

Capítulo 2

Didáctica, pedagogía y libro de texto universitario: una mirada de otro modo

Se piensa que la educación es trascendental, pues a través de ella se logra adquirir y dar forma superior a los conocimientos. Se cree igualmente que la educación es un sistema de enseñanzas y aprendizajes permanentes que tiene por objeto mostrar un panorama completo sobre la elaboración del conocimiento científico y los métodos para alcanzarlo. Los saberes se entrelazan entre la teoría y la práctica, y a la escuela se va para aprenderlos (Zambrano y Palacios, 2013).

El propósito de la educación es históricamente el de transformar la sociedad, ejerciendo dominio sobre la naturaleza, desarrollando la producción de bienes materiales y servicios, y transformando las relaciones sociales, es decir, la cultura. Sin embargo, la educación, y particularmente la educación superior, deben permitir y contribuir a que el sujeto se transforme, a que pueda diferenciar los conocimientos científicos de los cotidianos y precientíficos, y a que logre comprender su profesión o disciplina. La comprensión de un campo del conocimiento da lugar a que el sujeto interactúe entre lo cotidiano y lo científico (Zambrano y Palacios, 2013).

La didáctica es una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Camilloni afirma:

La didáctica es una disciplina que habla de la enseñanza y, por ello, que se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. (Camilloni, 2007, p. 18)

Como se mencionó, en la didáctica se presentan diferentes enfoques, dependiendo del saber y la concepción que se enseñe. Además de las líneas o campos de investigación de la didáctica expuestos en los párrafos anteriores, la didáctica también contempla el estudio de la transposición didáctica, la metacognición, el salto conceptual, el saber previo de los estudiantes y la modelización, sobre todo en cursos tan numerosos como los que encontramos en los salones de nuestras instituciones de educación.

Se intenta caracterizar brevemente la pedagogía y la didáctica. De la segunda se sabe que se inicia como una disciplina emergente en plena lucha por avanzar hacia la ciencia. Se distingue en ella el interés por la investigación en la enseñanza. Permite circunscribir el aprendizaje de una disciplina, diferenciar el que sabe del que no sabe, y si no sabe, indagar por qué no sabe. Señalaremos, entre otras, las siguientes características:

- La dependencia en que se halla el desarrollo de la didáctica con respecto a un saber específico, constituye la principal fuerza motriz o fuente de su avance.
- La relativa independencia de la didáctica para ofrecer modelos de aprendizaje de un determinado saber. Cualquiera que sea el problema en la práctica de la enseñanza, su solución puede llevarse a cabo tan solo después de iniciar el estudio del fenómeno en el aula de clase.
- El perfeccionamiento continuo de modelos e instrumentos como proceso que se reflexiona permanentemente, orientado al aprendizaje de un saber específico. Cada etapa más elevada del proceso surge de las etapas precedentes, conservando todo lo que ha sido valioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje no es lineal, ni acumulativo de manera estricta; la complejidad de este involucra diferentes campos del saber, como son la psicología, la sociología, la lingüística, la pedagogía y el saber específico.
- La investigación en el aprendizaje de una disciplina similar puede ser útil para emprender la investigación del aprendizaje de la disciplina objeto de estudio.
- Los resultados de los procesos enseñanza-aprendizaje deben estar abiertos a la crítica, opiniones y evaluaciones permanentes de forma franca y espontánea de los distintos actores.

- Los estudiantes son protagonistas importantes, los profesores son los conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zambrano y Palacios, 2013. P. 60).

Finalmente, no se puede dar la enseñanza sin aprendizaje. Por tanto, se hace necesario investigar la enseñanza y el aprendizaje, y diferenciar entre el profesor que enseña una disciplina y el didacta de la enseñanza, que investiga sobre la enseñanza de la disciplina.

Por otra parte, en la pedagogía los conocimientos interactúan con el medio propio de cualquier individuo, determinado por la información, por la cantidad de voces que escucha desde la infancia y por la cultura en la que le tocó nacer. Esto se relaciona con el pensamiento y con las cosas más simples y constituye la condición necesaria para que dichas cosas se orienten adecuadamente en el mundo que nos rodea. Los niños poseen conocimientos elementales y cotidianos desde muy temprano. Cada individuo adquiere en el transcurso de su vida numerosos datos sobre el mundo exterior y sobre sí mismo. En este contexto, la formación se asocia a la pedagogía, es una práctica filosófica. Pedagogo es el niño, es el amigo, es el vecino, es el libro, es el vídeo, es el maestro, es la madre, es el padre, es la polifonía de voces que se tejen en las relaciones que nos tocó vivir.

Germán Vargas Guillén tiene varias explicaciones en cuanto a la similitud entre las palabras pedagogía y formación, o mejor, en cuanto a la relación que existe entre estos dos conceptos. La que figura en el texto *Formación y subjetividad* (2007b), capítulo *Constitución del sujeto y constitución subjetiva de mundo: de los límites de la detranscendentalización*, es la de la formación como un asunto filosófico de la pedagogía. Vargas cita a Habermas para explicar el giro trascendental kantiano que tiene que ver con la necesidad de una superación según la cual es el mismo sujeto el que establece las condiciones bajo las que él puede ser afectado sensiblemente por el “mundo”.

Si se tiene en cuenta que las cosas como se nos aparecen deben concordar con la imagen que nos formamos previamente de ellas, y que el mundo de los objetos depende tan solo de la experiencia creativa del sujeto sin que intervenga el entorno o contexto, podemos pensar que las representaciones son plenamente subjetivas. Vargas Guillén, refiriéndose a la experiencia en el mundo de la vida, dice: “El mundo es inmanente a la conciencia en su darse con sentido para la experiencia subjetiva” (Vargas, 2007b, p. 12) y explica que no es que no exista un mundo, sino que él depende de la configuración del sujeto, de sus experiencias, del entorno que lo rodea, del asiento cultural y social en el que crece el sujeto, de sus gustos e intereses. Es la conciencia del sujeto la que define la formación:

Soy la voz de mi madre que me sigue hablando desde la distancia de mi infancia o las formas de vida que aprendí anónimamente de mi padre; están en mí todas las voces que me han impactado en los libros que han marcado mi manera de pensar; soy todos los recuerdos que van haciendo de mí lo que he llegado a ser. Soy la cantidad de revelaciones que me han hecho sobre mí mismo la voz de mis amigos, incluso de mis malquerientes. (Vargas, 2007b, p. 15)

En el contexto anterior, pedagogía y formación van de la mano. Todo individuo encarna, por lo menos en parte, la cultura que le tocó vivir, y en él están las costumbres religiosas, familiares, locales, tecnológicas, científicas, etc. La pedagogía y la formación no jerarquizan un conocimiento sobre otro; no es más importante un conocimiento científico que el religioso o el artístico. No tiene sentido para la pedagogía, desde un modo de conocimiento, sentenciar o justipreciar a otro en la narración del mundo de la vida. La formación no es un monopolio de las instituciones educativas que influyen de alguna manera en la formación integral del sujeto.

En la sociedad actual el sujeto también se autoeduca fuera de los muros de la escuela, es la polifonía de diferentes voces: la lectura no dirigida, los diversos canales de transmisión de cultura, medios de comunicación, internet, telefonía celular, la relación informal con adultos, los viajes, la asimilación de experiencias laborales, etc. Hay pues, al margen de la escuela, un enorme campo de oportunidades de autoformación, híbrido y complejo, que se encuentra permanentemente en la vida cotidiana y en la interacción social. La pedagogía la vivimos en la permanencia a largo del mundo de la vida.

Por otra parte, Develay (1998, p. 265-266), citado por Miguel Ángel Gómez *et al.* (2005, p. 82), comenta que la pedagogía y la didáctica se aplican en los procesos de adquisición y de transmisión de saberes. Aclara que la primera se interesa en el saber, y la segunda se interesa en estudiar la relación profesor-saber-estudiante. En esta relación hay un encuentro; convergen no solo el saber o la disciplina que se enseña, sino también interactúa la pedagogía, la formación, el mundo de vida que les tocó vivir a estudiantes y profesores.

De lo anterior nos surgen las preguntas: ¿Cómo logra la educación que el conocimiento se comprenda y se transforme? ¿Cómo consigue el estudiante el aprendizaje? Las representaciones de sí mismo, el proyecto de vida, el análisis de las condiciones socioculturales que rodean un aula de clase, por ejemplo, la explicación del sistema de valores, de los conceptos y de los procedimientos que eventualmente llevaron al estudiante a unos determinados resultados siguiendo estrategias particulares, son temas que preocupan a la pedagogía. En tanto, la didáctica se define como la teoría de la enseñanza y se concibe a partir de una definición programática, como una ciencia social. (Camilloni, 2007, p. 13)

En las últimas décadas se ha escrito bastante acerca de la didáctica, se ha llegado a discutir si hay realmente un camino cuya ruta garantice el acceso seguro al aprendizaje, si hay una didáctica general para todas las disciplinas o si para cada disciplina existe una didáctica específica, de acuerdo con el objeto de estudio de la disciplina. La didáctica es considerada por algunos como la ciencia del diseño (Adúriz-Bravo, 2007). Cada disciplina busca elaborar teorías y métodos contrastables en la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica se convierte en el medio específico de investigar la enseñanza de una disciplina.

La didáctica pone en el centro del proceso educativo al maestro (Tamayo, 2007), a pesar de que la formación docente no tiene las exigencias académicas de otras profesiones y de que la sociedad en general considera que enseñar es algo fácil, que solo es cuestión de saber algo de lo que se va a enseñar; así, cualquiera que estudie una disciplina puede ser profesor. Un rasgo esencial de la didáctica es su práctica, es decir, la enseñanza de un saber, la agrupación de este, el orden según determinados principios teóricos. Una disciplina con conocimientos dispersos, que no logre unirse bajo un sistema que guarde conexión, seguramente no logrará la comprensión del campo específico de conocimiento. El fundamento de la didáctica radica en la pregunta por la enseñanza de un determinado saber y sus procedimientos. El saber hacer de la didáctica integra la disciplina o saber, la sociología de la educación, la psicología cognitiva, la lingüística, la pedagogía y la informática educativa.

Cada ciencia tiene su etapa de formación. Según Tamayo (2006), la didáctica como materia por investigar, determina la comprensión y la transformación de la realidad del aula, donde los conceptos que se construyen son los de aprendizaje y enseñanza. Para lograrlo, los estudiosos de la didáctica vienen construyendo teorías y métodos que diferencien los conceptos anteriores y que seguramente permitirán explicar los diferentes casos. La didáctica busca identificar prejuicios, obstáculos, contextos, procedimientos, lenguajes, creencias y valores que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La conexión lógica entre un saber específico, el maestro y el alumno, es la didáctica; es la vía que permite comprender el conocimiento. Por eso, el resultado de esta mediación se manifiesta como el conocimiento de los procesos de enseñanza por parte del profesor y la adquisición por el sujeto estudiante de un conocimiento con el fin de contribuir a transformar la sociedad. Tamayo manifiesta: “La esencia en el estudio de la didáctica de las ciencias la constituyen las múltiples relaciones posibles de establecer entre la triada Maestro-Saber-Alumno” (Tamayo, 2006).

La ciencia se podría categorizar en lo general y lo específico. En la didáctica, lo general debe ser la profundización de nuevas teorías y métodos que fundamenten

las escuelas de enseñanza-aprendizaje de todas las disciplinas. Para Camilloni (2007), la didáctica general tiene que ver con los campos del conocimiento, niveles de educación, edades y tipos de establecimientos. “La didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivan las didácticas de las disciplinas” (Camilloni, 2007, p. 25). Lo específico necesariamente tiene que ver con la investigación de la enseñanza del saber objeto de estudio, con el campo de conocimiento definido, es decir, demarcado por un objeto de estudio, sus métodos, temas, estructuras de conocimiento y prácticas de la enseñanza de un saber.

Camilloni (2007) caracteriza la didáctica específica a partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza: didáctica en los distintos niveles del sistema educativo, según las edades de los alumnos, específicas de las disciplinas, según el tipo de institución, según las características del sujeto. Son muchos los campos de la investigación de las didácticas específicas.

Las particularidades de la didáctica dependen de los rasgos específicos de cada uno de los saberes cuyo contenido se refleja en los diferentes modelos. Estos se hallan tan íntimamente relacionados con el saber específico, que cada paso importante en el desarrollo del proceso suele dar lugar a nuevos modelos o prácticas. Por eso, el carácter general que ofrecen en su desarrollo los métodos didácticos es utilizado por una u otra disciplina.

Al respecto, Camilloni (2007) presenta cinco tesis donde dialogan las didácticas generales con las didácticas específicas: la relación entre la didáctica general y las específicas no es jerárquica; la relación de la didáctica general y la didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva; la relación entre la didáctica general y la didáctica de las disciplinas es necesaria y mutua; el rol de la didáctica de las disciplinas con respecto a la educación no solo es mediacional, sino también independiente, con sus propias contribuciones; y el modelo de didáctica general es más comprensivo; el de las didáctica de las disciplinas se desarrolla con más detalles en razón de su especificidad.

La didáctica se concreta en diferentes formas, poniendo de manifiesto una u otra faceta de la conexión que existe entre los fenómenos del aula de clase y el aprendizaje de una disciplina determinada. Los diferentes campos del saber seguramente utilizarán métodos generales pero, en un grado importante, se tendrán que revisar las particularidades del saber específico, es decir, que la didáctica contemplará métodos generales, pero al mismo tiempo cada uno de los saberes monta su estructura compleja propia. En una primera etapa, indaga sobre el conjunto de acciones que se ventilan de manera estable en las distintas disciplinas, y en la segunda, el especialista intenta responder a las cuestiones ligadas con el acto de aprender y de enseñar un saber o una disciplina específica. (Zambrano, 2005)

Dentro de las didácticas específicas encontramos lo que llamamos didácticas singulares, que se refieren al estudio de una disciplina cualquiera cuando se descubre en la marcha que no todos la aprenden de la misma forma y que seguramente es necesario identificar fases, gustos, concepciones, errores conceptuales, prácticas, etc. En este recorrido, a la didáctica le corresponde el conocimiento de los diferentes fenómenos que se dan en el aula de clase, descubrir la esencia del aprendizaje en un determinado saber. La didáctica realiza, a través de la observación, la hermenéutica del desarrollo del aula de clase como un conjunto donde todo cambia y está interrelacionado, reconstruyendo el cuadro objeto de trabajo y las fracciones o variables presentadas en el desarrollo del curso.

Tamayo (2007), refiriéndose a la enseñanza de las ciencias, manifiesta: “La enseñanza actual requiere abordar de manera integrada los conocimientos y dar posibilidad tanto para quienes están interesados en las ciencias como aquellos que no lo están”. La didáctica pretende construir el cuadro del aula de clase en su conjunto y en su concreción. Esa es una de las manifestaciones del objeto de estudio que preside el desarrollo de la didáctica. La diversidad cualitativa de la realidad que se manifiesta en el aula de clase y la práctica social son los factores que determinan internamente los numerosos planos que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus diferentes procedimientos, métodos y las distintas esferas que se dan entre la relación del maestro, el estudiante y un saber específico, que se manifiestan de forma diversa en las sucesivas etapas en el proceso de la aprehensión del conocimiento.

Los procedimientos fundamentales y más generales de la didáctica serán los teóricos, y los específicos deben ser determinados por las disciplinas. Los dos están interrelacionados, se presuponen uno a otro y se condicionan mutuamente. El camino del aprendizaje de un saber específico va del estudio del fenómeno directo de lo que sucede en un aula de clase, a las distintas fases que se deben recorrer para encontrar el camino de la enseñanza-aprendizaje.

Ubicados en el fenómeno que se estudia en el aula de clase, se analizan y se sitúan las condiciones previamente establecidas. La comparación y la medición constituyen un caso particular que consiste en un procedimiento especial que permite hallar información cualitativa de aplicación general e individual. Para el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy importante establecer nuevos hechos. Su interpretación da lugar a la construcción de nuevos modelos, eslabón fundamental del proceso. El desarrollo de la didáctica está ligado al descubrimiento de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Los modelos didácticos se mueven permanentemente entre la inagotable riqueza de variables que se dan en la relación maestro, alumno y saber específico.

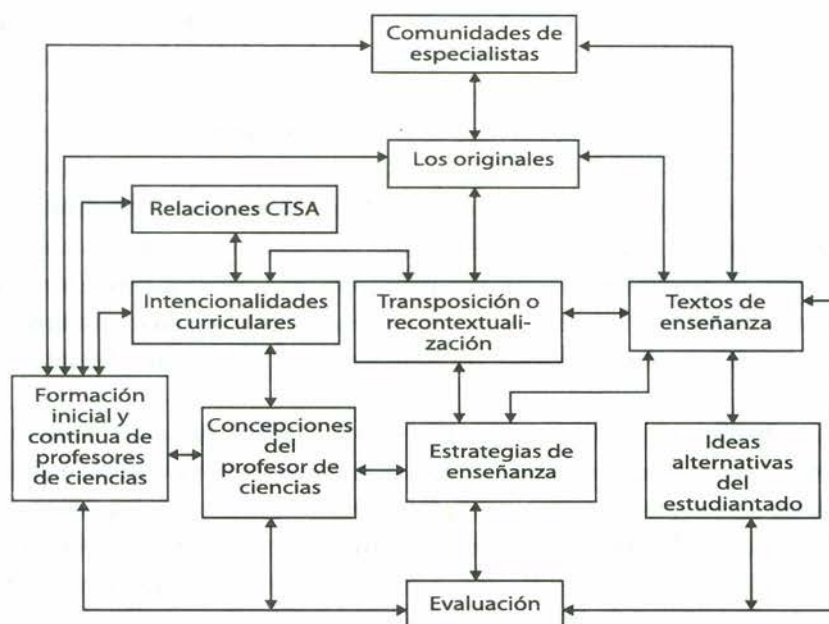


Figura 1. Modelo para la didáctica de las ciencias

Fuente: Gallego (2004)

2.1 La dimensión social de la didáctica²

La didáctica necesariamente es un fenómeno social complejo que incluye diversas facetas relacionadas con otros numerosos fenómenos de la vida social. La didáctica como ciencia en formación³ constituye una parte integrante del sector educativo y, por tanto, de la sociedad. Si la didáctica no puede surgir ni desarrollarse al margen del sector educativo, tampoco este, en una fase alta de su desenvolvimiento, puede existir sin la didáctica. El sentido social de la aparición y el desarrollo de la didáctica consiste en dar satisfacción a las necesidades que plantea la educación en torno de la enseñanza y el aprendizaje.

En el aprendizaje de un determinado saber, en la orientación que ha de seguir la didáctica en su desarrollo y los temas que ha de tratar, en el carácter que ha de tener la utilización de sus logros, influyen notablemente numerosos hechos sociales. Son decisivos las necesidades de profesionales que comprendan un saber, la práctica que adelanten los sujetos en los diferentes escenarios sociales, el desarrollo económico de la sociedad, la transformación social permanente,

² Texto publicado en el libro modelo curricular holístico por Zambrano y Palacios 2013, con algunos ajustes del autor

³ Gil, Carrascosa y Martínez (1999) citando a Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo, apoyados en Toulmin, manifiestan: "...la comprensión humana y en su concepción de las disciplinas científicas como empresas racionales en evolución concluyen: 'Estamos asistiendo al nacimiento de una nueva disciplina, la didáctica de las ciencias'"

las distintas formas de conciencia social, el impacto del sujeto en la cultura y el mismo cambio permanente en el sector educativo. Todos ellos plantean a la didáctica de las ciencias determinados problemas en la formación. El aprendizaje de un saber aparece como el centro de los resultados del proceso.

El ejercicio profesional es la esfera de aplicación del aprendizaje y, en este sentido, constituye la extensión social de la didáctica. Ejercer una profesión u oficio es uno de los criterios para la validación de los resultados de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. La historia de la educación muestra que después de terminado un ciclo de formación, los que comprendieron un determinado saber encuentran su aplicación en el ejercicio de su trabajo⁴.

Si se hunde en el practicismo estrecho de seguir repitiendo y reproduciendo las prácticas educativas con las que seguramente nos formaron a todos, perjudica la didáctica, sobre todo a los procesos de aprendizaje, ya que limita la transformación de los sujetos a la estrecha vía de no saber qué hacer con los conocimientos que se reciben en el aula de clase, es decir, qué quiere decir conocer en contabilidad (Arca, Guidoni & Mazzoli, 1990).

Por el contrario, cuando la didáctica no se siente obstaculizada por estos marcos, es capaz de descubrir en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, propiedades y relaciones que ofrecen en perspectiva la posibilidad de utilizar el saber específico en la práctica de un modo más multifacético.

Aunque cada saber maneja sus propios intereses sociales y cumple con la necesidad de solucionar un problema social, la didáctica tiene, sin embargo, un carácter relativamente independiente y una lógica interna en su desarrollo. Particularmente su preocupación es el estudio de los fenómenos del aprendizaje en el aula de clase, pero esta relativa independencia no la aparta de su misión social.

El desarrollo de la didáctica conduce a la apropiación y comprensión del conocimiento, lo que da lugar a una sociedad civil más inteligente, autónoma de sus propias decisiones y, lo más importante, que sabe qué se hace con el conocimiento. Seguramente una sociedad mediada por personas cultas se concreta en una sociedad con mejor calidad de vida. El conocimiento influye no solo indirecta, sino también directamente en toda la vida moral de la sociedad.

Cuando la didáctica es una preocupación del maestro, se convertirá cada vez más en el contenido ético del proceso de enseñanza-aprendizaje, viéndose plasmados

⁴ En el documento *Una explicación didáctica a la formación de competencias*, Silvia Cruz Baranda (2000) ve en la didáctica el desarrollo de competencias para la capacidad de análisis, crítica, razonamiento y formación para la vida ciudadana.

sus avances en las innovaciones tanto en el mismo proceso como en la disciplina de estudio.

Este proceso se lleva a cabo a través de muchos caminos y, ante todo, se fundamenta en la sistematización permanente del desarrollo del proceso de formación. La construcción de instrumentos y modelos cada vez más adecuados es lo que permite el desarrollo y la transformación de sujetos y sociedad. La didáctica se transforma en un concepto útil para la sociedad por medio de la búsqueda de nuevas fuentes de trabajo, la utilización de nuevos modelos, la utilización de instrumentos, el estudio de los fenómenos del aula de clase, perfeccionando los modelos permanentemente, llenándose de información y elevando su nivel cultural y científico.

La finalidad social de la didáctica consiste en el aprendizaje de un determinado saber, en facilitar el uso del conocimiento, elevar la participación del individuo en la sociedad y perfeccionar las relaciones sociales. Gracias a la didáctica, la educación actual se pregunta por aprendizajes significativos, propicia reformas curriculares en los centros educativos, los docentes cuestionan su papel como educadores, se propicia la apertura de nuevos métodos de investigación, todo con el propósito de disminuir la tensión entre sujeto y aprendizaje. Al respecto, Camilloni manifiesta:

La didáctica renace hoy cada día sobre la base de la crítica a los ocho supuestos que he enumerado. Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos un compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en la vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos, y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica. (Camilloni, 2007, p. 21, 22)

2.2 Líneas de investigación de la didáctica

Para dar cuenta del estatuto científico de la didáctica, Tamayo (2007) caracteriza la didáctica como una disciplina emergente, pues cumple con algunos de los requisitos de disciplina científica. Tamayo (2007), citando a varios autores, establece el origen de la didáctica como conocimiento disciplinar en la década de los años cincuenta, pensando en la transformación de la enseñanza tradicional de las ciencias.

Vázquez Alonso (2007) propone investigar y explorar caminos alternativos. Refiriéndose a la didáctica de las ciencias, plantea las siguientes líneas de investigación:

- **Aprendizaje.** En ella se pretende pasar del conductismo al constructivismo social. También toca temas como el estudio de las concepciones del estudiante y el aprendizaje conceptual, las nuevas perspectivas en el lenguaje de las ciencias, aspectos culturales, aprendizajes a través de modelos y de modelización, investigación científica para niños y jóvenes, las teorías de la adquisición de conocimiento, además del estudio de la epistemología de los estudiantes sobre el conocimiento científico.
- **Enseñanza.** Esta línea se ocupa de las temáticas: tendencias en la enseñanza de la ciencia, calidad de la enseñanza, enseñanza y aprendizaje como actividades cotidianas, enseñanza para entender la ciencia, enseñanza para el cambio conceptual, tareas y problemas, y el laboratorio escolar.
- **Tecnología educativa.** La preocupación de esta línea toca los siguientes asuntos: el impacto de la tecnología en la educación, aprender con tecnología, el computador y la investigación científica, integración de experimentos y modelos por tecnologías avanzadas, y la tecnología como motivadora.
- **El currículo.** Se ocupa de aprendizajes cooperativos, transformación de metas y resultados, estrategias de aprendizajes cíclicos, educación medioambiental, presencia de disciplinas, contextos interdisciplinarios, ciencia, tecnología y sociedad (CTS), y ciencia humanista.
- **Ambientes de aprendizaje.** Esta línea presenta las siguientes materias: evaluación y efectos, el factor profesor en el clima social del aula, ambientes de laboratorio, y mobiliario.
- **Formación del profesor.** Se dedica al profesor como aprendiz, al conocimiento y comprensión del curso, a las actitudes y creencias del profesor en el tema del curso, al desarrollo didáctico de los profesores, a la perspectiva internacional, a la epistemología y contexto en la investigación, y a los profesores como investigadores.
- **Evaluación.** Esta línea toca temas como la valoración del aprendizaje, las oportunidades de aprender y los resultados, los problemas y las prácticas de evaluación, la valoración y la mejora del aprendizaje de los estudiantes, las evaluaciones en gran escala, evaluación del desempeño por tareas, y la evaluación por procesos.
- **Equidad.** Se trabajan los siguientes temas: estrategias de evaluación equitativas, proyectos de equidad, diversidad étnica, mujeres, indígenas y superdotados.

- **Historia y filosofía.** Trata temas como la naturaleza de la ciencia y su enseñanza, historia y filosofía de la ciencia, cambio conceptual en el aprendizaje de la ciencia, sus valores y prácticas en el aula.
- **Métodos de investigación.** La última línea propuesta por Vázquez (2007) agrupa los siguientes temas: métodos y procesos de investigación, métodos cualitativos, análisis del lenguaje, investigación crítica, investigación en metacognición, modelos, procesos, y estructuras y medidas.

Gil, Carrascosa y Martínez (1999) identifican las siguientes líneas de investigación:

1. Concepciones alternativas de los estudiantes con respecto al campo de estudio.
2. Resolución de problemas.
3. Las prácticas de laboratorio didácticas de los profesores.
4. El diseño curricular.
5. Las relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA).
6. La evaluación de la ciencia.
7. La formación del profesorado.
8. Cuestiones axiológicas y la didáctica.

Gallego (2004) muestra unos campos o líneas de investigación, en algunos casos diferentes a los presentados anteriormente, tales como: la formación continuada de profesores; las concepciones epistemológicas (e históricas), pedagógicas y didácticas, entre las cuales se destacan la enseñabilidad y la enseñanza; las ideas alternativas de los estudiantes; la confiabilidad de los textos de enseñanza, campo en el cual serían pertinentes preguntas como: ¿Qué concepciones manejan los libros de texto y para qué contextos sociales, culturales, políticos y económicos? ¿Cómo se relaciona un determinado saber con las organizaciones? ¿En qué escuela se inscribe un determinado libro de texto de un saber específico? ¿A qué concepción didáctica llevan los libros de texto a estudiantes y maestros?; el problema de la evaluación; relaciones CTSA; el currículo y la comunidad especialista, que se refiere a la comunidad académica, a los estudiosos de la didáctica.

La presente tesis se desarrolla en la línea de investigación sobre textos universitarios propuesta por los investigadores de la didáctica. El problema que se plantea tiene que ver con las actividades, las funciones, los dispositivos y la teoría contable en los libros de texto universitarios de contabilidad.

2.3 Investigaciones sobre el libro de texto

Se asumen como trascendentales las investigaciones que se han realizado sobre el libro de texto. En este sentido se hará referencia, en primer lugar, al trabajo que desarrolló Egil Borre Johnsen (1996) con respecto a la investigación científica sobre el libro de texto.

En primer término se menciona su obra *Libro de texto en el calidoscopio*, en donde se presenta un estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares. El estudio también puede considerarse como un aporte en el camino hacia ver el libro de texto como disciplina universitaria.

Vale la pena destacar que Borre dedica los capítulos a exponer las investigaciones históricas, las tradiciones de la investigación ideológica, el uso de los libros de texto y el desarrollo de estos. Es decir, recorre las diferentes instituciones que investigan sobre el libro de texto, desde el instituto Gerge Eckert de Braunschweig, una de las instituciones más antiguas dedicadas a este tema, pero también describe los resultados de las investigaciones en instituciones más recientes. El autor deja en claro el aumento rápido de investigaciones sobre los textos educativos como un campo importante de investigación, y es precisamente sobre este campo que se desarrolla el tema de la presente tesis.

En *Libro de texto en el calidoscopio* (1996), Borre analiza 600 títulos que revelan los resultados de investigaciones sobre el libro de texto en diferentes disciplinas, precisando que la investigación sobre libro de texto no se puede considerar como una disciplina autónoma.

En los antecedentes, le da un lugar literario al libro de texto, afirmando que el tema se origina al final de la primera guerra mundial y que el análisis del mismo incluye todos los aspectos de materias en las cuales el método de análisis debe ser interdisciplinario. Afirma que el libro de texto carece de un cuerpo teórico propio que le dé el estatus de disciplina.

Describe que en países como la antigua Unión Soviética y la antigua República Democrática Alemana, el libro de texto constituyó la base fundamental de la didáctica. Hay un grupo heterogéneo de interesados en su edición: especialistas, autores, editores y autoridades. Igualmente, hay diversos usuarios: maestros, estudiantes y padres. Para cada grupo, el interés es diferente.

En relación con la pregunta ¿Qué es un libro de texto? Borre (1996) muestra una diversidad de posturas en su definición: el libro de texto como instrumento producido para el uso de secuencias de enseñanza, en el que se deben distinguir, libros de texto y libros escolares. A los primeros los define como libros escritos exclusivamente para la enseñanza, y a los segundos como libros empleados en la enseñanza. Relata que el término “libro escolar” surge por primera vez en inglés, en el año de 1750, en tanto que “libro de texto” emerge en el año de 1830.

Otra de las definiciones presentadas por Borre (1996) es la del libro de texto como un subconjunto de otro término en una categoría superior, cada vez más utilizado, los “medios de enseñanza”. En general, este autor concluye que el libro de texto incluye otros hechos y publicaciones con propósitos educativos, y no desconoce que en la enseñanza surge una creciente diversidad de documentos y bases de datos, claro está, diferenciados y adaptados a las particularidades. Como lo dijera el mismo Borre, “El libro de texto se emplea en un sentido tanto estrecho como ancho, dependiendo de la naturaleza de la investigación” (1996, p.28).

En el trabajo reportado por Borre (1996), capítulo dos, se muestran las investigaciones históricas que se han realizado sobre el libro de texto, las cuales incluyen indagaciones sobre cambios en los textos en ediciones diferentes; prejuicios en los libros de texto; autores y antecedentes en los libros de texto; contenidos en los libros de texto; libros de texto con una temática específica, analizados en diferentes generaciones; historia de los contenidos en los libros de texto; el papel histórico, económico y cultural del libro de texto; ideologías en los libros de texto de una determinada disciplina; estudios de género en los libros de texto; imagen nacional que emerge de los libros de texto; antología de diferentes temáticas en los libros de texto; biografía de los autores de los diferentes libros de texto; historia de la enseñanza de una determinada materia o disciplina en los libros de texto; desarrollo y métodos de enseñanza tomados de los libros de texto; proceso de pensamiento y motivaciones que predominan en la realidad, basados en los libros de texto; influencia mutua entre el libro de texto y la metodología de enseñanza; estudios y currículos desarrollados en los libros de texto; los libros de texto como influidos y como influyentes; mediciones de cómo retienen o comprenden los estudiantes el material presentado en los libros de texto; la historia contada a través de los libros de texto. Estos son los diferentes temas presentados por Borre de investigaciones realizadas tomando como base principal los libros de texto, para lo cual adelantó un rastreo de las investigaciones publicadas por diferentes autores en diversos países.

El libro de Borre (1996) se refiere a Choppin en lo que tiene que ver con la definición y proyectos de investigación sobre el libro de texto. Los libros de texto son libros creados con el propósito de ayudar a enseñar, libros recomendados para los alumnos, definiciones tomadas de la bibliografía de Francia y de la Unesco, respectivamente. Choppin empieza por hacer una consideración muy importante: el propósito de hacer investigación del libro de texto es ofrecer una imagen completa del conocimiento que la escuela ha transmitido a través de los libros impresos, donde se incluyen tanto los diseñados expresamente para la enseñanza como aquellos otros materiales, libros y documentos, para el mismo propósito.

El trabajo realizado por Choppin y citado por Borre (1996) muestra cómo las ventas de los editores han disminuido en tanto que las investigaciones sobre el libro de texto vienen en aumento. Por otra parte, Choppin afirma que el análisis de contenido ha dominado la investigación francesa del libro de texto, enfocado a investigaciones sociológicas donde se discuten ideologías, sistemas de valores y formas de describir la sociedad, en mayor grado en libros con destino a la educación primaria, en las materias de lengua materna, geografía, filosofía, historia, matemáticas y física, sin dejar de lado investigaciones sobre la distribución, lugar de uso, orígenes, e historiales. Choppin anota que en un primer momento el libro de texto es escrito por un solo autor y en los últimos tiempos es escrito por varios autores.

La estrategia de Choppin presupone las siguientes preguntas: ¿Cómo y por qué se ha producido esto? ¿Existen tendencias claras en la relación entre materias escolares y materias académicas, entre libros de texto y currículos? ¿Cómo se utilizaron los libros en su tiempo? ¿Qué dicen por ejemplo los prefacios sobre esto? ¿Cómo fueron y son leídos y usados? (Borre, 1996, p. 054).

En el capítulo tercero, Borre (1996) recorre las diferentes posturas ideológicas investigadas en los libros de texto, pasando por regímenes democráticos y de otras corrientes. En este capítulo se examinan temas como la política, la ciencia, los prejuicios, la interpretación de la realidad social, el concepto de nación, la interpretación normativa, la naturaleza técnica, las perspectivas ideológicas respecto a un acontecimiento histórico, los intereses y neutralidad con relación a un tema específico, las identidades nacionales y las expresiones de la cultura nacional, las perspectivas estatales y nacionalistas, las corrientes coloniales, las representaciones de género, el análisis de imagen, la replantación de raza, clase social, sexo y discapacidades, el uso del lenguaje, las interpretaciones sobre la palabra democracia, las formas de gobierno y la visión del mundo, el sistema de valores que se promueve, las religiones, todo con referencia al libro de texto desde el punto de vista ideológico.

Borre (1996), citando a Franz Poggeler, justifica las investigaciones sobre el libro de texto con base en cinco hipótesis que resumimos:

- La influencia política en la enseñanza y en los libros de texto no se limita a las ciencias sociales, sino que se produce en todas las materias.
- Es crucial distinguir entre influencia política intencionada y funcional.
- Ni los autores del libro de texto ni los maestros son conscientes. Por tanto, se enfrentan a una forma funcional de adoctrinamiento político.
- La influencia no es solamente en el campo político, sino en toda la estructura de formación.

- Los libros de texto deberían manejarse cuando se tenga la imagen completa de la política, de lo contrario, los maestros deberían recibir cursos sobre la ciencia del libro de texto. (1996, p. 60)

En este contexto, Borre le da carácter científico al libro de texto, basándose en que el libro de texto representa reconstrucciones socialmente determinadas en un mundo objetivo. Su manejo se da para la instrucción; su estructura la definen las necesidades institucionales. Se puede examinar el libro de texto frente al mundo exterior y el libro de texto frente a otros textos, incluso científicos. El poder explorar el libro de texto, convertirlo en objeto de investigación, nos permite plantear hipótesis desde diferentes perspectivas y desde diferentes contextos. Borre (1996) señala algunos temas de investigación que se originan en los libros de texto, por ejemplo: si el libro de texto corresponde a la edad y al nivel de los estudiantes; si el libro de texto contribuye a un aprendizaje eficiente; análisis del contenido del libro de texto, análisis del espacio, de la frecuencia y de lo que dicen los libros de texto; editores y autores; prejuicios y suposiciones; criterios relativos a la didáctica de la disciplina: lectura, comprensión, aprendizaje y escritura; enfoques, método de análisis de contenido, en diferentes materias; bibliografía; discusiones entre editores, autores y expertos del ministerio de educación, discusiones con los investigadores del libro de texto.

En el capítulo cuarto, Borre (1996) examina investigaciones realizadas sobre el uso que se le da al libro de texto, mirando la escuela como un lugar que se ofrece para la cooperación, la enseñanza y el desarrollo personal. La pregunta central de este capítulo, o la pregunta provocadora que se plantea Borre, tiene que ver con la enseñanza centrada en el libro de texto, es decir, con la importancia que tiene el libro de texto en la enseñanza. Para algunos maestros el libro de texto es la guía principal, es un determinante; para otros, se debe tener en cuenta, y otros lo menosprecian.

En las investigaciones descritas por Borre (1996) sobre el uso del libro de texto se categoriza a los profesores en aquellos para quienes el libro de texto es indiferente y aquellos para quienes el libro de texto es un objeto de control. Esto depende del acervo teórico contrastado con la realidad, expresado en los objetivos curriculares, el ambiente de trabajo y la formación de los maestros. Es decir, que la utilización del libro de texto depende del maestro.

En tanto, las investigaciones muestran resultados en diferentes perspectivas específicas o generales: control, efectos y efectividad; el libro de texto en relación con el profesor o con el estudiante, sin dejar del lado al editor o al autor; el uso de libro de texto mirado por disciplinas; frecuencia del uso del texto en determinadas materias; el libro de texto como instrumento de control, centrado en el alumno,

centrado en el maestro, centrado en el maestro y el alumno y cómo el libro de texto ejerce el control; uso del tiempo; tipos de ayuda en la enseñanza, cuestiones planteadas por los docentes y los textos; tipos de actividades de los estudiantes; naturaleza interdisciplinaria de los libros de texto; métodos de enseñanza; se demuestra que mientras más complejo el conocimiento, con mayor frecuencia se utilizan el libro de texto y los materiales (inglés, matemáticas, estudios sociales, física y química); el libro de texto como una influencia negativa; el contenido del aula de clase frente al contenido del libro de texto; cuánto se aprende; cuánto se comprende; relación del libro de texto con los objetivos planteados en una determinada materia; autonomía del profesor en el uso del libro de texto; autoridad del libro de texto; diferentes interpretaciones del libro de texto; registros de lo que se lee y cómo se lee.

Con respecto al uso que se le da al libro de texto, la mayoría de investigadores e instituciones que toman el libro de texto como objeto de estudio se han centrado en cuatro áreas principales: el libro de texto como instrumento de control, la autoridad del libro de texto, las perspectivas del libro de texto, y la autonomía del profesor en el uso del libro de texto.

Otros aspectos que cobran gran relevancia en el uso del libro de texto tienen que ver con la dificultad que este tiene para ser comprendido. El grado de dificultad en la comprensión del libro de texto depende tanto del lector como del texto, afirmaría MacGinitie, citado por Borre (1996, p. 168)

Borre (1996) referencia a Andrew Rothery y Miriam Tonjes, quienes trabajan el tema "La investigación del texto educativo también es responsabilidad del maestro y forma parte de la enseñanza". Una de las grandes conclusiones a las que llega Rothery es que los profesores y los estudiantes tienen ideas completamente diferentes acerca de lo que significa leer un libro de texto (1996, p. 170).

En este mismo sentido, Miriam Tonjes diferencia entre aprender a leer y leer para aprender. Se podría decir que la intención y el interés del que escribe el texto son diferentes de los del profesor y muy diferentes de los del estudiante. Otra de las conclusiones de Borre, documentado en diferentes investigaciones, es que la frecuencia de lectura del libro de texto disminuye a medida que aumenta el nivel educativo. Igualmente, en determinadas materias, los libros de texto disminuyen la cantidad de texto mientras aumenta su contenido simbólico.

Borre (1996) hace una consideración muy importante: los libros de texto constituyen el cincuenta por ciento de los libros editados en el mundo. Esta situación permite suponer el interés de las grandes corporaciones editoras por promocionarlos y comercializarlos.

En el libro *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*, resultado de una investigación sobre el uso del libro de texto del grupo de investigaciones pedagógicas y educativas, integrado por los profesores Alzate Piedrahita, Arbeláez Gómez, Gómez Mendoza, Romero y Gallón (2005), de la Universidad Tecnológica de Pereira, capítulo primero, se aclara la diferencia entre manual, libro de texto y libro escolar.

Citando a Spray (2005, p. 73), el grupo de investigación señala que los libros de texto hacen parte del sector educativo desde hace muchos años. Su aparición se remonta al año de 1750. Sin embargo, los términos manual escolar y texto escolar aparecen en 1830. El grupo cita a Zuluaga (2005, p.73) para revisar la aparición del término manual escolar en Colombia. En el marco del proceso de formación de maestros en las escuelas normales, aparecen los manuales escolares en 1845. Se planteaban dos tendencias de enseñanza: el método del inglés Lancaster y la enseñanza objetiva, basados en la pedagogía de Pestalozzi. Estas corrientes se concretaron en los manuales de enseñanza que Colombia acogió en 1826, ofrecidos para la escuela primaria. (Alzate et al., 2005)

Alzate *et al.*, (2005, p. 73), basados en Quiceno, diferencian entre manual escolar y texto escolar: el manual, que es la palabra que se utiliza antes de la imprenta, presenta de manera resumida la enseñanza de un tema específico, reproducido por escrito. Con la llegada de la imprenta, la alta producción hace que cambie su definición por texto escolar, con el objetivo de presentarle a la escuela diferentes actividades entre las cuales se incluyen objetivos, procedimientos, acciones, discursos, disciplinas etc. Según Quiceno (citado por Alzate et al., 2005), la aparición del libro de texto en Colombia viene acompañada de la hegemonía liberal 1930-1946. El libro de texto tenía como público a los maestros de la escuela primaria, con contenidos sobre ciencia. En esa misma línea, Choppin (citado por Alzate et al., 2005) define el libro de texto o manual escolar como una herramienta pedagógica.

Alzate *et al.*, (2005), apoyados en Quiceno, Stray y Choppin, incluyen entre los manuales o libros de texto escolar las guías de enseñanza, los cuadernos de ejercicios, los documentos pedagógicos producidos localmente, los atlas y otras líneas, incluso las ayudas o herramientas informáticas utilizadas por los profesores y estudiantes durante el desarrollo y después de los cursos.

Las líneas de investigación propuestas por el grupo de Alzate *et al.*, con base en Weinbrenner (2005, p. 32), incluyen tres grandes categorías: el ciclo de vida del libro de texto, la cual incluye su concepción, su aprobación, su difusión, su adopción, su uso y su abandono; el libro de texto como instrumento cultural, ideológico y pedagógico; y por último, la influencia del libro de texto sobre profesores y estudiantes y las relaciones con los grupos sociales.

En lo metodológico, Alzate *et al.* (2005, p. 33) mencionan las guías de concepción y evaluación de textos escolares de Chatry-Komarek, Gérard y Roegiers y Richaudeau. Sin embargo, su concepción es descriptiva y normativa. Para ellos, son poco adecuadas las investigaciones que tienen que ver con la relación entre textos escolares y prácticas docentes.

Marienfeld (1976), citado por Borre (1996) y por Alzate *et al.* (2005, p. 45), presenta seis categorías sobre el uso y recepción de los textos escolares: 1. Determinar cómo se ve a sí misma una nación o una cultura en un momento determinado. 2. Analizar el libro de texto desde la perspectiva individual 3. Determinar si los libros de texto analizan temas fundamentales. 4. Evaluar la elección y la justificación del material empleado, con énfasis en la percepción de valores. 5. Llevar a cabo revisiones internacionales del libro de historia. 6. Investigar cómo se utilizan los libros en la escuela. (El subrayado es nuestro y corresponde a la categoría en la que se ubica la presente tesis. Sin embargo, la evaluación del material no hará énfasis en la percepción de valores sino en la teoría de la contabilidad y en la teoría educativa). El autor propone tres corrientes metodológicas: la hermenéutica, la cuantitativa y la cualitativa.

Gilbert (1989), citado por Borre (1996) y este, a su vez, citado por Alzate *et al.* (2005), propone una gran línea de investigación derivada del libro de texto, denominada: “texto y contexto”. Es decir, que el libro de texto se debe analizar de manera individual, sin dejar de lado el contexto educativo donde se trabaja o se usa.

Borre (1996), citado por Alzate *et al.* (2005, p. 40-45), afirma que los enfoques investigativos sobre el libro de texto son determinados por diferentes factores que pueden ser independientes unos de los otros, o no, con base en los objetivos, medios y prácticas educativas. Borre diferencia cuatro corrientes en relación con el uso del libro de texto: histórica, técnico-financiera, política y la relacionada con el consumidor, y las documenta en las investigaciones de Choppin, en las estadísticas de las editoriales, en las investigaciones ideológicas y en el uso que se le da al libro de texto por parte de profesores y estudiantes, respectivamente.

Gómez (2005), en el rastreo para elaborar el estado de la cuestión de la investigación sobre el texto escolar y las mediaciones didácticas cognitivas, diferencia dos grandes campos de investigación: el análisis del texto y su relación con el currículo y el aprendizaje, y el análisis del discurso de los textos, es decir, lo que dicen los textos y cómo lo dicen.

En los volúmenes consagrados a los estados de la cuestión de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, 1989-1999, publicados por Socolpe, Colciencias y el Icfes en el año 2000 y citados por Alzate *et al.*, en el proyecto *El*

texto escolar y las mediaciones didácticas (2005, p. 47-48), sobre el tema “lenguaje, competencias comunicativas y didáctica, estado de la cuestión”, Jurado (2000, p. 78-122) resalta cuatro proyectos, radicados en Colciencias: *El lenguaje de los textos escolares en ciencias naturales y ciencias sociales y su influencia en los procesos de aprendizaje*; *La enseñanza de la lectura y la escritura: enfoques teóricos y metodológicos (primera etapa 1870-1936)*; *Las cartillas de lectura y escritura y el proceso de formación de valores de la escuela*; y *Procesos de comprensión de lectura y producción de textos instruccionales en educación a distancia, perspectivas pedagógicas*.

En Colombia se destaca el grupo de investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigido por Miguel Ángel Gómez Mendoza, y el de la Universidad Distrital, en cabeza de Alicia Rey. La tesis doctoral de Néstor Cardoso Erlam (2007), *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1931*, investigación en el campo histórico-político, plantea como hipótesis principal la incidencia ideológica de los textos escolares en Colombia como dispositivos que han determinado nuestra identidad cultural y social.

En relación con los estudios o investigaciones que se han realizado sobre la importancia o incidencia del libro de texto en la educación, Alzate *et al.* (2005, p. 53-54) describen los trabajos realizados en Estados Unidos por varios autores y concluye que de 60 % a 95 % del tiempo de clase está reservado a actividades que requieren el uso de obras escolares, prevaleciendo el uso del libro de texto solamente para el 60 % de los docentes. Refiriéndose a áreas del conocimiento en particular, en el caso de sociales en primaria, el 90 % se apoya en material educativo, con gran énfasis en el libro de texto.

María Victoria Alzate Piedrahita *et al.* (2005, p. 53), documentados en investigaciones importantes sobre el tema, anotan que en Europa la proporción varía del 53 % al 90 %, según las materias. Los libros escolares serían utilizados más por los profesores que por los estudiantes.

Alzate, Lanza y Gómez, en *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos* (2007, p. 23), definen el libro de texto como un libro que presenta un saber, que pertenece al género literario de la didáctica. En esta definición incluyen las obras científicas y afirman que ellas no pretenden divertir como la literatura de ficción.

En relación con la pregunta ¿Qué es un libro de texto? Egil Borre Jhonsen (1996, p. 25-26) citado por Alzate *et al.* (2007, p. 25), distingue entre el libro de texto y el libro escolar, diciendo que el primero se edita exclusivamente para la enseñanza, en tanto que el segundo se refiere a cualquier libro que se utilice para la enseñanza en la escuela, con extensión al hogar, incluyendo aquellos

cuyos autores no tienen como intención este objetivo, pero que son utilizados por el profesor como instrumento de enseñanza. Aquí, el estudiante no es el destinatario de un mensaje, sino el objeto de una acción.

Una consideración muy importante, aunque no tenga un referente investigativo, tiene que ver con que gran parte de los maestros de contabilidad solo utilizan los libros de texto universitarios que presentan en la bibliografía de los programas y los que los alumnos consultan en las bibliotecas, como herramienta didáctica principal. Además, un número considerable de alumnos utiliza estos textos para realizar sus trabajos extracurriculares. Esta situación permite suponer que gran parte de los conocimientos de los estudiantes en relación con la contabilidad se derivarían de la información suministrada por este tipo de materiales. En los libros de texto los contenidos se remiten a conceptos puntuales, actividades prácticas como talleres y ejercicios, pero no tienen relación con las teorías científicas, con el contexto sociocultural, con la naturaleza investigativa e interrogadora de la contabilidad como disciplina o saber, ni con los procesos propios de esta.

Se ha expuesto un panorama muy general de la investigación sobre el libro de texto, el cual permite evidenciar la ausencia en el contexto colombiano de investigaciones sobre los textos universitarios de contabilidad. Sin embargo, se han reseñado algunas investigaciones que se consideran muy importantes como antecedentes para el presente trabajo. Este trabajo es innovador, ya que el estudio de los libros de texto universitarios, en el caso particular de la contabilidad, no ha sido un tema de estudio que integre los aspectos histórico-teóricos, actividades, funciones y dispositivos didácticos.

2.4 Los textos universitarios de contabilidad

Los libros de texto a lo largo de la enseñanza de la contabilidad han sido el instrumento de consulta más importante de profesores y estudiantes. En un primer momento, la contabilidad se enseña en colegios comerciales e instituciones técnicas. La gran carrera del “progreso” la lleva a las universidades como soporte principal de la preparación del contador público. La enseñanza de la contabilidad desde sus inicios en Colombia ha estado acompañada del libro de texto. Al respecto, Cardona y Zapata dicen:

Las revistas, textos, talleres y documentos de apoyo son deficientes. Las bibliotecas son pobres en la actualización de dichos recursos y los docentes no están preparados para inducir a sus estudiantes a un uso permanente. Este aspecto genera disculpas para la administración de las universidades por la baja consulta. Además, no siempre se cuenta con la literatura nacional e internacional actualizada. (2006, p. 41)

En el libro *Educación contable: antecedentes, actualidad y prospectiva*, capítulo “Enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX- Estudio de caso en Antioquia”, Cardona y Zapata incluyen algunos avisos publicitarios sobre textos, publicados en los periódicos locales, como el que se cita a continuación:

En la tienda de Pacífico Echeverri, situada en la plaza principal de la ciudad, se vende la teneduría de libros por partida doble formada con presencia de las obras más modernas de esta clase, simplificada y adaptada al comercio de la nueva granada por Simón de Lavalle. (2006, p. 13)

Cardona y Zapata mencionan varios manuales y textos dedicados a la enseñanza de la contabilidad, particularmente de la partida doble, de autores nacionales y extranjeros. Uno de los libros más ponderados fue el escrito por don Sebastián Bravo, quien recibe muy buenas acotaciones sobre su obra, publicadas en el periódico *El Mensajero Noticioso de Medellín*, (julio y agosto de 1887). Aquí reproducimos algunas:

Por su buen método, claridad y sencillez de exposición, y trabazón lógica y armónica entre las partes y el conjunto, pone el arte de la teneduría de libros por partida doble al alcance de todos los que, sabiendo leer y escribir correctamente, tengan algún conocimiento de la aritmética, y buen sentido. El señor Bravo publicará su, 2ª. edición en el vecino país de Venezuela y contará con la parte oficial de la contabilidad.

Hay allí cuadros ingeniosísimos y de grande utilidad, que a la vez de fácil consulta, demuestran una laboriosidad y una constancia supremas: aquella obra hace del señor Bravo un titán de los números.

...Su obra me parece en el fondo, concebida con inteligencia, y en la forma, desempeñada con claridad y destreza: lo primero contribuye a hacer un libro interesante por la novedad del plan, y lo segundo hará que su libro, una vez publicado, no tenga quizá rival como obra didáctica en su clase. Es su libro claro, nuevo, útil y sencillo, cualidades preciosas que auguran para él gran boga y próspera fortuna el mundo comercial, y para usted, merecida honra...Creo que con el libro puede aprenderse perfectamente bien el arte de contar sin maestro, lo que realza el mérito de su libro para los estudios particulares privados que, como usted sabe, son los que forman verdaderas notabilidades. (Cardona & Zapata, 2006, p. 14-15).

En agosto de 1943, Ernesto Charria Tovar, inspector nacional de enseñanza, dirige una carta al profesor Julio Arango Aguilar, autor del texto *Fundamentos de contabilidad*, en los siguientes términos:

Me es grato manifestarle que he revisado, si no con el detenido análisis con que hubiere querido hacerlo, pues me hallo en vísperas de viaje, su importante trabajo para la enseñanza de la CONTABILIDAD, obra que considero de gran utilidad para quienes en el futuro se dediquen al estudio de la ciencia contable, ya que el método seguido por Ud. ofrece buena ordenación entre la teoría y la práctica. (1954, p. 3)

Tanto Cardona y Zapata, como los comentarios sobre sus publicaciones, reconocen el libro de texto de contabilidad como un instrumento de enseñanza que debe tener orden y claridad, y ser entendible tanto para profesores como para estudiantes. El libro de texto se considera como un instrumento didáctico para la enseñanza de la contabilidad, que pretende convertirse en la guía para ser seguida seguir por profesores y estudiantes. Es el objeto que les permite comprender la terminología de la contabilidad. El autor define la contabilidad como una ciencia que camina entre la teoría y la práctica, y ve en el libro de texto una fuente importante para su aprendizaje.

El 25 de mayo de 1943 Carlos Valencia envía la siguiente nota a Julio Arango Aguilar:

Con todo cuidado y mayor atención, he leído, revisado y analizado su importante derrotero sobre la enseñanza de la contabilidad y he llegado a la conclusión de que no solo interpreta el pensum oficial, sino que, a la vez corrige algunas deficiencias, lo complementa con nuevos e importantes temas que son necesarios desde todo punto de vista, si se tiene en cuenta el adelanto comercial, cada vez mayor, de nuestro país. (1944, p. 5)

Joaquín G. Ramírez, en la introducción del texto *Fundamentos de contabilidad*, se refiere a Julio Arango así:

Don Julio Arango Aguilar, autor de esta obrecilla didáctica, es un meritorio educador.

La enseñanza de la contabilidad debe intensificarse en todos los colegios de segunda enseñanza. Pero en la universidad debe ser una cátedra práctica, montada al día, con todos los elementos materiales y didácticos necesarios. Así lo impone el desarrollo creciente de Antioquia. Vivimos y respiramos una atmósfera de negocios, que invade todos los campos de la actividad ciudadana. Aquí el niño se familiariza desde la primera edad con acciones y empresas comerciales. Y si ello puede ser considerado un mal por quienes pretenden estigmatizarnos con el mote de materialistas, nosotros, que sabemos también encontrarle poesía y ritmo a las columnas de los números, debemos aprovechar estas condiciones especiales de una obra consciente y severa.

El profesor y el alumno encontrarán en estas páginas las nociones indispensables para hacer un curso satisfactorio. Pueden volver la hoja... (1944, p. 7)

La gran mayoría de libros de texto editados para la enseñanza de la contabilidad en el siglo XIX y principios del siglo XX incluían los comentarios de evaluación de los expertos o de las personas que sabían sobre el tema. Con gran elegancia y con literatura exquisita miraban el libro de texto como el medio más importante para la enseñanza. Además, reconocían al autor, cuando diera lugar, el buen trabajo y la utilidad de la obra. Don Juan del Martillo, refiriéndose al libro escrito por Sebastián Bravo, comentado en el diario *El Mensajero Noticioso de Medellín* en 1887, dice:

...El señor Bravo después de una larga práctica en el arte de contar, y de ejecutar toda clase de operaciones aritméticas relacionadas con el comercio, a la vez que se ejercitaba enseñando su profesión y formando algunos de los más hábiles contadores que hoy trabajan en Medellín, resolvió realizar el proyecto, concebido hace cerca de catorce años, de escribir un libro que fuera verdaderamente útil, tanto para la enseñanza como para la consulta, y que distinguiéndose por la claridad y la sencillez, contuviera todos los datos y resolviera todos los casos que se le pueden ocurrir a un tenedor de libros. (Cardona & Zapata, 2006, p. 15)

Estos comentarios, aunque válidos, no diferencian entre la contabilidad técnica-instrumental y la contabilidad reflexiva. Las anotaciones hacen referencia al registro de cifras matemáticas. Por tanto, la contabilidad que nos describen los textos mencionados solo nos deja ver una contabilidad instrumental, técnica. Seguramente los personajes que hacen esta clase de comentarios, solo conocen la contabilidad desde un enfoque.

Por otra parte, Chua (1986, p. 618), refiriéndose a la teoría de contabilidad interpretativa y crítica, menciona el libro de texto restándole importancia:

En vez de construir modelos rigurosos pero artificiales de la acción humana que presumen metas racionales y consensuales, la propuesta ofrece una comprensión de la contabilidad dentro de la acción. Esta busca la definición del actor de la situación y analiza cómo está tejida dentro de una estructura social más amplia. Este énfasis es valioso porque sabemos cómo las cifras de la contabilidad deben funcionar, pero tenemos pocos conocimientos acerca de los significados y papeles que verdaderamente emprenden. Y a menos que tengamos tal información, solamente podemos tener una imagen abstracta del discurso de la contabilidad que está fosilizada en nuestras revistas y libros de texto que no se relacionan con la práctica contable. (Citado por Giraldo 2008, p. 86)

Uno de los primeros libros de texto universitarios editados en Colombia fue el de Bernard J. Hargadon, publicado por Editorial Norma, cuya redacción se inicia en 1960 con el arribo de Hargadon al país como profesor de la universidad EAFIT, Facultad de Minas y Administración de Empresas de Medellín. En el prólogo de la cuarta edición sostiene:

Podría decirse que este libro fue el pionero de los textos de contabilidad escritos en Colombia, teniendo en cuenta la legislación y problemática contable del país. La obra se difundió rápidamente y ha sido usada como texto de estudio, de referencia y consultada por muchas universidades, colegios, profesionales y estudiosos de la contabilidad no solo en Colombia sino en varios países de Latinoamérica. (Hargadon, 1998, p. 3)

Según Quiceno (2001), el manual escolar o libro de texto pasa por tres etapas históricas: 1. El manual se usa para la enseñanza. Se caracteriza por ser un texto sencillo de reglas para la enseñanza y ausencia de teoría. 2. El manual vincula

la teoría y el método, enseña, trasmite y explica una doctrina. Es un método válido en sí mismo. 3. El manual modifica su estructura narrativa, es complejo y multidisciplinario y deja de ser el símbolo del método. Se pasa entonces del manual producto de la copia a mano, al manual como libro, que con la aparición de las disciplinas, se enfrenta a una multiplicidad de teorías y métodos. En este contexto histórico se estudiará el libro de texto universitario de contabilidad.

2.5 ¿Qué investigar sobre el libro de texto universitario de contabilidad?

Los libros de texto universitarios presentan dos clases de problemas para investigar: el texto, y el hipertexto o paratexto o extratextual. El libro de texto fue definido por Klingberg como el que: 1) concreta las orientaciones del plan de enseñanza; 2) da al maestro sugerencias adicionales esenciales para la planificación y conducción de la clase; 3) ayuda al enriquecimiento del instrumental metódico; 4) trasmite al estudiante conocimientos fundamentales, educación e instrucciones filosóficas; 5) presenta resúmenes, preguntas, estímulos para el trabajo independiente, impulsos al pensamiento y problemas para resolver (citado por Borja, 2005, p. 34).

Zuavo lo define como: “Un libro docente de masas, donde se expone el contenido de las asignaturas que forman la enseñanza y se definen tipos de actividades que el programa escolar destina a ser asimilados obligatoriamente por los alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de sus edades y otros” (citado por Borja, 2005, p. 34).

Los libros de texto universitarios de contabilidad, por su concepción, entrelazan temas teóricos, normativos y técnicos que dependen en gran medida de la calidad con que se preparen y desarrollen las temáticas, unidades y capítulos. El libro universitario de texto de contabilidad que se publica con calidad obedece al haber sido preparado eficientemente por el autor en compañía de un equipo editorial.

Como se infiere de lo anterior, no es lo mismo hablar de un libro de texto universitario que de un libro científico. K. D. Ushensky diferencia entre el disciplinar didáctico y el de la redacción. El primero involucra el contenido de la disciplina específica que debe asimilar el estudiante y las determinaciones didácticas con respecto a cómo presentar la materia de estudio; el segundo viabiliza que las determinaciones con respecto a lo disciplinar y a lo didáctico se reflejen en el libro (citado por Borja, 2005, p. 34 y 35).

En lo textual encontramos las actividades, las funciones, los dispositivos didácticos y la teoría, en este caso, la teoría contable, es decir, lo básico, lo complementario y lo aclaratorio. Lo extratextual contempla el apartado de organización de la

asimilación, el material ilustrativo y el apartado de ilustración. El modelo del libro de texto de Zuev agrupa conocimientos y actividades y lo extratextual, que organiza la asimilación del contenido de enseñanza, facilita la comprensión y el uso práctico (Borja, 2005, p. 35 y 36).

Según la misma autora (2005), el texto básico comprende lo teórico-cognitivo, que define las características propias del lenguaje disciplinar, como son: 1) los conceptos claves y sus definiciones; 2) los hechos principales; 3) las características de las leyes fundamentales; 4) el reflejo de las teorías principales; 5) las ideas principales en una determinada rama del saber; 6) los materiales básicos para formar una actitud emocional-axiológica hacia el mundo; 7) las generalizaciones y valoraciones ideológicas y acerca de la concepción del mundo; 8) las conclusiones y el resumen.

Daunay, como se cita en Gómez, Alzate y Gallego (2009, p. 82), define la actividad como todo lo que implementa simultáneamente el sujeto didáctico en el cumplimiento de una tarea. La actividad tiene que ver con la labor de un sujeto (estudiante o profesor) en un determinado quehacer.

Las categorías de actividades propuestas por Alzate, Lanza y Gómez (2005) son: talleres, actividades cognitivas, actividades asociadas a las competencias, evaluación, actividades asociadas a los logros, indicadores y estándares, y actividades de soporte. Debido a que el modelo es válido, las utilizamos para el desarrollo de la presente tesis, modificando la categoría de asociadas a los logros por asociadas a los objetivos.

Gómez, Alzate y Gallego (2009) agrupan las actividades en: saber-reproducir, saber-hacer, y saber-ser. Las actividades de saber-reproducir consisten en poder volver a decir o volver a realizar un mensaje, un gesto, un acto aprendido o dado. Con respecto al aprendizaje, el cambio conceptual no es tan importante. Las actividades relacionadas con el saber-hacer necesitan de la transformación del mensaje, del gesto o de un acto dado. La situación del aprendizaje requiere de un cambio conceptual para poder resolverla. Las actividades de saber-ser se reflejan en la manera de comportarse frente al cambio, consultar espontáneamente, distinguir en un texto lo esencial y lo accesorio, utilizar ante una situación el sentido crítico. Es bueno aclarar que las actividades de saber-ser no se limitan a lo afectivo.

Para trabajar las diferentes formas de funciones apelamos nuevamente a Gómez, Alzate y Gallego (2009), para quienes las funciones cumplen un papel importante en los libros de texto: desarrollar hábitos de lectura, escritura, consulta, trabajo,

proponer métodos de aprendizaje, e integrar conocimientos y contextos. Las funciones se agrupan en siete categorías: función de trasmisión de conocimientos, función de desarrollo de capacidades y competencias, función de consolidación del objetivo o adquisición, función de evaluación, función de integración de conocimientos, función de referencia y función de educación social y cultural.

Los dispositivos didácticos se identifican a partir de cómo se plantean las actividades en los textos universitarios del corpus de la investigación. Alzate, Lanza y Gómez (2005), después de realizar un rastreo por los diferentes significados de la palabra “dispositivo”, señalan tres: el que alude a disponer, ejercer sobre algo o alguien una orden, es decir, la voluntad de otro, en definitiva, ejercer un poder; aquel artefacto que sirve como medio para cumplir un fin o un resultado; aquello que se vincula a lo nuevo, crea, genera, cambia y provoca acciones. Los dispositivos didácticos se agrupan en tres categorías: dispositivo didáctico de explicación-aplicación, dispositivo didáctico de observación-comprensión-aplicación y dispositivo didáctico de problema-comprensión-aplicación.

El dispositivo explicación-aplicación presenta al estudiante, bajo la forma de discurso, un elemento del saber. Las actividades cumplen la función de contextualizar el contenido y la evaluación cumple la función de saber reproducir la información expuesta. El texto universitario de contabilidad se puede relacionar con la exposición del saber. La aplicación se plantea con una actividad.

El dispositivo observación-comprensión-aplicación, en una primera parte le propone al estudiante un objeto, que en el caso del texto universitario de contabilidad será necesariamente textual: documentos, normas, planos, esquemas cuadros, entre otros. En una segunda parte señala la ley del fenómeno estableciendo una regla o norma, define una noción, interpreta un concepto, determina las características distintivas de un concepto, definición o categoría. La aplicación se identifica con actividades, evaluación, y realización de ejercicios o talleres.

En el dispositivo problema-comprensión-aplicación, el aprendizaje se percibe como una deconstrucción cognitiva. Astolfi, como se cita en Alzate, Lanza y Gómez (2005), apoyado en el constructivismo, señala tres acepciones: la psicología, la epistemología y la didáctica. Este dispositivo se apoya en la aplicación del saber y opera el objeto desde la teoría y la práctica. El dispositivo se caracteriza por su complejidad. Parte de situaciones problemáticas relacionadas con el saber previo, para llegar a un cambio conceptual o a la superación de un obstáculo. Se afirma que una “situación problema significa el paso de un saber como herramienta a un saber como objeto social” (Alzate, Lanza & Gómez, 2005, p. 172).

Los textos práctico-instrumentales (aplicación del conocimiento), comprenden: 1) las características de los métodos de actividad necesarios para asimilar el material docente y obtener independientemente los conocimientos; 2) las características de los principios y reglas de aplicación de los conocimientos; 3) las características de los métodos fundamentales del conocimiento en una rama determinada del saber, incluyendo los métodos aplicados; 4) la descripción de tareas, ejercicios, experiencias, experimentos y situaciones necesarias para deducir las reglas y generalidades para asimilar la información técnico-cognoscitiva; 5) la elaboración de un conjunto de ejercicios, tareas, experimentos y trabajos independientes, necesarios para formar el complejo de habilidades básicas; 6) las características de las normas ideológicas, morales, y estéticas, necesarias para la actividad de una esfera dada; 7) las características de las operaciones lógicas y de los procedimientos necesarios para organizar el proceso de asimilación de la información teórica-cognoscitiva; 8) los resúmenes y las secciones especiales, que sistematizan e integran el material docente; 9) los elementos especiales de un texto que sirven para la consolidación e, incluso, la repetición y generalización del material docente.

Los textos complementarios tienen como función el apoyo a los textos básicos. Zuev (citado por Borja, 2005) identifica sus elementos como: 1) documentos; 2) materiales ontológicos; 3) fragmentos de literatura científica-popular y de memorias; 4) descripciones literarias y narraciones; 5) notas o llamadas; 6) información bibliográfica y científica; 7) resúmenes, estadísticas, incluyendo tablas; 8) todo género de listas, relaciones, principales rasgos detallados de fenómenos y conceptos que puntualizan el cuadro general de acontecimientos; 9) materiales informativos de carácter complementario.

Los textos aclaratorios sirven a la comprensión y asimilación completa del material docente permitiendo la organización y la realización de la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes, y constan de los siguientes elementos: 1) introducción al libro de texto o sus diferentes partes y capítulos; 2) observaciones, notas y aclaraciones; 3) glosarios; 4) alfabetos; 5) índices; 6) pies de mapas; 7) tablas de fórmulas; 8) índice (relación) de los signos convencionales adoptados por una esfera dada del conocimiento; 9) índice de las abreviaturas usadas en el libro (Borja, 2005, p. 37).

La investigadora (2005) considera que lo extratextual tiene que ver con el papel, la tinta, las hojas, las tapas cubiertas y la encuadernación. Lo extratextual se integra a lo textual permitiendo la comprensión de los temas expuestos. En los libros de texto universitarios no es un proceso único, improvisado y mecánico, sino es un proceso planificado, consciente e intencionado, con el objetivo de presentar los contenidos didácticamente.

La presente investigación no contempla lo extratextual. Se examina el libro de texto universitario en un contexto científico-técnico, en las categorías de actividades, funciones, dispositivos didácticos y teoría contable, en la triada que contempla el proceso de enseñanza: el maestro, los estudiantes y los medios de enseñanza. Se puede inferir que el libro de texto de contabilidad hace parte de los medios de enseñanza, tal vez el más utilizado por los maestros de contabilidad. Analizando el contenido de los libros de texto universitarios de contabilidad se podría deducir su influencia en la enseñanza de la contabilidad y su importancia en los imaginarios de los profesores, en lo que tiene que ver con las prácticas de enseñanza de la contabilidad.

Por todo lo anterior, la importancia de investigar sobre el libro de texto universitario de contabilidad se justifica en la medida en que este se convierte en una gran fuerza generadora de transmisión de conocimientos, de gran utilidad didáctica y de mucho valor en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la contribución a la formación ideológica de maestros y estudiantes. El libro de texto hace parte de la vida de las escuelas y contribuye al desarrollo cultural, y en particular, de la cultura contable.

La Figura 2 presenta la dimensión de la investigación sobre el libro de texto universitario como línea de investigación de la didáctica:

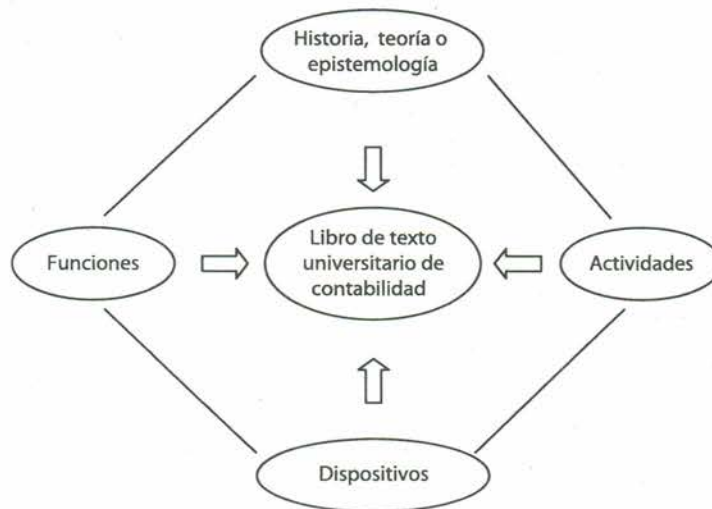


Figura 2. Dimensión de la investigación sobre el libro de texto universitario como línea de investigación de la didáctica

Los conceptos de actividad, función, dispositivo y teoría, corresponden a los capítulos que desarrollaremos posteriormente, teniendo en cuenta que el libro

de texto universitario hace parte de las líneas de investigación de la didáctica y que en el ámbito de la didáctica no se puede dejar de hablar de modelación, transposición, representaciones; términos que en palabras de Tamayo (2006) forman el núcleo teórico de la didáctica. Estos conceptos necesariamente hacen parte de las actividades, las funciones, los dispositivos y la teoría, categorías de investigación de la presente tesis.

Los programas universitarios, las bibliotecas de las universidades, las promociones de las grandes editoriales del país y las investigaciones sobre la materia, fueron los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar el corpus investigativo. Se examinaron los libros de texto universitarios de contabilidad que acompañan las cátedras de contabilidad denominadas contabilidad básica, o contabilidad financiera, o contabilidad de activos, pasivos o patrimonio, o contabilidad I, II y III, etc., en las categorías señaladas anteriormente.