



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica  
de Colombia  
Colombia

Ruiz Rojas, Gustavo Alberto; Reyes Ocampo, Jennifer Lizeth; Muñoz López, Sandra  
Milena

LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CONTABLE: DE LA DECLARACIÓN A LA  
ACCIÓN

Praxis & Saber, vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2014, pp. 189-210

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

.png, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247213010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



**Gustavo Alberto Ruiz Rojas**

Universidad Autónoma  
Latinoamericana  
gustavo.ruiz@unaula.edu.co  
gustavoruizrojas@gmail.com

**Jennifer Lizeth Reyes Ocampo**

Universidad Autónoma  
Latinoamericana  
jenny\_ssik@hotmail.com

**Sandra Milena Muñoz López**

Universidad Autónoma  
Latinoamericana  
sandra.munozlo@unaula.edu.co  
sanmml@gmail.com

Artículo de Reflexión

Recepción: 22 de enero de 2014  
Aprobación: 26 de junio de 2014

Praxis  
&  
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CONTABLE: DE LA DECLARACIÓN A LA ACCIÓN<sup>1</sup>

### Resumen

La investigación contable se ha pensado como base para la formación de un sujeto político. Sin embargo se encuentra que la investigación continúa siendo una actividad marginal en el medio. Ello se interpreta como resultado de las didácticas aplicadas en su enseñanza. Comprender las intencionalidades formativas expresadas en las cartas descriptivas de los cursos de formación investigativa y las metodicas de enseñanza, es el objetivo de este artículo. Se desarrolla un análisis cualitativo de las mismas estableciendo una contrastación con la teoría didáctica de Wolfgang Klafki y los antecedentes sobre formación investigativa contable publicados en Colombia. Se encuentra que a pesar de que desde las áreas de formación teórica se acepta la necesidad de una formación crítica, esta aspiración se diluye en las de formación metodológica, y que desde el

<sup>1</sup> Este artículo es un avance de resultados del proyecto de investigación 'Didácticas para la formación en investigación contable en programas de Contaduría Pública en la ciudad de Medellín', código: 7- 000022. Muñoz, S.; Ruiz, G. y Sarmiento, H. (julio de 2012 a octubre de 2013), Universidad Autónoma Latinoamericana – Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Medellín, Colombia).

punto de vista de los medios de enseñanza, no hay acciones que garanticen el logro de los objetivos declarados.

**Palabras clave:** didáctica de la investigación, formación contable, investigación contable.

## ACCOUNTING RESEARCH TRAINING: FROM STATEMENT TO ACTION

### Abstract

Accounting research has been thought as the basis of political subject formation. Nevertheless, researching remains as a marginal activity in the field, which is interpreted as the result of the didactics applied to its teaching. This article aims at understanding the educational intentions expressed through descriptive programs of research training courses and teaching methodologies. A qualitative analysis of them is developed by contrasting them with Wolfgang Klafki's didactics theory and the accounting research training backgrounds published in Colombia. It was found that, although from the theoretical formation areas the need of a critical formation is recognized; in the methodological formation areas this idea becomes diluted. Likewise, from the teaching resources viewpoint, no actions ensure the achievement of the stated objectives.

**Key words:** research didactics, accounting education, accounting research.

## LA FORMATION DE RECHERCHE EN COMPTABILITÉ: DE LA DÉCLARATION À L'ACTION

### Résumé

La recherche en comptabilité a été considérée comme une base pour la formation d'un sujet politique. Toutefois il se trouve que la recherche continue à être une activité marginale dans ce milieu. Ce fait est interprété comme étant le résultat des didactiques appliquées dans cet enseignement.

Comprendre les intentionnalités de formation exprimées dans les fiches descriptives des cours de formations en recherche et les méthodes d'enseignement, tel est l'objectif de cet article. Une analyse qualitative de celles-ci est développée en établissant une comparaison entre la théorie didactique de Wolfgang Klafki et les antécédents de la formation de recherche en comptabilité publiés en Colombie. L'on constate que, bien que l'on accepte la nécessité d'une formation critique depuis les domaines de formation théorique, cette aspiration se dissout dans celles des formations méthodologiques et que, d'un point de vue des moyens d'enseignement, il n'y a aucune action qui garantisse la réalisation des objectifs énoncés.

**Mots clés:** didactique de la recherche, formation comptable, recherche en comptabilité.

## A FORMAÇÃO EM PESQUISA CONTÁVEL: DA DECLARAÇÃO À AÇÃO

### Resumo

A pesquisa contável tem-se pensado como base para a formação de um sujeito político. Porém, encontra-se que a pesquisa continua a ser uma atividade periférica neste entorno. Isto se interpreta como resultado das didáticas aplicadas no seu ensino. Compreender as intencionalidades formativas expressadas nas cartas descritivas dos cursos de formação investigativa e as metodologias de ensino é o objetivo deste artigo. Desenvolve-se uma análise qualitativa daquelas, estabelecendo uma oposição com a teoria didática de Wolfgang Klafki e os antecedentes sobre formação investigativa contável na Colômbia. Encontra-se que, embora desde as áreas de formação se aceita a necessidade de uma formação crítica, este anseio se dilui nas de formação metodológica, e que desde o ponto de vista dos meios de ensino, não tem ações que garantam o logro dos objetivos declarados.

**Palavras chave:** didática da investigação, formação contável, pesquisa contável.

## 1. El problema

Una lectura detenida de las revisiones que en materia de investigación contable se han hecho en el contexto anglosajón nos lleva a afirmar que el tema de las didácticas para la investigación contable no aparece como un tema relevante. En los exhaustivos trabajos de revisión sobre investigación en el campo de la educación contable emprendidos por Watson et ál. (2007) y Bárbara Apostolou et ál. (2010, 2013), no se le da a la enseñanza de la investigación un capítulo aparte dentro de las categorías de revisión. Los trabajos sobre investigación contable que aparecen reseñados se orientan específicamente a analizar los factores de mayor o menor productividad investigativa, en el contexto de las necesidades de acreditación de las facultades. Todo lo cual es la expresión del proceso de mercantilización de la investigación superior que ha conducido a establecer una brecha entre la investigación y la formación del Contador (Cullen, 2004; St Pierre et ál., 2009).

Aún así, dentro de la categoría denominada *plan de estudios y competencias básicas*, se reseñan varios artículos empíricos y descriptivos en los cuales la investigación no aparece como competencia en sí misma, sino que se concibe como un modo particular de abordar la enseñanza dentro de las áreas con el fin de fortalecer el pensamiento analítico y crítico. De esta forma la investigación se convierte en la manera de orientar unas didácticas de las áreas en aras de fortalecer un aprendizaje profundo (Paisey & Paisey, 2003; Cullen et ál., 2004; Lloyd Bierstaker, 2007; Jalbert, 2008). Todo lo cual implica una restricción de la crítica, pues dentro de este contexto, la investigación no se orienta hacia una concepción de la contabilidad que ensanche sus posibilidades en términos de una pedagogía más amplia de la vida pública que, en palabras de Arrington, (1990) permita la formación de “Agentes éticos capaces de acoplarse con el mundo” (Citado por McPhail, 2005: 222).

Por su parte, a nivel nacional la investigación contable se ha perfilado como contenido formativo orientado a superar las capacidades técnico-instrumentales atribuidas a la profesión contable. Una estrategia que aún debe generalizarse pero cuya importancia es aceptada, lo cual obliga a su deconstrucción epistémica y metodológica (Martínez, 2006).

De acuerdo con Vargas Guillén (2011) en el campo de la formación superior no es posible reducir la pedagogía a la enseñanza. Por tal razón

la enseñanza de la investigación contable debe discutirse a partir de la comprensión y crítica de las condiciones económicas y sociales que ésta ha ayudado a reproducir (Cortés, 2009; Giraldo, 2009; Ospina, 2005), ya que el valor formativo descansa en la posibilidad de que el contable logre integrar los procesos técnicos de la profesión con los avances teóricos disciplinares e interdisciplinares (Loaiza & Rueda, 2011; Rueda & Pinzón, 2009), con el fin de ofrecer alternativas de desarrollo a partir del reconocimiento del lugar político de la disciplina y la profesión (Muñoz & Sarmiento, 2010).

Pero no es posible pensar los ideales formativos de la investigación en ausencia de una reflexión acerca de sus posibilidades de enseñanza. La didáctica como materialización de la enseñanza mediante ciertos dispositivos (Vargas, 2011), emerge como una reflexión sobre la contribución de los métodos de enseñanza a la transformación de las condiciones subjetivas e intersubjetivas de los contadores públicos.

Para Klafki (1991) tal es la tarea de la didáctica en sentido amplio, pues su objetivo es la toma de decisiones acerca de la organización de los contenidos requeridos para alcanzar la formación que se espera (didáctica en sentido estrecho), pero también le corresponde a la didáctica pensar el método de enseñanza que contribuya al logro de los objetivos formativos (metódica).

En ese sentido, uno de los aspectos a revisar en el ámbito de la investigación contable es la manera de enseñarse, la forma en que se inicia a los contables en los caminos de la investigación. Por tal razón, en este texto se reflexiona sobre las didácticas declaradas en las cartas descriptivas de los cursos de investigación de cinco programas de Contaduría Pública de la ciudad de Medellín. El propósito es discutir el papel formativo que se le atribuye a la investigación contable en relación con el sujeto, la disciplina y la sociedad; asimismo se discuten las declaraciones sobre la metódica aplicada en estos cursos.

Para hacerlo se orienta la revisión a partir de los principios de la Teoría Crítico-Constructiva de Klafki, pues este pedagogo alemán ofrece claves para interpretar desde la didáctica los aspectos declarativos orientados a la formación y los aspectos metódicos de su enseñanza. Además, por enmarcarse dentro de la Teoría Crítica, su reflexión didáctica se orienta hacia la formación de un sujeto con “una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida” (Klafki,

1986: 42), lo cual concuerda con la intención de formar un contador público al servicio de la fraternidad económica moderna (Rojas, 2002); un objetivo aún sin alcanzar, pues en amplios sectores profesionales y estudiantiles la investigación no pasa de ser un *‘oficio para una pequeña élite o un relleno en los planes de estudio’* sin utilidad en los escenarios de la economía nacional o el campo organizacional.

El artículo se divide en tres partes: inicialmente se efectúa una breve síntesis de la didáctica crítico constructiva de Klafki; posteriormente se hace el análisis de las cartas descriptivas de las áreas de fundamentación contable; y en una tercera parte se revisan las cartas descriptivas de las áreas de enseñanza de la metodología. En ambos análisis se parte de un diálogo entre la teoría de Klafki y algunos antecedentes relacionados con la formación para la investigación contable, para llegar a la discusión de las declaraciones formativas y metódicas respectivamente. Finalmente se esbozan unas breves conclusiones.

## 2. La Didáctica Crítico-Constructiva de Klafki

Wolfgang Klafki es un pedagogo alemán cuyo gran aporte fue el de vincular las ideas de las teorías de la formación propias de las ciencias del espíritu alemanas con las teorías críticas de la educación. Su propuesta intenta materializar didácticamente los planteamientos de la teoría crítica.

Lo crítico apunta a “capacitar a todos los niños y jóvenes, así como a todos los adultos, para una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida” (Klafki, 1986: 42). El concepto de “constructivo” se refiere a la relación dialéctica entre lo práctico y lo teórico (Klafki, 1986).

Por ello Klafki define la didáctica en su sentido amplio como “el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (1991: 86). Estas reflexiones se orientan en cuatro dimensiones:

- Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
- Contenidos.
- 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.
- Medios de la enseñanza.



Para Klafki las dos dimensiones iniciales (objetivos y contenidos) corresponden a la didáctica en sentido estrecho, mientras que la discusión acerca de las formas de organización y los medios corresponde a la metódica; así, la integración de lo formativo y lo metódico configuran la didáctica en sentido amplio. Los matices de esta diferenciación se abordarán en el análisis de las cartas descriptivas; para emprender dicho análisis se inicia con una reflexión teórica, tanto desde la didáctica de Klafki, como desde los antecedentes que se revisaron en torno a la enseñanza de la investigación contable en el contexto anglosajón y en Colombia. Posteriormente se analizan las cartas descriptivas partiendo de la fundamentación pedagógica (declaraciones sobre el tipo de estudiante que se desea formar), para llegar a la descripción de la metódica (formas de organización de los contenidos y formas de interacción que favorecen el logro de los objetivos). Las cartas descriptivas analizadas corresponden a los cursos de fundamentación teórica (Epistemología y Pensamiento Contable) y de fundamentación metodológica (Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación) de las siguientes universidades:

1. Fundación Universitaria Luis Amigó
2. Universidad de San Buenaventura
3. Universidad Autónoma Latinoamericana
4. Corporación Universitaria Remington
5. Universidad Eafit

### 3. Análisis de las áreas de fundamentación teórica

La propuesta de Wolfgang Klafki parte del concepto de formación categorial, cuya pretensión es vincular las expectativas, motivaciones e historicidad del sujeto y las exigencias propias del mundo objetivo. El autor pretende superar la dicotomía entre las perspectivas didácticas materiales de las formaciones centradas en el objeto y las teorías formales centradas en el desarrollo de las potencialidades del sujeto, en ausencia de un correlato objetivo (citado por Runge, 2007).

Klafki critica las teorías de la formación material cuyo objetivismo absolutiza y neutraliza los conocimientos culturales, mediante la apropiación de muchos saberes o mediante el dominio de los contenidos clásicos de una especialidad (citado por Runge, 2007); su carácter heteroestructurante privilegia la transmisión de saberes y técnicas mediante la repetición y la obediencia a la tradición (Zubiría, 2006). Es la educación que ha sido objeto de crítica en las diversas propuestas de transformación



de la educación contable en Colombia (Gracia, 2002; Quijano et ál., 2002; Santos, 2005; Martínez, 2006; Ospina, 2006; Muñoz & Sarmiento, 2010).

De otro lado, para Klafki las teorías formales de la formación desconocen la contribución de los contenidos al despliegue de las potencialidades del sujeto, pareciera que el sujeto se realizara en ausencia de un contenido material. Estas teorías se expresan en dos vertientes: las teorías de la formación funcional, que centran su interés en el despliegue de las fuerzas interiores, y las teorías de la formación metódica, que centran su interés en el dominio de la capacidad para aprender a aprender y dominar capacidades instrumentales (citado por Runge, 2007).

Estas teorías aparecen reseñadas con frecuencia en los ideales de transformación didáctica y emergen como reacción a las didácticas reproductivas y enciclopédicas propias de las teorías materiales: aluden a un maestro guía al servicio del estudiante. Son didácticas centradas en el aprendizaje y no en la enseñanza, una enseñanza orientada al *cliente*, en la cual el estudiante ocupa el lugar central, como cándidamente lo pregonan quienes pretenden una educación contable diferente: el estudiante “aprende bajo la guía del profesor, quien creará un ambiente adecuado, proporcionará medios y recursos, motivará, suministrará alguna información para la comprensión por parte del estudiante” (Valdez, 2008: 75).

Por lo tanto es necesaria una relación dialéctica entre sujeto-objeto, la cual debe “lograr los mecanismos de interrelación que hagan más armónica la existencia del hombre y la vida en la tierra; esto es, ecologizar los saberes” (Fals Borda, citado por Gómez, 2003b: 112). La teoría ocupa un lugar central en esta relación en tanto el dominio de los conceptos de una disciplina surja como consecuencia del reconocimiento histórico de su origen y de su permanente posibilidad de ruptura (Giraldo, G., 2009; Loaiza & Rueda, 2011; Rueda & Pinzón, 2009).

Los tres cursos de fundamentación teórica que se analizaron en este estudio aceptan el valor de la teoría. Se discutirán las principales regularidades encontradas en las declaraciones formativas para después reflexionar sobre la metódica aplicada en estas áreas.

Los cursos de *epistemología* coinciden en atribuirle a ésta una función crítica; de esta forma se habilita al sujeto para participar de las discusiones sobre las reglas lógicas y metodológicas que se han utilizado para la

construcción del conocimiento contable. La dimensión epistemológica se concibe como constitutiva de la condición humana, el conocimiento como fundamento inherente del ser y como posibilidad de vincularse socialmente.

Las intencionalidades superan la apropiación de conceptos y métodos al insertarlos en contextos problemáticos emancipadores, ya que se interroga el sentido del conocimiento desde marcos diferentes a los de la contabilidad. Se interroga la dimensión epistemológica de las ciencias sociales, su sentido y vínculo con lo humano. Las competencias se orientan al desarrollo de capacidades argumentativas que permitan proponer líneas de acción e interpretar las variantes propias de las teorías de investigación contable, con el fin de determinar su aplicabilidad.

Los cursos de *pensamiento contable* proponen como fundamento para el futuro del estudiante el acercamiento al objeto disciplinar y profesional. El estudiante debe conocer la naturaleza y el entramado de la contabilidad y su construcción histórica; así, el curso pretende que el estudiante discuta sus necesidades de formación y reflexione sobre la pertinencia de la práctica contable. Dicho de otro modo busca formar en el conocimiento histórico social de la disciplina y en la superación de visiones estrechas de la práctica contable.

Estas declaraciones expresan una concepción de la educación como escenario de autoafirmación y autodeterminación orientado hacia el descubrimiento de las profundas contradicciones que existen en el seno de las teorías hegemónicas (McLaren, 2005); en este caso, las teorías contables dominantes que restringen la contabilidad a una técnica registral e informacional de actividades financieras para la toma de decisiones de agentes privados (Gómez, 2003b).

Tales declaraciones son infructuosas si no se vinculan con unas metódicas que potencien el aspecto crítico emancipatorio de los contenidos. Según Klafki un contenido instrumental en su esencia puede volverse crítico de acuerdo con su inserción en problemas críticos que los trasciendan; de la misma forma que un conocimiento de carácter crítico puede devenir en instrumentalización, si no se acompaña de métodos que fomenten el aprendizaje crítico y social (1986). Tal vez sea esa la razón que explica la falta de apropiación de conceptos y teorías, lo cual incide en el bajo porcentaje de orientación hacia la investigación en los estudiantes de contaduría pública (Sánchez, 2011).

Pero más allá de la dotación de instrumentos cognitivos, la metódica debe orientarse, según Klafki, hacia la comprensión de las posibilidades de acceso a lo general subyacentes en los contenidos (significado ejemplar), la relación con la vida del estudiante (importancia para el presente), la posibilidad de enfrentarse a las tensiones e incertidumbres del contexto (importancia para el futuro), la estructura del contenido, y las posibilidades para que los estudiantes accedan a esos contenidos de una forma autónoma y socialmente significativa (asequibilidad del contenido) (citado por Runge, 2007).

Específicamente la formación investigativa del contador público se declara como fundamento para la transformación de la realidad disciplinar y social; por lo tanto es una formación que pretende ir más allá de la lógica económico-financiera que reduce al sujeto a su dimensión laboral. La contabilidad debe preocuparse por la construcción social ya que según Keller (1991) “la ciencia debe entenderse como una construcción social, realizada por hombres socialmente interrelacionados e irradiados por un contexto” (citado por Gómez, 2003b: 112).

Por su parte, el sentido de lo teórico se logra gracias a la construcción social derivada del vínculo entre la praxis social del sujeto y la teoría, lo cual, según Antonio Bolívar, es posible en tanto ese vínculo reconozca la forma como el sujeto expresa, mediante sus narrativas, las representaciones del mundo y la interpretación de sus acciones (citado por León, 2011). Se interpreta que el hecho práctico vivenciado es un hecho mediador con la teoría, contribuyendo a la construcción de la realidad social, lo cual en el campo contable es esencial para superar la dicotomía entre la disciplina y la profesión: “En contabilidad se plantea muy a menudo la cuestión de la brecha entre teoría y práctica contable. Pienso que tal brecha está ocasionada por una falta de compromiso de cada lado por interiorizar el otro, y por cimentar —cada lado— negando su posición, es decir, concretando una sola construcción” (Ospina, 2005: 82).

Al observar las cartas descriptivas se encuentran intentos por resolver la brecha entre la teoría y el sujeto, el cual está mediado por unos imaginarios instrumentales. La metódica privilegia el concepto de comunidad de aprendizaje y establece el conocimiento previo como condición para participar de la discusión; de esta forma la lectura se vuelve el fundamento de la relación social. En los tres cursos la lectura es la condición para participar de las discusiones en clase. Con ello se busca el desarrollo de

competencias argumentativas, necesarias para sustentar la aplicabilidad e interpretación de las teorías de investigación contable. No obstante, mientras en los cursos de epistemología se enuncian estrategias específicas que permitan desarrollar procesos interactivos de lectura, en los cursos de *pensamiento contable* la lectura se expresa como ritual de control y condición de acceso a la palabra.

En estas declaraciones metódicas no se observa un intento de establecer un correlato entre la teoría y lo social; de hecho el concepto de construcción social del conocimiento se reduce a la micro-sociedad del aula, dejando de lado el mundo social que habita a cada sujeto, en el cual se viven las tensiones y conflictos productos de las condiciones de dominación. De allí que sea necesario emprender estrategias que permitan la vinculación entre el conocimiento teórico y la práctica, pues la formación de los estudiantes en torno a un pensamiento social puede lograrse si se establece un vínculo más preciso entre la teoría contable y los escenarios de organización en los cuales se desenvuelve la contabilidad, mediante el estímulo a la investigación empírica (McPhail, 2005).

Cabe entonces preguntarse, ¿Se presenta efectivamente una relación teórico-práctica que conduzca a la formación de un contador crítico? O se estará ahondando el desinterés por una investigación crítica y rigurosa en beneficio de una investigación estéril, en el mejor de los casos, o reproductiva en el peor de los escenarios.

#### 4. Áreas de formación metodológica

En su registro histórico de la polémica entre las ciencias aristotélicas y galileanas, Mardones enfatiza en las implicaciones formativas derivadas de asumir una postura metodológica para comprender la realidad social. Así, al aludir a la inconveniencia de asumir criterios formalistas y determinísticos, afirma que la aplicación a ultranza de estos principios en el campo de las ciencias sociales y humanas, amenaza con “cosificar, reducir a objeto todo, hasta al hombre mismo, cuando la razón se unilateraliza hacia este lado, y absolutiza sus posiciones, estamos ante lo que Adorno y Habermas denominan la razón instrumental” (Mardones, 1991: 30).

Más adelante cita a Adorno para ilustrar la reacción de la teoría crítica de la ciencia frente a la naturalización del mundo expresada en los principios explicativos propios de las ciencias analíticas. Deriva de allí una demanda

de reflexión permanente expresada en el “convencimiento de la necesidad de profundizar la autoconciencia de la ciencia sobre su propio quehacer. La filosofía de la ciencia se vuelve reflexión sobre los presupuestos y supuestos de la tarea científica” (1991: 57).

Mauricio Gómez (2003a) analiza las implicaciones del monismo metodológico que, con base en los principios de las ciencias naturales, atribuye la validez de la ciencia a partir del ajuste a las condiciones hegemónicas derivadas del positivismo. Este monismo conduce a la idea de la objetivación del hombre y de la sociedad, y subsume a la disciplina en la ciencia; y al hacerlo, abandona la posibilidad de abordar la interpretación del mundo a partir de la filosofía, las artes, la literatura, etc.

El énfasis en las visiones positivistas de la ciencia condujo a una tradición de aplicación de conocimientos contables cristalizados; gran auge tuvo la nueva investigación empírica que, con apoyo en la matemática y la estadística, se orientó a la acumulación del capital (Gómez, 2003b).

Esta posición de la investigación contable se cuestiona con base en cuatro argumentos: el cuestionamiento a la objetividad del conocimiento científico, el carácter estrictamente economicista de estas visiones, el desconocimiento del carácter intersubjetivo y comunicativo de la investigación contable y la separación entre disciplina y profesión (Gómez, 2003b).

Como puede observarse, la reflexión sobre el cómo de la enseñanza de la investigación contable interroga el rol del profesor y sus relaciones con la disciplina y la profesión. Convoca además a una reflexión sobre los temas a investigar, el qué, lo cual conduce indisolublemente a una idea de formación que le otorgue a la contabilidad y por supuesto a la investigación contable, una nueva forma de pensar lo social.

Además, la ausencia de paradigmas dominantes en el campo de la investigación social, conduce a una necesidad constante de novedad en el enfoque, a pesar de la existencia de algunas propuestas de orientación metodológica. Dicha exigencia abre posibilidades de comprensión de las condiciones de construcción del conocimiento contable que deben ser aprovechadas a partir de la investigación (St. Pierre, 2009).

Todo lo anterior justifica la inserción de cursos de metodología dentro de un plan de estudios y sustenta la necesidad de pensar los contenidos

y propósitos formativos asociados a los mismos. Superar la neutralidad de los contenidos metodológicos recuperando la reflexión sobre las implicaciones sociales del método debe ser tarea privilegiada del análisis didáctico.

En ese sentido, una primera tarea de la didáctica consiste en pensar lo formativo de los contenidos, haciéndolos parte de la enseñanza. El individuo que enseña debe conocer muy bien el contenido, haciéndolo significativo; es decir, logrando que pueda ser convertido en un proceso de formación. Por tal razón la significación pedagógica de esos contenidos está dada también por las condiciones históricas e ideológicas del mismo (Klafki, 1986).

En este apartado se efectuará el análisis de las áreas metodológicas. Estas áreas tienen el objetivo de conocer los pormenores y desarrollar las capacidades para construir proyectos de investigación, y responden a diferentes denominaciones: *Seminario de Investigación, Metodología de la Investigación y Ejercicio de Investigación*. En este análisis se tienen en cuenta nueve cursos entre las cinco universidades abordadas.

Se evidencian dos marcadas tendencias: la primera concibe una investigación orientada hacia la sociedad del conocimiento; desde este punto de vista el avance del conocimiento se piensa como base para la formación intelectual del estudiante y el progreso de la sociedad. Coherentes con el propósito declarado se plantea el curso de metodología de investigación para enseñar al estudiante cómo se conoce, “cuál es el camino que se puede elegir para acercarse a los problemas de investigación” (declaración de una carta descriptiva).

Desde esta concepción el sujeto se interpreta no como el centro de formación en sí mismo sino como agente de generación de nuevo conocimiento. La investigación se proyecta hacia el futuro del sujeto solamente en relación con su dimensión intelectual, en una dinámica envolvente que induce a la posibilidad de generar más conocimiento en tanto se alcance uno nuevo. Una expresión extrema de esta concepción es circunscribir la investigación a la innovación y la creatividad. Dichos impactos formativos han sido ampliamente reseñados en diversos campos de formación investigativa y se reflejan en la mejora del pensamiento crítico, mejora de la comprensión del proceso de investigación, aumento de la auto-confianza en la capacidad de hacer investigación e inserción en



comunidades de aprendizaje, aunque aún no han sido comprobadas en el campo de la enseñanza de la investigación contable (Jalbert, 2008).

Otra tendencia concibe las áreas metodológicas como la posibilidad de establecer un vínculo entre el problema y el método. En ese sentido se argumenta la necesidad de practicar los elementos teóricos que previamente se le han ofrecido y se declara la importancia de esta puesta en práctica como una forma de perfilar los futuros trabajos de grado. Desde las competencias a evaluar se observa el interés por el fortalecimiento de las capacidades instrumentales de escritura en función de principios de interacción social; es decir, la escritura desde una perspectiva retórica vinculada con sus formas canónicas y con las características y valores del auditorio (Carlino, 2005).

De igual forma, las competencias sociales se piensan no en términos de transformación social, que es lo declarado en algunas justificaciones, sino en términos de crear sincronía para el trabajo de equipo. Lo social no se interpreta como forma de vida en comunidad sino como acuerdo en aras de intereses puntuales. Los propósitos apuntan a la formación de capacidades de interacción social; la interdisciplinariedad potencia estas capacidades al convertirse en la posibilidad de orientar las discusiones críticas frente a los contenidos desde diversos puntos de vista. Cabe anotar que en el contexto de las publicaciones internacionales son amplias las referencias a estudios que apuntan a formar competencias sociales en el contexto del aula, orientadas al futuro desempeño empresarial. Dichas investigaciones aparecen reseñadas en las revisiones hechas acerca de las investigaciones en materia de educación contable (Watson et ál., 2007; Apostolou et ál., 2010; Apostolou et ál., 2013).

En el contexto de estas discusiones críticas, las competencias argumentativas, por ejemplo, se determinan sobre la posibilidad que tiene el estudiante de utilizar las herramientas y los elementos básicos en el desarrollo de un proyecto de investigación; esta declaración ignora el carácter de la argumentación que, al ubicarse en el campo de la vida práctica, está orientado por el disenso, se plantea a partir de lo preferible y, por ende, involucra valores, los cuales aparecen muy poco en las competencias declaradas en los programas, como si lo metodológico no tuviera relación con lo ético. De hecho, los valores más recurrentes en los programas analizados se expresan en la competencia actitudinal, la cual nuevamente deriva en lo cognitivo, pues se requiere una actitud positiva



en cuanto a la “complejidad de los referentes teóricos y prácticos del quehacer investigativo” (declaración de una carta descriptiva).

No obstante, como se afirmó previamente, el componente ético de la investigación puede estar íntimamente intrincado en el método, y puede ser expresado sobre el papel de la problematización dentro del proceso investigativo, pues, como bien lo expresa Gómez, el conocimiento opera como proceso de selección de los datos de la realidad y como legitimación de la misma en virtud de convertir en hechos prescriptivos aquello que describe, bajo la apariencia de la neutralidad (Gómez, 2003b). En el mismo sentido se pronuncia Cullen (2004) quien vincula el concepto de lo crítico, vinculado a la racionalidad, con una actitud circunscrita a lo social que supere la erosión sistemática de la potencialidad reflexivo-comunicativa, ocasionada por la tendencia tecnicista de la enseñanza de la contabilidad, lo cual ha limitado la posibilidad del discurso público.

Por eso llama la atención que una de las universidades en las cuales se destaca la necesidad de formar un contador público con sentido social, se proponga la formación de un sujeto con la capacidad para predecir el rumbo de las acciones. No es un sujeto incierto que responde a las emergencias de la realidad, es mas bien un sujeto que “controla, sistematiza y soluciona de modo sistémico y planeado, para determinar eficazmente las metas y prioridades, estipulando la acción, los plazos y los recursos requeridos para alcanzarlas” (declaración de una carta descriptiva) ¿Son compatibles estas competencias con la idea de un sujeto que conciba la investigación “como una actividad viva, productora de conocimiento y validadora de las reflexiones humanas alrededor de su mundo complejo”, tal cual se afirma en la justificación de esa carta descriptiva?

Con respecto a la metódica Klafki (1991) es enfático al indicar que el método de la enseñanza no debe confundirse con el método del tema, puesto que el tema surge de unas condiciones históricas, mientras que el método de enseñanza es el enfrentamiento que se tiene con esas condiciones históricas para la producción de un conocimiento donde debería reconocerse el carácter inherentemente metódico de algunos contenidos. Es decir que hay conceptos que no se deben enseñar como cosas ya sabidas, sino que a éstos se debe llegar mediante la exploración metodológica que les dio origen; referente a lo dicho, es necesario preguntarse, ¿será que esos conceptos fundamentales de ciertas perspectivas metodológicas de investigación se enseñan como algo ya

dado o se llega a ellos a partir de las indagaciones metodológicas que se tuvieron en su origen?

Esto significa que en el caso concreto de la enseñanza de la investigación no se puede equiparar la enseñanza de los métodos de investigación y de las metodologías, con la metódica inherente a su enseñanza. Ello implica que se debe pensar cuáles medios y estrategias son pertinentes para enseñar los métodos de investigación sin afectar las ideas de formación que se pretenden.

Por tal razón es necesario decidir acerca del método de enseñanza que se va a manejar, los sujetos a los que se les va a aplicar, y si ese método de enseñanza tiene carácter formativo o no; puesto que, de acuerdo con la manera como ciertos métodos y conceptos puedan estar al alcance de las diferencias subjetivas de los estudiantes, puede refinarse su enseñanza (Klafki, 1991).

Con base en lo observado se puede indicar que existe la tendencia a orientar la enseñanza hacia el dominio de los métodos de investigación. Desde esta óptica el estudiante desarrolla los otros aspectos en función de responder a la normativa de presentación de trabajos, lo cual parece otorgar un énfasis a la lógica formalizada del proyecto de investigación. Se observa entonces una ruta que va de la apropiación conceptual del tema, la cual se evalúa mediante exámenes, protocolos, relatorías, controles de lectura y exposiciones, hacia su aplicación. Parece que la creencia errónea más arraigada al respecto es que es posible ejecutar un procedimiento simplemente a partir de proporcionar la información *teórica* o *las reglas*. Todo ello en ausencia de procesos de reflexión y exploración de rutas alternativas, y, sobre todo, sin tocar el componente crítico que conduce al dominio de contenidos valorativos (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Este último aspecto se observa en tres de las universidades analizadas. En las cartas descriptivas se declara un vínculo entre el contenido teórico, expresado como el conocimiento del método, y el desarrollo de los proyectos de investigación, lo cual genera el forzamiento del método hacia el tema de investigación, ignorando el vínculo estrecho que existe entre tema, problema y método; pues no todo tema se puede problematizar de la misma forma y no todo problema se puede abordar con cualquier método. Esto en el caso de que se aborden temas propiamente contables, pues debido a que en muchos casos los cursos de metodología se encuentran

en niveles iniciales, se cae en la aplicación de proyectos de investigación que, a modo de simulación, pretenden aplicar instrumentalmente las técnicas y metodologías de investigación.

Por ejemplo, en el caso de una de las universidades estudiadas, el primero de los cursos de investigación aborda lo relacionado con los métodos cuantitativos, y el segundo con los cualitativos. En ambos se parte del conocimiento previo de las concepciones teóricas y epistemológicas, para posteriormente avanzar a una distinción entre el conocimiento científico y el empírico, derivando en la reflexión acerca de la naturaleza científica de los saberes administrativos, y aterrizando con ello en el diseño de un anteproyecto. Los dos cursos presentan una estructura similar a pesar de que en uno se aborda la investigación cuantitativa y en el otro la cualitativa.

El diseño de estos dos programas deja varias cuestiones para la discusión. Se destaca la ausencia de reflexión sobre la metódica propia de cada contenido; pues difícilmente pueden expresarse bajo la misma lógica de enseñanza los contenidos de la investigación cuantitativa y de la investigación cualitativa, éstos obedecen a lógicas de construcción diferentes, a intereses y a propósitos de formación distintos. Esta copia anula las posibilidades críticas del contenido y remite a una instrumentalización del proceso; además, si ambas materias pretenden llegar al diseño de un anteproyecto surgen varias situaciones problemáticas: ¿Dos proyectos diferentes?, ¿uno en cada semestre?, ¿formularían dos anteproyectos distintos solo de manera simulada? o, incluso, ¿trabajarían un mismo tema desde dos perspectivas metodológicas distintas, desconociendo con ello el vínculo que existe entre los temas, sus posibilidades de problematización y sus métodos?

Antes de cerrar conviene detenerse en las declaraciones de las acciones específicas orientadas a garantizar el aprendizaje. Se alude específicamente a las estrategias, técnicas y procedimientos utilizados para garantizar la interacción. Al respecto Klafki indica que este tipo de arreglos, derivan, según el caso, en una formación autónoma y solidaria o en actitudes de subordinación y competencia (1991).

Como punto de partida conviene declarar que solo una carta descriptiva hace mención a una teoría del aprendizaje. En ésta la metódica parte siempre de la relación entre la lectura (activada mediante talleres) y la clase dialógica, las socializaciones y las asesorías. Se especifica que ambas actividades se desarrollan mediante el aprendizaje significativo y que la mediación entre

profesor y estudiante se hace “fundamentada en la perspectiva cognitivista de Reuven Feuerstein, se trabajará la construcción de conceptos y aplicaciones a través del manejo de funciones cognitivas, operaciones mentales y meta cognición” (declarado en una carta descriptiva).

Este tipo de alusión escasea como principio que oriente la metódica. En general las estrategias didácticas y metodológicas propuestas se piensan desde la formación integral; sobre esta premisa se proponen estrategias que involucran una serie de visiones interactivas y sociales del aprendizaje, pero concebidas más como instrumentos que como didácticas: aprendizaje basado en problemas (ABP), seminario alemán, Phillips 66, etc., son puestas en un mismo nivel, lo cual refleja nuevamente la instrumentalización del proceso. Finalmente se proponen estrategias de acompañamiento mediante trabajos, talleres, estrategias de seguimiento al trabajo independiente, la escritura, los exámenes y los controles de lectura. Se nota un conocimiento cultural de una serie de estrategias y técnicas, pero la forma como se declaran dan cuenta de su uso como elemento de control, más que como un elemento de interacción vital en el aprendizaje de habilidades sociales.

En la literatura revisada a nivel internacional se observan forzamientos similares. A modo de ejemplo se cita el artículo de Paisey y Paisey (2003) en el cual se propone el uso de la investigación-acción como medio de enseñanza del curso Contabilidad Administrativa. Pese a que se toma como punto de partida el pensamiento de Freire, la estrategia de la investigación-acción, se limpia de cualquier contenido político, reduciéndose así a una mera técnica de motivación en el aula. De ello dan cuenta los problemas y las evidencias de mejoramiento que se expresan.

Este ejemplo sirve de pretexto para concluir que se requiere una mayor reflexión acerca de la relación entre método de enseñanza y método de investigación. Es necesario pensar si la enseñanza de la investigación se debe estructurar como reflejo de la estructura formalizada de un anteproyecto de investigación, y si el propósito de adquirir ese dominio metodológico justifica subyugar el tema al método, al privilegiarse el objetivo de enseñanza y el propósito de formación sobre ese tema. Para Klafki esa es una aplicación tecnicista del método: “los temas aparecen (como también los métodos y los medios) como ‘medios’ para la realización de los objetivos previos, presuntamente independientes de los temas; así, aparecen los “contenidos” como algo intercambiable por principio” (1991: 100).

De igual forma es necesario repensar las formas de mediación utilizadas para orientar procesos de interacción y discusión en el aula; así como resignificar el acompañamiento a procesos de lectura, las asesorías y los talleres. Es necesario definir los objetivos de este tipo de acciones, los protocolos de intervención, medios de evaluación, etc.

Es esencial emprender tal reflexión pues estas mediaciones por mínimas que parezcan, repercuten en la formación de los estudiantes. Como afirma Klafki al final de su texto, en el cual establece la relación entre didáctica y metódica: “En un caso aislado esto puede carecer de importancia, pero en la acumulación de tales situaciones escolares o situaciones semejantes, practicadas con base en “razones de carácter metódico”, estas prácticas pueden tener para los alumnos consecuencias personales y sociales negativas de grave alcance” (1991: 108).

## 5. A modo de cierre

De lo observado puede interpretarse que la fundamentación formativa de las áreas teóricas coincide en la necesidad de transformar al sujeto, sobre la base del vínculo consustancial entre lo epistemológico, lo teórico y lo humano; todo mediado por la comprensión histórica del objeto de estudio de este tipo de cursos.

Es claro que las áreas de epistemología y pensamiento contable favorecen tal propósito por ser muy propicias para ejercer “la capacidad de crítica y de juicio, la capacidad para la reflexión sobre relaciones de poder y de intereses sociales y sus condiciones, aprendizaje del aprendizaje y cosas semejantes” (Klafki, 1991: 101). La discusión de fondo radica en pensar de qué manera la metódica, como forma de organización de la enseñanza para alcanzar tales fines, contribuye al propósito de formación.

Desde el punto de vista de las áreas de formación metodológica puede indicarse que el énfasis metodológico de estas áreas disipa la idea de formación del sujeto. En algunos programas no aparece y en los otros se reduce a una dimensión cognitiva que invisibiliza al sujeto histórico y social. El contexto en el cual este sujeto se desenvuelve es el de una sociedad que produce conocimiento, que lo acumula; así, los principios de racionalidad, sistematicidad, cooperación y comunicación se convierten en los ejes de formación. En general se observa un ocultamiento de argumentos que propongan condiciones de transformación social y personal. El máximo

alcance de formación para el futuro radica en la posibilidad de formar parte de las comunidades académicas, como un ritual de paso que “permite entrar a un mundo reservado a pocos” (Carlino, 2005: 25).

Es posible suponer que por ser áreas de formación metodológica, los propósitos de formación crítica se diluyen. Al respecto es necesario enfatizar que los métodos se relacionan directamente con unas concepciones epistemológicas vinculadas con concepciones acerca del mundo, la sociedad y el sujeto; por lo tanto, no es viable pensar el método en ausencia de esas reflexiones. Además es posible darles ese carácter mediante dos posibilidades: integrándolos con contenidos críticos o aplicando una metódica que potencie las posibilidades de interacción social, capacidad de autogestión, actitud crítica y solidaridad. Ambas expresadas por Klafki como las posibilidades formativas de la metódica (1991).

En ese sentido vale la pena rescatar la afirmación de Mcphail (2005) acerca de los esfuerzos didácticos para vincular la enseñanza con el contexto social: “Este esfuerzo pretende rescatar la importancia del espacio en el aprendizaje de la relación entre la Contabilidad y el interés público, se basa en la afirmación de que el lugar donde tiene lugar la educación es tan importante como su contenido” (217).

## Referencias

- APOSTOLOU, B.; HASSELL, J.; REBELE, J. & WATSON, S. (2010). ‘Accounting education literature review (2006-2009)’. *Journal of Accounting Education* [28, 145-197].
- APOSTOLOU, B.; DORMINEY, J.; HASSELL, J. & WATSON, S. (2013). ‘Accounting education literature review (2010–2012)’. *Journal of Accounting Education* [31, 107-161].
- CARLINO, P. (2005). ‘La escritura en investigación’. *Seminario de Investigación Permanente*. [Cátedra de Maestría, Universidad de San Martín]. Recuperado el 3 de septiembre de 2013 de <http://www.udesu.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>.
- CORTÉS J., J. H. (2009). ‘Investigación y pensamiento crítico’. *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública* [565-584]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CULLEN, J.; RICHARDSON & O'BRIEN R. (2004). ‘Exploring the teaching potential of empirically-based case studies’. *Accounting Education* [13, 2, 251-266].



- DÍAZ B., F. & HERNÁNDEZ R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F.: Mc Graw-Hill.
- GIRALDO G., G. A. (2009). 'La formación del estudiante de Contaduría Pública: la pertinencia de la actitud crítica e interpretativa'. *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública* [585-596]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GÓMEZ, V. M. (2003a). 'Algunos comentarios sobre la potencialidad de la investigación en contabilidad'. *Revista Innovar* [21, 139-144].
- \_\_\_\_ (2003b). 'Contabilidad: comentarios sobre el discurso científico y los determinantes morales'. *Revista innovar* [22, 109-120].
- GRACIA L., E. (2002). 'Estado actual de la educación contable en Colombia'. QUIJANO, O.; GRACIA, E.; MARTÍNEZ, G.; ARIZA, E. & ROJAS, W. *Del hacer al saber: realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia* [85-111]. Popayán: Universidad del Cauca.
- JALBERT, T. (2008). 'Experiences in publishing peer-reviewed research with undergraduate accounting and finance students'. *Journal of accounting education* [26, 104-117].
- KLAFKI, W. (1986). 'Fundamentos de la didáctica Crítico-Constructiva'. *Revista de Educación* [280, 37-79].
- \_\_\_\_ (1991). 'Sobre la relación entre didáctica y metódica'. *Revista Educación y pedagogía*, [5, 83-108].
- LOAIZA R., F. & RUEDA D., G. (2011). 'Importancia de la fundamentación teórica para los procesos de formación en investigación contable'. *Memorias II Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- LLOYD B., J. (2007). 'Using student-centered writing assignments to introduce students to accounting research and facilitate interaction with accounting practitioners'. *Global Perspectives on Accounting Education* [4, 61-68].
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México y Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MCPHAIL, K. (2005). 'Care in the Community: Professional Ethics and the Paradox of Pro Bono'. *Accounting Education: an international journal* [14, 2, 213-227].
- MARDONES, J. M. (1991). 'Filosofía de las ciencias humanas y sociales: nota histórica de una polémica incesante'. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍNEZ P., G.L. (2006). 'Los desafíos de la educación contable: encrucijada de una formación monodisciplinaria en un entorno complejo e incierto'. *Revista Porik-An* [8, 11, 13-72].
- MUÑOZ L., S. M. & SARMIENTO R., H. J. (2010). 'La formación del sujeto político en la educación contable: un reto para la universidad y una provocación para el pensamiento'. *Revista Teuken Bidikay* [1, 165-183].



- OSPINA Z., C. M. (2005). 'Sobre la investigación en contabilidad: Algunos apuntes'. *Revista Contaduría Universidad de Antioquia* [46, 73-110].
- PAISEY, C. & PAISEY, N. (2003). 'Developing research awareness in students: an action research project explored'. *Accounting Education* [12, 3, 283-302].
- QUIJANO, O.; GRACIA, E.; MARTÍNEZ, G.; ARIZA, E. & ROJAS, W. (2002). *Del hacer al saber: realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- ROJAS R., W. (2002). 'La educación contable en Colombia 1960-2000: Al servicio de la fraternidad económica moderna'. *Cuadernos de Administración* [28, 16-47].
- RUEDA D., G. & PINZÓN P., J. E. (2009). 'Retos y transformaciones en la investigación formativa contable. Una reflexión en la reciente experiencia en la Pontificia Universidad Javeriana'. *Memorias I Encuentro Nacional de Profesores de Contaduría Pública*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- RUNGE P., A.K. (2007). 'Aspectos fundamentales de la pedagogía crítico-constructiva y de la didáctica teórica-formativa de Wolfgang Klafki'. *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- SÁNCHEZ, W. (2011). 'La docencia en el lugar equivocado'. *Revista Lúmina* [12, 240-259].
- SANTOS, L. A. (2005). 'Fundamentación conceptual de la crisis contable'. *Revista Internacional de Legis Contabilidad y Auditoría* [21, 151-192].
- ST. PIERRE, K.; WILSON R., M. S.; RAVENSCROFT, S. P. & REBELE, J. E. (2009). 'The role of accounting education research in our discipline—An editorial'. *Issues in Accounting Education* [24, 2, 123-130].
- VALDEZ, H. L. (2008). "Reflexiones acerca de la calidad en la educación con un enfoque de sistemas". *Revista Lúmina* [9, 73-83].
- VARGAS G., G. (2011). 'La formación como eje de las relaciones entre pedagogía y administración'. *Revista electrónica Forum Doctoral* [3, 126-145]. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de [http://www.eafit.edu.co/revistas/forumdoctoral/Documents/ed3/Revista\\_forum\\_Doctoral\\_Edici%C3%B3n\\_especial\\_N.3\\_.pdf](http://www.eafit.edu.co/revistas/forumdoctoral/Documents/ed3/Revista_forum_Doctoral_Edici%C3%B3n_especial_N.3_.pdf).
- WATSON, S. F.; APOSTOLOU, B.; HASSELL, J. M. & WEBBER, S. A. (2007). 'Accounting Education Literature Review (2003–2005)'. *Journal of Accounting Education* [25, 1-58].
- ZUBIRÍA, de S. J. (2006). *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.