, en el caso de las materias en las que no predomina el lenguaje verbal- del alumno” (Atorresi, 2005, p.6), la evaluación de la escritura como proceso implica reconocer que la producción de un texto se caracteriza por la revisión y mejora constante de lo que se escribe, frente a lo cual en varias ocasiones es necesario volver sobre las ideas iniciales, revisarlas, expandir y en algunos casos, rectificarlas. (Atorresi, 2005, p.7). Bajo esta perspectiva, la evaluación del proceso de escritura, busca evidenciar los siguientes aspectos:

*Tabla 19 Criterios de evaluación del proceso de escritura*

<b>Plan de trabajo</b>	Identifica los temas que se le preguntan, tipos de texto, géneros discursivos.
<b>Redacción de borradores</b>	Cuántas versiones del documento ha realizado, que características tienen, identifica y desarrolla conceptos clave, organiza el documento de acuerdo con el objetivo que persigue.
<b>Autocorrección</b>	Recupera ideas del plan, las reformula o expande, de acuerdo con el primer borrador.
<b>Tipo de fuentes que privilegia</b>	Utiliza libros de texto, journals, diccionarios, manuales de escritura y gramática.

**Motivaciones**

Trabaja a gusto, motivado, se concentra en el desarrollo del escrito o se dispersa

Tabla 19 Adaptado de Atorresi Ana (2005) Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida p.6.

En este tercer componente de la propuesta, y que se desprende del anterior lo que se propone para el programa de Contaduría Pública es llevar a cabo la evaluación de lo escrito, de acuerdo con sus niveles y tipologías, es decir, evaluar el producto de la escritura, para lo cual deberán definirse rubricas u otras herramientas que permitan evidenciar la calidad de los productos de escritura alcanzados; por otra parte, proponemos también realizar una evaluación del proceso de escritura como tal, una evaluación que converse sobre los avances, retrocesos y devenires que el estudiante o grupo de estudiantes vivenciar durante la construcción de los documentos escritos, una herramienta que posibilite este acompañamiento podría ser el portafolio. La figura siguiente ilustra este punto:

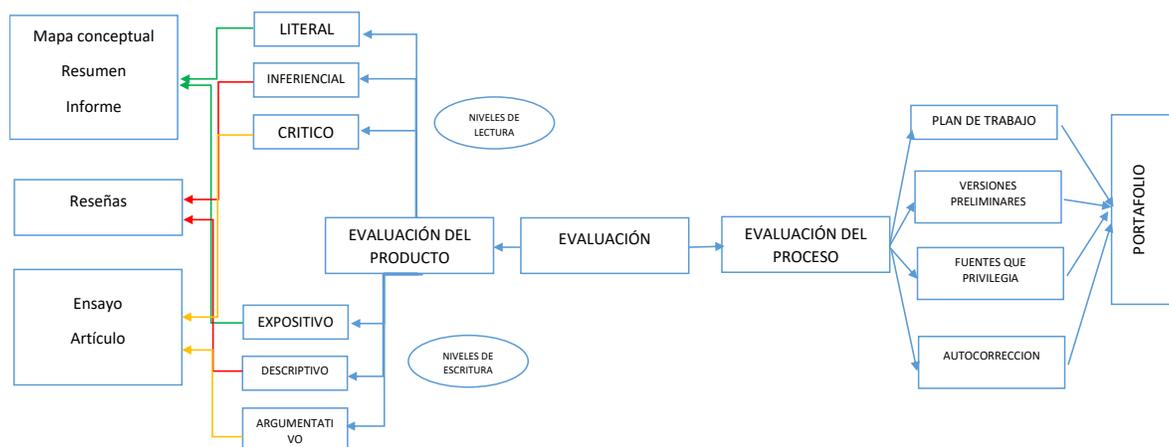


Figura 12 La evaluación del proceso de escritura. Fuente: Elbaoración propia

Finalmente, se consideran tres elementos transversales en esta propuesta, el primero la necesidad de declarar de manera clara y explícita en los programas de curso las acciones didácticas, estrategias y metodologías que se emplearán en la clase para promover la lectura

y la escritura, esto para mantener un lenguaje claro con el estudiante sobre los alcances del curso del que se trate; lo segundo, pensar la didáctica crítica como el marco general o modelo categorial que orienta esta propuesta en términos generales, pero que de manera específica impacta la propuesta en la forma en que se planteó en el numeral 6.2, y tercero, la importancia de seguir cultivando la oralidad, no en el sentido evaluativo, si no como la forma de poner en escena la capacidad del estudiante para a partir de un proceso comunicativo plantear de manera respetuosa y fundamentada sus argumentos y reflexiones, hacerse comprender por el otro y responder éticamente a los contra-argumentos que se generen.

## 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de esta investigación estuvo orientado por el propósito de analizar las contribuciones de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita, un estudio de caso realizado en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia.

En la búsqueda de ese propósito, el punto de inicio fue la descripción de las aportes que desde la didáctica se pueden pensar para promover el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita; al respecto, es importante plantear que entre la didáctica crítica y las competencias mencionadas existe un punto de encuentro: el desarrollo del pensamiento crítico, que sirve a la vez como fin último de la didáctica crítica pero también como escenario para promover el desarrollo de la lectura y la escritura. Este punto de encuentro emerge como algo natural para cada una de las partes, la primera en tanto se argumenta en una racionalidad emancipadora, liberadora, elementos que encuentran en la lectura una inagotable fuente de argumentos y contra-argumentos y en la escritura, una forma de expresión de las propias ideas, de la expresión del ser.

En el camino de la descripción de esas aportaciones, la teoría de la acción comunicativa surge como un eje articulador y marco de referencia, que representa para la didáctica crítica el argumento sobre el cual se configuran sus postulados desde la perspectiva de Gimeno (2009) y un modelo didáctico que traduce al lenguaje de la crítica las invariantes didácticas (Rodríguez, 1997). Orientados por estos postulados es posible promover un desarrollo más eficiente de la lectura crítica y la comunicación escrita. Ello en tanto el pensamiento crítico y dialéctico conlleva a poner en escena prácticas sociales de lectura y escritura desde perspectivas, antitéticas para provocar la crítica, la reflexión sobre los problemas del mundo de la vida del estudiante.

De igual manera también aporta la didáctica crítica por cuanto incentiva el análisis crítico de los discursos por parte del estudiante, lo que implica para él, no dar por alcanzadas las verdades, no dar el mundo por el terminado, por el contrario, promueve los cuestionamientos, las preguntas, la reflexión y por qué no también la investigación. Esto es lo que Gimeno (2009) denomina “enseñar y aprender la crítica dialógica”, la cual puede fluir a través de las tareas de lectura en los niveles inferencial y crítico, y materializarse a través de las tareas de escritura descritas por Ramírez (2018): artículo, ensayo, informe, reseña.

La construcción de procesos de comunicación crítica que planteaba Gimeno (2009), genera cambios tanto en la manera en que el profesor organiza su clase, en cuanto a métodos y contenidos, como en las formas en que promueve el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, como se dijo en el capítulo 6, la oralidad es importante en las prácticas de lectura y escritura del programa, pues a partir de la puesta en común de argumentos, contra-argumentos y reflexiones se evalúan las tareas de lectura y escritura, se considera que este es un escenario que abre posibilidades para lograr esos procesos de comunicación crítica, mediados por la simetría de los participantes en la situación de enseñanza, lo que incluye tanto al conjunto de estudiantes como al o los profesores. La reflexión sobre esos procesos de comunicación crítica y simétrica en el programa de Contaduría Pública, podrían ser temas de investigaciones futuras.

Por otra parte, y con relación al segundo objetivo específico, es claro que los profesores del programa de Contaduría Pública implementan acciones didácticas orientadas a promover la lectura crítica y la comunicación escrita, ello se evidenció a través de los discursos tanto de profesores como de estudiantes. Sin embargo, se encontró una dificultad en la reconstrucción de las situaciones de enseñanza planteadas por los profesores, es decir, no son claros los modelos didácticos que los profesores implementan en sus clases, aunque algunos elementos se avizoran en sus discursos, no se encuentran presentes en la planeación didáctica de los cursos que orientan, su praxis docente podrían reducirse a las fotografías de situaciones específicas de clase las que habla Runge (2013) y Flechsig(1985) para referirse

a los modelos elementales; existe entonces la necesidad de acompañar a los profesores en la reconstrucción de sus prácticas de enseñanza para ir de lo elemental a modelos didácticos. Con ello se busca reducir la asimetría en la comunicación entre los estudiantes y los profesores y con ello promover el desarrollo de las competencias mencionadas anteriormente.

En esa misma ruta de identificar las estrategias de enseñanza que los profesores del programa utilizan, la oralidad emergió como un complemento importante a la hora de promover el desarrollo de la lectura y la escritura, inicialmente surge como una estrategia de evaluación, de verificación de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo en el marco del desarrollo de competencias el lectura crítica y comunicación escrita, estas sirven de vehículo para el pensamiento crítico, escenario de la didáctica crítica.

El espacio de la oralidad es para el estudiante la oportunidad de poner en común sus reflexiones, sus argumentos, escuchar los de otros, autoevaluarse y formarse para el mundo de la vida, este espacio se presenta aquí como una muestra del despliegue del estudiante en las dimensiones de la competencia, el saber en términos de los contenidos y problemáticas que se abordan desde múltiples perspectivas, su ser, su estética en el planteamiento de sus argumentos y en la escritura misma, y el hacer como conjunción de los dos anteriores. Teniendo en cuenta lo anterior, se recomienda organizar y promover estos espacios que dan lugar a la oralidad y a la puesta en escena de lo leído y lo escrito.

A propósito de la propuesta planteada, la misma surge a partir de las oportunidades de mejora que se identificaron en el análisis de la información recopilada a través de la aplicación de instrumentos, el grupo focal y el análisis documental; el argumento planteado resume las voces de los participantes y los cruces de las perspectivas teóricas empleadas para la discusión, en ese sentido vale pena enfatizar en el lugar dado al profesor en la propuesta, pues se ha previsto un espacio para la reflexión didáctica de su praxis, las

concepciones que la orientan y las diversas formas en que se promueve o puede promover el desarrollo de la lectura y la escritura en sus estudiantes.

El profesor es aquí parte fundamental en tanto, desde su área específica, desde el contexto de la profesión en la cual el estudiante ha decidido formarse y el enseñar, ha de promover el despliegue de la competencias de los estudiantes; vale la pena traer a colación aquí lo planteado por De la Cruz y otros (2006) sobre los discursos de los profesores, en tanto actos del habla “Los actos del habla son una de las vías más relevantes a través de las cuales los profesores ejercen influencias sobre los procesos cognitivos emocionales y sociales de los alumnos” (p.364), de allí necesidad de reflexionar sobre la praxis, someter a discusión los discursos de los profesores para gestionar y discutir sobre la implementación de la propuesta. El análisis de esos discursos podría ser también un tema de futuras investigaciones a considerar por el programa con miras a la revisión permanente de su modelo educativo.

Finalmente, la didáctica crítica se constituye en el marco de referencia para orientar las prácticas de enseñanza de los profesores y la reconstrucción de sus acciones didácticas en modelo didácticos de segundo orden, y desde allí generar los modos de organización, los propósitos de aprendizaje y la manera que se verificarán los mismos con relación a la lectura crítica y comunicación escrita.

## 8. REFERENCIAS

Álvarez, C. (1999) Didáctica. La escuela en la vida. Habana. Cuba. Recuperado de [http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La\\_escuela\\_en\\_la\\_vida\\_C\\_Alvarez.pdf](http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/La_escuela_en_la_vida_C_Alvarez.pdf)

Alvarez-Gayou, J. (2003) Como hacer investigación cualitativa. Mexico D.F. Paidós.

Alves, I. P., & Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 23(41). En <http://www.ppge.ufpr.br/ALVES,%20I.%20P.:%20POZO,%20J.%20I.pdf>

Andrade, M. y Dagua, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. Artículo de reflexión en: Revista de investigaciones UNAD. Volumen 11 Número 2, julio 2012. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/790>

Asociación Colombiana de Facultades ASCOLFA (2017). Boletín estadístico – investigativo Resultados por grupos de referencia saber pro. Observatorio en Ciencias Administrativas. Boletín 1. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.ascolfa.edu.co/observatorio/b1.html>

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Enunciación. Volumen 10 No. 1. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447>

Beneitone, P. y otros. (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tunning América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto – Universidad de Groningen. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191)

Benavides, R y Sierra G. (2013) Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 11, Núm. 3 (2013) Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2906>

Carlino, P. (2018). «Leer y escribir en la universidad. Un asunto de todas las asignaturas». Conferencia invitada en el II Encuentro de escritores universitarios. Organizan: Centro de Lectura y escritura académica y Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá. Ciudad de Panamá, 15 y 16 de noviembre de 2018.

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, XXXVI (71), 16-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86054913001>.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381  
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>

Carlino, P. (2006). “La escritura en la investigación”. En Catalina Wainerman, directora de la Serie Documentos de Trabajo nº 19, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp.  
<https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado> o  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: Un cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, 2003, pp. 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19736>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, [S.l.], n. 32, ISSN 1132-6239. Recuperado de <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>>. Fecha de acceso: 10 jun. 2019.

Centro de Escritura Javeriano. (2019). Normas APA, sexta edición. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. Recuperado de <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa>

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C. Congreso de la Republica de Colombia

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá D.C. Congreso de la Republica de Colombia

De Castro Daza, Diana Patricia; Niño Gutiérrez, Rosa María. Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 71-85, mar. 2014. ISSN 2256-3067.

Disponible en:

<<http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/1783/2214>>. Fecha de acceso: 11 jun. 2018 doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0001.05>.

De la Cruz, M, Pozo, J, Huarte, M. Sheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza Y El Aprendizaje*. 359-371. Ediciones Graó, España.

Delors. J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Facultad de Contaduría Pública (sf) Proyecto educativo del programa de Contaduría Pública, Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá. Material no publicado.

Flehsig, K-H y Shiefelbein, E. (2003) Veinte modelos didácticos para América Latina. Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo. *Interamer Digital* 72.

Recuperado de

[http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer\\_72/indice.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201)

Flehsig, K-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. En: *Educación (Tübingen)*, vol. 19, pp. 7-23.

Galeano, M.E (2004); Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores EU.

Gimeno, P. (2009). Didáctica crítica y comunicación. Un dialogo con Habermas y la escuela de Frankfurt. Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona, España

Giraldo, G. (2012). Didáctica universitaria: del currículo a las prácticas de enseñanza (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/6941>

Gluyas, R.I., Esparza, R., Romero, M.C., Rubio, J.E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la Formación del ser humano. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15 (3), 1-25.

Gómez, F. (2013). De la didáctica a la matemática. Historia de la Educación, volumen 17(0): 15-32. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10706>

Granda-Piñan, A., Sauquillo, P. y Canovas, P. (2014), El desarrollo de competencias lingüísticas para la empleabilidad: un proyecto de formación del profesorado. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 139, 2014, Pages 351-357, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.011>.

(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814046655>)

Grisales, L.M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. Educación y educadores, vol. 15 (2), 203-218

Hudson, M., Forster, C. Rojas-Barahona, C. y Valenzuela, M. (2013), Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. En Perfiles Educativos, Volumen 35, Issue 140, 2013, Pages 100-118, ISSN 0185-2698, [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71824-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71824-5).

(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718245>)

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2019). Reporte de resultados programa académico SABER PRO. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/consultaAgregadosIES.jsf#No-back-button>

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2018). Las diferencias y el contexto en los módulos genéricos. Documento de análisis de resultados examen SABER Pro 2017. Módulo de lectura crítica. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1267073/Documento%20de%20analisis%20de%20resultados%20Saber%20Pro%202017%20-modulo%20de%20lectura%20critica.pdf>

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2018). Saber pro. Informe nacional de resultados 2016-2017. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/238004/informe%20nacional%20de%20resultados%20saber%20pro%202016%202017.pdf>

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2019). Reporte de resultados del examen saber 11 por aplicación. Entidades territoriales. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosSecretarias.jsf#>

Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica, traducción por Alicia de Mesa y Álvaro Pantoja, vol. 2, núm. 5, (octubre, 1990 - enero, 1991), pp. 85-108.

Mansilla, J. (2013), Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, 2013, pp. 25-39. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

Ministerio de Educación Nacional (2009). Competencias genéricas en educación superior. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2015). Las competencias en la educación superior. [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_introduccion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf)

OIE. Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes. Documento base, taller No. 4. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-4%20SPA.pdf>

Otálvaro, D.E. (2014) Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. Revista itinerario Educativo. Universidad de San Buenaventura Bogotá. P 43 -58. En: [revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1491/1262](http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1491/1262)

Patiño, H.A.M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Perfiles Educativos, XXXIV (136), 23-41

Pérez Abril, M y Rincón Bonilla G. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá 308p. Editorial Pontificia Universidad Javeriana 2013, Disponible en <http://www.uao.edu.co/sites/default/files/Para-que-se-lee.pdf>

Plane et al (2017). Research on writing: multiple perspectives. The WAC Clearinghouse - Centre de Recherche sur les Médiations CREM. United States of America. Available in <https://wac.colostate.edu/books/international/wrab2014/>

Ramírez, L. y López-Gil, K. (2018). Orientar la escritura a través del currículo en la Universidad. Sello Editorial Javeriano, Cali, Colombia. Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10181>

Rodríguez M, Solano, A, Martínez, E, & Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona Próxima*, (18), 2-17. Retrieved June 11, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-94442013000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442013000100002&lng=en&tlng=es).

Rubio Hurtado, M., Vila, R. y Berlanga, V. (2015) La investigación formativa como metodología de aprendizaje en la mejora de competencias transversales. Procedia -

Social and Behavioral Sciences, Volume 196, 2015, Pages 177-182, ISSN 1877-0428,  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.037>.  
 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040239>)

Runge, A. (2013), “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas

Salazar-Sierra, A., & Sevilla-Rengifo, O., & otros (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70 [en línea] 2015, 8 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 11 de junio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>> ISSN 2027-1174

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid. Ediciones Morata

Toral, A. (2017) *Universidad, Educación y Comunicación: Prácticas de lectura y escritura. El caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de la Plata. 2017 Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61136>.

UNESCO (1998) *Declaración Mundial de la Educación Superior*

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf>

UNESCO (2015) “*Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?*”

Universidad Cooperativa de Colombia. (2019). *Análisis saber pro y valor agregado Contaduría Pública Santa Marta*. Material no publicado

Young, A. (2006). *Teaching writing across curriculum*. Pearson Prentice Hall. United States of America. Available in <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/young-teaching/>

Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, vol. 29, (2), 387-416. doi: 10.5

## ANEXOS

### **Anexo 1 Guía de la entrevista semiestructurada a profesores**

#### **Investigación:**

De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita: una propuesta para el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

#### **Objetivo general de la investigación:**

Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

#### **Objetivo específico al que aporta el proyecto**

Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta.

**Entrevistador:** Marta Eliana Gómez Santrich

**Entrevistados:** profesores del programa de Contaduría Pública

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué es para usted la enseñanza, como ha construido esas concepciones?
2. ¿De qué manera se puede promover el desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la enseñanza en el programa de Contaduría Pública?
3. ¿Describa cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que caracterizan su práctica educativa?

4. ¿Cuáles de ellos tienen alguna relación con la lectura y la comunicación escrita?
5. ¿Qué estrategias de enseñanza emplea en sus clases para promover la lectura crítica y la comunicación escrita?
6. ¿Cómo verifica los aprendizajes de sus estudiantes con relación a la lectura y a escritura?
7. ¿Desde su práctica educativa, como se promueven el desarrollo de la crítica, la argumentación y la reflexión? ¿Cómo se promueven estos comportamientos desde sus clases, que estrategias emplea para ello?
8. ¿Desde su experiencia, de qué manera la lectura y la escritura aportan a los propósitos educativos específicos de las clases que orienta? ¿Qué estrategias de enseñanza emplea para ello? ¿Cómo evalúa esos los aprendizajes?
9. ¿Desde su experiencia, de qué manera la lectura y la escritura son útiles para promover un actuar ético de los estudiantes? ¿Cómo se promueven estos comportamientos desde sus clases, que estrategias emplea para ello?

## **Anexo 2 Guía de la entrevista semiestructurada a expertos**

### **Investigación:**

De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita: una propuesta para el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

### **Objetivo general de la investigación:**

Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

### **Objetivo específico al que aporta el instrumento**

Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita.

**Entrevistador:** Marta Eliana Gómez Santrich

**Entrevistados:** expertos, investigadores en pedagogía y didáctica

Preguntas orientadoras

1. ¿De qué manera cree usted que la didáctica crítica puede ser un marco de referencia para desarrollar las competencias en lectura y escritura?
2. ¿Cuáles Estrategias didácticas considera usted son importantes para desarrollar competencias en lectura crítica? ¿Cuáles de ellas resaltaría al momento de enseñar y evaluar esta competencia?
3. ¿Cuáles estrategias didácticas considera usted son importantes para desarrollar competencias en lectura crítica? ¿Cuáles de ellas resaltaría al momento de enseñar y evaluar esta competencia?

### **Anexo 3 Grupo focal – guía del investigador**

#### **Investigación:**

De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita: una propuesta para el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

#### **Objetivo general de la investigación:**

Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta

#### **Objetivo específico al que aporta el instrumento**

Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta.

**Moderador:** Marta Eliana Gómez Santrich

**Participantes:** estudiantes del programa de Contaduría Pública

**Duración:** Una hora y treinta minutos aproximadamente.

#### **1. Apertura**

La investigadora hace la presentación general del proyecto de investigación, así como de los propósitos del grupo de discusión. Se plantean las reglas de juego dentro de las que se encuentran la participación libre y espontánea, el derecho de plantear argumentos y contra-argumentos de manera respetuosa con el grupo de participantes. La actividad es acompañada

por un auxiliar administrativo que acompaña los temas logísticos, el grupo de discusión en grabado en audio y video para facilitar la transcripción.

## **2. Presentación de los participantes**

Se solicita a los participantes que hagan una breve presentación diciendo su nombre, apellidos y semestre que cursa en el programa de Contaduría Pública.

## **3. Discusión**

La moderadora invita a los estudiantes a participar en la discusión, se toman como preguntas orientadoras las siguientes:

- 3.1 ¿Qué papel juegan la lectura crítica y la escritura en su proceso educativo? ¿son importantes? ¿Por qué? ¿Para qué?
- 3.2 . ¿Qué actividades o estrategias identifica en sus clases que tengan relación con la lectura crítica y la escritura?
- 3.3 ¿Cómo les evalúan sus competencias en lectura y escritura, a través de que estrategias?
- 3.4 ¿Qué estrategias, actividades y recursos relacionados con su proceso educativo en la universidad promueven el desarrollo de la crítica, la argumentación y la reflexión?
- 3.5 ¿De qué manera la lectura y la escritura son competencias útiles para alcanzar los propósitos educativos específicos de las clases que toma?
- 3.6 ¿Qué papel juegan la lectura crítica y la escritura en su proceso educativo? ¿son importantes? ¿Por qué? ¿Para qué?

## **4. Aportes adicionales**

Se invita a los participantes a plantear preguntas o aportes adicionales a los realizados en el punto anterior.

## **5. Cierre de la actividad**

Se agradece a los participantes por el tiempo compartido y los aportes realizados para el desarrollo de la investigación.

### Anexo 4 Ficha de lectura 1

FACULTAD DE EDUCACIÓN	
MAESTRIA EN EDUCACIÓN - PROFUNDIZACION	
Nombre del Artículo de revista	
Autores	
Autores de base	
Objetivos de la Investigación	
Metodología	
Resultados	
Comparación de conceptos o ideas fuerza	
Categorías o subcategorías con las que se relaciona.	
Aportes y críticas	
Bibliografía	

## Anexo 5 Ficha de lectura 2

<b>FACULTAD DE EDUCACIÓN</b>	
<b>MAESTRIA EN EDUCACIÓN - PROFUNDIZACION</b>	
Nombre del Documento	
<b>1</b>	<b>Tema/categoría/subcategoría</b>
<b>Tipo de documento:</b>	
<b>Referencia bibliográfica:</b>	
<b>Resumen:</b>	<b>Objetivo:</b>
<b>Contexto del artículo:</b>	
<b>Ideas centrales:</b>	
<b>Implicaciones del texto para el problema de investigación o el objetivo específico:</b>	
<b>Crítica:</b>	<b>Conclusiones:</b>

## Anexo 6 Matriz de contenido

OBJETIVO ESPECIFICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PREGUNTAS	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
OE 2 Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta	Modelo educativo en función de la enseñanza	Modelos elementales	Describe cuales son las estrategias de enseñanza y evaluación que caracterizan su práctica educativa Cuales de ellos tienen alguna relación con la lectura y la comunicación escrita Que estrategias de enseñanza emplea en sus clases para el promover la lectura crítica y la comunicación escrita Como verifica los aprendizajes de sus estudiantes con relación a la lectura y a escritura. Que es para usted la enseñanza, como ha construido esas concepciones De que manera se puede promover el desarrollo de las competencias en lectura y escritura desde la enseñanza en el programa de Contaduría Pública				
		Modelos de enseñanza (unidades didácticas)	¿Desde su práctica educativa, como se promueven el desarrollo de la crítica, la argumentación y la reflexión? ¿Desde su experiencia, de que manera la lectura y la escritura aportan a los propósitos educativos específicos de las clases que orienta? ¿Qué estrategias de enseñanza emplea para ello? ¿Cómo evalúa esos los aprendizajes?				
		Modelos categoriales	Desde su experiencia, de que manera la lectura y la escritura son útiles para promover un actuar ético de los estudiantes? ¿Cómo se promueven estos comportamientos desde sus clases, que estrategias emplea para ello?				
		Dimensión del ser (Actitudes) – Estética					
	Competencia	Dimensión del saber (Conocimiento) – Lógica					
Observaciones del investigador, comentarios.							

## Anexo 7 Matriz de alineación metodológica

Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Descriptor	Instrumento
Analizar la contribución de la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita en el programa Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta	Describir las aportaciones de la didáctica crítica para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita	Didáctica	Metódica	(Runge, 2013; p. 213)	Entrevista a expertos
		Critica		(Gimeno, 2009)	
			Matética	(Rodríguez, 1997, p.130)	Análisis documental
			Concepciones teóricas	(Unigarro, 2017)	
		Lectura critica	Implicaciones practicas	Cassany (2006)	
		Comunicación Escrita	Evaluación	Cassany (2003)	
				Carlino (2003) (2013) (2018)	
				Rodríguez (2018)	
				Atorresi (2005)	
	Identificar las estrategias de enseñanza existentes en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Santa Marta	Modelo educativo basado en la enseñanza	Modelos elementales	(Runge, 2013).	Entrevista a profesores
			Modelos didácticos	(Flehsig, 1985)	
			Modelos categoriales	(Flehsig, 2003)	Grupo de discusión con estudiantes.
		Competencias	Dimensión del ser	Unigarro (2017)	Observación
			Dimensión del saber		
			Dimensión del hacer		
	Formular una propuesta de estrategias de enseñanza para el desarrollo de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita a partir de los aportes de la didáctica críticas en el modelo crítico con enfoque por competencias del programa de Contaduría Pública.				

### Anexo 8 Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACIÓN	
Investigadora	
Tipo de comité	
Fecha en que se desarrolla	
Temas tratados	
¿Se evidencian concepciones de enseñanza entre los profesores participantes?	
¿Qué concepciones tienen alrededor de la lectura crítica y la comunicación escrita?	
¿Se evidencia la puesta en escena de modelos de enseñanza específicos?	
¿Se dialoga o discute sobre como prácticas de enseñanza de lectura crítica y comunicación escrita?	
¿Se dialoga o discute sobre cómo se evalúan la lectura crítica y comunicación escrita?	
¿Se hace referencia a la relación de la lectura crítica y la comunicación escrita con el desarrollo de las dimensiones de la competencia?	
Otros aspectos que surgen de la observación	

### Anexo 9 Instrumento para la triangulación – Cuadro de triple entrada

Instrumentos/ fuentes		Entrevista semiestructurada		Grupo de discusión	Observación	Revisión de literatura
		Profesores	Expertos	Estudiantes	Investigador	Análisis documental
<b>Didáctica Crítica</b>	Metódica	x	x	x	x	x
	Matética		x	x	x	x
<b>Lectura crítica</b>	Concepciones teóricas	x	x		x	x
	Implicaciones prácticas	x	x	x	x	x
<b>Comunicación Escrita</b>	Evaluación	x	x	x	x	x
<b>Modelo educativo basado en la enseñanza</b>	Modelos elementales	x			x	x
	Modelos didácticos	x			x	x
	Modelos categoriales	x			x	x
<b>Competencias</b>	Dimensión del ser	x		x		x
	Dimensión del saber	x		x		x
	Dimensión del hacer	x		x		x