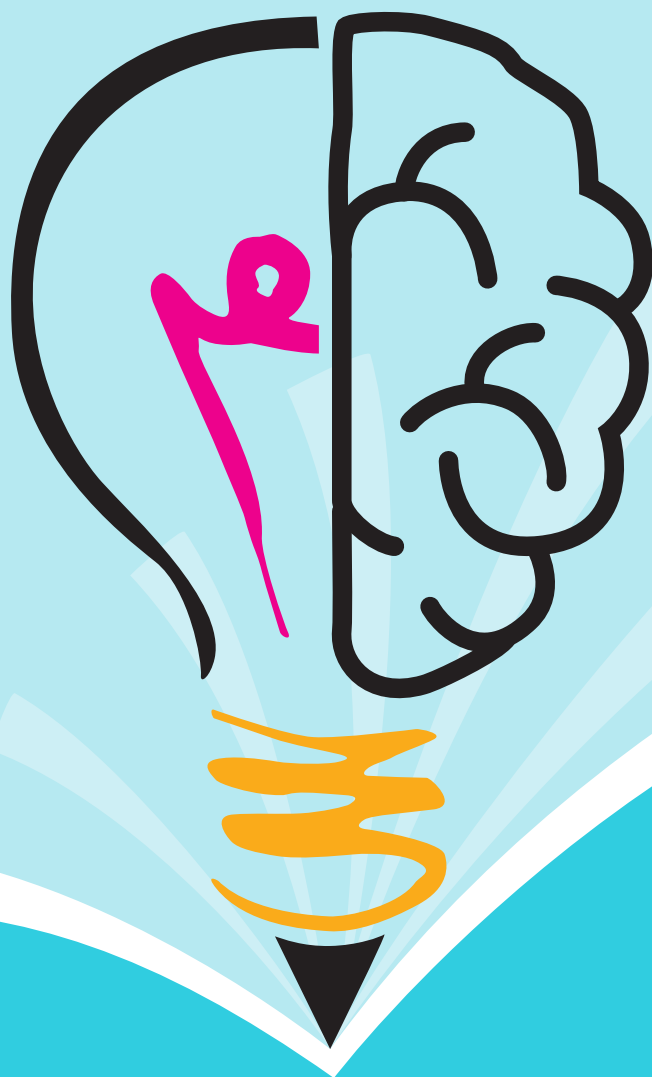


**Pensar la investigación desde la creatividad,
la diversidad y la inclusión: una mirada
desde la educación posgradual**



ediciones USTA

**PENSAR LA INVESTIGACIÓN
DESDE LA CREATIVIDAD,
LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN:
una mirada desde la educación
posgradual**

Compilador

GERMÁN VARGAS RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA SANTO TOMÁS - VUAD
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



Buitrago Villamizar, Hernán

Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión: una mirada desde la educación posgradual / Hernán Buitrago Villamizar [y otros once] ; Compilador Germán Vargas Rodríguez ; prologuista Félix Hernando Barreto Junca, – Bogotá: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, 2017.

225 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-782-036-2

1. Formación profesional de maestros 2. Educación superior - investigaciones 3. Investigación académica 4. Pedagogía - investigaciones 5. Investigación educativa 6. Evaluación educativa I. Vargas Rodríguez, Germán, comp. II Barreto Junca, Félix Hernando, prolog. III. Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia.

CDD 370.7

CO-BoUST

© Félix Hernando Barreto Junca | Gilma R. Sanabria León | Claudia Mónica Prieto | Felipe Andrés Patiño | Germán R. Vargas Rodríguez | José Luis Jiménez Hurtado | Hernán Buitrago Villamizar | José Guillermo Ortiz Jiménez | Tito Hernando Pérez Pérez | Mercedes Rodríguez Camargo | Ana Elvira Castañeda Cantillo | José Arlés Gómez Arévalo
© Universidad Santo Tomás
© Ediciones USTA

Fray Juan Ubaldo López Salamanca. O.P.
Rector General

Fray Mauricio Antonio Cortés Gallego. O.P.
Vicerrector académico general

Fray Tiberio Polanía Ramírez. O.P.
Vicerrector general Universidad Abierta y a Distancia

Julio Ernesto Rojas Mesa
Director centro de investigación Universidad Abierta y a Distancia

Sonia Marcela Rosas Arango
Coordinadora editorial Universidad Abierta y a Distancia

Karen Grisales Velosa
Coordinadora de libros Departamento editorial

ISBN-e: 978-958-782-036-2

Universidad Santo Tomás, 2017
Ediciones USTA Carrera 13 N°54-39 Bogotá D.C., Colombia
Teléfonos: 249 71 21 / 23519 75
editorial@usantotomas.edu.co
<http://ediciones.usta.edu.co>

Hecho el depósito que establece la ley
Libro electrónico
Primera edición, 2017

Compilador: Germán Vargas Rodríguez
Diagramación y diseño de cubierta: José Domingo Cepeda Vásquez
Corrección de estilo: Juan Carlos Molano.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



CONTENIDO

Prólogo

<i>Félix Hernando Barreto Junca</i>	9
---	---

PRIMERA SECCIÓN

Tras las huellas de la identidad investigativa, una mirada desde la VUAD

<i>Gilma R. Sanabria León</i>	15
-------------------------------------	----

SEGUNDA SECCIÓN

Una apuesta a la investigación: la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

<i>Claudia Mónica Prieto, Felipe Andrés Patiño</i>	33
--	----

TERCERA SECCIÓN

La investigación desde la Maestría en Educación

A partir de los propósitos institucionales

<i>Germán R. Vargas Rodríguez</i>	67
---	----

Visualización de resultados a partir de la sublínea en Pedagogía dominicana tomista

<i>José Luis Jiménez Hurtado</i>	73
--	----

Visualización de resultados a partir de la sublínea de currículo

<i>Hernán Buitrago Villamizar</i>	88
---	----

Visualización de resultados a partir de la sublínea en evaluación

<i>José Guillermo Ortiz Jiménez</i>	96
---	----

Visualización de resultados a partir de la sublínea en derechos humanos

<i>Tito Hernando Pérez Pérez</i>	111
--	-----

Visualización de resultados a partir de la sublínea de sociedad de la información y el conocimiento	
<i>Mercedes Rodríguez Cam</i>	127
Eje temático, categoría emergente y prácticas docentes	
<i>Ana Elvira Castañeda Cantillo</i>	147
CUARTA SECCIÓN	
La investigación desde el Doctorado en Educación	
<i>José Arlés Gómez Arévalo</i>	159
Epílogo (conclusiones generales)	
<i>Germán R. Vargas Rodríguez</i>	208
Referencias.....	212

PRÓLOGO

A pesar de los diferentes modelos de investigación que los docentes emplean como una forma de conocer a profundidad la enseñanza, el aprendizaje y la escolaridad que se da en el aula para mejorar su desarrollo profesional, la noción de docente investigador no se ha materializado en una definición única que pueda aplicarse en cualquier contexto. Lo cierto es que esta relación docencia-investigación se ha ido enriqueciendo de acuerdo con las concepciones de sus autores.

Para ello se parte de lo que ya en 1997 planteaba Paulo Freire:

Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agrega a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador (Freire, 1997, p. 30).

Así mismo, señala: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro” (Freire, 1997, p. 30). De ahí que la investigación ha de hacer parte de lo cotidiano del aula de clase, y por lo cual los docentes han de asumirse como tales. Hacer diferencia entre docente investigador e investigador docente puede hacer que la pedagogía se pierda en visiones parciales de la realidad, por lo que el mismo autor afirma más adelante: “Enseño porque busco, porque

indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 1997, p. 30).

De otra parte, al interior de las políticas educativas se habla de la profesionalización docente, entendida como el tránsito hacia la obtención de un título, la cual cruza por cursos de capacitación e información científica y tecnológica, y va hasta programas de posgrado en los cuales se aspira a acceder a la investigación educativa y pedagógica.

Para el logro de la profesionalización, se organizan estrategias que convocan a los maestros a reflexionar sobre prácticas pedagógicas orientadas al hacer en el aula, desde la perspectiva de afianzar los procesos de aprendizaje. Esta estrategia se viene relacionando con lo que se ha denominado ‘maestro investigador’ o ‘investigación docente’, y se ha alimentado con la perspectiva de investigación-acción bajo la modalidad de investigación formativa.

En este sentido, la formación investigativa en los docentes tiene la premura de facilitar reflexiones en torno a su práctica y constitución como sujeto ético y político con una responsabilidad social. Es por esto que tanto la edificación de saber pedagógico como de los campos disciplinares determinados se constituye en una posibilidad para reconocer otras miradas enmarcadas en la realidad, y que permiten pensarse y pensar el otro. Stenhouse (1991, p. 197, citado en Enríquez ,2007), afirma:

En este contexto, el docente-investigador debe poner en tela de juicio la enseñanza que imparte, estudiar sistemáticamente su modo de enseñar y, cuestionar y construir un marco conceptual que le dé sentido a su práctica. Para lograrlo, necesita ampliar su desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (p. 6).

De la misma manera, la Ley General de Educación en Colombia, Ley 115 de 1994, reconociendo la necesidad de afianzar la profesionalización del maestro y el mejoramiento de los resultados de aprendizaje exigidos por los estándares de calidad, plantea:

Artículo 109. [...] La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética. b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Estos artículos recogen las discusiones de maestros, intelectuales e investigadores de la educación y la pedagogía, que tenían en común reivindicar al maestro como portador y productor del saber pedagógico.

Sin embargo, en esa búsqueda del docente investigador, Pedro Enríquez (2007) presenta dos tipos de docentes investigadores:

- a) Los que emplean la investigación para construir conocimientos científicos.
- b) Los que recurren a la investigación para su desarrollo profesional.

Y señala que quienes buscan construir conocimientos científicos desde sus prácticas, tratan de:

- a) Propiciar la construcción de conocimientos científicos para utilizarlos en la transformación de nuestra sociedad [...] y descubrir verdades que no conviene a los intereses de las clases y grupos dominantes (Rojas Soriano, 95-96, p. 68).
- b) Descubrir la esencia de los fenómenos [...] Formular preguntas que resultan comprometidas y, mediante ello, se pueden alcanzar verdades científicas que permitan cuestionar la realidad social y formular críticas bien sustentadas (Rojas Soriano, 95-96; Enríquez, 2007, p. 14).

Con ello, el autor busca llevar al lector a entender que el saber es determinado por un contexto y está definido por los sujetos que participan de él; además, que el conocimiento es inacabado, por lo cual el investigador docente es un sujeto que observa, oye, transcribe y descifra las diversas voces, así como genera una multiplicidad de interpretaciones situado en una realidad y con argumentos sólidos.

También se sabe de docentes que emplean la investigación como una herramienta, más que para construir conocimiento, para: a) Lograr un tipo de formación que contribuye a la resolución de problemas concretos y cotidianos; b) Suscitar la estimulación, el desarrollo y la autoformación de los maestros; c) Acrecentar progresivamente la comprensión del trabajo docente para afinar la enseñanza; d) Encontrar nuevas miradas a la realidad socioeducativa (Enríquez, 2007, p. 16).

En este sentido, el docente-investigador es un perito que reflexiona sobre lo que forma, que modifica su accionar y se dispone a analizar sus prácticas con el propósito de aprender. Por tanto, el docente-investigador es un experto que se vale de la averiguación como un espacio que le permite cimentar conocimientos para pensar y madurar su práctica, y auxiliar con nuevos universos para conseguir su perfeccionamiento.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta la importancia de la formación investigativa en los docentes, es necesario reconocer en la investigación pedagógica las diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas alrededor de los objetos y los sujetos de investigación, así como las relaciones entre estos para que el docente pueda vislumbrar las diferentes maneras de la indagación y los elementos que la configuran; todo ello obedeciendo a las condiciones que se presenten, de tal forma que pueda ubicar su reflexión en un contexto y una realidad existentes a partir de la construcción del objeto de investigación.

Es a partir de la formación en investigación que el docente reconoce su lugar en la enseñanza, debido a su posibilidad de innovar y de ser dueño del conocimiento que produce para su propio saber pedagógico, que fortalece a partir de su campo de acción en la práctica pedagógica, y que cuestiona asiduamente a partir de la reflexión educativa.

Es por esto que en este texto se analiza la construcción de los procesos investigativos de la Facultad de Educación en el marco de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia - VUAD. Esta ha apostado por la integración de las líneas investigativas, que se convierten en el eje estructurador y permanente de la producción investigativa. Por esta razón, los programas posgraduales –especializaciones, maestría y doctorad– en los campos educativo y pedagógico han logrado, a través del expurgo sistemático, el análisis crítico y la argumentación, plasmar los enfoques y las tendencias que alimentan las diferentes líneas y hacen posible el énfasis investigativo de cada programa. Esto es lo que ha conducido la esencia misma de la Facultad de formación de educadores.

En primera instancia, el trabajo recoge la experiencia de la Vicerrectoría de Universidad abierta y a Distancia - VUAD en el quehacer investigativo, y refleja los cambios, la contextualización y los parámetros internacionales plasmados en las problemáticas investigadas. Estas, a su vez, promueven la integración de saberes y permiten innovar las prácticas educativas, con lo cual se dinamizan las disciplinas y se contribuye al desarrollo de la vida académica; ello, como parte de la filosofía y de las políticas institucionales inspiradas en la misión de la USTA.

El primer capítulo da cuenta del sentido de la investigación en la VUAD, que se ve reflejado en cada uno de los documentos institucionales de la Santo Tomás, como son: El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Investigativo Institucional (PROIN), la Política Curricular y el Modelo Educativo Pedagógico, entre otros. También diserta sobre el sistema de investigación de la VUAD, desde sus diferentes componentes: campos interdisciplinarios, líneas medulares, líneas activas y proyectos en cada uno de los programas, que son alimentados por los diferentes grupos de investigadores.

El segundo capítulo plantea la apuesta de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior en cuanto a sus procesos investigativos, y hace una descripción de los distintos proyectos que a partir del año 2013 se realizaron en versión ‘estado del arte’ del programa. A partir de estos trabajos, se visibilizan los elementos pedagógicos e investigativos más relevantes en el campo de la educación superior. Desde estos presupuestos, el investigador docente puede responder a las demandas propias de su campo de acción, contribuyendo así a las exigencias políticas, culturales, sociales, tecnológicas y económicas de la sociedad actual. Este proyecto permitió también entender que el docente universitario reviste un lugar relevante, por cuanto es quien contribuye en mayor grado a la transformación de la acción educativa y quien, de manera directa, media el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo los cambios y evoluciones de la sociedad.

A su vez, se puede analizar cómo dichos trabajos han orientado y resignificado las prácticas pedagógicas docentes, así como han puesto en contexto y perspectiva educacional a los profesionales de los diferentes campos del conocimiento que han optado por la formación en temas de educación superior. En este orden de ideas, este capítulo da cuenta del trabajo que hace la Especialización en la formación integral, desde el abordaje de problemáticas emergentes en la sociedad contemporánea hasta la ubicación de los sujetos del hecho educativo como protagonistas de la configuración de un nuevo orden social, sujetos que aportan al mejoramiento de la formación en las instituciones de educación superior.

El tercer capítulo hace una descripción de la investigación al interior del programa Maestría en Educación, que se funde con las políticas institucionales y se convierte en un referente de consulta para los futuros maestrantes. Aquí se ve reflejado el análisis riguroso a través del ejercicio investigativo, en versión ‘estado de arte’, en temas y problemas de la educación y la pedagogía, desde los diferentes contextos y realidades de los estudiantes del programa, que desde el año 2005 se vienen desarrollando con los docentes y estudiantes. Desde esta mirada, se han establecido las siguientes líneas de trabajo: el currículo, los Derechos Humanos, la evaluación, la filosofía Tomista, la formación integral, las mediaciones tecnológicas de la información y la comunicación y las categorías emergentes, y las prácticas docentes, lo anterior a través de la revisión de 172 trabajos.

Finalmente, el cuarto capítulo refiere al programa Doctorado en Educación. En él se puede ver el enfoque investigativo y su relación con la misión institucional y el PEI, describiendo el desarrollo crítico investigativo desde el énfasis humanista Tomista. El programa doctoral muestra también su intencionalidad en la formación integral de sus

estudiantes, analizando la capacidad de pensar problemáticas en diferentes marcos humanistas de lo social, lo económico, lo ecológico y cultural, y lo político, que son propios de Latinoamérica y el Caribe.

Agradezco el trabajo cuidadoso, crítico y reflexivo que se impusieron los autores, siempre atentos a acoger las observaciones y a repensar cada línea, cada argumento, cada sugerencia, en función no solo de mejorar la escritura del mismo, sino de encontrar caminos para repensar los proyectos educativos de cada uno de los programas y los proyectos académicos aquí representados, así como de dar respuestas asertivas a la formación de docentes en Colombia.

Félix Hernando Barreto Junca

Decano Facultad de Educación

Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

PRIMERA SECCIÓN

TRAS LAS HUELLAS DE LA IDENTIDAD INVESTIGATIVA, UNA MIRADA DESDE LA VUAD

Gilma R. Sanabria León

1. Introducción a la investigación en la VUAD

En el siglo XXI, la investigación se consolida como eje fundante de las Instituciones de Educación Superior; de allí la necesidad de revisar los procesos formativos e investigativos que se imparten en la Universidad para estar a la vanguardia en la producción de conocimiento y generación de impacto social.

El desafío de este siglo es responder a la integración de los saberes en relación con el conocimiento científico, la innovación y la apropiación social del conocimiento. Para ello, se requiere mejorar la calidad de la Educación Superior, respondiendo a los parámetros internacionales. Para lograr esta pretensión, se deben mejorar los sistemas de investigación de las universidades.

Con el fin de innovar las prácticas educativas, dinamizar las disciplinas y contribuir al desarrollo del país, la investigación emerge como una de las funciones sustantivas de la Universidad y como parte de la filosofía y de las políticas institucionales. En ese sentido, para la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, la investigación se enmarca como una labor de alto rigor científico, académico y social, por lo que se busca el fomento de la cultura investigativa mediante el desarrollo de proyectos

de investigación propuestos por los docentes vinculados a grupos de investigación y por los estudiantes partícipes de los semilleros.

En este capítulo se presenta el sentido de la investigación en la VUAD desde sus sinergias institucionales; asimismo, su sistema de investigación y los elementos que lo componen, enfatizando en la importancia que tiene el impacto de éste en la incidencia curricular, en la producción de conocimiento y en la formación del relevo generacional.

Del análisis de los aspectos anteriores, con una significación compleja, se identifican las tendencias de investigación desde el marco de la misión institucional articuladas con el contexto social, para converger en un conjunto de apuestas que mejorará el proceso de calidad y pertinencia que debe tener la investigación en la VUAD, desde una perspectiva a corto y mediano plazo.

2. Sentido de la investigación en la VUAD

La Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (VUAD) fundamenta su sentido investigativo en el Estatuto Orgánico, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en las Políticas de Investigación, en el Proyecto Investigativo Institucional (PROIN), en el Plan de Desarrollo y en los lineamientos de investigación, los cuales están disponibles en las páginas web de la VUAD y la USTA .

Los documentos mencionados anteriormente establecen con precisión y claridad el direccionamiento institucional de la función investigativa, vinculada a los procesos curriculares, a la formación y a la proyección social, para la concreción de la Misión institucional como razón de ser de sus procesos educativos:

La Misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país. (Estatuto Orgánico, 2010, art.7).

La misión se concreta con la formulación de las funciones de la Universidad Santo Tomás, como se evidencia en el artículo 10 del Estatuto Orgánico (2010). Éste enfatiza en la formación de profesionales, mediante la oferta de programas académicos vinculados a Líneas de investigación, que den respuesta a los problemas sociales y, a su vez, fortalezcan

las riquezas y valores de las diferentes regiones de Colombia, incorporando los adelantos científicos, tecnológicos y culturales que contribuyan a la calidad de los procesos investigativos.

El Estatuto Orgánico, en el artículo 85, establece que la Universidad Santo Tomás tendrá una Unidad de Investigación responsable del fomento, la promoción y la administración de la función sustantiva de la investigación, la cual opera en todas las sedes y seccionales, incluyendo la VUAD.

Igualmente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) determina que las políticas de investigación y docencia de la USTA están orientadas por su filosofía al desarrollo científico, cultural, social, económico, político y ético, a nivel nacional y latinoamericano (2005, p. 32). En consecuencia, la investigación de la Universidad Santo Tomás, por su compromiso y sello institucional, busca responder a los problemas más sentidos a nivel local, regional e internacional, razón por la cual se hace necesario fomentar una cultura investigativa en la comunidad universitaria.

2.1. Las políticas de investigación

Tienen en cuenta los lineamientos de organismos internacionales, como la Unesco, la OEA, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Esta última enfatiza en la necesidad fundamental de contribuir a la solución de los problemas de la educación, el medioambiente y el desarrollo de los países. Se trata de un planteamiento acogido por el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia, Colciencias, como referente en la formulación de políticas de investigación del país. De igual manera, la Universidad Santo Tomás acoge las directrices internacionales y nacionales desde su identidad, la cual busca la formación integral con el enfoque humanista tomista.

Otro documento que enfatiza el sentido de la investigación es el Proyecto Investigativo Institucional - PROIN (Universidad Santo Tomás, 2009), el cual es fruto de una larga discusión, debate y estudio realizado por los docentes investigadores, quienes lo han asumido con rigurosidad desde el año 2000 y que fue publicado en el 2005. En éste se establecen los programas de investigación institucionales y la fundamentación de las líneas medulares (LM), las cuales le dan identidad a la investigación de la Universidad Santo Tomás. Cada una de estas líneas presenta el objetivo y el núcleo problemático; estos dos componentes se articulan a las líneas activas (LA), que son definidas por cada uno de los programas académicos y contribuyen a la solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y el entorno social.

Las LM imprimen el sello institucional y aportan en la construcción de la comunidad epistémica, que reflexiona sobre los aportes a la ciencia, la tecnología y la innovación con un enfoque humanista tomista para incidir en el desarrollo humano mediante la generación de nuevo conocimiento y la apropiación social del mismo.

De esta manera, los Planes de Desarrollo de la Universidad dinamizan las funciones de la educación superior. Éstos son formulados por cada rector para su periodo de gobierno y a través de ellos se determinan los ejes, las políticas y las estrategias de acción. En el actual Plan, el eje número uno, denominado USTA y Sociedad, establece que a partir de la cultura investigativa y la docencia cualificada se impacta el entorno local con perspectiva global; el lema del eje es: “Academia con pertinencia social”.

2.2. Los lineamientos de investigación de la VUAD

Acogen las directrices establecidas por los documentos instituciones de la USTA y son armonizados en los escenarios de la modalidad de educación abierta y a distancia. Su interés investigativo se centra en la solución de las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales, para propender por un desarrollo sostenible que mejore la calidad de vida y respete las diferentes culturas. En síntesis, el sentido de la investigación en la VUAD está determinado por la filosofía cristiana humanista tomista, expresada en los documentos institucionales relacionados con la función sustantiva de la investigación.

2.2.1. Sistema de investigación en la VUAD

El Sistema de Investigación para la VUAD es un conjunto de elementos organizados que interactúa entre sí, cada uno cumpliendo una función determinada, y que busca la gestión, generación y visibilización de nuevo conocimiento mediante la investigación. Los componentes de este Sistema de Investigación son: campos interdisciplinarios, líneas medulares institucionales, líneas activas y proyectos de investigación de los programas académicos, programa de investigación, y programa de investigación de la facultad, ilustrados en la figura 1.

Sistema de investigación VUAD



Figura 1. Sistema de Investigación VUAD - Lineamientos de Investigación VUAD

Fuente: Universidad Santo Tomás. Lineamientos de Investigación VUAD (2015, p. 23).

El anterior sistema responde al objetivo general de la Unidad de Investigación de la VUAD, el cual se expresa así:

Apoyar, promover, fomentar y fortalecer la gestión de la investigación científica y tecnológica, formación en investigación e investigación formativa con enfoque humanista, desde las líneas medulares y activas con perspectivas interdisciplinares y transdisciplinares para la generación de nuevo conocimiento, impacto social y contribución al desarrollo misional de la VUAD y de sus programas académicos de grado y posgrado (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 12).

A partir del mencionado objetivo, es necesario determinar que las LM son las que imprimen la identidad institucional a todos los procesos investigativos. Éstas se definen “como el conjunto de perspectivas institucionales, en un horizonte compartido de intereses sobre un cuerpo de problemas que genera nuevo conocimiento, resultado de interacciones

interdisciplinarias y transdisciplinarias y se consolida a través de programas de investigación de largo alcance” (Universidad Santo Tomás, 2009, p. 40).

La Universidad Santo Tomás ha fundamentado diecinueve (19) LM, de las cuales la VUAD desarrolla once (11) por su pertinencia. Éstas son:

- Línea Alberto Magno: Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Línea Louis Joseph Lebreton: Economía y Humanismo.
- Línea Enrique Lacordaire: Las libertades y la educación.
- Línea Tomás de Aquino: Humanismo, Política y Derecho.
- Línea Fray Angélico: Formas de expresión artística y formas de conocimiento.
- Línea Tomás de Campanella: Sociedad, Política y Utopía.
- Línea Luis de Granada: Literatura y Retórica.
- Línea Francisco de Vitoria: Derechos Humanos y relaciones internacionales (análisis de coyunturas políticas).
- Línea Catalina de Siena: Liderazgo femenino y género.
- Línea Bartolomé de las Casas: Identidades culturales y justicia social.
- Cristóbal de Torres: Prospectiva de la Educación Superior.

Cada una de las anteriores líneas presenta el objetivo y núcleo problemático, componentes que se articulan a las LA definidas por cada uno de los Programas Académicos. Tales líneas están activas cuando tienen un proyecto de investigación en ejecución.

Las líneas activas corresponden a la identificación de un conjunto de problemas interrelacionados que pueden surgir de campos disciplinarios e interdisciplinarios del conocimiento y que se desarrollan a través de planteamientos sostenidos de investigación que responden a las necesidades y demandas del contexto. (Universidad Santo Tomás, 2009, p. 40).

Surge la necesidad de articular la actividad compleja de la investigación mediante los campos interdisciplinarios, como ejes articuladores del sistema. Éstos son:

- Organizaciones, gestión educativa y del conocimiento, y gestión en ciencias, tecnologías, naturaleza y sociedad (CTNS).
- Pedagogía, currículo, didáctica y evaluación.
- Educación, política, sociedades y culturas.

Los campos interdisciplinarios se conciben como las áreas de estudio que cohesionan la interacción de dos o más disciplinas académicas. El otro componente del Sistema de Investigación lo constituye el talento humano, que es la unidad que dinamiza los procesos

de investigación y está conformado por los grupos de investigación, los semilleros y los jóvenes investigadores.

El grupo de investigación es concebido por la Universidad Santo Tomás como “el conjunto de personas organizadas alrededor de una temática de su interés que interactúan en espacios de formación y construcción de conocimiento, en torno a problemas que se abordan de manera sistemática y rigurosa para proponer soluciones a las necesidades del contexto en el marco de la ciencia, la tecnología, la innovación y la transformación social, generando diferentes tipos de producción académica” (Universidad Santo Tomás, 2014, p. 12).

En la VUAD se reconocen los siguientes grupos: reconocido o categorizado y en formación. El primer tipo hace referencia a aquellos que cumplen con los ocho requisitos del Modelo de Medición de Colciencias 2013, y que participan activamente con proyectos de investigación en las convocatorias internas o externas de la Unidad de Investigación VUAD. El segundo grupo se refiere a aquellos que cumplen con la productividad exigida por Colciencias y sus medios de difusión.

La USTA ha denominado el segundo tipo ‘Grupos en formación’, y son aquellos que cumplen con la definición de un grupo de investigación pero están en proceso de construir la productividad exigida por Colciencias. En su caso, tienen un periodo de dos años para posicionarse y presentarse a la convocatoria de Colciencias, y para ello deben participar en al menos una convocatoria interna o externa. Esto con el fin de registrar un producto por año de existencia. A su vez, los productos deben responder a la tipología de Colciencias, por lo que se debe tener tanto un producto que corresponda con la generación de nuevo conocimiento o de resultados de actividades de desarrollo tecnológico e innovación, como uno de apropiación social y circulación del conocimiento. Los anteriores son requisitos para obtener la categoría D de Colciencias.

Asimismo, la Mesa Nacional USTA (2014) define los semilleros como:

Comunidades de aprendizaje con un enfoque disciplinar o interdisciplinar que giran en torno a una o más líneas declaradas por los grupos de investigación. Los semilleros están conformados por estudiantes y docentes, eventualmente por egresados; todos comprometidos con el principio de aprender a investigar investigando. (Universidad Santo Tomás, 2015, p.60)

Dentro del talento humano que conforma el Sistema de Investigación de la VUAD se encuentran los jóvenes investigadores, que son definidos por Colciencias como “aquellos interesados en aprender a hacer investigación científica e innovación, a través de su vinculación activa a un grupo de investigación o de desarrollo” (Colciencias, 2009). Es un

joven con expectativas de continuar su formación de nivel doctoral y con la aspiración de convertirse en un investigador o innovador para su empresa, región o grupo de investigación.

Otro concepto que es importante tener en cuenta es la investigación, definido en el Proyecto de Investigación Institucional PROIN (2009). Allí se enuncia que:

La investigación adquiere un papel preponderante en la Universidad Santo Tomás, el cual debe fortalecerse mediante un trabajo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, dinamizado por procesos y proyectos de diversa índole. Como eje primordial de la academia, la investigación implica una decisión y un proyecto institucional que se plasma en un horizonte delimitado por sus proyectos, sus líneas, y el trabajo en equipo (p. 112).

En este contexto, la investigación para la Universidad Santo Tomás es concebida como un proceso científico, sistemático, organizado, reflexivo, crítico y objetivo, que se lleva a cabo sobre un problema específico y cuyo propósito es la generación de nuevo conocimiento a partir de la academia. Tal conocimiento debe contribuir a la solución de los diversos problemas sociales. Así mismo, la investigación debe proponer una articulación entre la sociedad y el Estado, para contribuir desde estos espacios al desarrollo del país.

Del concepto anterior se derivan las modalidades de investigación de la VUAD, que son: la formación en investigación, que se realiza a través del currículo, los semilleros y los jóvenes investigadores; la investigación formativa, la cual se lleva a cabo mediante los trabajos de grado, tesis, y prácticas empresariales y pedagógicas con enfoque investigativo. Por último, la investigación básica y aplicada, realizada por los docentes investigadores (ver figura 2).

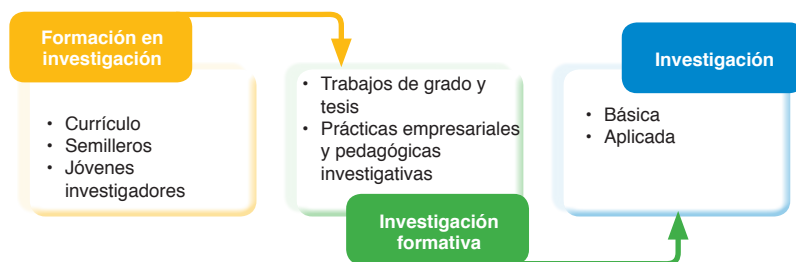


Figura 2. Modalidades de investigación en la VUAD.

Fuente: Universidad Santo Tomás (2015, p. 22).

En este sentido, para la VUAD, la investigación determina el propósito y apuesta a que ésta se debe asumir desde los programas académicos; es por ello que la Unidad de Investigación promueve desde la gestión académica, administrativa y financiera, hasta la generación de nuevo conocimiento e innovación, que permita el posicionamiento y reconocimiento de la Universidad, a partir de sus grupos y semilleros de investigación. Asimismo, se espera impulsar y consolidar la Universidad como un campo de impacto social y como “figura promotora del diálogo” (Garrocho y Segura, 2012, p. 27), que mediante el conocimiento pueda responder a las exigencias de la sociedad actual.

En resumen, el sistema de investigación de la VUAD logra integrar y relacionar las líneas medulares, las líneas activas, los grupos de investigación (Talento Humano) y las diferentes modalidades de investigación para la generación de nuevo conocimiento, impacto social y contribución al desarrollo misional de la VUAD. Así se incide en la transformación del currículo de los programas académicos de pregrado y posgrado.

2.3. Tendencias investigativas en la VUAD

La implementación del Sistema de Investigación de la VUAD ha generado tendencias en relación con la fusión de grupos de investigación; el aumento de convenios nacionales e internacionales; el fortalecimiento de las LM mediante el incremento de proyectos; la creación, concreción y fundamentación de las LA de los programas académicos; el mayor número de docentes vinculados a redes de investigación, así como el significativo número de estudiantes vinculados a los semilleros y como auxiliares de los grupos de investigación. La fusión de los grupos para fortalecer la producción investigativa ha sido una tendencia importante en las facultades de Educación, y Ciencias y Tecnología, y se consolida como una estrategia que ha mejorado la calidad de las investigaciones colectivas. Esta perspectiva se complementa con la intención de desarrollar investigación mediante el establecimiento de convenios y alianzas estratégicas con instituciones nacionales e internacionales; la búsqueda de apoyo financiero externo y el enriquecimiento de los resultados de la investigación, por el contacto con otras experiencias para generar mayor impacto social, hace parte del porqué.

Muestra de la anterior tendencia es el aumento del número de docentes y estudiantes vinculados a proyectos de investigación, como se aprecia en la figura 4, y la consolidación de convenios con entidades nacionales e internacionales, como lo muestra la figura 3:

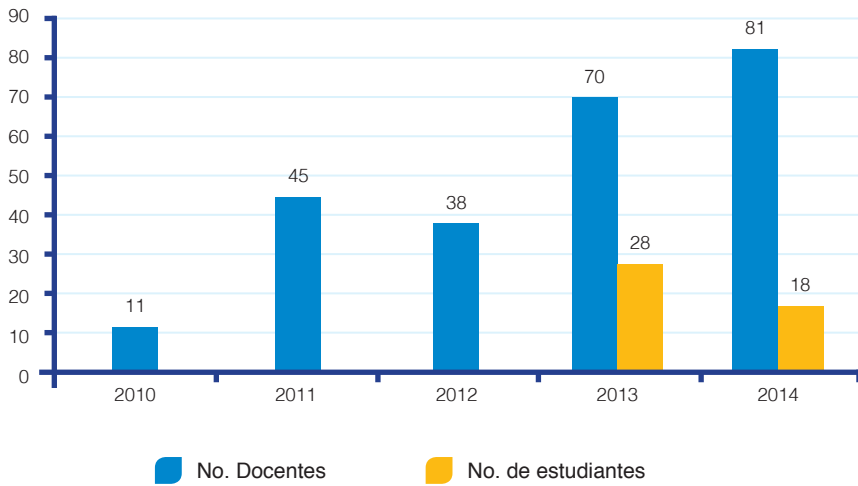


Figura 3. Estudiantes y docentes vinculados a proyectos de investigación.
Fuente: Unidad de Investigación VUAD

Universidad San Buenaventura - Cali
Corporación de Ciencia y Desarrollo UNICIENCIA
Corporación Universitaria IBEROAMERICANA
Universidad Militar Nueva Granada
Universidad Nacional Mar del Plata (Argentina)
Universidad Juan N Corpas
Universidad Católica de Córdoba
Superior General de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos (Roma)
Universidad San Buenaventura - Cali
Universidad Pedro Ruíz Gallo (Perú)
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Universidad La Gran Colombia



Figura 4. Convenios institucionales.
Fuente: Unidad de Investigación VUAD.

Por otra parte, la VUAD ha fortalecido las LM con los proyectos que se desarrollan, entre los cuales se han destacado los de las líneas Enrique Lacordaire y Alberto Magno (ver figura 5).

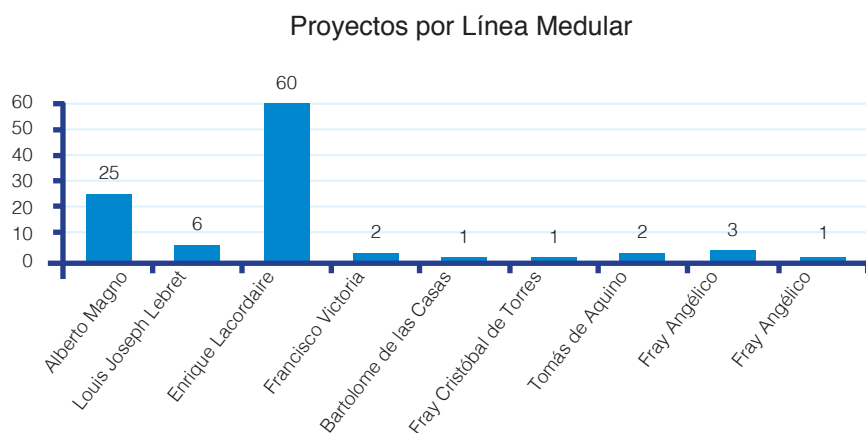


Figura 5. Proyectos por línea medular.
Fuente: Unidad de Investigación VUAD.

El núcleo problemático de las LM de la figura 5 versa en las siguientes temáticas:

- Línea Alberto Magno: Ciencia, tecnología y medioambiente.
- Línea Louis Joseph Lebret: Economía y humanismo.
- Línea Enrique Lacordaire: formación integral en educación abierta y a distancia.
- Línea Tomás de Aquino: al humanismo, la política y el Derecho.
- Línea Fray Angélico: en torno al arte, cátedra Fray Luis de Granada Literatura.
- Línea Tomás de Campanella,: sociedad, política y utopía.

En concordancia con lo anterior, desde la Facultad de Educación, y la de Ciencias y Tecnologías, desde el año 2006, docentes y estudiantes se han vinculado a proyectos de investigación para generar impactos internos y externos; producto de sus investigaciones se ha logrado definir la identidad investigativa de la VUAD, ya que cada programa académico establece líneas de investigación en las cuales se reflejan las tendencias y objetos de investigación de cada uno, así como los principios institucionales. También, cada uno de los programas académicos ha consolidado las tendencias investigativas mediante la formulación y fundamentación de las LA.

Las LA de la Facultad de Educación se muestran a continuación en la tabla 1:

Programa académico	Líneas de investigación
Licenciatura en Artes plásticas y visuales	<ul style="list-style-type: none"> • Estética e Historiografía • Prácticas artísticas • Pedagogía y práctica en comunidad (pendiente de modificación)
Licenciatura en Biología con énfasis en Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la biodiversidad y la gestión ambiental • Educación para la gestión integral del riesgo
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	<ul style="list-style-type: none"> • Significación de la enseñanza de la lengua castellana • Enseñanza de la Literatura
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas matemáticos • Comunicación y modelación
Licenciatura en Educación Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Infancia y contexto sociocultural • Infancia y familia • Infancia y ambiente educativo.
Licenciatura en Filosofía y educación religiosa	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela, filosofía y religión • Educación religiosa escolar
Licenciatura en Filosofía, Ética y valores humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Política y sociedad • Ética y derechos humanos • Estética, filosofía y educación
Licenciatura en Filosofía, pensamiento político y económico	
Licenciatura en Informática Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía, currículo, didácticas desde de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento • Gestión del conocimiento
Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la literatura • Pedagogía de la lingüística textual

Licenciatura en Lengua extranjera Inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de las lenguas • Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés • Uso de las lenguas y su contexto
Licenciatura en Teología	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía de la teología
Especialización en Pedagogía para la Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía, currículo y didáctica • Educación superior y nuevas tecnologías • Políticas en educación superior

Tabla 1. Programas académicos y sus líneas de investigación.

La Facultad de Educación cuenta con cuatro (4ww) programas posgraduales, los cuales son: Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, Evaluación Educativa, Maestría en Educación y Doctorado en Educación. Las líneas activas de investigación son las siguientes, en la tabla 2:

Líneas activas de investigación en programas posgraduales Facultad de Educación
Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento
Políticas educativas, ciudadanía y Derechos Humanos
Educación, culturas y mediaciones
Pedagogía tomista contemporánea, y didáctica de los saberes y las creencias

Tabla 2. Líneas activas de investigación en programas posgraduales de la Facultad de Educación.

Fuente: Universidad Santo Tomás (2015, p.28).

Las LA de la Facultad de Ciencias y Tecnología son las siguientes de la tabla 3:

Programa académico	Líneas de investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Administración Ambiental y de los recursos naturales • Especialización en ordenamiento y gestión integral de cuencas hidrográficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento y manejo de los recursos naturales en las cuencas hidrográficas • Bioprospección de productos vegetales estratégicos
<ul style="list-style-type: none"> • Administración de empresas agropecuarias • Especialización en Gerencia de empresas agropecuarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión organizacional de empresas agropecuarias • Producción animal • Emprendimiento, innovación y competitividad • Bioprospección de productos vegetales estratégicos
<ul style="list-style-type: none"> • Administración de Empresas • Especialización en Gestión para el desarrollo empresarial 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión organizacional y empresarial • Emprendimiento, innovación y competitividad • Producción animal
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción en Arquitectura e Ingeniería • Especialización en patología de la construcción 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción • Telemática
<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de software
<ul style="list-style-type: none"> • Zootecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción animal • Gestión organizacional de empresas agropecuarias • Emprendimiento, innovación y competitividad

Tabla 3. Programas académicos y sus líneas de investigación en la Facultad de Ciencias y Tecnología de la USTA.

Fuente: Universidad Santo Tomás (2015, pp. 28-29).

Otra tendencia de los docentes investigadores de la VUAD es la creación y el fortalecimiento de redes académicas e investigativas, y asociaciones. Éstas ofrecen la posibilidad de comprender otras formas de organización de los investigadores y se constituyen en una estrategia de comunicación para el desarrollo de proyectos conjuntos, así como para confrontar y validar los resultados de los procesos de investigación. Las redes son espacios académicos de aprendizaje y socialización de experiencias para la generación de nuevos conocimientos, enriquecen la formación de los investigadores, y facilitan la difusión de los resultados de las investigaciones.

En los últimos cuatro años (2010 - 2014), se han vinculado 138 docentes a redes y asociaciones académicas, distribuidos así: 74 docentes en 38 redes académicas y 64 docentes en 29 asociaciones. La participación de los docentes de pregrado y maestría es notable, porque en estos programas se encuentra el mayor número de docentes investigadores que trabaja de tiempo completo y medio tiempo, como se aprecia en la figura 6.

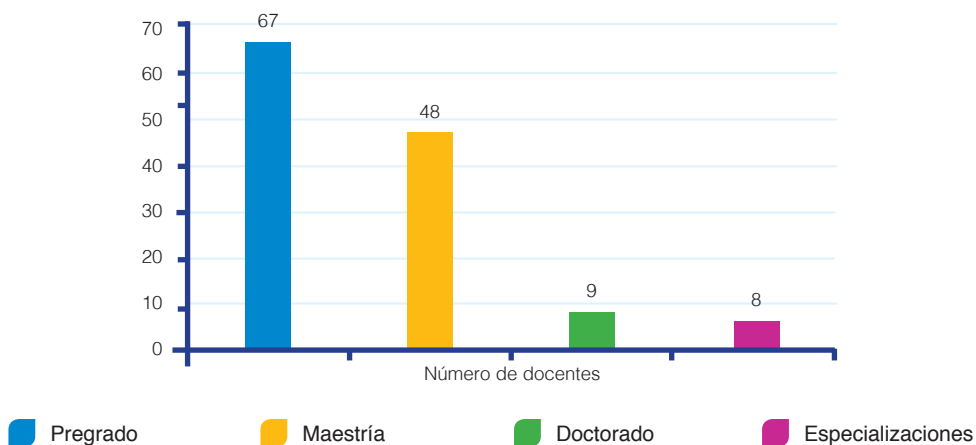


Figura 6. Docentes vinculados a redes o asociaciones académicas.

Fuente: Unidad de Investigación VUAD.

Como parte del fortalecimiento de los procesos investigativos se evidencian la consolidación de los semilleros y la vinculación de estudiantes auxiliares a los grupos de investigación en el último cuatrienio, como muestra la figura 7.

Número de semilleros y estudiantes vinculados - Modalidad a Distancia

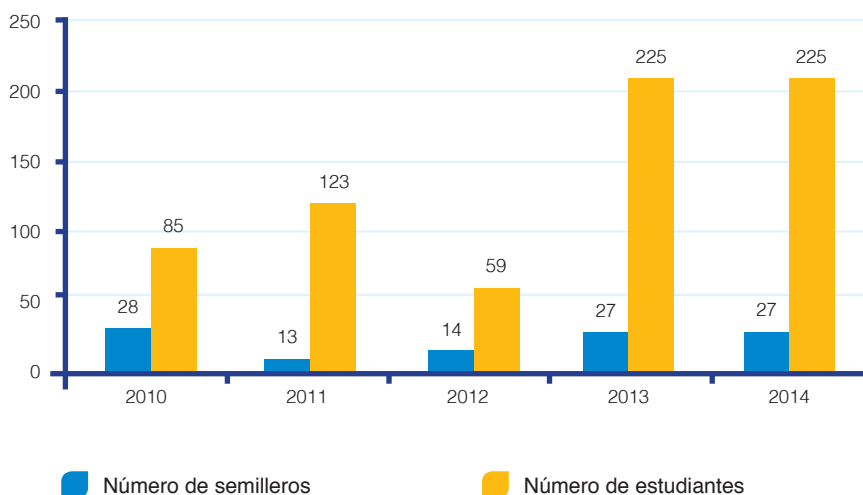


Figura 7. Número de semilleros y estudiantes vinculados.

Fuente: Unidad de Investigación VUAD

La reflexión en torno a las tendencias de la investigación en la VUAD permite identificar un mejoramiento en la organización de los grupos de docentes y estudiantes, la vinculación de estos a convenios nacionales e internacionales, la incidencia de la productividad de estos grupos en las LM y LA, así como el sentido que tiene su articulación a las redes académicas e investigativas, y las asociaciones.

Estas tendencias reflejan el compromiso de la institución, de los grupos y de los semilleros con la cualificación de la investigación en la VUAD.

3. Apuestas de la VUAD en investigación

Abordado el análisis sobre el sentido de la investigación en la VUAD, del Sistema de Investigación y las tendencias investigativas se deriva una serie de apuestas que buscan fortalecer los procesos investigativos en la VUAD. Desde esta perspectiva, se asumen los siguientes retos:

- Aumentar la producción científica de los grupos de investigación para el mejoramiento de la categorización.
- Incrementarla investigación en sentido estricto y el número de investigadores en las diferentes modalidades de las convocatorias, para aumentar el número de proyectos y la producción científica.
- Acrecentar el número de proyectos de investigación de cooperación a nivel nacional e internacional.
- Diseñar e implementar un programa de jóvenes investigadores.
- Aumentar y consolidar el número de programas de posgrado para potenciar la producción investigativa.
- Fortalecer la participación de los 26 Centros de Atención Universitaria (CAU) de la VUAD.
- Consolidar e implementar la Sistematización de Información para la Gestión de la Investigación a nivel USTA Colombia.
- Fortalecer la relación Universidad-Empresa-Contexto-Sociedad Civil, mediante el impacto de la labor investigativa.
- Fomentar la relación interfacultades para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.
- Promover la formación de los investigadores mediante seminarios permanentes ofrecidos por la Unidad de Investigación.

4. Consideraciones finales

Teorizando sobre el análisis del sentido de la investigación, el sistema de investigación, las tendencias y apuestas de la VUAD, se identifica la filosofía cristiana humanista tomista como el referente y sello institucional de la investigación.

El sistema de investigación de la VUAD es fundamental, porque logra integrar y relacionar las líneas medulares, las líneas activas, los grupos de investigación, los semilleros y jóvenes investigadores (talento humano), y las diferentes modalidades de investigación para la generación de conocimiento, impacto social y contribución al desarrollo misional de la VUAD. Así, se incide en la transformación del currículo de los programas académicos de grado y posgrado.

Otro aspecto que se debe destacar es el mejoramiento de la participación de los docentes y estudiantes en la organización de los grupos de investigación, el establecimiento de convenios nacionales e internacionales, la incidencia de la productividad de tales

grupos en las líneas medulares y activas de investigación, así como el sentido que tiene su articulación a las redes académicas e investigativas, y a las asociaciones en las que están inscritos algunos docentes investigadores.

Para finalizar, emerge la necesidad de trabajar con ahínco para aumentar la producción científica de los grupos de investigación y para generar impacto social mediante el desarrollo de procesos de investigación maduros, así como se hace necesario ser visibles en las comunidades científicas.

SEGUNDA SECCIÓN

UNA APUESTA A LA INVESTIGACIÓN: LA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Claudia Mónica Prieto

Felipe Andrés Patiño

1. Introducción a la investigación desde la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

En las sociedades contemporáneas, los sujetos han tenido que adaptarse a los cambios que emergen en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven; la educación, la cultura, la familia, el trabajo, entre otros, se han modificado de acuerdo con las exigencias propias del mundo globalizado, que estimula el desarrollo de algunas competencias que permiten

2 Este documento hace parte del Estado del Arte de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, con la colaboración de la docente Martha Inés Guzmán y Lizette Cely.

3 Claudia Mónica Prieto Díaz. Especialista en Gerencia Social de la Educación, Magister en Educación, Doctorado en Educación en curso. Directora de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

4 Felipe Andrés Patiño Sarmiento. Licenciado en Psicología y Pedagogía, Magister en Educación. Docente en el campo pedagógico de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

a las personas insertarse en la sociedad de manera efectiva bajo una serie de parámetros comunes. Los sujetos deben esforzarse por entender los vertiginosos cambios sociales y las posibilidades de inserción social emergentes en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la educación superior adquiere un papel importante en la consolidación de procesos que permitan mejorar las dinámicas socioculturales y económicas, de cara a los retos que se plantean en las sociedades contemporáneas. Por lo tanto, es necesario cualificar el sistema educativo mediante el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomento en los docentes de la utilización creativa de medios y mediaciones pedagógicas, ⁵disposición de herramientas que les permitan adaptarse a situaciones cambiantes y complejas, promoción de dinámicas de interacción entre estudiantes y docentes en entornos de aprendizaje colaborativos, y desarrollo de elementos ético-políticos, abogando por el rescate de la dignidad de la persona en los ámbitos de la educación superior.

Por otro lado, una de las características fundamentales del contexto global actual está ligada a la concepción e influencia que genera la sociedad del conocimiento, que reconoce la importancia del saber elaborado y sistemático en las decisiones sociales y en la historia de las naciones. Hoy el conocimiento es una fuerza esencial de la producción que está mediada por la educación para acceder al patrimonio científico y cultural. Desde esta perspectiva se puede evidenciar que, a través de la educación, se posibilita la construcción de una sociedad justa, equitativa, democrática y armónica.

Esta serie de transformaciones emergentes requiere de docentes en constante proceso de formación y actualización, tanto en sus saberes disciplinares como en el saber pedagógico e investigativo por esto es necesario realizar esfuerzos de cualificación en la formación pedagógica de los docentes de educación superior, en los cuales se reconozcan las necesidades de su entorno.

Es así como la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior se ha constituido en una valiosa alternativa para resignificar y dinamizar las prácticas pedagógicas y docentes, de profesionales de campos del conocimiento diferentes al educativo y pedagógico. Así se abordan críticamente las necesidades de formación en la educación superior, lo que a su vez le permite a la Universidad reorientar su papel hacia la construcción de conocimiento y el saber especializado, dentro de los paradigmas educativo y pedagógico de las disciplinas que se enseñan. Asimismo, se propende porque el acto

5 Las mediaciones son entendidas como los espacios de interacción e interactividad que se apoyan en las nuevas tecnologías de información y comunicación -NTIC-

de enseñar en un ambiente universitario sea acorde con la época actual y las corrientes teóricas dentro de las controversias políticas e ideológicas que contribuyen a mirar el medio universitario como un escenario privilegiado para el desarrollo de las naciones.

Por esta razón desde el programa se ha pretendido fomentar en los estudiantes conocimientos que les permitan actuar de forma acertada en los diferentes ámbitos de la vida social, como lo señala Pérez Gómez (2004):

- Ámbito de la producción y el consumo contextualizado en la economía.
- Ámbito del poder, contextualizado en la política.
- Ámbito de la experiencia cotidiana, contextualizado en lo social y lo cultural.

En este sentido, la Especialización se constituye en un proceso de formación integral que aborda las grandes problemáticas emergentes en las sociedades contemporáneas, que sitúa a los sujetos del hecho educativo como elementos centrales de la configuración de un nuevo orden social. Estos aportan al mejoramiento de la formación en las instituciones de educación superior.

1.1. Ir tras las huellas

Durante el año 2013, la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia realizó un estado del arte del programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, con el fin de visibilizar los elementos pedagógicos e investigativos más relevantes en el campo de la educación superior. De esta manera, se espera que el docente responda a las demandas propias de su campo de acción, contribuyendo a las exigencias políticas, culturales, sociales, tecnológicas y económicas de la sociedad contemporánea.

Este proyecto permitió visibilizar que el docente universitario cumple un rol relevante, por cuanto es quien contribuye en mayor grado a la transformación de la acción educativa y, de manera directa, quien media el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo así los cambios y evoluciones de la sociedad.

El campo de los estados del arte, al decir de Gloria Calvo (2003), es relativamente joven en América Latina. Emerge principalmente en la década de los 80, de acuerdo con la necesidad de indagar sobre cuál era la situación de los procesos investigativos llevados a cabo en la región. Su incidencia se ha dado principalmente en el área de las ciencias sociales y uno de sus objetivos principales fue reconocer qué tanto se sabía en determinadas áreas del conocimiento, sobre todo en aquellas en las que se había hecho una inversión importante por parte de las universidades. Al respecto, Jiménez y Torres (2006) mencionan:

En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado (p.18).

De esta manera, los estados del arte se empiezan a constituir como un campo investigativo bajo la concepción de ser la investigación de la investigación, para apartarse de estudios netamente documentales y dar una perspectiva analítica y comprensiva de los fenómenos investigativos en las universidades. Esto con el fin de avanzar y resignificar los estudios que se hacen en las diferentes áreas del conocimiento. Los saberes realizados previamente bajo temáticas similares son puestos en “diálogo” a partir de una serie de postulados y referentes, que permiten establecer y comprender el entramado bajo el cual fueron realizados los estudios.

En este sentido, para Vargas y Calvo (1987), el estado del arte es considerado el estudio analítico del conocimiento acumulado; es decir, que se hace la recopilación y sistematización documental con el propósito de analizar lo que existe, para tomar medidas y decisiones sobre nuevas estrategias de acción frente al objeto en cuestión. De esta manera, el estado del arte puede ser considerado una propuesta metodológica y una herramienta para el reconocimiento y la interpretación de la realidad, así como para la toma de decisiones frente a la construcción del objeto de estudio.

Por ello, es importante destacar la propuesta metodológica, que responde básicamente a tres preguntas: ¿qué tanto se ha investigado?, ¿desde qué dimensiones? y ¿qué aspectos faltan por abordar? Estas permiten el análisis crítico de los antecedentes para alcanzar una comprensión y un conocimiento críticos que vayan más allá de lo que se ha indagado.

Frente a los estados del arte realizados en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional realizó en el año 2007 una investigación sobre las prácticas pedagógicas en las escuelas normales. El estudio evidencia que la pedagogía vuelve a ocupar un lugar privilegiado como saber fundante del maestro.

La Universidad Pedagógica Nacional realizó en el año 2004 un diagnóstico de la formación de docentes en Colombia en facultades de Educación y en escuelas normales superiores.

La formación de docentes en Colombia ha sufrido una serie de cambios en la última década. A ella han contribuido los recientes decretos de acreditación, los cuales generaron

una dinámica que necesita permanencia para su futura evaluación. En el momento son 124 las escuelas normales acreditadas. Este proceso lleva implícita una vinculación con una institución de educación superior, en un intento por crear una “ruta de formación” de los maestros que se inicia en la normal y que continua en la licenciatura. En este punto se pueden evidenciar muchos matices, como por ejemplo, que no todos los que estudian su formación inicial en las escuelas normales superiores eligen un itinerario formativo afín con la profesión docente, según el convenio establecido (p. 109).

El estudio quiso subrayar, simultáneamente, la necesidad de reafirmar el significativo compromiso social que la institución tiene con la formación docente. Todas estas dinámicas generan implicaciones y preocupaciones en un país donde la responsabilidad histórica en la construcción del Estado-Nación ha tenido que ver con la función de los maestros. Las universidades deben hoy día concentrarse no solo en la formación de profesionales, especialistas, maestros y doctores, sino en la de investigadores. Esta última se trabaja en el nivel de maestrías y doctorados.

A partir de la investigación del estado del arte de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, surgen otras inquietudes relacionadas con los resultados que han generado los trabajos de investigación de los egresados. Tal es el caso de la importancia que tienen las investigaciones en el proceso de formación del especialista, en las universidades o instituciones de educación superior donde van a ejercer su labor docente.

Asimismo, la educación superior implica una exigencia especial para sus egresados en lo que refiere a investigación, pedagogía, políticas en educación superior, entre otros, según lo señalan Colina y Díaz (2012):

En los sistemas de evaluación, en particular en el conjunto de indicadores que tiene el Patrón Nacional de Posgrados de Calidad, importan los resultados: número de graduados, número de egresados en el SIN, número de publicaciones, eficiencia terminal, entre muchos otros más (p. 23).

Esto ha permitido reconocer la necesidad de involucrar a los estudiantes de la Especialización en los procesos investigativos y la producción de nuevo conocimiento.

1.2. Educación superior en América Latina

La educación superior en la región latinoamericana se ha consolidado como un proceso necesario para la inserción de los países en vía de desarrollo en las dinámicas económicas y políticas emergentes del siglo XXI. Por lo tanto, se han movilizad o importantes esfuerzos

en pro de fortalecer las dinámicas formativas al interior de las universidades y responder a factores de pertinencia, formación integral y calidad que se constituyen en exigencias del mercado mundial.

En Latinoamérica, desde la década de los 90, los Estados empezaron a realizar esfuerzos importantes para implementar estrategias enfocadas en la promoción y el desarrollo de políticas de formación de capital humano en ciencia y tecnología. Este proceso devino en la construcción de políticas influenciadas por factores exógenos, a su vez determinados por la activa intervención de organismos internacionales (Naciones Unidas, Unesco, OEA, IDRC). Se constituyeron en lo que podría llamarse “el movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo” (Jaramillo. 2009). Como producto de la implementación de dichas políticas, aparece una cantidad considerable de posgrados en los diferentes campos del conocimiento, lo que amplía la oferta académica en todos los países de la región.

Estas políticas promueven en la región una serie de responsabilidades que deben ser asumidas por las universidades y que se resumen en las siguientes demandas:

- Aumento de la cobertura de programas de posgrado.
- Cualificación de profesionales en campos de la ciencia y la tecnología.
- Formación de investigadores y promoción de la investigación como elemento sustancial en el desarrollo de los países.
- Construcción de la infraestructura necesaria para responder a las diferentes actividades académicas.

En el contexto colombiano se evidencian avances importantes frente a los procesos que deben llevar a cabo las universidades, como la ampliación de cobertura y permanencia con el consecuente número cada vez mayor de personas que acceden a estudios de nivel superior. Asimismo las instituciones y los programas académicos fortalecen la calidad educativa, con miras a la acreditación de alta calidad. Ello ha dado como fruto el incremento del número de investigadores. En 2003, había 12.276 investigadores activos y 809 grupos de investigación reconocidos por Colciencias. Hoy en día están activos 14.983 investigadores y 3489 grupos de investigación (OCDE, 2012, p. 53).

Por otro lado, emergen algunos desafíos alrededor de la educación superior, tanto en el contexto latinoamericano como en el colombiano, que deben ser solventados en

los próximos años con el fin de que la misma se inserte efectivamente en las dinámicas globales. Esto permite que los países latinoamericanos piensen la educación superior de cara a la internacionalización, teniendo en cuenta que la oferta educativa se ha expandido y se han roto las fronteras académicas. Los estudiantes tienen la posibilidad de estudiar en cualquier lugar del mundo, sin necesidad de realizar grandes esfuerzos económicos. Por ello, la educación superior debe responder a las necesidades de los contextos en los cuales tiene impacto, pues a pesar de la competencia global, busca que los sujetos sean capaces de resolver problemáticas locales que afecten sus entornos inmediatos.

Otro de los retos importantes está ligado a la deserción, pues el porcentaje de estudiantes que no culmina su carrera profesional es aún bastante alto. Asimismo, “el acceso a la educación superior está aún lejos de ser equitativo para los estudiantes de familias más pobres” (OCDE, 2012, p. 57). Por ello las universidades deben pensarse de acuerdo con las necesidades del contexto, permitiendo tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes de bajos recursos, de cara al desarrollo y progreso de los países.

Las nuevas exigencias que se hacen al profesorado universitario evidencian que el trabajo docente es mucho más exigente en la actualidad que años atrás, pues se pretende la superación de la acción instruccional de la disciplina, para asumir simultáneamente una serie de acciones que van desde lo pedagógico y lo didáctico, pasando por la gestión académica, la dirección, el trabajo multidisciplinar y el manejo de tecnologías, hasta la producción de conocimiento; es decir, toda una serie de nuevas competencias que le exigen estar en permanente actualización y formación.

Según María de la Cruz Tomé (2000), entre las nuevas tareas del docente universitario, además de la dirección de grupos de investigación, están las relacionadas con el manejo de las nuevas tecnologías, así como el trabajo de interrelación con diversas disciplinas y con pares a nivel internacional.

Por otra parte, en los nuevos roles asignados al docente universitario se encuentra ser formador más que instructor, así como un orientador y guía para sus estudiantes. Cruz también plantea que el docente debe cumplir la labor de tutor académico y profesional, pues el amplio acceso al cúmulo de datos e información disponibles en la era digital, requiere de la intervención del docente universitario como mediador ante el uso que los estudiantes hagan de la información y de los procesos de comprensión de la misma.

En ese sentido, ser un mediador entre la información disponible al alumnado y la asimilación de la misma, supone que el docente universitario posea conocimientos con

respecto al avance y manejo de nuevas tecnologías, así como sobre el dominio de estrategias comunicacionales interactivas. En otras palabras, ello exige estar a la vanguardia de los adelantos y desarrollos tecnológicos, en aras de enlazarlos y vincularlos con los procesos pedagógicos.

Otras de las tareas asignadas al docente universitario tiene que ver con el dominio de idiomas, requerimientos operativos, creación de conocimiento a través de la investigación (Barrón, 2009), y versatilidad y flexibilidad ante los nuevos retos que le impone su quehacer. Todo esto, sumado al compromiso de contribuir al fortalecimiento de la institución en la que se encuentre vinculado y también al compromiso ético de formar ciudadanos con alto sentido crítico y social.

Estas múltiples funciones y compromisos que el docente debe apropiarse hacen que su labor sea mucho más compleja. Sin duda, las exigencias son numerosas y, en muchos casos, las garantías laborales, profesionales y financieras con las que cuenta el profesorado, generan una tensión entre lo que se demanda y sus posibilidades reales de cumplimiento.

De acuerdo con lo propuesto por la Unesco en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998), es preciso hacer énfasis en la necesidad de la formación pedagógica y permanente de los docentes que imparten cátedra en las instituciones de educación superior, pues se considera que esta formación debe ser un elemento esencial de la política de las instituciones de educación superior (IES). Además, en uno de los documentos aprobados en la conferencia, se plantea la importancia de establecer directrices claras respecto a los docentes de la educación superior:

Deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (Unesco, 1998, p. 5).

Entonces, lo que hoy se demanda del docente universitario es, en primera instancia, que perfeccione su formación profesional en lo relacionado con el ejercicio de su labor, pues se requiere que, además del dominio y el conocimiento profundo de su disciplina, posea habilidades pedagógicas para transmitir los contenidos. Si bien se reitera la

importancia de la preparación pedagógico-didáctica, esta no es la única exigencia: la labor del docente universitario ha desembocado en un sinnúmero de funciones, en razón de las transformaciones y los desafíos de la universidad de hoy.

En este sentido, Bernardo Toro (1969) plantea que “la pedagogía gira básicamente en torno al sentido de las cosas, y no alrededor de los contenidos del saber”, lo que quiere decir que un buen pedagogo tiene como función observar, hacer lectura e interpretar los diferentes lenguajes que se dan en cada momento y en cada contexto, para guiar los conocimientos de manera más acertada.

En concordancia con anterior, la mirada de formación del maestro ha ido cambiando desde la promulgación de la Ley General de Educación de Colombia en 1994, en la cual se plantean nuevas políticas que buscan garantizar la calidad en la educación; sin embargo, no se puede desconocer que muchas veces se ven alteradas por la aparición de nuevas políticas que impiden el seguimiento en los procesos de formación de los maestros.

A partir de la Ley 115, en Colombia, la pedagogía se estableció como el saber fundante de la formación de los maestros, lo que ocasionó una mayor atención e intensidad en la fundamentación de esta disciplina. Por consiguiente, los decretos 3012 y 272, referentes a los procesos de acreditación en educación superior, fortalecen la formación de maestros:

La “Fundamentación Pedagógica”, los “Núcleos del Saber Pedagógico” y la “Investigación Educativa y Pedagógica”, permiten el estudio y reflexión sobre asuntos como: la importancia de la tradición crítica en la construcción argumentada y sustentada del saber pedagógico en el contexto de unas prácticas y una institucionalidad propias de las escuelas normales, las cuales exigen procesos de resignificación teórica y práctica; el papel y sentido de los enfoques, teorías y modelos pedagógicos en la elaboración de marcos de referencia; la significación de la enseñabilidad, la educabilidad, la realidad y la pedagogía, como núcleos del saber que enmarcan las propuestas académicas de formación de maestros; la posición de la investigación como aspecto transversal de dicha formación; la significación de la investigación formativa y los retos que se le presentan a la escuela normal en su evolución hacia una institución en la que la investigación educativa y pedagógica se conviertan en el punto central de su acción y reflexión (p. 1).

De esta manera, tanto la pedagogía como la investigación se convierten en grandes generadores para la reflexión del maestro en su quehacer cotidiano, propiciando la innovación en la práctica pedagógica. Así, la educación superior debe hacer énfasis

en que la práctica sea el espacio donde se promueva el diálogo de saberes pedagógicos contextualizados en la realidad de las escuelas donde se desarrolla; en la medida en que se van acrecentando las prácticas, el maestro va aprendiendo a investigar y, asimismo, aprendiendo a enseñar. Esto quiere decir que la acción investigadora y reflexiva lleva al maestro a replantear y transformar su propia práctica.

Desde esta perspectiva, se debe propender porque el acto de enseñar en un ambiente universitario sea acorde a la época actual y a las corrientes teóricas dentro de las controversias políticas e ideológicas que contribuyen a mirar el medio universitario como el instrumento para el desarrollo del país.

Por ello, se espera que la educación superior aborde elementos fundamentales que constituyen el campo de lo educativo y lo pedagógico, los cuales permiten comprender la pertinencia de su naturaleza formativa.

1.3. Especialización en Pedagogía para la Educación Superior: antecedentes, referentes y perspectivas

Al igual que las instituciones de educación superior, el docente universitario enfrenta hoy mayores exigencias, entre ellas ser un profesional que no solo posea amplios conocimientos en su campo disciplinar, sino que se desempeñe de manera idónea en su labor pedagógica. Estos nuevos retos y requerimientos frente a la formación pedagógica merecen hacer una reflexión, por cuanto muchos docentes que incursionan en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior, no reconocen los elementos pedagógicos fundamentales para impartir sus cátedras. Obvian la reflexión alrededor de cómo debería ser su práctica pedagógica, y ocasionan malestar o inconsistencias en el aprendizaje de los estudiantes, generando preocupación en las diversas facultades frente al quehacer del docente.

En esa medida, la exigencia de formación pedagógica del docente universitario está motivada por la necesidad de imprimir mayor calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta razón se erige como un punto a favor de tal exigencia, pues permite propender por una evolución de las alternativas metodológicas de la pedagogía universitaria, lo que conlleva a un mejoramiento del quehacer docente y a centrar el interés del acto educativo, ya no en el método expositivo del profesor, sino en el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la Especialización aborda elementos fundamentales que constituyen el campo de lo educativo y lo pedagógico, los cuales permiten comprender la pertinencia de su naturaleza formativa. Algunos de ellos se enuncian a continuación:

- La pedagogía permite contextualizar y conceptualizar los saberes de orden disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, proporcionándole al docente de la educación superior una nueva manera de transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas e investigativas. Ello lo convierte en un promotor de búsqueda de conocimiento, que alimenta la educación superior y el entorno disciplinar de su contexto.
- La pedagogía es el núcleo central de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina o nivel educativo.
- La pedagogía se encuentra inmersa en los procesos socioculturales, lo cual amerita la reconstrucción de los saberes desde una reflexión social del ser y del deber ser.
- La pedagogía regula las prácticas educativas de los individuos, integrando todo lo que acontece en su vida cotidiana y en el mundo de la vida.
- El saber pedagógico implica dar cuenta de una teoría que se reconstruye mediante los actos de habla, la argumentación, los acuerdos, los consensos, la acción en el aula; es decir, todo aquello que se ocupa de transformar lo teórico.
- La pedagogía promueve un diálogo de saberes, lo cual transforma las prácticas pedagógicas y el quehacer del pedagogo. Esto hace evidente que la pedagogía no se reduce solamente a la enseñanza, pues se constituye como una reflexión permanente del docente y la incidencia de sus actos educativos en el estudiante.
- La pedagogía y la investigación en la educación superior deben actuar conjuntamente en los procesos de construcción de conocimiento disciplinar, para actualizar de forma permanente el saber que se enseña y el conocimiento emergente en las áreas de desempeño de los docentes.

Es así como el programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, no es ajeno a las exigencias pedagógicas de la sociedad contemporánea, pues es claro que se da una reflexión alrededor de los elementos que configuran sus objetivos, apuestas metodológicas y aportes a la educación colombiana. Lo anterior, con el fin de comprender la forma como se está configurando el proceso formativo de los profesores de la educación superior en el país.

1.4. Referentes conceptuales y teóricos que sustentan la Especialización

La Especialización ha sido fundamentada en los núcleos de la educabilidad y la enseñabilidad, en tanto son los dos cimientos estructurales que la sostienen. En este orden, se describen a continuación.

El primero está organizado con base, entre otros núcleos del saber pedagógico, en la educabilidad del ser humano en sus diversas dimensiones y manifestaciones, según el proceso de desarrollo personal y cultural desde sus posibilidades de formación y aprendizaje⁹. En este sentido, en la Especialización se reconoce la individualidad del educando y la concepción de la vida como un proyecto inacabado; por tanto, hay necesidad de educarse para la vida partiendo de las experiencias previas de los educandos, quienes también son educadores y poseen una precomprensión de la educatividad (aptitud para educar) y la educabilidad (disposición del hombre para educarse).

En este orden de ideas, el currículo en la Especialización se presenta desde una visión de formación integral, y en ella se reconoce que la ética es una respuesta de sentido a la existencia, con el fin de hacer de la educación superior un compromiso de reconocimiento del otro a través del lenguaje. Significa tomar conciencia del modo como se interactúa y comunica, lo que posibilita el crecimiento cognitivo, metacognitivo, afectivo y social del estudiante. Es decir, permitirle al estudiante su desarrollo humano en cuanto a la concreción en la educación y la realización de su vocación.

Es importante reconocer cómo la educabilidad es intencional y corresponde al Proyecto Institucional, la misión y la visión de la Universidad Santo Tomás. A partir de dicha intencionalidad, el estudiante es quien propone sus propias metas de trabajo, a partir de la construcción y reconstrucción de los saberes. Asimismo, la Especialización trabaja desde una perspectiva crítico-social, del desarrollo del espíritu transformador, y la reflexión sobre los problemas del entorno político, social, económico, cultural y educativo, conducentes a la formación integral del ser humano.

La concepción antropológica ha pensado que el estudiante manifieste a través de los actos de habla sus intenciones en torno a lo pedagógico, lo humanístico y lo investigativo. Por tanto, el argumento se constituye en un elemento valioso para conocer su proyecto de vida como ser humano, racional, solidario, comunicativo y responsable en el entorno de su

⁹ Se espera que este núcleo se haga evidente en el currículo, incorporando, explícitamente el estudio de diferentes enfoques teóricos, referidos a la capacidad y necesidad humana de educación, en contextos específicos de cultura y facilitando el acceso al conocimiento de los aspectos evolutivos, bio-psíquicos y culturales del aprendizaje humano y de la constitución de la personalidad.

país. Es importante que el docente universitario tome conciencia de su formación, de sus potencialidades para proyectarse en el mundo de la vida. Igualmente, propende porque el estudiante desarrolle y argumente un discurso crítico, reflexivo y emancipatorio, libre de toda coacción o alienación.

Los sujetos deben incluir la interpretación de los otros en la visión de su mundo educativo y, también, lo que sucede en el mundo externo de la educación en cuanto a lo social, lo político, lo cultural y lo económico. En otras palabras, el trasfondo del mundo de la vida. Esto significa someter a revisión las proposiciones problemáticas sobre lo antropológico, lo ético, lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo, reflexionando y tematizando a partir del diálogo con los saberes y la experiencia pedagógica del docente.

En relación con la concepción ética, la especialización busca formar docentes universitarios que opten por la formación del otro, es decir, por racionalidades que asuman el debate acerca de lo que un ser humano debería ser en la democracia. Enseñar inculcando normas no tiene sentido cuando el individuo debe trascender en el otro, mediante el diálogo y la tolerancia, el respeto mutuo. Desde esta perspectiva, la Especialización presenta un nuevo comportamiento o actuar cultural, en el cual el docente universitario toma conciencia de los problemas de la educación, la pedagogía, la ciencia y su relación con los conflictos sociales, culturales y políticos del país.

También se forma para que el docente universitario propicie cambios sociales y educativos. Una educación reflexiva que escuche el argumento y los contraargumentos de estudiantes y de todos los estamentos, a la vez que sea capaz de transformar la mentalidad individualista por una mentalidad más solidaria, equitativa y cooperativa.

Es allí donde la ética le posibilita al estudiante sostener y promover espacios de convivencia pacífica y de la aceptación intersubjetiva del otro.

La concepción epistemológica de la Especialización revierte la razón técnica presente en la educación, en cuanto promueve la instrumentalización y el pensamiento unívoco, a cambio de la pregunta problemática y el pensamiento crítico. Por esta razón, en el programa es importante conocer lo que ha representado el positivismo en el ámbito educativo, asumiendo que:

El positivismo es una postura filosófica relativa al saber humano, que analiza los problemas concernientes al modo de adquisición de conocimientos, formulando las normas que posibilitan establecer qué cuestiones filosóficas y científicas pueden ser llevadas a cabo, y cuáles no pueden ser dilucidadas. (Mardones, 1996, p. 89)

Se pretende que el estudiante pueda asumir lo pedagógico, lo humanístico y lo investigativo a través de una serie de conjeturas, afirmaciones y refutaciones, como un sistema de desarrollo más o menos acumulativo y progresivo.

En resumen, la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior considera que los docentes universitarios tienen que reflexionar sobre sí mismos, sobre el saber pedagógico y su papel ante las comunidades científicas, acerca del proyecto de vida personal y social, ante el uso de la tecnología en el momento actual del conocimiento, en la investigación y el papel de ella en el desarrollo de una nación más justa.

Por lo tanto, en la Especialización, el estudiante debe desarrollar las siguientes habilidades:

- Formar comunidades académicas en torno a la pedagogía y comprometerlas con las instituciones educativas a través de redes de información e intercambio de experiencias.
- Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios que promuevan la investigación como instrumento del saber social, disciplinar y aplicado.
- Promover las investigaciones en las cuales se piense la pedagogía para la educación superior.
- Promover conferencias con investigadores expertos en pedagogía que permitan analizar la problemática de la educación superior desde la enseñanza y la didáctica.
- Divulgar los debates en torno a los paradigmas de la pedagogía y su incidencia en la formación superior.

En lo relacionado con la concepción comunicativa, la Especialización concibe lo pedagógico como lo fundante, comprende la pedagogía como una ciencia social conocida también como ‘ciencia de la discusión’, en la cual la comunidad educativa tiene la oportunidad de expresar y manifestar sus actos de habla a través de argumentos y contraargumentos que posibilitan la construcción del conocimiento. Así, se retoman los pro y los contra del discurso argumentativo, los cuales responderán a los intereses y necesidades educativas, como también al lenguaje cotidiano y al simbólico (Habermas, 1987).

Por esta razón, se parte del lenguaje cotidiano del sujeto (saber docente) para introducirlo, paulatinamente, en el lenguaje de la pedagogía, la didáctica, la evaluación y el currículo, sin perder de vista una solución consensuada o negociada de los problemas educativos y pedagógicos.

En la Especialización, la comunicación va más allá de las argumentaciones de índole eminentemente científico, ya que abarca argumentaciones relacionadas con cuestiones sobre el mundo físico, el subjetivo y sobre cuestiones que tienen que ver con la razón moral, es decir del modo de comportarse del individuo en la sociedad. Esto conlleva a un diálogo que retoma de modo integral las emociones, los sentimientos, los afectos y las razones intelectuales, que están integradas al trabajo pedagógico y educativo. De esta manera se propicia un espacio de discusión, duda, cuestionamiento, explicación, interpretación, orientación, asesoría, seguimiento, monitoreo y regulación para llegar a un acuerdo y a un acercamiento entre el saber docente y el saber pedagógico.

La Especialización promueve una comunicación sustentada en la situación ideal del habla, pues el docente de la educación superior debe propiciar que el educando se exprese libremente, sin temor a la crítica y a los juicios del docente. La razón obedece a que, también, el argumento del educando es valioso, porque presenta razones con pretensión de validez. El educando aprende del error y de la incertidumbre para acceder al conocimiento, en cambio el docente revisa los postulados de las disciplinas y establece nuevas estrategias pedagógicas.

En cuanto al segundo núcleo que fundamenta la Especialización, el de la enseñabilidad, el programa está organizado con base, entre otros núcleos del saber pedagógico, en la enseñabilidad de las disciplinas y los saberes producidos por la humanidad en el marco de las dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, y su transformación en contenidos y estrategias formativas del contexto cognitivo, valorativo o social del sujeto aprendiente.

Con esta fundamentación, la Especialización pretende identificar las condiciones de la enseñanza de las diversas disciplinas, que apoyan la construcción de conocimiento y la apropiación de saberes en relación con el tema de la pedagogía en la educación superior. Martínez Boom (1999) plantea que entre la comunidad intelectual se está llegando a consensos en lo referente a la concepción de pedagogía: “la pedagogía, no sólo como una condición para la reproducción/transformación de la cultura, sino también una condición para la constitución de formas específicas de cultura, saber y prácticas” (p. 4). Estas formas emergen en el transcurrir del proceso de formación de los educandos y permiten instituir nuevas formas de ver y experimentar el mundo, lo cual genera gran preocupación y retos en los maestros de la sociedad contemporánea.

La didáctica no solamente se interesa por lo que va a ser enseñado, sino por cómo ello va a facilitarle al estudiante la posibilidad de comprender, a través de métodos y técnicas

que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes ciencias de manera efectiva. En la actualidad surge cierta preocupación por la didáctica, debido a que se hace necesario ejercerla en la formación del educando y, a su vez, en quien se prepara como docente en educación superior.

En este sentido, los ejes temáticos de la Especialización responden a la enseñabilidad de disciplinas pertinentes a la educación en sus diferentes contextos y dimensiones. En el plan de estudios, aparecen incorporados la fundamentación en pedagogía, los enfoques pedagógicos y didácticos, el currículo, las tecnologías de la información y la comunicación, las políticas educativas, entre otros elementos que permiten orientar el potencial del estudiante hacia una formación axiológica del docente y de reconocimiento de la problemática de la educación colombiana.

La enseñabilidad es fundamental en la Especialización para comprender en la realidad al educando como docente de la educación superior, así como sus expectativas frente al aprendizaje y su proceso de formación; su conocimiento previo antes de abordar las disciplinas; su visión epistemológica del conocimiento; sus intereses personales, sociales, culturales y políticos, adquiridos en la cotidianidad y en el mundo de la vida. Por tanto:

No habrá enseñanza verdaderamente formativa si el profesor experto en una disciplina no se ocupa y reflexiona al menos intuitivamente sobre: ¿qué se propone con su enseñanza?, ¿cómo es que sus alumnos crecen y avanzan en su formación?, ¿cuáles serán las reglas que presidan su relación con los alumnos?, ¿cuáles experiencias y contenidos son más importantes para su desarrollo? y ¿con qué técnicas es mejor enseñar cada contenido según su especificidad? He aquí el enfoque o dominio pedagógico imprescindible para la buena enseñanza. (Flórez, 2000, p. 22)

Asimismo, la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior tiene en cuenta la dimensión contextual (parte de la realidad sociocultural, pedagógica y educativa del estudiante), por lo cual lleva a cabo un abordaje conceptual (la reflexión que realiza el estudiante de acuerdo con las teorías y discursos de las disciplinas) con el ánimo de intervenir y cambiar una realidad educativa determinada desde los diversos contextos de la educación superior y sus niveles de formación.

Por esta razón se intenta dar sentido a la acción de formar a los docentes universitarios a partir de los siguientes postulados:

- Suscitar en los docentes universitarios interés por aprender mediante acciones de reflexión compartida con el docente, ya sea un conversatorio, un diálogo o la selección de un material de aprendizaje, para pensar en el desarrollo de las ciencias desde lo pedagógico.
- Evaluar permanentemente el proceso de enseñanza con el fin de establecer los correctivos respecto al plan de acción pedagógico y el currículo.
- Diseñar experiencias de aprendizaje en las que los educandos problematicen, analicen, contrasten y verifiquen las teorías inmersas en las disciplinas desde los saberes pedagógicos.
- Crear espacios académicos para analizar los constructos teóricos, confrontarlos con el desarrollo de los saberes y el conocimiento pedagógico, didáctico, investigativo y humanístico.
- Observar con intención investigativa la dinámica de lo social, lo político y lo económico en el país, identificando necesidades en cuanto al avance científico y tecnológico para un mejor desarrollo. Allí corresponde a la educación participar en la determinación de principios y fines que deben regular los procesos y programas educativos de los colombianos.
- Articular de forma permanente los propósitos y fines de la Especialización en torno a las políticas y los planes de desarrollo nacional, sectorial y regional.

En consecuencia, la Especialización aborda la enseñabilidad a partir de algunas estrategias de aprendizaje significativo: la autonomía, la crítica y la reflexión. Es así como, bajo el marco de referencia de los núcleos del saber pedagógico, la pedagogía permite recontextualizar y reconceptualizar los saberes de orden interdisciplinario, lo que proporciona al docente de la educación superior una nueva forma de resignificar y transformar sus prácticas pedagógicas.

1.5. Caminando tras las huellas: Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

El programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, en su desarrollo como proyecto de formación docente en la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomás, ha asegurado la calidad de la formación de los maestros a partir

del establecimiento de un modelo de gestión académico-administrativo que involucra el uso particular de recursos humanos, didácticos y tecnológicos para el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos en el ejercicio de hacer visible el programa a nivel nacional e internacional.

En cuanto a las tradicionales competencias en conocimientos teórico-técnicos, respeto a la autoridad y riguroso cumplimiento de tareas, hoy en día se suman los nuevos espacios de interrelación, interacción e interactividad con el ambiente de la virtualidad y de las sociedades del conocimiento en el ciberespacio. Estas exigen, a su vez, nuevas relaciones sociales y laborales, y la capacidad de adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles y dinámicos, variando: la modalidad hacia el aula sin fronteras; la disposición para transitar por caminos de conversación, acuerdos y consensos; el disfrute estético de la obra de arte colectiva, en fin, el manejo significativo de las competencias comunicativas.

La Especialización ha estado dirigida específicamente a la enseñanza de la pedagogía en el ámbito de la educación superior, en beneficio de la calidad del especialista en su proceso de formación en cada uno de los campos de formación: pedagógico, humanístico, específico e investigativo. Esto, para el desarrollo de un aprendizaje autónomo, uso de estrategias pedagógicas, técnicas de estudio y desarrollo de habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, otro elemento particular del programa, que beneficia a los estudiantes, es el uso adecuado de las aulas virtuales que permiten desarrollar nuevas y novedosas formas de interactuar y retroalimentar a los docentes y estudiantes para la construcción del conocimiento en cada uno de los campos de formación.

La interdisciplinariedad, integralidad y flexibilidad del diseño curricular, propuesto para el año 2010 ante el Consejo de Facultad, hizo posible la implementación y desarrollo de los procesos académicos y de formación desde un enfoque curricular problemático. De acuerdo con la modalidad, se han trabajado encuentros presenciales que permiten que los estudiantes interactúen con los maestros asignados en cada campo de formación mediante la formulación de preguntas, solución de inquietudes y ampliación del conocimiento.

Es de rescatar el alto nivel que se le ha dado a la investigación formativa con la creación del grupo de investigación avalado institucionalmente, y registrado en la plataforma Scienti Colciencias, ‘Tendencias Contemporáneas en Educación Superior’, y con el semillero de investigación del programa, ‘Estudios Contemporáneos en Educación Superior’. Este último se ha hecho visible con la participación de los estudiantes como auxiliares de investigación, a través de convocatorias internas para los grupos de investigación de la

Universidad. Se torna evidente el reconocimiento especial que al semillero y al grupo de investigación hizo la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia en el año 2011. Asimismo, se han hecho visibles los productos de investigación en eventos académicos internos y externos.

Los aportes académicos y el valor social agregado que caracterizan la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior hacen referencia a la formación integral del especialista, la oportunidad de abordar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje autónomo y la investigación como proyección a la comunidad.

La nueva institución educativa, la universidad de la argumentación y de la construcción colectiva del conocimiento, requiere de docentes empeñados en procesos permanentes de formación y actualización, tanto en sus saberes disciplinares como en el saber pedagógico e investigativo, porque a todas luces, la calidad del profesorado en las instituciones de educación superior asegura la calidad de la formación de los educandos. Por lo tanto, es una necesidad urgente realizar esfuerzos de cualificación de la formación pedagógica de los docentes para la educación superior.

La formación del especialista ha articulado los procesos cognitivos e investigativos desde la ejecución de las prácticas pedagógicas y la investigación formativa, ofreciendo experiencias de aprendizaje que respondan a los intereses y las necesidades de la comunidad educativa para penetrar la realidad y transformarla. En relación con los campos de formación, específicamente el seminario de Didáctica y Currículo, se hace un abordaje de la práctica pedagógica desde el ejercicio pedagógico y didáctico en el cual el estudiante prepara una clase o seminario de acuerdo con su profesión y lo aplica en una institución de educación superior, o de manera integral en los centros de proyección social con los que cuenta la universidad. Esto, con la finalidad de afianzar los conocimientos adquiridos en los campos de formación y, a su vez, hacer visible la aplicabilidad de los mismos.

La Especialización en Pedagogía para la Educación Superior tiene un gran valor social agregado, inherente al mismo hecho de desarrollarse como proyecto de formación a distancia, en el cual se ha beneficiado a profesionales que tienen la vocación de ser maestros y desean formar a otros en áreas apartadas del país y que, dadas sus situaciones personales de trabajo, familias, entre otros, han encontrado y continúan haciéndolo en la Universidad Santo Tomás la oportunidad de desarrollar sus competencias en el campo de la pedagogía, la didáctica, la investigación y el uso de las TIC, que ponen al servicio de sus comunidades, inicialmente, a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas y

proyectos de investigación y en el ejercicio propio de la docencia como especialistas en instituciones de educación superior.

Por esta razón docencia, investigación e internacionalización no pueden hacer caso omiso de la proyección social, porque la Universidad no forma para aislar, sino para integrar activamente en la vida colectiva, lo que supone una inserción gradual en las necesidades de la coexistencia. La educación es una función social, es decir, acción y proceso al servicio del bien común. Así la proyección social se convierte en el fin de las otras funciones sustantivas.

1.6. Pertinencia de la Especialización en los centros regionales

La Universidad Santo Tomás, a través de su experiencia y seguimiento al desarrollo de los programas a distancia promovidos en la Facultad de Educación y el programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, cuenta con Centros de Atención Universitaria (CAU), como son: Armenia-Quindío, Barranquilla-Atlántico, Bucaramanga-Santander, Bogotá D.C., Cartagena-Bolívar, Cali-Valle del Cauca, Cúcuta-Norte de Santander, Tunja, Chiquinquirá, Duitama-Boyacá, Ibagué-Tolima, Medellín-Antioquía, Neiva-Huila, Pasto-Nariño, Valledupar-Cesar y Villavicencio-Meta. Bajo la modalidad a distancia, se ha podido evidenciar la necesidad de fortalecer las distintas regiones en donde la formación en educación superior se constituye en elemento esencial para el desarrollo mismo de los departamentos.

- La formación de docentes especializados en Pedagogía para la Educación Superior requiere de una sólida formación de la más alta preparación pedagógica y ética, y de un compromiso para que especialistas formen a los profesionales que requiere la sociedad colombiana para su desarrollo sociocultural y económico.
- El ejercicio de las prácticas pedagógicas e investigativas de los proyectos debe estar encaminado a las necesidades de las regiones, contextualizándose en la realidad de la región y en concordancia con las disciplinas de formación universitaria.
- La Especialización ha propendido por la formación del maestro con un nuevo rol de reflexión y acción pedagógica sobre la enseñanza y la investigación en la Universidad.

Ante la necesidad de la población en su proceso de formación posgradual, el programa cuenta con registro calificado en dieciséis CAU, lo que fortalece el servicio educativo

en las diferentes regiones del país en donde la universidad hace presencia, teniendo en cuenta que la gran mayoría de estudiantes y aspirantes al programa con metodología a distancia se encuentra en las regiones más apartadas del país. Asimismo, la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia viene invirtiendo gran cantidad de sus recursos en la adecuación y mejoramiento de la planta física e infraestructura tecnológica, con la finalidad de proveer el desarrollo para las actividades académicas, administrativas y operativas encaminadas al buen desempeño de los procesos académicos de los estudiantes en cada uno de los CAU.

Por ello, es importante mencionar el programa que adelanta el Ministerio de Educación Nacional (2012, p. 2) TravESia por la Educación Superior, iniciativa que en el transcurso de ocho meses recorrió catorce puntos de la geografía del país desde el extremo norte hasta el sur, y de oriente a occidente, con el objeto institucional de promover e impulsar que los distintos territorios que la conforman descubran y activen sus potencialidades, sus talentos característicos. Así, se pretende que estos creen y pongan en marcha y a la medida de sus necesidades particulares, programas y proyectos de educación superior mediante los cuales logren ser competitivos a mediano y largo plazo, y puedan alcanzar su desarrollo endógeno y la paz social.

Todo ello, de acuerdo con las políticas y estrategias de cobertura, permanencia, calidad y pertinencia articuladas con las características de cada territorio, y sus planes de desarrollo y competitividad. De esa manera, surge la necesidad de ampliar la cobertura en los departamentos de Córdoba y Casanare. Debido a las problemáticas presentes en cada uno de estos departamentos, es necesario evidenciar (ver tabla 1) los planteamientos propuestos en el plan de desarrollo y del MEN en cada uno de ellos.

Tabla 1. Pertinencia de la Especialización en los centros regionales.

Departamento Ciudad	Planteamiento
Córdoba- Montería	<p>En el marco de la ‘semana de la reparación’, el Gobierno nacional hará el acto de lanzamiento del Plan de Reparación Colectiva de la Universidad de Córdoba, proceso piloto de la reparación colectiva y primer referente en el ámbito académico colombiano.</p> <p>Por ello, la TravESía acompaña a los actores del departamento de Córdoba en este proceso como un símbolo de reconocimiento a la academia y al saber que nos permitirá elegir otro camino, el de la paz, para lograr la competitividad y el desarrollo territorial.</p>

Departamento Ciudad	Planteamiento
Casanare-Yopal	<p>Esta iniciativa en Montería se constituirá en el punto de encuentro entre el nivel nacional y el regional para pensar la educación superior para el servicio de la comunidad cordobesa, y es el espacio en el que se dialogará sobre las necesidades del departamento de Córdoba en materia de educación superior, sobre las estrategias que tiene el Ministerio de Educación para fortalecer la regionalización, sobre la importancia de la formación para el trabajo y el desarrollo humano en la región, y la articulación entre la educación superior y los sectores productivos, los planes de desarrollo del departamento, las agendas de competitividad y las acciones emprendidas desde la Presidencia para alcanzar la prosperidad territorial.</p> <p>- Mesas académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Convivencia y paz en la educación superior b) Educación inclusiva c) Competitividad y emprendimiento desde la pertinencia d) Mesa de Planeación sobre la Educación Superior en el departamento de Córdoba. <p>http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-320588_archivo_pdf1.pdf Plan de desarrollo 'La que gana es la gente' (2012, p. 7).</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo de buenas prácticas en el quehacer pedagógico, la formación de los educadores y el acompañamiento de la situación del educando como pilares para generar las condiciones que permitan a los estudiantes de Casanare, desde la perspectiva de derechos con enfoque diferencial, desarrollar los estándares básicos de competencias y una formación integral. b) Fortalecimiento de las especializaciones y preparación docente. <p>En el mismo sentido, pondrá en marcha una educación pertinente orientada a la formación del talento humano en investigación, para crear habilidades y competencias científicas y tecnológicas en las diferentes áreas del conocimiento, así como semilleros de investigación para generar intercambios de saberes, uso y apropiación de las nuevas tecnologías.</p>

Tabla 1. Pertinencia de la Especialización en los centros regionales.

En este sentido, el programa se consolida como un proceso clave que reconoce las particularidades de las regiones y ofrece la posibilidad de formar a los docentes de educación superior en los campos pedagógico, didáctico e investigativo, sin dejar de lado

el componente humanístico. De tal manera que se dé cumplimiento a las estrategias de cada uno de los departamentos en mención.

El programa de Especialización ha formado a profesionales que incursionan en el campo de la educación superior, y les ha brindado la posibilidad de desarrollar competencias pedagógicas, didácticas, investigativas, curriculares y evaluativas. Lo anterior con el propósito de dar identidad a la enseñanza en un ambiente pedagógico acorde con la actualidad y las corrientes teóricas dentro de las controversias políticas e ideológicas que han permitido mirar la educación superior como instrumento para el desarrollo de un país en un mundo globalizado.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que en las regiones se insiste en los principios de calidad, cobertura, articulación con la educación superior, pertinencia, investigación, competitividad y emprendimiento, formación integral, innovación y flexibilidad, el programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior en su modalidad a distancia responde a los objetivos, metas y estrategias planteados. Además, asume un compromiso con la transformación de la formación del docente en educación superior, reflexionando en torno a la pedagogía y las problemáticas que encierran el contexto de la política en educación superior; también hace aportes significativos a las regiones más apartadas del país.

1.7. Tendencias investigativas en la Especialización

La investigación en la Universidad Santo Tomás es un ejercicio permanente del conocimiento con vocación de servicio social, que está inspirado en el pensamiento de Tomás de Aquino y que se expresa en el lema institucional ‘Facientes Veritatem’. En el siglo XIII, Tomás de Aquino hizo referencia a numerosos conceptos sobre la filosofía de la ciencia y la investigación científica, que siguen teniendo vigencia. A partir de allí se ubican dos formas de adquisición de la ciencia: la primera, cuando la razón natural accede por sí misma a los conocimientos de lo desconocido, denominada ‘invención’, y la segunda, cuando la razón es fortalecida por un agente externo, denominada ‘enseñanza’.

En la Universidad Santo Tomás, la investigación se encuentra organizada en los siguientes documentos institucionales: Estatuto Orgánico (Título VII), Estatuto Docente, Proyecto Educativo Institucional, Política Curricular, acuerdos 20 y 21 del Consejo Académico Particular, el Proyecto Investigativo Institucional (PROIN), y la política de investigación en la Universidad Santo Tomás (2009). Asimismo, con la intención

de consolidar este marco epistemológico y legal, se han desarrollado el Estatuto del Investigador y el Reglamento del Comité de Ética.

Estos documentos soportan la acción investigativa de las dependencias académicas, y se apoyan en la Unidad de Investigación, cuya responsabilidad fundamental radica en la gestión de los procesos investigativos institucionales y en la puesta en marcha de la Política Investigativa Institucional, abordada en el Proyecto Investigativo. Además, busca impactar en las múltiples problemáticas sociales, y define los principios y criterios que guían los procesos de la investigación así como los mecanismos a través de los cuales la Universidad Santo Tomás, en sus modalidades presencial y a distancia, articula su compromiso con la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación.

El Proyecto Investigativo Institucional (PROIN) es el instrumento de política y gestión de la investigación que define principios, criterios y líneas que la guían, y responde al fortalecimiento de competencias investigativas en docentes y estudiantes, para estimular la generación, producción y divulgación de nuevo conocimiento socialmente relevante. Estas políticas se pueden resumir en los siguientes principios: curiosidad y asombro; antítesis o contradicción; comparación y analogía; causalidad, abstracción y deducción; atracción y ensoñación; temporalidad, diversidad y desagregación; globalidad, multidimensional y complejidad; juicio y crítica, interpretación y claridad, y cooperación e intercambio.

Por otro lado, los criterios básicos para desarrollar la investigación, señalados en el PROIN (2009), son: calidad, universalidad, pertinencia, responsabilidad, practicidad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, idoneidad, integridad, equilibrio, flexibilidad, equidad, eficacia y eficiencia.

La investigación en la Universidad Santo Tomás se estructura a través de LM, LA de los programas académicos y los grupos de investigación, proyectos, productos, y registros. Las líneas de investigación son perspectivas cognoscitivas sobre un campo de la realidad que delimitan objetos de la investigación y se convierten en herramienta de primer orden para gestionar, orientar y dinamizar el quehacer de los investigadores.

Desde el punto de vista organizacional de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, la sistematización de la investigación se realiza desde el centro de investigación responsable del fomento, la promoción y administración de la investigación científica y tecnológica, que es dependiente de la Vicerrectoría Académica General.

Para la construcción y producción del conocimiento, la investigación concibe la triangulación de tres procesos: gestión del conocimiento, gestión de la investigación y administración de investigación, los cuales integran la investigación formativa con la

investigación. En este sentido, se consolidan los fines de la investigación con las siguientes estrategias:

- La consolidación de los grupos de investigación profesionales y la integración de los productos de la investigación en propuestas de formación avanzada con alcance nacional y proyección internacional.
- Fortalecimiento de una cultura de la calidad investigativa y la construcción permanente de la comunidad académica, a través de la consolidación de líneas de investigación.
- Los productos de la investigación que se traducen en el desarrollo de los proyectos de investigación de estudiantes y docentes.
- La promoción de la comunidad y el fortalecimiento de la identidad cultural, orientada hacia la construcción de un proyecto histórico de nación a través de los semilleros de investigación.

De acuerdo con lo planteado, la investigación en la Especialización se encuentra articulada con la línea medular Enrique Lacordaire, a partir de las líneas activas Organizaciones y empresas, Gestión educativa y del conocimiento, y gestión en CTNS; Políticas educativas, y ciudadanía y DD. HH.; Currículo y evaluación; Educación, sociedad y cultura; Pedagogía tomista contemporánea, y Didáctica de los saberes y las creencias. A su vez, la investigación se ha desplegado en las siguientes sublíneas del programa: Epistemología pedagogía y didáctica en la educación superior; Políticas, gestión y globalización en la educación superior, y Currículo y evaluación en la educación superior.

Los aspectos centrales sobre los que gira la investigación en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior son:

- La profundización y comprensión de los discursos. Las prácticas y los contextos pedagógicos de las disciplinas que acompañan la formación en la educación superior.
- El desarrollo y el mejoramiento de la docencia, a partir de la problematización de las relaciones que los docentes y los estudiantes establecen con el conocimiento, sus modos y formas de apropiación del saber.
- La comprensión de los entornos, factores y relaciones que determinan la calidad de propuestas didácticas y pedagógicas, para garantizar la eficiencia de la enseñanza y la eficacia del aprendizaje, así como el origen de la innovación pedagógica.

- La evaluación curricular, para garantizar la lógica de la construcción de objetos disciplinares abiertos al diálogo inter y multidisciplinar.
- La comprensión de los procesos de conocimiento, para estimular el desarrollo de niveles de pensamiento superior, la creatividad y la capacidad para resolver problemas propios del saber profesional.
- El conocimiento de los factores que afectan la identidad y competencia de los docentes.
- La identificación de variables para el diseño de escenarios y condiciones que contribuyan al ejercicio de la práctica pedagógica en educación superior, y la construcción de nuevos saberes que reconfiguran ambientes para el aprendizaje.
- El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, para el desempeño de la docencia en la educación superior.

Uno de los requisitos para obtener el título de Especialista en Pedagogía para la Educación es el desarrollo de un trabajo de grado que cumpla con una serie de características de tipo investigativo y académico. Por lo tanto, es necesario realizar una revisión de las diferentes rutas que han emprendido los estudiantes alrededor de los aprendizajes y saberes generados al interior del programa.

La Especialización en Pedagogía para la Educación Superior cuenta con dos estrategias para la promoción de la investigación. Por un lado, la formación en investigación, expresada en el acompañamiento en la elaboración de los proyectos de investigación y apoyada por el semillero de investigación; se encamina a los estudiantes a ser jóvenes investigadores. Por otro lado, la investigación, que tiene como objetivo la innovación social y que está en cabeza del grupo de investigación ‘Tendencias contemporáneas en educación superior’. Desde el mismo, se desarrollan proyectos internos y externos gestionados con el apoyo del centro de investigación de la VUAD.

La formación en investigación en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior orienta la investigación a la formación de competencias investigativas aplicadas a los campos de pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, políticas educativas, prácticas pedagógicas en educación superior y otros problemas relacionados con la pedagogía en la educación. Desde el inicio del semestre, los estudiantes reciben acompañamiento en las investigaciones que realizan a lo largo del programa. El campo de formación investigativo está dividido en dos seminarios. Desde allí se gestionan los temas específicos de acuerdo con el interés del estudiante, los cuales son apoyados por el asesor-investigador de la Especialización.

Los proyectos de investigación tienen como finalidad generar procesos de transformación pedagógica en la enseñanza para la educación superior. Al comienzo del seminario de la Especialización, el estudiante elige el tema y formula el problema de su proyecto de investigación en torno a las líneas de investigación, medulares y activas. El trabajo es elaborado a lo largo de cada semestre con la asesoría y seguimiento del docente investigador. El producto final se expresa en la elaboración de un artículo de carácter científico que se socializa una vez cuente con el aval de los respectivos jurados, último requisito para la aprobación y titulación de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior. De acuerdo con lo mencionado, se pretende mostrar los resultados del análisis de la revisión de veintinueve trabajos de grado de los estudiantes que cursaron las especialización entre el año 2010 y el 2012.

Las temáticas fueron comprendidas a partir de las líneas activas de investigación de la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás-VUAD, de acuerdo con el momento histórico en el que fueron realizados los trabajos. De esta manera, se encuentra que el mayor porcentaje (37%) de los trabajos se inscribió en la línea de Evaluación y calidad educativa, seguido por Nuevas tecnologías (17%), y, en un porcentaje muy similar, la línea de Desarrollo humano integral (13%). Siguen apareciendo, en su orden, Mediaciones pedagógicas; Pedagogía, cuerpo, arte y cultura, y Didáctica (cada una con 10%). Finalmente, está Currículo (3%). El gráfico ilustra los datos referidos:

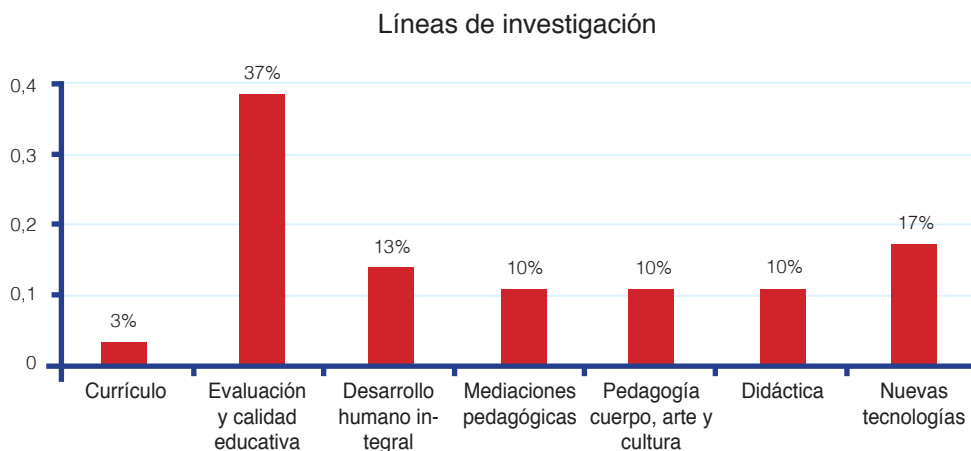


Gráfico 1. Participación de las líneas de investigación escogidas entre 2010 y 2012 por estudiantes de la Especialización.

Estos porcentajes permiten evidenciar la manera como los estudiantes y los docentes del programa, han concebido los trabajos de grado, pues necesariamente los trabajos corresponden a una serie de intereses e intencionalidades propias del campo de trabajo de cada uno de los actores inmersos en los procesos formativos.

Asimismo, es importante resaltar que la línea de investigación con mayor número de trabajos inscritos a ella tiene que ver con un tema coyuntural en la educación superior en las últimas dos décadas. La evaluación y la calidad educativa se han puesto en el centro de discusión de la educación debido a los procesos de acreditación de alta calidad en los cuales se insertan las universidades del país.

1.8. Análisis de las encuestas a estudiantes

Primera pregunta: *¿qué temáticas se manejaban en cada uno de los campos de formación de la Especialización?*

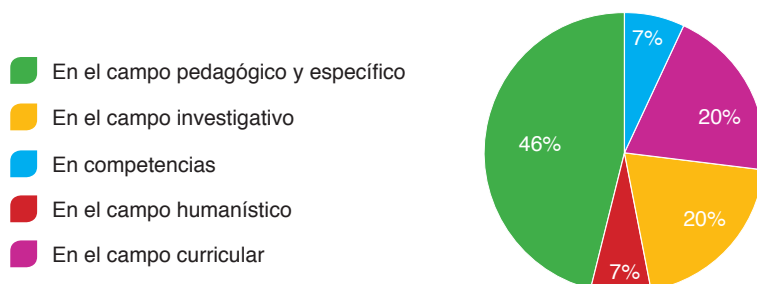
La lista general de las temáticas que responden los encuestados es:

- Didáctica
- Investigación educación superior
- Políticas en educación superior
- Evaluación en educación superior
- Introducción a la pedagogía
- Pedagogía contemporánea
- Cátedra de Tomismo
- Currículo
- Epistemología
- Competencias
- Certificación de calidad
- Modelos pedagógicos
- Fundamentos de la pedagogía superior
- Métodos de investigación

En relación con la pregunta, es evidente que los estudiantes reciben la formación pertinente y conocen las temáticas trabajadas al interior del programa.

Segunda pregunta: *¿cuáles fueron los aportes de la Especialización para la formación en Educación Superior?* Se evidencian los resultados de la figura 2:

Cuáles fueron los aportes de la Especialización para su formación en Educación Superior



La gran mayoría de los entrevistados en su respuesta general coincide en que la especialización le brindó aportes en el campo pedagógico específico, seguido del campo curricular e investigativo; adicionalmente, se nombra el aporte al campo humanístico y en competencias.

Tercera pregunta: *¿al culminar sus estudios de Especialización se ubicó laboralmente en el campo de la educación superior?*

En este caso, se puede decir que quienes no se habían ubicado laboralmente en educación superior lograron hacerlo en este campo, reflejado en un 75% de ubicación laboral. Un 25% se encontraba laborando en educación, pero manifiesta que se dio una mejora en la calificación docente debido a que aplicaron lo aprendido. La figura 3 ilustra las respuestas:

¿Al culminar sus estudios de Especialización se ubicó laboralmente en el campo de la educación superior?

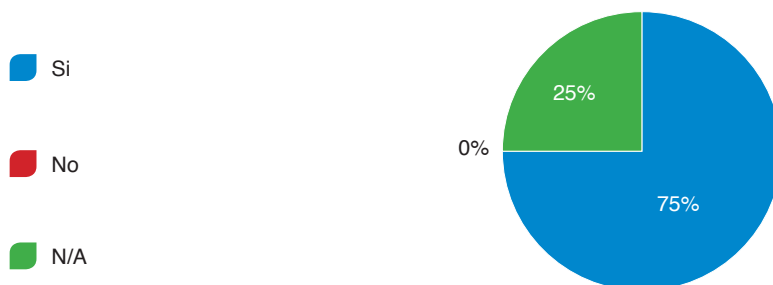


Figura 3. Ubicación laboral de los estudiantes de la Especialización al término de la misma.

Cuarta pregunta: *¿en qué trabaja actualmente?*

La gran mayoría se encuentra trabajando en educación superior, mientras que otra en educación media y cursos intermedios en las entidades donde se desempeña, pero el tiempo exacto del grupo no se puede establecer ya que la gran mayoría no contestó; sin embargo, el rango total está en un año en adelante. Las figuras 4 y 5 ilustran el grado de educación y el tiempo de servicio en el mismo, en su orden:

¿En qué trabaja actualmente?

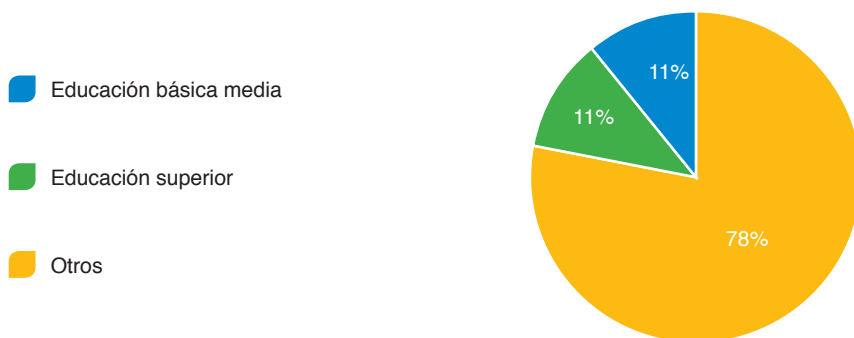


Figura 4. Grado educativo en el que trabaja el recién egresado de la Especialización.

¿Cuanto tiempo?

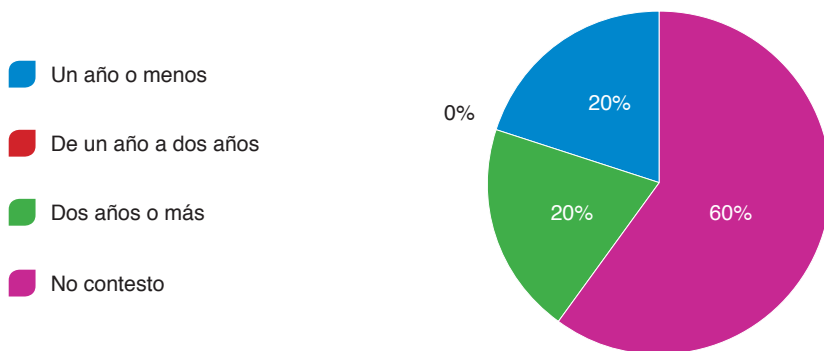


Figura 5. Tiempo de trabajo del recién graduado de la Especialización.

Quinta pregunta: *¿cuál es su concepción de docencia universitaria?, ¿cuál es su concepción de pedagogía para educación superior?*

Las repuestas fueron:

La docencia universitaria es fundamental para los docentes que orientan en las instituciones de educación superior. Permite tener claridad sobre la didáctica en la misma, y la diferencia de la formación entre educación básica - media y educación superior; en ese sentido, es muy importante recibir esta Especialización.

La docencia universitaria es la acción práctica de enseñanza en la educación superior, en la que el docente está especializado en un campo disciplinar al que integra algunos conocimientos pedagógicos, para facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En la pedagogía para ES, el docente no solo conoce su campo disciplinar, sino que además es especialista en conocimientos pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, etc., los que aplica en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y (que) le permiten comprender el hecho educativo desde una perspectiva más amplia que la simple docencia.

Es la acción formativa y educativa del docente como uno de los agentes principales, comprometido con la tarea de orientar su práctica profesional de una manera proyectiva y transformadora, mediante el manejo de diversas metodologías y el uso de medios tecnológicos facilitadores de su gestión. Así contribuye al mejoramiento de la calidad educativa. La pedagogía la concibo como la acción reflexiva sobre el acto educativo para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del contexto.

Docencia universitaria les corresponde a aquellos docentes que se desenvuelven en educación superior, y la pedagogía en educación superior es la reflexión que se hace sobre la educación y la formación profesional, teniendo en cuenta las necesidades y condiciones del país.

La docencia universitaria está tomando nuevos rumbos, ya que ha venido integrando conceptos de disciplinas propias del campo pedagógico y se ha preocupado por apaciguar las tormentas del discurso meramente técnico; se están buscando horizontes de cambio.

Es algo transversal y como tal, es una necesidad para poder alcanzar las verdaderas competencias, independiente(mente) de la asignatura o tema que se maneje en forma personal.

La del maestro guía del aprendizaje, mediador del aprendizaje.

Docencia universitaria: profesionalismo en todas las áreas del conocimiento, relacionadas con diferentes núcleos temáticos. Pedagogía para la educación superior: metodología en desarrollo de las funciones, investigación y extensión dentro del contexto de saberes a la comunidad académica.

De acuerdo con las respuestas dadas por los encuestados, estos se enfocan en tres conceptos principales, ilustrados en la figura 5:

¿Cuál es su concepción de docencia universitaria? ¿Cuál es su concepción de pedagogía para Educación Superior?

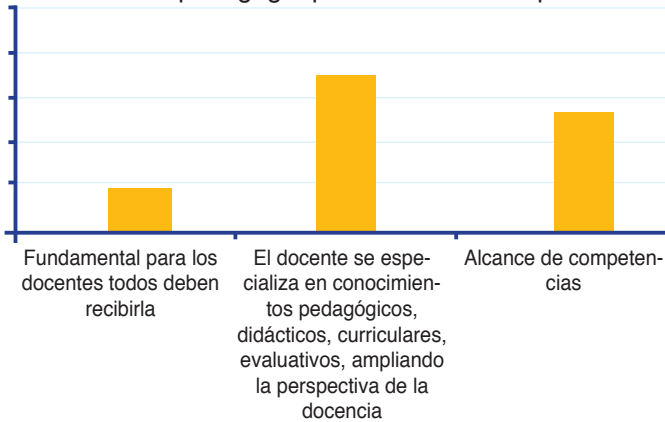


Figura 5. Concepción de la docencia universitaria y de la pedagogía para la educación superior.

Sexta pregunta: *¿considera que los docentes universitarios que han realizado una Especialización en docencia universitaria o en pedagogía para la educación superior, tienen ventajas sobre los que no? ¿Por qué?*

La gran mayoría de los entrevistados indica que, como es de suponer, quienes toman la Especialización tienen ventajas sobre quienes no, y ello se fundamenta en cuatro aspectos esenciales, ilustrados en la figura 6:

- Fortalecimiento de competencias
- Herramientas de enseñanza
- Pertinencia en la docencia y la pedagogía
- Competitividad

¿Considera que los docentes universitarios que han realizado una Especialización en docencia universitaria o en Pedagogía para la Educación Superior tienen ventajas sobre los que no?
¿Por qué?

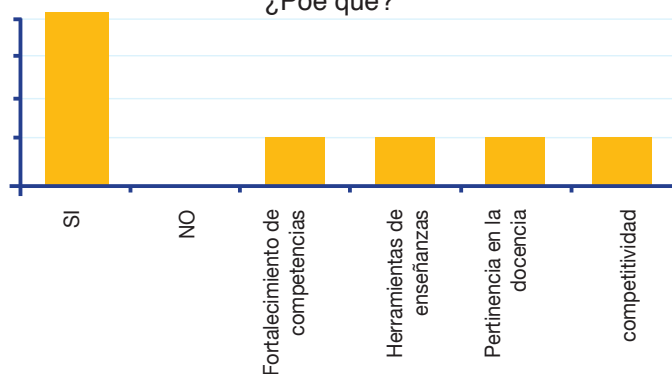


Figura 6. Ventajas de cursar la Especialización.

Para finalizar, es importante destacar que la Especialización ha contribuido en el proceso de formación en pedagogía de los profesionales que quieren incursionar en el campo de la educación superior y de los docentes que laboran en instituciones técnicas y universidades. De esta manera, se les permite desarrollar sus habilidades investigativas y de proyección a la comunidad.

De la misma manera, podrán responder adecuadamente con sus funciones docentes, pues están encargados de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje: asesorando y administrando información suficiente, socializando procesos de aprendizaje, aclarando dudas y preguntas académicas, ayudando a seleccionar, indicando el uso apropiado de los recursos y validando la calidad de los materiales. El docente debe estar abierto al diálogo, de tal forma que su actitud facilite la comunicación y propicie la empatía, la confianza y la cordialidad. Por otra parte, el docente debe ser consciente del tipo de estudiante que está formando.

2. A manera de conclusiones sobre la investigación de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

La investigación contribuye a la formación del estudiante como sujeto de conocimiento y como sujeto que ha iniciado y está en proceso de formación. Al docente le corresponde despertar, revivir, reivindicar su espíritu científico.

Aunque no existen reglas fijas ni caminos rígidos para buscar solución a los problemas de investigación, es importante que esta se comprenda como un proceso articulado, sistemático y continuo, que en la búsqueda de sentido responda a la intencionalidad de la investigación y al paradigma con el cual se orienta. Por esta razón, es necesario tomar en cuenta el tipo de investigación, el tipo de problema que se va estudiar para que todos los docentes entren en sintonía con los lineamientos de cada tipo y la metodología, para ofrecer una orientación clara y articulada con las políticas de la Especialización.

En cuanto a los procesos de evaluación que realizan los docentes a sus estudiantes, los primeros deben atender a la concepción de evaluación que maneja la Especialización y a los lineamientos planteados por ella. La formación en investigación en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior orienta la pesquisa a la formación de competencias investigativas aplicadas a los campos de la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación, las políticas educativas, las prácticas pedagógicas en educación superior y otros problemas relacionados con la pedagogía en la educación.

Desde el inicio de semestre, los estudiantes reciben acompañamiento en las investigaciones que realizan a lo largo del programa.

TERCERA SECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN DESDE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

1. A partir de los propósitos institucionales

Germán R. Vargas Rodríguez⁷

Es pertinente precisar algunos aspectos relevantes de la dinámica investigativa del programa Maestría en Educación. Desde los aspectos misionales de la Universidad Santo Tomás, se transcribe como función sustantiva, dinámica de la educación, basada en la investigación pedagógica, que plantea elementos importantes de responsabilidad social en el ámbito educativo. Es así como desde el PEI se describen los elementos pilares de la transformación social, en pro de la formación de la persona y con inspiración en el pensamiento de Tomás de Aquino. Así mismo, tales pilares se plantean desde lo misional “para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y a las necesidades de la sociedad y del país” (Estatuto Orgánico USTA, 2005, p. 17).

7 Magíster en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente investigador de la Maestría en Educación Universidad Santo Tomás (Colombia)

Frente a estas premisas de carácter institucional, el programa de Maestría en Educación con énfasis investigativo se preocupa por la formación de sus maestrantes y, así mismo, los exhorta para que desde sus experiencias profesionales plasmen en las investigaciones la transformación de sus entornos escolares, y las problemáticas pedagógicas, evaluativas, didácticas y educativas. De la misma manera, el programa de Maestría en Educación quiere orientar estas experiencias como referentes para los futuros maestrantes.

Por otra parte, la base epistemológica de la Maestría en Educación bebe de la fuente filosófica tomista. Así se ve planteado en el PEI, cuando se destaca la capacidad visionaria de Tomás de Aquino:

Quien en el siglo XIII hizo referencia a numerosos conceptos sobre la filosofía de la ciencia y la investigación científica que siguen teniendo vigencia en la actualidad. Por ejemplo, Tomás recuerda dos formas de adquisición de la ciencia: la primera cuando la razón natural accede por sí misma al conocimiento de lo desconocido, lo que se llama invención, y la segunda, cuando la razón es fortalecida por un agente externo, lo que se llama enseñanza (Maestría en Educación, 2007, p. 87).

Los anteriores presupuestos dan cuenta de la riqueza institucional en su tradición académica, que a la vez se refleja en la adaptación y contextualización a la necesidad de los tiempos; en cuanto al modelo pedagógico, la Maestría plantea su reflexión y práctica a partir de la construcción curricular integrada. Así se ve reflejado en el documento maestro del programa:

Integración de la formación humanista, pedagógica e investigativa, con la cultura de la vida cotidiana, integración de la reflexión educativa con el entorno político, económico, social y cultural del país, dado que las prácticas educativas y pedagógicas son fundamentales para la construcción de un nuevo proyecto histórico de nación (Maestría en Educación, 2007, p. 112).

Por lo anterior, se puede develar con claridad la fundamentación epistémica que está inmersa en la impronta institucional, que sin lugar a dudas incide en el cumplimiento de la misión universitaria, en las acciones de formación integral.

1.2. Contexto general del proceso investigativo (2005-2012)

La construcción del conocimiento cada día cobra mayor relevancia en los procesos educativos. Se han reevaluado los paradigmas verticales estructurados desde el

positivismo, en los cuales se plantea que solo las llamadas ‘ciencias puras’ posibilitan construir, inventar y demostrar. Los sucesos actuales permiten reflexionar desde y sobre miradas inclusivas de los diversos saberes; por consiguiente, las investigaciones no solo se enfocan en demostraciones experimentales, sin desconocer su aporte e importancia, sino que han entendido que la transformación social radica en la generación de conocimientos a partir de las experiencias humanas, desde la cotidianidad y los contextos con relevancia en lo subjetivo y colectivo. Sin duda, el talento humano adquiere un papel importante en la investigación y se convierte en el recurso más preciado para la construcción del tejido social.

Lo anterior indica que los temas y problemas de la educación y la pedagogía han tenido un proceso de construcción renovador en el cual las doctrinas, las escuelas, los métodos, han contribuido a la consolidación de posiciones teóricas y metodológicas que permiten establecer un campo epistemológico (Bourdieu, 2002). En las últimas décadas, la pedagogía se viene configurando como un campo de saber conceptual relativamente autónomo, que busca el reconocimiento de la comunidad científica en los niveles del saber, la disciplina o la ciencia; entre sus pretensiones, busca que no se le vea simplemente como un arte o un “saber hacer” y por tal motivo ha desarrollado un nivel de articulación a partir de un conjunto de discursos provenientes de la sociología, la psicología, la filosofía, entre otras. Por tanto, se visibiliza bajo la denominación de Ciencias de la Educación (Sáenz, 2008).

Frente a estas premisas, el presente trabajo se desarrolló en el marco de experiencias investigativas que nacen de las siguientes preguntas de conocimiento: ¿qué investigaciones ha construido la comunidad académica de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta a Distancia desde el año 2005?, ¿cuáles son los aportes metodológicos, conceptuales y teóricos que estas investigaciones dan a la Maestría, y especialmente a las líneas de investigación presentes en el programa?, ¿cuál ha sido el impacto de estas investigaciones dentro de la Maestría? Estas tres preguntas orientaron la investigación denominada *Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión* en la Maestría de Educación durante el periodo 2005-2012.

Este es sin duda un rastreo de experiencias que, a partir de los diversos contextos, enriquece las líneas de investigación del programa y de la misma Facultad de Educación; cabe aclarar que el programa de Maestría en Educación es de modalidad investigativa.

Lo anterior implica que los esfuerzos educativos y pedagógicos de quienes hacen parte del mismo están orientados a que los maestrantes desarrollen proyectos de investigación que atiendan problemáticas educativas en diferentes contextos. Sobre estos trabajos es

importante realizar procesos de sistematización que permitan a la comunidad académica de la Maestría tener una visión global de los problemas, referentes conceptuales y propuestas metodológicas que aportan estos trabajos. Esto permite visibilizar las problemáticas, temas e intereses de investigación presentes en los trabajos de grado de los maestrantes del programa.

Por otra parte, el ejercicio investigativo fue orientado por objetivos claros que permitieron identificar tendencias, temáticas, análisis de problemáticas, prácticas y enfoques curriculares, entre otros, para así llegar a las metas propuestas, siguiendo una rigurosa metodología. El objetivo general orientó el curso de la investigación y planteó determinar el estado de la cuestión de investigaciones realizadas como trabajos de grado en la Maestría en Educación de la Vicerrectoría Abierta y a Distancia adscritas a las líneas de investigación: Educación, Derechos Humanos, Pedagogía, Organización - Gestión del Currículo y Categorías Emergentes, entre 2005 y 2012.

Este objetivo macro fue la carta de navegación para el logro de los objetivos específicos, implícitos en el mismo, que permitieron el desarrollo estructural de la metodología y las acciones de la investigación desde su especificidad; entre los fines particulares se determinó recuperar el conocimiento acumulado sobre el objeto de estudio de la Maestría en Educación, orientar investigaciones de futuros maestrantes a partir de los interrogantes planteados en cada una de las sublíneas, reflexionar sobre la incidencia de los proyectos de grado para la conformación conceptual de cada una de las líneas de investigación, sistematizar la información proveniente de los trabajos de grado de los estudiantes de maestría entre los años 2005 y 2012, publicar el material de la Maestría para hacer extensión social y científica desde la comunidad de la USTA Colombia, meta que se está alcanzando con la producción del presente trabajo.

Para la metodología se tomó como referente la investigación documental, la cual, en términos de Uribe Roldán (2011, p. 196), es “en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas”. Sin duda, esta orientación permitió que las fuentes documentales dirigieran el proceso investigativo que al final permitió compilar, contextualizar, clasificar, categorizar y analizar la información.

En la investigación desarrollada se revisó cada uno de los trabajos de grado de Maestría durante el periodo comprendido entre el 2005 y el 2012, y fueron clasificados de acuerdo con las sublíneas existentes al interior del programa y que responden, en su orden a: mediaciones de tecnologías de la información y la comunicación en educación,

educación y derechos humanos, formación integral y tomismo, y, por último, a las sublíneas de evaluación y currículo.

La revisión documental permitió identificar cómo se ha consolidado y construido el nuevo conocimiento, debido a ella se logró determinar las tendencias o mega-tendencias determinantes y se orientó el análisis crítico de la información. Para el cumplimiento de estas apuestas investigativas, retomando a Uribe Roldán (2011, p. 197), se realizaron procesos inductivos centrados en la recolección y sistematización de los trabajos de grado relacionados con la interpretación y la nueva construcción teórica derivada del análisis.

La investigación documental trabajada se denomina ‘estado de la cuestión’, algunos autores lo llaman ‘estado del conocimiento’; este permite recuperar de manera sistemática y reflexiva el conocimiento que reposa en los diferentes trabajos de grado de los maestrantes, tema central del estudio. A partir del mismo se pudo establecer un balance sobre el conocimiento acumulado así como proyecciones o líneas de trabajo que posibilitaron el desarrollo del proceso investigativo (Galeano Marín, 2009, p. 141).

Para el desarrollo de este proceso investigativo se trabajó por fases, señaladas a continuación: Fase 1. Establecimiento de criterios. Fase 2. Selección de criterios, elaboración de resúmenes analíticos en educación (RAE). Fase 3. Obtención y registro de los documentos en los RAE. Fase 4. Sistematización y categorización de la información. Fase 5. Elaboración de textos a partir de los resultados y sus comentarios. Fase 6. Construcción de conclusiones y recomendaciones.

1.3. Categorías previas de investigación

Hasta el momento, la Maestría cuenta con tres grandes líneas de investigación: la de pedagogía, que integra las categorías de currículo, evaluación y didácticas; la de sociedad de la información y el conocimiento, y la educación, derechos humanos, política y ciudadanía. Estas categorías han sido modificadas con base en criterios académicos consensuados y dirigidos por expertos en los respectivos comités académicos y de investigación, ya que desde la Facultad de Educación (matriz del programa Maestría en Educación) se plantea una articulación en todos sus programas desde el nivel pregradual y posgradual, para entender así cómo las líneas se entrelazan desde cada uno de los programas, y estos a su vez trazan la ruta de profundización investigativa.

En cuanto a la concepción de línea, la Universidad Santo Tomás cuenta con un legado institucional enriquecido por la tradición y el estudio juicioso que interpreta el horizonte y la filosofía tomista, denominado ‘líneas medulares’.

En primer lugar existen líneas medulares que se definen primordialmente a partir de las cátedras institucionales que comprenden los componentes académicos, de extensión y de investigación, de acuerdo con la misión de la universidad; en segunda instancia, se plantean líneas medulares que se desprenden de la perspectiva filosófica de la universidad integrada al campo del conocimiento de los programas académicos” (Universidad Santo Tomás, 2005, p. 86).

Por otra parte, en los campos específicos se construyen las líneas de profundización, de acuerdo con las necesidades del contexto y de los tiempos; estas son propuestas por el programa. “El concepto de línea se asume como la profundización sistemática en el conocimiento de un campo o campos problemáticos, o de la tradición de problema que merece ser estudiado con profundidad” (Maestría en Educación, 2007, p. 228).

Originalmente, el programa suscribe en su documento maestro la construcción de cuatro líneas de investigación, las cuales se convierten en el eje dinamizador de los procesos investigativos. Estas son: pedagogía dominicana tomista, formación integral, convivencia y democracia, currículo: como mediación pedagógica científica y cultural, y evaluación, pedagogía y calidad. La visión del programa plantea temáticas coherentes con la visión de la Universidad partiendo de situaciones contextualizadas, pertinentes y que trazan el norte del énfasis investigativo de la Maestría.

De igual manera, es preciso señalar que un programa posgradual debe ir trazando nuevas rutas que se ajusten a los tiempos, a las realidades sociales, a los intereses de la comunidad y, así mismo, pensar en perspectiva de construcción social desde la academia. En últimas, la universidad es la que debe pensar la sociedad desde su pasado y su presente para así visionar un futuro promisorio; así da cumplimiento a la misión institucional, que plantea la responsabilidad frente a los problemas sociales para que sus egresados y maestros planteen soluciones de manera ética, creativa y crítica.

Con base en lo anterior, se puede argumentar desde el documento maestro:

Todas las líneas tocan con temas, problemas y áreas de educación humanística y pedagógica. Por lo tanto, los grupos de investigación pueden definir sus trabajos desde la investigación pedagógica humanista. Puede decirse que, de alguna manera, los puntos en que se encuentran las líneas de investigación evidencian cómo los problemas comportan simultáneamente elementos pedagógicos, curriculares, culturales, institucionales y evaluativos (p. 229).

Frente a estas premisas, y atendiendo a las necesidades y transformaciones de la sociedad y el entorno, la Maestría ha venido ajustando los procesos de investigación, manteniendo el esquema institucional, que converge con los intereses de la comunidad académica.

Es preciso aclarar que en el presente trabajo investigativo se incluye un eje temático denominado categorías emergentes y prácticas docentes, ya que en la actualidad la Maestría pone su apuesta a la sistematización de experiencias desde nuevos paradigmas y enfoques que permiten flexibilizar la investigación, sin dejar de lado la rigurosidad, la disciplina y la planeación estratégica en el proceso investigativo.

Para efectos del desarrollo de la investigación, se establecieron unas categorías que orientaron la sistematización de la producción investigativa de los trabajos de grado realizados por los maestrantes y analizados por los investigadores del proyecto. A partir de esta estructura, se presentan los resultados que alimentan las líneas mencionadas, construyendo así la hermenéutica y sistematización del proceso.

2. Visualización de resultados a partir de la sublínea en Pedagogía dominicana tomista

José Luis Jiménez Hurtado

La línea de investigación Pedagogía dominicana tomista nace del proyecto de investigación Pedagogía de la pregunta realizado en el año 2002 en la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. El objetivo general del proyecto consistió en:

Diseñar y fundamentar el método de la pedagogía de la pregunta como mediación pedagógica para el desarrollo humano en los campos del sentido del sujeto en cuanto sujeto, el sentido del método, el sentido de los campos de significación, el sentido del valor y el sentido de la comunidad.

Las preguntas - cuestionamientos que los autores se plantearon e intentaron responder en la indagación fueron: ¿Cuál es la mejor pregunta que debe hacer una pedagogía? y ¿por qué la pedagogía no se centra en el desarrollo de la intencionalidad y la conciencia de sus educandos? (Maestría en Educación, 2003).

Cuando el proyecto se consolidó y se divisó como una línea de trabajo al interior de la Maestría en Educación, fue elevado a la categoría de línea de investigación, estableciendo

como objeto de estudio la “reflexión intencional y consciente sobre la educación desde el pensamiento de Santo Tomás de Aquino” (Maestría en Educación, 2003, p. 36). El equipo de trabajo del programa¹⁰ planteó las siguientes preguntas - cuestionamientos de indagación:

¿Cómo comprender, desarrollar, socializar los principios y fundamentos del “Método Tomista de la Quaestio” en espacios de formación académica? ¿Cómo investigar el fenómeno de la interdisciplinariedad y desarrollar el diálogo entre teología y filosofía, ciencias naturales y humanas a la luz de principios de verdad desde la filosofía Tomista? ¿Es posible evaluar el tema de “las mediaciones”, filosófica, teológica y científicamente, en el marco de la pedagogía Dominicano Tomista? ¿Qué principios filosóficos de la pedagogía Tomista son los más significativos y están presentes en las prácticas pedagógicas de los programas educativos de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás o de cualquier otro programa educativo? (Maestría en Educación, 2007, p. 236).

2.1. La perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica se planteó desde los paradigmas epistemológico y fenomenológico tomando aportes del paradigma del cambio en espera de transformaciones en la acción educativa. En el año 2007, en el proceso de consecución del Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación, el Comité Coordinador de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, encargado del mencionado trabajo, ratificó los planteamientos hechos en el documento Informe Maestro del 2003 (Maestría de Educación), dando continuidad a los problemas de investigación, objetivos y metodología de la línea (Maestría en Educación, 2007, pp. 234-236).

Por otra parte, la dinámica de trabajo instaurada en el programa, permitió que los docentes investigadores adscritos a la línea¹¹ construyeran macroproyectos de investigación que respondieran a los temas y problemas planteados anteriormente y

10 El primer equipo de trabajo del programa Maestría en Educación fue integrado por los profesores: Héctor Jaime Beltrán Martínez, Jorge Bojacá Acosta, Myriam Esther Fernández Sierra, José Duván Marín Gallego, Julia Fernanda Martá Vargas, Edgar Hernando Lemus Chaparro, Raúl Monguí Sánchez y Blanca Aurora Pita Torres.

11 Los profesores que han estado vinculados a la línea, y posteriormente a la sublínea de investigación, asumieron campos de trabajo, trabajos de investigación de la siguiente manera: Pedagogía Dominicano Tomista: Héctor Jaime Beltrán Martínez (2005 - 2011), Edgar Alfonso Ramírez Pinzón (2008-2010), Edgar Antonio Guarín Ramírez (2008-actual); Pedagogía de los Valores: Gabriel Alfonso Suárez Medina (2005-actual); Formación Integral: José Luis Jiménez Hurtado (2011-actual), Germán Andrés Polanía Dussan (2012-actual), Luis Ernesto Vásquez Alape (2012-actual).

exploraran perspectivas teóricas y metodológicas que permitieran dilucidar otros intereses investigativos. De esta manera se desarrollaron macroproyectos de investigación que articularon los trabajos de grado de los estudiantes así: filosofía de la educación, formación integral, pedagogía de los valores, tradición educativa de la orden de predicadores - dominicos, fundamentos de la investigación educativa y pedagógica y pensamiento de Tomás de Aquino (Jiménez-Hurtado, 2012). Para el año 2013, en el marco de la reacreditación institucional, la VUAD reestructuró el sistema interno de investigación y estableció tres (3) campos interdisciplinarios a los cuales debían responder los procesos y procedimientos de indagación de docentes y estudiantes, a saber: a) Organizaciones y gestiones. b) Pedagogía, currículo, didáctica y evaluación. c) Educación, política y sociedad. En relación con los campos de investigación, se determinó que las dos facultades de la Vicerrectoría -Educación, y Ciencia y Tecnología- tendrían líneas de investigación comunes: 1. Organizaciones y empresas, gestión educativa y del conocimiento; 2. Políticas educativas, ciudadanía y derechos humanos; 3. Currículo y evaluación; 4. Educación, sociedad y cultura, y 5. Pedagogía tomista, contemporánea y didáctica de los saberes y las creencias.

Unido a lo anterior, cada programa constituiría sublíneas de investigación articuladas a los campos y a las líneas activas; en el caso de la Maestría en Educación, así: Currículo, evaluación, pedagogía, tomismo y formación integral; Derechos humanos, convivencia y democracia en comunidades educativas, y Sociedad de la información y el conocimiento en la educación (Maestría en Educación, 2014). En ese orden de ideas, la formación en y para la investigación en el programa Maestría en Educación quedó articulada al sistema interno de investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia.

Los trabajos de grado que se estudiaron en el presente estado del arte fueron seleccionados a partir de la triangulación que se realizó entre las diversas bases de datos y los archivos documentales que posee la Universidad. Las fuentes de información consultadas fueron: base de datos de los estudiantes graduados de la Secretaría General del Claustro, catálogo de la Biblioteca Central de la Universidad, sistema académico de la Universidad Santo Tomás (SAC), archivo de actas de sustentación de trabajos de grado del programa y bases de datos de la Maestría en Educación. Finalmente, y desde una perspectiva metodológica, se delimitó el universo de la investigación a los trabajos de grado que se encontraban digitalizados en el repositorio institucional de la biblioteca, lo que constituye un corpus de 115 documentos.

Los diseños metodológicos de los trabajos de grado pertenecieron a dos órdenes: naturaleza de la investigación y enfoque investigativo. En la construcción de un marco

metodológico, se identificó que los problemas de indagación definían la metodología; en consecuencia, las opciones metodológicas tomadas por los investigadores debían estar relacionadas y responder directamente a las preguntas formuladas. Con miras a la consistencia epistémica, fue necesario que los investigadores elaboraran un constructo metodológico en el cual se identificaran la naturaleza de la investigación, el enfoque investigativo, el método y las metodologías, así como las técnicas e instrumentos implementados, con el fin de dar sustento y fundamento a los procesos y procedimientos que se desarrollaron en las investigaciones.

Partiendo de este corpus documental, se realizó la selección de las investigaciones pertenecientes a la sublínea, atendiendo las unidades de análisis de primer orden y las reglas de recuento genéricas establecidas para el estado del arte. Se determinaron como núcleos de significado las siguientes unidades genéricas: título, pregunta de investigación y objetivos (general y específico), y como unidades de contexto los trabajos de investigación que se articularan a los tres grandes ejes de trabajo de la sublínea, a decir: formación integral, pedagogía y tomismo. También se tuvieron en cuenta elementos aleatorios v. gr. trabajos de grado orientados por docentes adscritos a la sublínea, temas y problemas relacionados indirectamente a los escenarios de investigación de la sublínea.

Los trabajos de grado seleccionados a partir de las unidades de análisis de primer orden fueron los siguientes:

	Título	Problema	Objetivo
1	Puesta en práctica de una propuesta para la pedagogía: “generación de ambientes éticos en la escuela”	¿Cómo generar ambientes éticos en el colegio Reverendas Religiosas Oblatas al Divino Amor en la básica y media vocacional?	Poner en práctica una propuesta de experiencia piloto para la “Pedagogía de generación de ambientes éticos en el colegio R.R. Oblatas al Divino Amor”, a través de estrategias que involucren a toda la comunidad educativa.

2	Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD	¿Cuáles son los elementos constitutivos de una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD?	Establecer una propuesta pedagógica para la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Centros de Atención Universitaria Cúcuta, Duitama, Medellín, Neiva, Quibdó y Yopal.
3	Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral, en un grupo de estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle.	¿Cuál es el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle?	Determinar el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales, en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de La Salle.
4	Uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales, en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria.	¿Cuál es el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de los dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de grado séptimo del colegio Agustiniانو Salitre de Bogotá?	Determinar el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales, en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de grado séptimo del colegio Agustiniانو Salitre de Bogotá.
5	Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de secundaria.	¿Cuál es el efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de secundaria?	Determinar el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de secundaria.

6	Fundamento epistemológico de la investigación científica en pedagogía, abordado por autores colombianos de 1991 - 2009.	¿Cuál han sido el fundamento epistemológico desde el que se ha investigado la pedagogía en Colombia de 1991 a 2009?	Indagar algunas tendencias epistemológicas que fundamentan la pedagogía desde una visión científica en autores colombianos del periodo de 1991 a 2009.
7	Significado y sentido de la fundamentación epistemológica de las investigaciones en Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2005.	¿Cuál es el significado y el sentido de cada una de las principales tendencias epistemológicas que subyacen, de manera explícita e implícita, en la fundamentación teórica y metodológica de las investigaciones en educación, en el Programa de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional entre 2000 y 2005?	Interpretar el significado y el sentido de cada una de las principales tendencias epistemológicas que subyacen de manera explícita e implícita, en la fundamentación teórica y metodológica de las investigaciones en educación, en el programa de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, entre 2000 y 2005.
8	Estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás 2007 - 2008.	¿Cuál ha sido el estado del arte del programa de Maestría en Educación de la USTA 2007 - 2008 a través de los trabajos de grado presentados, en términos de los problemas que aborda, sus marcos conceptuales, metodológicos, sus análisis de resultados y sus conclusiones?	Describir e interpretar el estado de conocimiento de los trabajos de grado sustentados por los estudiantes en los años 2007 y 2008, con el fin de reconstruir reflexivamente el estado de arte a través de los temas, problemas, objetivos, métodos, resultados, conclusiones y recomendaciones abordados en los productos investigativos de la Maestría.

9	Estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás II-2008 y I- 2009.	¿Cuál ha sido el estado del arte del programa de Maestría en Educación de la USTA II-2008 y I-2009 a través de los trabajos de grado presentados en términos de los problemas que aborda, sus marcos conceptuales, metodológicos sus análisis de resultados y sus conclusiones?	Describir e interpretar el estado de conocimiento de los trabajos de grado sustentados por los estudiantes en el período II-2008 y I-2009 de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, con el fin de reconstruir reflexivamente el saber acumulado a través de los temas, problemas, objetivos, métodos, resultados, conclusiones y recomendaciones abordados en los productos investigativos.
10	Uso de Cmaptools como herramienta didáctica en la perspectiva pedagógica tomista. Una experiencia en los programas académicos de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia.	¿Cómo articular el discurso pedagógico tomista y los desarrollos teóricos del llamado aprendizaje significativo, en particular la herramienta didáctica de los mapas conceptuales, a través del software CmapTools, en las didácticas aplicadas en los programas académicos de la VUAD?	Identificar fundamentos pedagógicos que, en línea con el pensamiento tomista que orienta a la Universidad Santo Tomás, permitan la integración didáctica de los mapas conceptuales, a partir de una experiencia de aplicación del software CmapTools, en sus programas a distancia.
11	Características de un currículo integral tomasino para la educación básica primaria.	¿Qué características debería tener un currículo con el fin de que, desde una perspectiva Dominicana Tomista, promueva en la educación básica primaria la formación integral?	Describir las características necesarias de un currículo desde una perspectiva tomasina, para la formación integral en la Educación Básica primaria, en el contexto de las instituciones dominicanas de Bogotá.

12	Características de un currículo integral tomasino para la educación básica primaria	¿Qué características debería tener un currículo con el fin de que, desde una perspectiva Dominicana Tomista, promueva en la educación básica primaria la formación integral?	Describir las características necesarias de un currículo, desde una perspectiva tomasina, para la formación integral en la Educación Básica primaria, en el contexto de las instituciones dominicanas de Bogotá.
13	Imaginarios de la comunidad educativa Tomás Vásquez Rodríguez del municipio de Paipa sobre la orientación vocacional.	¿Cuáles son los imaginarios sociales instituidos de la comunidad educativa Tomás Vásquez Rodríguez sobre la orientación vocacional?	Establecer los imaginarios sociales instituidos de la comunidad educativa Tomás Vásquez Rodríguez sobre la orientación vocacional.

Tabla 1. Trabajos de grado, sublínea en Pedagogía, Tomismo y Formación Integral.

2.2. Análisis de contenido de primer orden

La definición de las unidades de registro se realizó a partir de la enumeración de indicadores visibles en las unidades genéricas. Tomando como punto de partida los conceptos presentes en los títulos de los trabajos de grado, las preguntas de investigación y los objetivos generales, se identificó la presencia de los siguientes indicadores: desarrollo de la conciencia moral, dilemas morales, ambiente ético, estrategia pedagógica, fundamento epistemológico, tendencia epistemológica, estado del arte, investigación pedagógica, investigación en educación, trabajo de grado, pedagogía dominicano tomista, formación integral, orientación vocacional, educación básica, educación media, educación superior.

La frecuencia de estos indicadores se estableció a partir del número de veces que aparecen en la totalidad de las unidades genéricas del corpus documental. La intensidad de las mismas se configuró de acuerdo con el grado de importancia que poseía el indicador dentro de cada trabajo de grado.

Por ejemplo, en el caso de la investigación que tenía como título ‘Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de secundaria’ (Casas y Sabogal, 2010, p. 1), cuya pregunta de investigación planteaba “¿cuál es el efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso

de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de secundaria?” (Casas y Sabogal, 2010, p. 24) y cuyo objetivo general establecía “determinar el efecto del uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en estudiantes de secundaria” (Casas y Sabogal, 2010, p. 27), el título, la pregunta de investigación y el objetivo general constituyeron las unidades genéricas. La presencia de indicadores o núcleos de sentido en mencionadas unidades se determinó a partir de los discursos o teorías que subyacían a ellas v. gr. estrategia pedagógica, dilemas morales, desarrollo de la conciencia moral, estudiantes de (grado de escolaridad).

La intensidad de la unidad se precisó de acuerdo con el grado de importancia que mencionado discurso o teoría tenía dentro del universo conceptual del trabajo de grado, para el caso expuesto el desarrollo de la conciencia moral. Es con este procedimiento - aplicado a cada una de la investigaciones- como se llegó a establecer las unidades de registro del estado del arte, esto es, “la sección más pequeña del texto que hace referencia a una categoría” (Porta y Silva, 1999, p. 11).

	Unidad de registro	Frecuencia	Intensidad
1	Desarrollo de la conciencia moral	4	Sí
2	Fundamento epistemológico	2	Sí
3	Estado del arte	2	Sí
4	Pedagogía Tomista	2	Sí
5	Formación integral	1	Sí
6	Orientación vocacional	1	Sí
7	Tendencia epistemológica	1	Sí
8	Ambiente ético	1	Sí
9	Estrategia pedagógica	4	Sí
10	Educación superior	4	No
11	Dilemas morales	3	No
12	Trabajo de grado	3	No
13	Educación media	3	No

	Unidad de registro	Frecuencia	Intensidad
14	Propuesta pedagógica	2	No
15	Investigación pedagógica	1	No
16	Investigación en educación	1	No
17	Educación básica	1	No

Tabla 2. Presencia, frecuencia e intensidad de las unidades genéricas.

De esta manera, las unidades de registro que estableció el análisis de contenido de primer orden del estado del arte, de la sublínea Pedagogía, Tomismo y Formación Integral, fueron:

- Desarrollo de la conciencia moral.
- Epistemología de la educación y la pedagogía.
- Pedagogía dominicano tomista.

Estas unidades de registro surgieron de la frecuencia valorativa, esto es, el establecimiento de las unidades de registro que mayor presencia tuvieron en los trabajos de grado, unido a la determinación de la intensidad de cada unidad al interior de las investigaciones.

2.3 Análisis de contenido de segundo orden

Es preciso clasificar unidades de registro a partir de los referentes teóricos y metodológicos empleados en las investigaciones. En la unidad ‘desarrollo de la conciencia moral’ se pudo establecer que los autores en los cuales las investigaciones fundamentaron sus marcos conceptuales fueron Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (Álvarez, Burbano, López, Mira, Mosquera, Niño, Quiroga, Roa, Rodríguez, Velandia y Vargas, 2008; Arias, Buitrago, León, Meza y Patiño, 2010; Botero, González, Oviedo y Peña, 2009; Casas y Sabogal, 2010).

Poniendo en diálogo la teoría piagetiana de los estadios del desarrollo “sensoriomotora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales”, con la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y los niveles “preconvencional, convencional y posconvencional”, los trabajos de grado se centraron en el estudio de los razonamientos morales basados en el uso de dilemas morales o situaciones supuestas sobre las cuales las personas deben tomar una decisión. Sin embargo, contemplan los anteriores autores, ya que a través

de sus estudios buscaron demostrar que la conciencia moral de las personas se puede formar, basándose en el proceso de aprendizaje en estrecha cooperación con los aspectos emocionales, sentimentales y cognitivos.

Para el caso de la unidad ‘generación de ambientes éticos’ (Campuzano, Cardona y Quintero, 2008), se identificó que los autores en quienes se sustenta el eje central del trabajo son Suárez y Meza, quienes plantean la necesidad de salir de la moral vista como una serie de normas y códigos, y comenzar a crecer dentro de una ética que permita ser cada vez más responsables desde la conjunción de tres variables: el espacio físico, la actitud psicológica y la voluntad institucional.

Este grupo de investigaciones posee como denominador común el campo de la moral vista desde las construcciones conceptuales de dos autores, Suárez y Meza, quienes habían realizado investigaciones referentes al ‘desarrollo de la conciencia moral’ y la ‘generación de ambientes éticos’. Los cinco trabajos se vinculan a uno de los ejes de trabajo de la sublínea, denominado ‘pedagogía de los valores’.

Categoría	Subcategoría
Pedagogía de los valores	Desarrollo de la conciencia moral
	Generación de ambientes éticos

Tabla 3. Categorización. Clasificación de las unidades genéricas y de registro de la ‘pedagogía de los valores’.

Los trabajos con unidad de registro ‘estados del arte’ ponen su fundamentación teórica y, al tiempo, metodológica, en Fernández (2006), quien define este método de investigación como la reconstrucción reflexiva de un saber acumulado a partir de un texto y un contexto; esta se desarrolla para averiguar los enfoques, procesos y tendencias a partir de la sistematización de los informes de investigación existentes en determinada área y así establecer el estado del conocimiento sobre un fenómeno específico.

De igual manera, fundamentan la indagación en Vélez y Calvo, quienes conciben esta perspectiva metodológica como un tipo de estudio que presenta los resultados de la investigación sobre investigación de una manera sistematizada, permitiendo la rigurosa y fácil consulta por parte de otros investigadores interesados en recorrer la línea del conocimiento del área, además de contribuir al ahorro sustancial del tiempo de consulta del tema de interés; por otra parte, al caracterizarse como investigación sobre la investigación,

contribuye al desarrollo de fundamentos teóricos para este tipo de investigaciones. Incluso, estas propuestas de investigación y sus productos se convierten en nuevos campos de investigación (1992).

En otra perspectiva investigativa, el trabajo ‘Tendencias epistemológicas que subyacen la fundamentación teórica y metodológica de las investigaciones en educación’ (Bastidas, 2010) desarrolla un trabajo de campo basado en indicadores epistemológicos, fundamentándose en los postulados de Ochoa Rojas, los cuales consisten en categorías teóricas compuestas por relaciones conceptuales, lógicas y de acción. A través de estos indicadores, la investigación describe, explica e interpreta las características más sobresalientes del proceso de producción y construcción del conocimiento científico que emerge en el conjunto de las investigaciones, para luego comparar cómo las distintas tendencias epistemológicas generan y desarrollan dicho conocimiento.

En este trabajo hay tres grandes alcances: la distribución porcentual de las tendencias epistemológicas que subyacen en los trabajos de investigación objeto de estudio, el significado epistemológico de esas tendencias con el peso de su distribución y, por último, el sentido epistemológico de esas tendencias subyacentes.

Categoría	Subcategoría
	Estados del arte
Investigación educativa y pedagógica	Tendencias epistemológicas
	Fundamentos epistemológicos

Tabla 4. Categorización. Clasificación de las unidades genéricas y de registro de la investigación educativa y pedagógica.

Las investigaciones que poseían como unidad de registro la ‘pedagogía dominicano tomista’ (Valencia, 2009; Gutiérrez, 2010) fundamentan el marco referencial en el pensamiento de Tomás de Aquino, para quien el acto educativo colabora en el proceso de humanización del hombre, que, como ser en potencia, es decir como ser perfectible, puede llegar a un estado de virtud que se alcanza buscando la perfección en el ser y en el obrar. Desde esta perspectiva, el proceso educativo se constituye en un acto a través del cual se eleva una persona a una dignidad superior a la que antes tenía.

La definición tomista de educación resalta el estado perfecto de hombre en cuanto hombre, es decir, en cuanto ser racional capaz de dirigir la propia vida y de intervenir como

agente de convivencia. Es a ello a lo que se hace referencia cuando se habla de alcanzar la formación integral: permea la formación profesional; potencia el poder unificador de inteligencia, razón y voluntad, y fusiona vida vegetativa, vida sensitiva, vigor físico, sensibilidad, gusto estético, vida emocional, intuición, estimativa, fe, vida espiritual, vida social y vida comunitaria.

Por otro lado, este estado de formación integral no hace referencia a un hombre abstracto, intemporal, sino a cada una de las personas, seres únicos, idénticos a sí mismos, abiertos a la comunicación y al desarrollo, en relación constante con ideas y valores, capaces de crear y realizarse por autodeterminación.

Categoría	Subcategoría
Pedagogía dominicano tomista	Propuesta pedagógica
	Formación integral

Tabla 5. Categorización. Clasificación de las unidades genéricas y de registro de la pedagogía dominicano tomista.

2.4. Naturaleza de la investigación

En el campo de la filosofía de la ciencia, la pregunta por la fundamentación del quehacer disciplinar y científico plantea la discusión sobre la perspectiva investigativa, esto es, los conceptos, contenidos y gramáticas a partir de las cuales se estudian los problemas. En la comunidad académica circulan enunciados como: analítica, crítica, estructural funcionalista, fenomenología, hermenéutica; al igual, son renombrados pensadores, tales como Gadamer, Horkheimer, Husserl, Lakatos, Wittgenstein, entre otros.

Estos autores y enunciados encarnan el debate que se da entre las visiones y cosmovisiones de la ciencia, debate que dentro sus múltiples cuestionamientos plantea la pregunta por los presupuestos y los supuestos sobre los cuales las disciplinas realizan su tarea científica (Mardones, 1991).

La característica del investigador consiste en preguntarle a la pregunta, interrogar los términos con que se formuló, de construir y reconstruir el “objeto” que se le propone, y la cuestión que se le presenta como problemática (Charlot, 2008). En otras palabras, a partir del problema de investigación, el investigador debe tomar postura, asumir una perspectiva epistemológica desde la cual se lee y comprende o explica su pregunta-objeto de indagación.

Enfoque investigativo. Cuando en el campo de las ciencias humanas y sociales surge el concepto “enfoque”, tradicionalmente se establece relación con los términos: cuantitativo, cualitativo, mixto y las múltiples tensiones que se pueden establecer entre ellos v. gr. contradicción, distanciamiento, diferenciación, complementariedad. Los rasgos característicos de un enfoque investigativo están relacionados con la naturaleza epistemológica de la investigación (analítica, crítica, estructural funcionalista, fenomenológica, hermenéutica), la cual a su vez es una opción metodológica que hace el investigador a partir del tema, problema o pregunta de indagación. El enfoque tiene como consigna central la apropiada adecuación de los métodos con la teoría que se pretende construir, explicar o comprender.

La tensión entre objetividad y subjetividad de la investigación pone énfasis en el carácter específico y singular de las explicaciones o comprensiones que hace el estudioso del objeto de estudio, el material empírico y el origen de los resultados de la indagación. La reflexividad de la investigación, entendida como una posición integradora que consiste en poner especialmente entre paréntesis aquello que las teorías confrontadas pueden deber a la búsqueda de la diferencia (Bourdieu, 2001), toma la comunicación entre el investigador y la población, el escenario o contexto de la investigación, como una parte explícita de la producción de conocimiento. Esto, en el sentido de que las acciones, observaciones, sentimientos e impresiones del campo redimensionan la explicación o comprensión de los datos y la información. Por último, es importante resaltar que la investigación no se basa en un concepto teórico o metodológico unificado (Flick citado por Vasilachis, 2006).

Categoría	Subcategoría
Naturaleza de la investigación	Empírico - analítico
	Histórico hermenéutico
	Crítico social
Enfoque investigativo	Cuantitativo
	Cualitativo
	Mixto

Tabla 5. Categorización. Clasificación de las unidades genéricas y de los enfoques y diseños metodológicos.

El estado del arte de la sublínea ‘pedagogía, tomismo y formación integral’ permitió evidenciar que los temas y problemas de la educación y la pedagogía han sido abordados desde diferentes doctrinas, sistemas, escuelas, métodos, posiciones. Si consideramos todos estos elementos desde la noción de campo, podríamos afirmar que el aprendizaje, el currículo, la evaluación y la didáctica se constituyen en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que en un sistema ordenado de relaciones de fuerza (Bourdieu, 2001). En las últimas décadas, ha existido una creciente discusión acerca del estatus de estos saberes o disciplinas, del lugar que ocupan dentro del sistema de relaciones que se dan al interior del campo de las ciencias. Preguntas en torno al origen, la naturaleza, los objetos y métodos de la educación tradicionalmente fueron debatidas desde una perspectiva histórica a partir de diversas corrientes filosóficas; sin embargo, la cuestión epistemológica parece haber quedado, en cierto modo, oscurecida (Maris citada por Vásquez, 2012).

Entre las múltiples conceptualizaciones que se han realizado, la educación es concebida como un proceso histórico, personal y social que se fundamenta en la posibilidad del ser humano de desplegar todas sus potencialidades y capacidades, con el propósito de movilizar sus procesos de desarrollo individual y colectivo; se genera en múltiples contextos y escenarios, y le permite al ser humano apropiarse, conservar y desarrollar su propia cultura desde una perspectiva de diálogo y negociación entre varios sujetos y grupos que se interpelan mutuamente a partir de distintitas cosmovisiones y conocimientos sobre la realidad (Sánchez citado por Ospina y Murcia, 2011).

La pedagogía, por su parte, se ha comprendido como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987); otros teóricos la interpretan como “el campo de conocimiento que genera, reflexiona, produce, reproduce, conserva, desarrolla, regula y meta comprende la educación” (Díaz, 1993). Existe una corriente que inserta en el debate las diferencias y distinciones que se dan entre estas, haciendo énfasis en que la educación es una práctica social y la pedagogía, un saber que posee su propia historicidad, conceptos, prescripciones y objetos, su propio discurso y sujetos específicos de saber. Ello la ubica en el campo de la epistemología habitado por saberes, disciplinas y ciencias (Vasco et al., 2008).

Así las cosas, la educación y la pedagogía se constituyen en un campo de investigación que centra sus esfuerzos en el estudio de los fenómenos de la sociedad en relación con los procesos de formación de las personas. Es ahí donde problemas como los fines de la

educación (Hoyos, 2008); la relación entre ciencia y enseñanza de la ciencia (Ramírez, 2008); el estatuto epistemológico de la pedagogía, la consolidación de los saberes específicos: currículo, didáctica, evaluación (Vasco, 2008); la pertinencia de los procesos formativos, la educación para el trabajo, los intereses que subyacen a las políticas públicas, y la formación integral (Sáenz, 2008), entran a ser debatidos a partir de las tensiones que se dan entre ellos y de las presiones que otros campos situacionales (económicos, políticos y sociales) ejercen sobre ellos (Bourdieu, 2001).

Los cuestionamientos que surgen ante este panorama giran en torno al investigador en educación y pedagogía: ¿quién es?, ¿en qué posición del campo epistemológico se ubica?, ¿cuál es su perspectiva investigativa?, ¿a partir de qué conceptos y gramáticas disciplinares establece diálogos con los objetos investigativos? Por consiguiente, el diálogo queda abierto con el propósito de responder los interrogantes anteriores, que permitirán dar continuidad a nuevos procesos de investigación a partir de la sublínea en pedagogía dominicano tomista.

3. Visualización de resultados a partir de la sublínea de currículo

Hernán Buitrago Villamizar¹²

La línea de investigación ‘Currículo’ ha generado un gran número de proyectos que generan reflexiones sobre diversos elementos constitutivos del mismo: planes, programas, estrategias pedagógicas, procesos de aprendizaje, y que se han articulado en macroproyectos y grupos de investigación.

Cuando el proyecto se consolidó y se dividió como una línea de trabajo al interior de la Maestría en Educación, fue elevado a la categoría de línea de investigación y en esa medida se estableció como su objeto de estudio la “reflexión intencional y consciente sobre la educación desde el pensamiento de Santo Tomás de Aquino” (Maestría en Educación, 2003, p.36).

Al interior de esta sublínea, el currículo se concibe “como el conjunto planeado, organizado, sistemático que enmarca concepciones de persona, sociedad, educación, país, que se suscribe a su vez, en condiciones espacio temporales y que requiere de estudio e investigación permanente. La sublínea de currículo está concebida en la docencia, la investigación y la proyección social; tres fundamentos dentro de los cuales se construyen

12 Magíster en Educación Universidad Industrial de Santander. Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia).

tanto recorridos teóricos, como aproximaciones de lectura y puestas en acción (Maestría en Educación, 2003, p. 33).

A nivel de docencia se identifica que existe un sujeto docente que mediante su “acción del maestro que produce ciencia en el discípulo por la operación natural del mismo discípulo, sujeto agente de sus propios aprendizajes... se necesita la acción docente (maestro - alumno) para la adquisición de la ciencia” (Maestría en Educación, 2003, p. 18).

El segundo fundamento de la sublínea de currículo está dirigido a la investigación, entendida como “encontrar lo que está oculto, sin negar la construcción de formas mentales, de signos o lenguajes que son el fundamento de la verdad” (Maestría en Educación, 2003, p. 18). El tercer fundamento de la sublínea es la proyección social, en la que se identifica que el hacer docente cumple una función que está dirigida al “bien común... alcanzar la madurez que lleva la verdadera promoción como ser humano” (Maestría en Educación, 2003, p. 18), a la movilización del ser humano llamado maestro, alumno, comunidad, todos y cada uno de los seres que forman parte de ese denso tejido social del mundo educativo.

Frente a este abanico de posibilidades que están al interior de las funciones sustantivas, referidas anteriormente las cuales dinamizan el quehacer de la vida académica, surge la búsqueda, indagación y generación de nuevos saberes en el campo del currículo, que lleva a diversidad de temas y problemas, a saber: escuela, sujetos, acciones, interacciones, procesos y múltiples elementos que entretienen la realidad educativa.

Por lo anterior, subyacen preguntas de investigación a nivel de todo aquello que moviliza la actividad curricular; también se identifican temas marco como: enfoque curricular, diseños, papel del maestro, trabajo de aula, evaluación curricular, elementos que giran en torno a la realidad colombiana, la movilización de capacidades humanas y la generación de una sociedad con una solida estructura valorativa; “ las preguntas objeto de estudio en su desarrollo a través de los proyectos de investigación” (Maestría en Educación, 2003, p. 34). De esta manera, se puede indagar por los trabajos de investigación desarrollados en la sublínea de investigación en el campo curricular, sus preguntas, tendencias y metas.

3.1. Trabajos de grado desarrollados en la sublínea

Los trabajos de grado que se estudian en el presente estado del arte fueron seleccionados a partir de la indagación que se realizó entre las diversas bases de datos y archivos documentales que posee la Universidad. Las fuentes de información consultadas fueron: base de datos de los estudiantes graduados de la Secretaría General del Claustro, catálogo

de la Biblioteca Central de la Universidad, sistema académico de la Universidad Santo Tomás (SAC), archivo de actas de sustentación de trabajos de grado del programa y bases de datos de la Maestría en Educación. Finalmente, y desde una perspectiva metodológica, se delimitó el universo de la investigación a los trabajos de grado que se encontraban digitalizados en el repositorio institucional de la biblioteca, lo que constituye un corpus de 115 documentos.

Se partió de la identificación, elección y tipificación de los 11 trabajos de grado de la Maestría en Educación de la VUAD desde el año 2007 hasta el 2012, para luego realizar una lectura de cada investigación.

3.1.1. Primer nivel de análisis

En la primera etapa de análisis, la codificación de primer nivel, conocida como descriptiva o abierta, se construyó una matriz en la cual se tipificó la información por título, problema de investigación y objetivo, y lectura con identificación de categorías estructurales de cada investigación, como son el tema que permite esbozar el campo epistémico, el problema marca el tipo de investigación y el enfoque de la misma, así como el objetivo en el cual se pueden identificar la metodología, los alcances y las limitaciones de la investigación. A continuación se hace mención de los respectivos trabajos:

- Elementos del enfoque aprendizaje basado en problemas (abp) que posibilitan el desarrollo de principios éticos desde la pedagogía del cuidado en los estudiantes de 4.º y 5.º semestre de Enfermería de Unisanitas.
- Los estilos de aprendizaje en educación a distancia en ambientes virtuales.
- Procesos metacognitivos utilizados por los docentes en la construcción de sus prácticas evaluativas.
- Perspectiva sobre la implementación del modelo de educación media rural con enfoque en aprendizajes productivos en las unidades educativas municipales rurales de Fusagasugá - Cundinamarca.
- Impacto del sistema modular en el desarrollo de competencias en el área de derecho de familia (2009).
- Una propuesta epistemológica para el desarrollo de competencias en el Sena, desde el modelo constructivista.
- Estudio descriptivo de algunos elementos del currículo en los planes de estudio de programas presenciales de licenciatura en Humanidades y de Medicina

Veterinaria -Zootecnia en las ciudades de Tunja y de Bogotá, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior

- El impacto de la globalización económica en el enfoque curricular del programa de Contaduría Pública, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad Seccional Sogamoso.
- Caracterización del modelo pedagógico del Colegio San Jorge de Inglaterra.
- Una propuesta para la enseñanza de la historia desde las pedagogías conceptual, dialogante y de la escuela historiográfica de los Annales.
- Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el oriente lejano del departamento de Antioquia.

3.1.2. Segundo nivel de análisis

La codificación de segundo nivel o axial condensa todos los códigos descriptivos con el fin de identificar relaciones entre las dimensiones de las categorías; por tanto, se mueve en un nivel más alto de abstracción, el cual se revisa permanentemente para determinar su validez y confiabilidad por medio de procesos de análisis en los que permanezcan los datos más relevantes para la investigación.

En cuanto al título, se encuentra que los núcleos temáticos giran en torno a las siguientes categorías en orden de frecuencia, de mayor a menor:

Primera categoría: aprendizaje, estilos de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, procesos; segunda categoría: modelos educativos, modelos pedagógicos, sistemas educativos, estilos pedagógicos y didácticos; tercera categoría: competencias, desarrollo de competencias; cuarta categoría: currículos y planes de estudio, enfoque curricular; quinta categoría: enseñanza, prácticas evaluativas.

Los trabajos enmarcados en este grupo están encaminados a dar respuesta a preocupaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes. Es así como se pueden observar propuestas tales como: 'Arte y Literatura como apoyo temprano al aprendizaje de una segunda lengua en el pre-escolar', 'Construcción de herramientas pedagógicas en el pre-escolar desde la teoría de educación, escuela y pedagogía transformadora', 'Inteligencia colectiva en la educación digital', 'Efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de las fracciones desde la concepción parte-todo en estudiantes de cuarto de primaria'

y 'Una propuesta para la enseñanza de la historia desde las pedagogías conceptual, dialogante y de la escuela historiográfica de los anales'.

Es bien sabido que la idea de currículo concebida se sustenta en diversos asuntos, tales como las concepciones sobre educación, la esencia del hombre y los fines de su formación, así como acerca de los procesos de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se ubican los trabajos mencionados anteriormente y, a la vez, se han encaminado primordialmente a la revisión de la relación enseñanza-aprendizaje. Las formas como se concibe dicha relación constituyen uno de los pilares esenciales del currículo y, por ende, su importancia es a través de la realización de este proceso en sus distintas formas que se manifiestan y concretan los fines de la educación, los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. Ello, acorde con las condiciones de las instituciones y de los maestros como sujetos sociales miembros de dicha comunidad educativa.

Es necesario recordar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta de manera consciente e intencionada, buscando cumplir con la finalidad de la educación de manera integral y sistemática.

La formación de los sujetos se da en la actividad social, en la comunicación interpersonal, por tanto se puede afirmar que el aprendizaje es un proceso formativo, de construcción personal de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y modos de comportamiento. El proceso de aprendizaje transcurre mediante la realización de diversas acciones por parte del estudiante, acciones que son adecuadas al objeto; además, estas se dan en condiciones de orientación, colaboración y comunicación social. Son estas condiciones las que median, en el proceso de apropiación, la relación de sujeto - objeto. Es en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde emerge la relación del sujeto (estudiante) con el objeto a aprender (conceptos, contenidos, etc.).

Bajo esta mirada se ubican los trabajos investigativos en mención y así se podría enunciar que el trabajo referido al aprendizaje de la segunda lengua 'Arte y literatura como apoyo temprano al aprendizaje de una segunda lengua en el pre-escolar', ubica como problema de investigación el posible impacto que tiene en el aprendizaje de una segunda lengua la metodología ALL, creando un entorno artístico y literario. Para el desarrollo de dicha propuesta, los investigadores retomaron referentes teóricos desde las artes, la literatura y el desarrollo integral, al igual que en lo referente a la segunda lengua. De igual manera, se puede ubicar en sus referentes conceptuales todo lo concerniente a la metodología ALL.

Frente al problema objeto de estudio y la inquietud por innovar la relación enseñanza-aprendizaje, los investigadores plantearon cómo con la metodología ALL para la enseñanza de la segunda lengua, los estudiantes mostraron avances, y por tanto señalan cómo dicha metodología fue pertinente y positiva en este proceso de aprendizaje, ya que les permitió detectar y mejorar las debilidades en dicho proceso.

Ahora bien, en la investigación ‘Construcción de herramientas pedagógicas en el pre-escolar desde la teoría de educación, escuela y pedagogía transformadora’ (009-47), se ubica como problema investigar las estrategias didácticas que se proponen desde la teoría de educación, escuela y pedagogía, y su contribución en la construcción de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en el nivel de preescolar. Este proyecto retomó los fundamentos de la propuesta de escuela transformadora para su marco conceptual, y determinó cómo esta permite generar alternativas en torno a lo educativo y lo pedagógico.

De igual manera, el proyecto investigativo en mención recoge el trabajo desarrollado por la propuesta de la escuela transformadora y lo integra a su marco conceptual en torno al desarrollo de las competencias y el concepto de estrategias didácticas que personalizan. Con respecto a los resultados enunciados por dicho trabajo, en primera instancia, se ubicó la relación de este trabajo investigativo con la formación profesional llevada a cabo en los colegios distritales de la localidad de Suba. De este trabajo con maestros y maestras de preescolar de dicha localidad surge el acuerdo de que la creación de estrategias se llevaría a cabo en torno al proceso lectoescritor.

En un primer momento, los investigadores aplicaron diversas encuestas a maestros de la localidad que les permitieron reconocer la elaboración conceptual que poseían las maestras en torno a conceptos como: didáctica, metodología y estrategia; igualmente, vislumbrar las estrategias didácticas usadas en la enseñanza del proceso lectoescritor.

La investigación arrojó resultados en cuanto a la transformación conceptual que se presentó en los maestros de la localidad con los cuales se llevó a cabo la formación, y mostró la creación de estrategias didácticas y herramientas pedagógicas por parte de los maestros de dicho proceso formativo, en torno a los procesos lecto-escritores. El resultado de lo anterior se vio reflejado en la mejora de los aprendizajes de los niños.

En cuanto al trabajo investigativo ‘Inteligencia colectiva en la educación digital’, este trabajo se interesa por dilucidar el papel que cumple el trabajo colaborativo como contexto mediador y generador de inteligencia en los procesos de educación digital, dentro de un espacio académico específico de la UNAD. El referente conceptual del trabajo mencionado en el párrafo anterior tiene en cuenta asuntos como: la inteligencia colectiva, el trabajo

colaborativo, la mediación del aprendizaje y la educación digital. Realiza una exposición amplia en torno a estos conceptos, de tal suerte que ubica el papel de cada uno de ellos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, en la investigación se evidencia de manera clara cómo los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación implican pensar nuevos ordenamientos culturales.

En cuanto a los resultados que arroja dicha investigación, bien se podría decir que se realizó un trabajo amplio de indagación con los estudiantes, en el cual se muestra el papel del trabajo colaborativo como mediador de aprendizaje, sus dificultades y aciertos; asimismo, se enuncian las dificultades que se dan en la enseñanza-aprendizaje en procesos de educación digital.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia el papel de la cultura y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes de educación digital; al igual que señala la incidencia del acceso o tenencia de infraestructura. Para llevar a cabo dicho proceso educativo y el avance tecnológico en algunas zonas del país, estos son algunos de los elementos mencionados como factores de dificultad presentes y que es necesario tener en cuenta a la hora de realizar el análisis del trabajo colaborativo como un contexto mediador.

Por otro lado, en el trabajo investigativo 'Efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de las fracciones desde la concepción parte-todo en estudiantes de cuarto de primaria', la problemática señalada apunta a evidenciar los aprendizajes matemáticos, frente a la noción de fracción, que logran los estudiantes de cuarto grado con la mediación del software diseñado por Cabas. Este desarrolla la fase I de la secuencia didáctica de Thompson. Para ello, trabajaron con dos grupos focalizados, en uno de los cuales aplicaron la mediación del software mientras que en el otro usaron únicamente la secuencia didáctica de la fase I de Thompson.

En cuanto a los referentes conceptuales tenidos en cuenta, el grupo de investigadores realizó una pesquisa del concepto 'didáctica de las matemáticas', a partir del planteamiento de Bruno D'Amore y sus trabajos en torno al tema. Se realizó un recorrido por autores que ubican sus trabajos en las dificultades del aprendizaje de las fracciones y sus posibles causas, con base en investigaciones realizadas en torno a dicho tema; allí se conceptualiza la secuencia didáctica y reconoce la importancia de esta en la mediación del aprendizaje. De otro lado, realizaron una revisión que permitió ubicar la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que una revisión y conceptualización acerca de los niveles

de aprendizaje que logran los estudiantes en cuanto al tema de las fracciones, retomando para ello a varias autoras.

Esta investigación arrojó como resultado asuntos referidos a la mediación del software de Cabas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del concepto de fracciones matemáticas; lo primero que se señala es que no hubo diferencia significativa en los aprendizajes de la noción de fracción en los dos grupos focalizados, es decir que tanto el grupo que trabajó la secuencia didáctica de Thompson sin software, como el que lo hizo basándose en el software de Cabas, presentaron avances en el aprendizaje de la noción de fracción desde la relación parte-todo, y que por tanto la mediación tanto del software como de la secuencia didáctica sirvieron para que los niños de cuarto grado avanzaran en la comprensión de dicha noción.

En cuanto al trabajo investigativo ‘Una propuesta para la enseñanza de la historia desde las pedagogías conceptual, dialogante y de la escuela historiográfica de los Annales’ se encontró que el problema está relacionado con el desarrollo de una didáctica que aprovecha las ideas originadas en la escuela de los Annales. De tal suerte que les permite a los estudiantes la construcción del tiempo histórico y un pensamiento crítico frente a los acontecimientos. Para este trabajo, el investigador realizó un recorrido por las corrientes de la enseñanza de la historia, de tal modo que permitieran ubicar las diferencias con la propuesta de la escuela historiográfica de los Annales, como sus virtudes. Igualmente, desde las propuestas pedagógicas que alimentan el diseño de la estrategia pedagógica de la historia, el autor retoma en sus referentes conceptuales la pedagógica conceptual, ubicando cuáles serían los aportes que esta escuela le hace a la propuesta, desde uno de sus planteamientos: la pedagogía dialogante. También realiza una revisión sobre la noción de concepto, para fundamentar la propuesta didáctica de la historia desde las perspectivas ya mencionadas.

4. Visualización de resultados a partir de la sublínea en evaluación

José Guillermo Ortiz Jiménez¹³

El presente estado del arte da cuenta de trabajos de grado desarrollados en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. No de todos los trabajos de grado, solo de aquellos que versan sobre la evaluación educativa.

¹³ Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Coordinador de la sublínea Currículo.

¿Qué entendemos por estado del arte? Estado del arte significa que sistematizamos desde diferentes categorías las propuestas que los estudiantes desarrollaron en sus trabajos de grado. Estado del arte porque, de acuerdo con categorías de estudio, destacamos las tendencias temáticas, las perspectivas teóricas y metodológicas, las falencias y los aciertos de una serie de proyectos de grado.

También es un estado de arte dado que nos permite resignificar y comprender discursos, metodologías, propuestas, escenarios pedagógicos y educativos que pueden aparecer discontinuos o contradictorios. Es decir, el estado de arte ayuda a vislumbrar caminos para continuar la andadura. En un estado de arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo, en este caso de la evaluación educativa. Este estado de arte da cuenta de las investigaciones acerca de un tema quisquilloso: la evaluación educativa que tuvo lugar durante el último lustro, es decir entre el periodo 2009-2012.

Las tesis que integran el estado de arte se seleccionaron del universo de trabajos que se presentaron en el periodo destacado. Para ello, se consultó el repositorio de tesis existente en la Biblioteca Central de la Universidad Santo Tomás, el cual fue cotejado con la base de tesis que posee la Maestría en Educación. Los trabajos se seleccionaron de acuerdo con el problema de investigación, el cual coincide con el título que los estudiantes colocan a sus trabajos de grado. No obstante, no todos los trabajos que incluyen en su título la palabra ‘evaluación’ desarrollan el tema, así que la lectura de los trabajos de grado permitió verificar si el texto versaba o no sobre evaluación educativa.

Una vez seleccionado un corpus de tesis que tratan el tema de la evaluación educativa, este fue leído con el propósito de extraer los elementos que permiten diligenciar los descriptores que integran el Resumen Analítico Educativo (RAE), con base en los cuales se configura el siguiente cuadro.

N.º	Título	Tema	Metodología
1	Las prácticas evaluativas del nivel preescolar en la institución educativa “Silvino Rodríguez” de la ciudad de Tunja.	Prácticas evaluativas en preescolar	Histórico-hermenéutica
2	Práctica evaluativa colombiana en el nivel preescolar, periodo 1990 - 2009.	Prácticas evaluativas en preescolar	Histórico-hermenéutica

3	Transformaciones de la práctica evaluativa escolar en la sección secundaria del colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja en el periodo de 1990 a 2005	Evaluación en educación básica	Histórico-hermenéutica
4	Procesos metacognitivos utilizados por los docentes en la construcción de sus prácticas evaluativas	Metacognición y evaluación	Histórico-hermenéutica
5	Estrategias de evaluación empleadas en el trabajo con niños y niñas de primer ciclo y su grado de eficacia evaluativa en el desarrollo integral en cinco colegios distritales de Bogotá	Evaluación en primaria	Histórico-hermenéutica
6	Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje realizadas por los docentes del postgrado en periodoncia, institución universitaria colegios de Colombia UNICOC Bogotá 2010-2011	Evaluación en docentes de posgrados	Crítico- social
7	Modelo de autoevaluación de un programa académico de pregrado modalidad a distancia en educación superior	Modelos de autoevaluación en pregrados con modalidad a distancia	Histórico-hermenéutica
8	La fundamentación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de español: una estrategia para la cualificación del proceso pedagógico en el colegio San Jorge de Inglaterra.	Prácticas evaluativas en áreas (Español)	Histórico-hermenéutica
9	Factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes que presentaron las pruebas nacionales en el segundo periodo académico de 2009, en el programa de Administración de Empresas de la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios - ECACEN - UNAD	Factores asociados al logro académico en pruebas estandarizadas	Empírico-analítico
10	Evaluación del programa de prevención de deserción académica (PDA) basada en el modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento CIPP de David Stufflebeam y Anthony Shinkfield en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.	Factores asociados al logro académico en pruebas estandarizadas	Empírico-analítico

11	Evaluación de la pertinencia de la prueba nacional en la UNAD	Pruebas estandarizadas externas	Empírico-analítico
12	Antecedentes y concepciones de las pruebas masivas de evaluación (ECAES) y su desarrollo e implicaciones en la educación superior en el distrito capital	Pruebas estandarizadas externas	Empírico-analítico
13	Transformaciones de la práctica evaluativa escolar en la sección secundaria del colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja en el periodo de 1990 a 2005	Prácticas evaluativas	Crítico-social
14	Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje en cuatro instituciones del departamento de Santander.	Prácticas evaluativas en instituciones educativas	Histórico-hermenéutica

Tabla 1. Trabajos de grado sobre evaluación educativa.

Con base en los RAE y notas de lectura de los trabajos de grado, se configuró este informe que se divide en los siguientes apartados:

4.1. Investigaciones desde la práctica

El presente análisis es una mirada a los títulos de trabajo de grado que integran el corpus de análisis del presente estudio; muestra a sus actores (maestros, estudiantes), lugares (institución educativa X o Y) y niveles o grados de escolaridad (preescolar, básica y media o educación superior). Para la muestra, el siguiente título: ‘Las prácticas evaluativas del nivel preescolar en la institución educativa “Silvino Rodríguez” de la ciudad de Tunja’.

Títulos como el anterior reflejan investigaciones sobre las prácticas de aula de clase, entendidas estas más allá de los cuatro muros de un salón de clases; es decir, aula es también la institución o cualquier espacio-tiempo en el cual un docente realiza labores propias de su profesión. Prácticas entendidas como las acciones recurrentes, en ocasiones tradicionales, que los docentes realizan para evaluar. Estas prácticas implican, de acuerdo con los trabajos revisados, un peso de la tradición que sirve de lastre y que actúa frente a nuevas dinámicas o formas de actuar. También, prácticas conllevan a niveles discursivos, poco articulados, con énfasis en lo contestatario, reacios a otras miradas teóricas. Este es un distintivo de la mayoría de los trabajos de grado que se inscriben en la sublínea de

evaluación de la Maestría en Educación USTA. ¿Por qué? La respuesta tiene varios niveles, relacionados unos con otros.

El nivel macro inicia con trabajos que se consideran investigaciones pedagógicas antes que educativas. Estas son pesquisas hechas por docentes sobre prácticas que implican a los docentes o estudiantes; se trata de trabajos que cuestionan las prácticas que transcurren en las aulas escolares para sistematizarlas y arrojar luces que explican sus impactos, sus lógicas, sus relaciones con instancias y procesos del mundo escolar. Son investigaciones sobre lo que hacen, piensan, sienten y viven los actores involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje; investigaciones hechas por sus propios actores. Las anteriores características son propias de la investigación pedagógica.

Los trabajos de grado sobre los que se realiza este estado de arte interrogan las prácticas y saberes que circulan en las aulas, y sus preguntas de investigación pueden resumirse en las siguientes: ¿qué se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué medios se evalúa?, ¿bajo qué premisas se evalúa? y ¿en qué contextos se evalúa? Estos interrogantes surgen en la vida diaria del mundo escolar pero aquí constituyen ejercicios de investigación porque los autores de los trabajos de grado -docentes ellos y ellas- reflexionan de manera sistemática (con orden y rigurosidad) para producir un saber pedagógico desde sus propias prácticas. Con ello, los investigadores docentes fundamentan su quehacer pedagógico, obtienen conocimientos para cualificar prácticas pedagógicas, dignifican la labor del docente y promueven formas de abordar el quehacer docente que enfrentan maneras estáticas, anquilosadas y repetitivas de serlo.

El análisis inicia desde el nivel macro, para hilvanar elementos que permitan explicar por qué los trabajos de grado son ante todo investigaciones pedagógicas más que educativas. Ahora se puede observar qué aporta la Maestría en Educación USTA. La propuesta de investigación de la Maestría promueve pesquisas de la práctica del maestro, pero -obviamente- no las obliga. No obstante, es recomendable evidenciar que buena parte de los trabajos de grado se hace sobre aspectos relacionados con la práctica pedagógica que viven los maestrantes.

Aunque en las sublíneas hay problemáticas que estarían más en el campo de la investigación educativa (por ejemplo, ciencia y evaluación educativa), los estudiantes prefieren aquellas relacionadas con lo pedagógico. La inclinación por lo pedagógico se potencia, si se tiene en cuenta que la dinámica de los seminarios del área de investigación (integrado por Fundamentos de la investigación y Metodología de la investigación) potencia el diálogo de los proyectos entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes.

Por otra parte, el plan de estudios de la Maestría contiene cuatro seminarios de evaluación (uno por semestre) que invitan a reflexionar sobre diferentes prácticas de evaluación (institucionales, políticas, locales, regionales, nacionales e internacionales). De esta manera, desde la Maestría, tanto en lo investigativo como en lo temático, se promueve observar, auscultar, mirar con sospecha las prácticas pedagógicas con las cuales los maestrantes están involucrados.

Sumado a lo anterior, está la política pública en educación impulsada por la Secretaría de Educación de Bogotá; Esta reconfigura el papel del docente a través de políticas que incentivan la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Se citan solo dos casos de proyectos asociados a estas, que promueven la reflexión de los docentes sobre sus prácticas, es decir, que fomentan el docente-investigador.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, adscrito a la Secretaría de Educación Distrital) convoca cada año al Premio a la Investigación e Innovación Educativa, en el cual participan docentes de los diferentes establecimientos educativos de la ciudad. El Premio entrega ayudas económicas tanto a las instituciones como a los profesores que ocupan los primeros lugares, y además visibiliza el proyecto a través de diferentes medios de comunicación en los cuales se incluye la publicación de los trabajos que obtienen los primeros lugares.

Otro ejemplo de proyecto que desde políticas públicas promueve la reflexión sobre las prácticas pedagógicas se enmarca en el Plan Sectorial 2008-2012, 'Educación de Calidad para una Bogotá Positiva', el cual estableció varios proyectos, entre estos 'La cualificación de docentes, coordinadores y rectores y ampliación de su horizonte cultural', que apunta a la generación de prácticas pedagógicas innovadoras dentro y fuera del aula de clase. Producto de este proyecto es la publicación "Maestros que aprenden de maestros. 20 experiencias en reorganización curricular por ciclo. Apuesta por la calidad de la educación en Bogotá". Esta da cuenta de la reflexión de docentes de veinte establecimientos educativos públicos de Bogotá que reflexionaron sobre las prácticas pedagógicas asociadas con aspectos curriculares.

4.2. Problemas de investigación

Hasta aquí queda claro que los quince trabajos de grado sobre los cuales versa el presente estado del arte tratan problemas pedagógicos. Es decir, trabajan sobre el qué, cómo, para qué y quiénes de prácticas evaluativas que transcurren en el aula o en los establecimientos educativos. Pero, ¿cuáles son las problemáticas que se plantean en estos trabajos de grado?

Por la población unidad de análisis de los ejercicios de grado, las problemáticas se pueden agrupar en tres:

- Evaluación en aula.
- Factores asociados a evaluación.
- Políticas públicas en evaluación educativa.

Detallemos cada uno de los tres grupos.

4.3. Evaluación en aula

La siguiente tabla presenta los trabajos de grado relacionados con la problemática de la evaluación en aula. Se resaltan el título, el tema y la metodología empleada.

N.º	Título	Tema	Metodología
1	Las prácticas evaluativas del nivel preescolar en la institución educativa “Silvino Rodríguez” de la ciudad de Tunja.	Prácticas evaluativas en preescolar	Histórico-hermenéutica
2	Transformaciones de la práctica evaluativa escolar en la sección secundaria del colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja en el periodo de 1990 a 2005	Evaluación en educación básica	Histórico-hermenéutica
3	Estrategias de evaluación empleadas en el trabajo con niños y niñas de primer ciclo y su grado de eficacia evaluativa en el desarrollo integral en cinco colegios distritales de Bogotá	Evaluación en primaria	Histórico-hermenéutica
4	Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje realizadas por los docentes del postgrado en periodoncia institución universitaria colegios de Colombia UNICOC Bogotá 2010-2011	Evaluación en docentes de posgrados	Crítico-social
5	La fundamentación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de español: una estrategia para la cualificación del proceso pedagógico en el colegio San Jorge de Inglaterra.	Prácticas evaluativas en áreas (Español)	Histórico-hermenéutica
6	Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje en cuatro instituciones del departamento de Santander.	Prácticas evaluativas en instituciones educativas	Histórico-hermenéutica

Tabla 2. Trabajos de grado sobre evaluación en aula.

El centro de vida de estos trabajos son los establecimientos educativos; en mejor medida, las aulas de los establecimientos educativos. La escogencia de problemáticas articuladas con el aula de clase enlaza metodologías, perspectivas epistémicas; enlaza formas de ver los problemas pedagógicos. Como el propósito es describir y, en alguna medida, analizar lo que sucede con prácticas evaluativas del día a día (cómo son, quiénes las realizan, cómo se apropian, en qué se fundamentan), el estudio de caso es la metodología a la que más se recurre. Asociadas a este, las entrevistas a docentes, estudiantes o directivos son soporte de los resultados sobre los cuales se construye el discurso de estos trabajos de grado.

En tanto el aula es la unidad de análisis pedagógico-poblacional, los años 1990 constituyen el marco temporal de estos trabajos. En todos hay una referencia a esta década por diferentes razones. Una de ellas, el inicio del Sistema de Evaluación Nacional con la aplicación de las pruebas Saber en el año 1991 (Restrepo). Tal inicio, poco a poco, propició que desde diferentes presiones (normativas, institucionales, políticas) se volcara la mirada sobre lo que acontecía en el aula. Estos trabajos siguen esta pauta: mirar el aula para descifrar las prácticas y sus marcos pedagógicos.

Otra razón para el boom de estudios de caso en evaluación educativa es la reacción a formas de evaluar estandarizadas. Esta reacción, impulsada por sectores sindicalizados u organizados de docentes, centros de pensamiento críticos de estas políticas, instituciones de educación superior y entre ellas facultades de educación, propiciaron un encuentro de los docentes con sus prácticas evaluativas, para valorarlas, recuperarlas, transformarlas o modificarlas.

Por otra parte, los cambios políticos y económicos del país incidieron en la normatividad sobre evaluación educativa, hecha desde la mirada de ministerios de educación afines a las proclamas del neoliberalismo educativo. Ahora, junto a la desregulación de relaciones laborales en el medio educativo, la privatización de la educación concebida como un servicio regulado pero no provisto por el Estado, una normatividad educativa modificó el estatuto docente y potenció formas de ver la evaluación enfocadas en responder a la deserción y repetición de año escolar.

El Sistema Nacional de Evaluación, las reacciones y la normatividad en evaluación educativa (entre 2002 y 2009, dos decretos –230 y 1290– regularon las formas de evaluación educativa en los establecimientos educativos) configuraron formas de ver la evaluación desde las cuales se cuestiona la tradición y se afirma una visión instrumental de valorar

los aprendizajes de los estudiantes. No es casualidad que los trabajos relacionados en este estado del arte, y que tienen conexión con la evaluación en aula, se enmarquen en la política evaluativa del país y recobren los sentidos -a favor o en contra- de la norma educativa posterior a la Constitución Política de 1991.

En este sentido, la mirada que hay en estos trabajos de grado sobre la evaluación educativa es política, entre otras razones porque recobra las articulaciones que existen entre las prácticas del aula con lo que la normatividad prescribe. Estas articulaciones permiten a los autores de estos trabajos de grado construir perspectivas críticas tanto sobre la normatividad (orientada desde enfoques neoliberales) como sobre las prácticas evaluativas tradicionales que los docentes apropiaron, mantienen y aprenden, desde sus roles de estudiantes.

Enmarcados en lo anterior, los conceptos de aprendizaje, enseñanza y desempeño cognitivo son transversales a los trabajos de grado que centran su atención en las prácticas evaluativas en aula. Estos conceptos orientan la bibliografía consultada por los autores de los trabajos de grado, sobre la cual se puede suscribir lo siguiente: bibliografía en habla hispana sobre evaluación educativa, dentro de la cual se destacan España, Argentina, México y Colombia; bibliografía relacionada con política educativa, especialmente construida desde el Ministerio de Educación Nacional o secretarías de Educación de entidades territoriales, y, en menor medida, bibliografía de habla inglesa, alguna de la cual ha sido traducida al español.

4.3. Factores asociados a la evaluación

La siguiente tabla presenta los trabajos de grado que abordan problemas de investigación relacionados con factores asociados a la evaluación. Ofrece información sobre título del trabajo de grado, el tema al que corresponde el problema abordado y la metodología de investigación.

N.º	Título	Tema	Metodología
1	Procesos metacognitivos utilizados por los docentes en la construcción de sus prácticas evaluativas	Metacognición y evaluación	Histórico-hermenéutica
2	Modelo de autoevaluación de un programa académico de pregrado modalidad a distancia en educación superior	Modelos de autoevaluación en pregrados con modalidad a distancia	Histórico-hermenéutica
3	Factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes que presentaron las pruebas nacionales en el segundo periodo académico de 2009, en el programa de Administración de Empresas de la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios - ECACEN - UNAD	Factores asociados al logro académico en pruebas estandarizadas	Empírico-analítico
4	Evaluación del programa de prevención de deserción académica (PDA) basada en el modelo de evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (CIPP) de David Stufflebeam y Anthony Shinkfield en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.	Factores asociados al logro académico en pruebas estandarizadas	Empírico-analítico

Tabla 3. Trabajos de grado sobre factores asociados a la evaluación.

En primer lugar, son factores asociados a la evaluación. Una vez se popularizaron las pruebas estandarizadas como mecanismo para medir los desempeños, logros o el rendimiento académico de los estudiantes, el análisis de los resultados de estas pruebas se cuestionó desde diferentes ángulos. Uno de ellos fueron los denominados factores asociados al logro, entendidos como conjunto de elementos, mecanismos, relaciones, que articulados ofrecen indicadores para explicar los resultados. Por ejemplo, la formación de los docentes está directamente relacionada con los logros de los estudiantes. Esto quiere decir que al correlacionar resultados de estudiantes con la formación de los docentes se encuentra que a más formación formal (pregrado, especialización, maestría, doctorado), los desempeños de los estudiantes tienden a aumentar.

Este tipo de investigaciones demanda de los estudiantes capacidades en el uso de estadísticas y manejo de paquetes o procesamiento de datos. Es decir, son problemas

que reclaman conocimientos que van desde la estadística descriptiva hasta la estadística correlacional, y que exigen un conocimiento técnico de variables y escalas de medición, especialmente de intervalos y razón. También pueden realizarse investigaciones sobre factores asociados a la evaluación desde perspectivas cualitativas; entre los trabajos de grado reseñados en la tabla 3, algunos se enmarcan en la metodología cualitativa.

En estos trabajos, los investigadores escudriñan las entrañas de los resultados y los relacionan con grupos de factores que los afectan. Los aportes de estas investigaciones están por lo menos en dos direcciones. El primero interroga resultados de pruebas estandarizadas desde realidades específicas con el fin de interpretar de mejor manera los puntajes obtenidos y de destacar aspectos sobre los cuales puede intervenir. Ello, a su vez, para mejorar resultados cualificando procesos curriculares, pedagógicos, didácticos, entre otros. El segundo cuestiona las evaluaciones externas desde las bases de la misma, es decir, desde las técnicas que se utilizan para diseñarlas, construirlas, aplicarlas, procesar los resultados. Es una mirada política de la evaluación desde los presupuestos técnicos que le sirven de soporte.

Otras investigaciones de este grupo denominado factores asociados a la evaluación tienen relación con trabajos de grado que hacen énfasis en aspectos de la evaluación. Tal es el caso de rastrear los procesos metacognitivos que emplean los docentes en sus prácticas evaluativas. Ello implica determinar las mediaciones presentes entre estudiantes y docentes que permiten desarrollar y potenciar las capacidades que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trabajos de grado como estos son de gran utilidad porque permiten trabajar sobre habilidades que los estudiantes desarrollan, no para enfrentarse a diferentes clases de pruebas, sino porque son el centro de procesos de enseñanza-aprendizaje. Si se tiene un grupo de procesos metacognitivos, entonces puede incidirse en la regulación del propio aprendizaje, en la capacidad que se tiene para reflexionar sobre los recursos cognitivos que se poseen, de planificar cuáles se han de utilizar en cada situación y de cómo aplicarlos a través de una estrategia, así como de evaluar.

Las anteriores son propuestas de investigación que articulan aspectos centrales de la evaluación educativa, con procesos pedagógicos de aula, lo cual proporciona elementos pedagógicos útiles que los docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia pueden utilizar para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.5. Políticas públicas en evaluación educativa

La siguiente tabla presenta los trabajos de grado que abordan problemas de investigación relacionados con políticas públicas en evaluación educativa. Ofrece información sobre título del trabajo de grado, el tema al que corresponde el problema abordado y la metodología de investigación.

N.º	Título	Tema	Metodología
1	Práctica evaluativa colombiana en el nivel preescolar, periodo 1990 - 2009.	Prácticas evaluativas en preescolar	Histórico-hermenéutica
2	Evaluación de la pertinencia de la prueba nacional en la UNAD	Pruebas estandarizadas externas	Empírico-analítico
3	Antecedentes y concepciones de las pruebas masivas de evaluación (ECAES) y su desarrollo e implicaciones en la educación superior en el distrito capital	Pruebas estandarizadas externas	Empírico-analítico

Tabla 4. Trabajos de grado sobre factores asociados a la evaluación.

Las tres investigaciones o trabajos de grado reseñados son ejercicios que realizan un recorrido por prácticas evaluativas externas (pruebas estandarizadas) con el propósito de reconstruir historia durante periodos determinados, sus impactos o sus concepciones. En el caso del trabajo de grado titulado ‘Práctica evaluativa colombiana en el nivel preescolar, 1990-2009’, los autores realizan un bosquejo amplio que incluye los ámbitos local, nacional e internacional de las diferentes prácticas evaluativas que se emplearon en el periodo para evaluar en preescolar. En su análisis, conjugan las categorías de evaluación, evaluación del aprendizaje, preescolar y práctica evaluativa, lo cual les permite dialogar con políticas públicas que orientan ciertas prácticas. Así pues, el diálogo se hace para cuestionar, relevar aspectos, señalar fortalezas y debilidades.

El análisis deja ver cierto determinismo de lo internacional sobre lo nacional y luego sobre lo local, flujos que no siempre transcurren en la dirección planteada por los autores; no obstante, el trabajo de grado no tiene el propósito de estudiar los flujos de las políticas públicas en educación.

El trabajo titulado ‘Evaluación de la pertinencia de la Prueba Nacional en la UNAD’ es un ejercicio de revisión psicométrica de la Prueba Nacional que en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia se utiliza como criterio de evaluación para los diferentes programas y que tiene un peso de 40% en la calificación de las asignaturas. Los autores estudian el comportamiento de la prueba para el programa de Administración de Empresas de la Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios, ECACEN, en el CEAD José Acevedo y Gómez de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.

El ejercicio les permitió revisar el sistema, partes y justificación de la Prueba Nacional en la UNAD; establecer los resultados obtenidos por los estudiantes en esta e identificar los factores que afectan el proceso y los resultados de la evaluación. Es un ejercicio completo en el cual se utilizan paquetes estadísticos para realizar un análisis psicométrico de la Prueba Nacional. Los resultados los resumen los autores en las conclusiones de su trabajo:

La [...] investigación promueve la idea de que debe tenerse siempre presente el concebir la evaluación en su connotación formativa y sistémica entendiendo que ella forma parte de un todo en donde cada proceso educativo contribuye al desarrollo de las competencias de los estudiantes. La evaluación debe contribuir al desarrollo del individuo, potencializar las competencias definidas en el ámbito del programa académico correspondiente y proyectarse de forma evolutiva, compleja e integral para articularse a los procesos de grado y práctica profesional. No puede presentarse estática en forma, intencionalidad y contenidos lo que es una de las características preocupantes presentes en la evaluación en la UNAD, de acuerdo a lo encontrado en la presente investigación y pese a las intenciones expresadas en el proyecto académico pedagógico, la reglamentación y las políticas institucionales (p. 89).

Se destaca un hallazgo, el cual se fundamenta en un análisis juicioso del diseño, la aplicación y los resultados de la Prueba Nacional: el anquilosamiento del instrumento contraría aspectos pedagógicos, la reglamentación y las políticas institucionales. Ojalá las autoridades responsables de la Prueba Nacional en la UNAD hayan tenido en cuenta el trabajo de grado reseñado.

Los autores de ‘Antecedentes y concepciones de las pruebas masivas de evaluación (ECAES) y su desarrollo e implicaciones en la educación superior en el distrito capital’ se remontan hasta el año 1966, aporte fundamental para encontrar los orígenes de los hoy denominados Saber Pro. En dicho año se orientaron “exámenes para profesionales a nivel

de graduados, con el fin de solucionar problemas concretos relacionados con la acreditación académica de las facultades, la transferencia de Estudiantes y la selección de candidatos para estudios de postgrado o para cargos específicos”, (p. 55). Esto, a propósito de la configuración diferente a los tecnicismos que cubren los exámenes de hoy. Por lo menos en años anteriores se pensaban exámenes con intenciones más pedagógicas, educativas, concretas, que los que se tienen en años recientes.

El análisis sobre antecedentes, concepciones, desarrollo e impacto de las pruebas masivas de evaluación (ECAES, hoy Saber Pro) en cinco programas de educación superior en la ciudad de Bogotá, testimonia imaginarios que redundan en nociones de calidad y competencia, las cuales se insertan en las comunidades académicas y salen a la palestra a la hora de tratar sobre pruebas estandarizadas. A la vez, son las categorías que permiten recoger críticas en las comunidades académicas con respecto a las políticas educativas que impulsan estas formas de valorar los procesos de las instituciones de educación superior.

4.6. Los métodos

“La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo descriptivo ya que asume como objeto de estudio la descripción y comprensión de las prácticas evaluativas del aprendizaje que realizan los maestros; lo cual implicó la observación y aplicación de encuestas y entrevistas a los participantes” (Barajas Anaya y Burgos, 2011, p. 27).

Las palabras del epígrafe son sintomáticas. Figuran, enunciadas de diferentes maneras, en los apartados metodológicos de los trabajos de grado que configuran este estado del arte. La recurrencia, no obstante, tiene diferentes abordajes. Los trabajos buscan describir y comprender (máximas de ciertas escuelas hermenéuticas) desde las voces, visiones y vivencias de los sujetos que participan de las prácticas pedagógicas objetos de estudio.

El trasegar metodológico de estos trabajos empieza en las prácticas y las ausculta de diferentes maneras: entrevistas, estudios documentales, observación participante, diario de actividades y de campo, historias de vida, son estrategias que apropian los investigadores para descifrar las prácticas evaluativas. Una vez obtienen una información que les presenta un mapa en el cual observan las relaciones y articulaciones entre unas y otras, las nombran por medio de categorías conceptuales. Estas serán objeto de análisis para encontrar las lógicas que les dan vida, lógicas que se contrastan desde diferentes fuentes con el propósito de asegurar niveles básicos de comprensión.

Un aporte de los trabajos que se reseñan en este estado del arte es el esfuerzo destinado al diseño de instrumentos, su aplicación, procesamiento y análisis. Un análisis a fondo sobre el diseño y aplicación de instrumentos proporcionaría elementos, didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre este tópico; en otras palabras, los desarrollos que presentan estos trabajos de grado sobre el diseño y construcción de instrumentos ofrecen elementos que pueden emplearse en seminarios de profundización metodológica. Ver, analizar y comprender lo que han hecho otros estudiantes en términos de diseño, construcción y aplicación de instrumentos de investigación aporta principios de realidad, experiencia, rutas sobre lo recomendable y no recomendable cuando de investigar se trata.

Conviene ejemplificar con un caso cómo apropian los estudiantes, en sus trabajos de grado, metodologías de acuerdo con sus problemas de investigación. Para ello se toma el trabajo de grado ‘La fundamentación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de español: una estrategia para la cualificación del proceso pedagógico en el colegio San Jorge de Inglaterra’, construido por los estudiantes Diana Carina Cárdenas Galvis, Mario Felipe Ortega Ortiz y Nelson Robby Peña.

Esta investigación “indaga por los fundamentos teóricos de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de Español, en la Educación Básica Secundaria del Colegio San Jorge de Inglaterra, como estudio de caso” (p. 19). La construcción de instrumentos implicó a los autores la apropiación de referentes teóricos de evaluación del aprendizaje de diferentes modelos pedagógicos, especialmente de la evaluación responsiva de Robert Stake. Surtido este paso, diseñaron instrumentos de recolección de información (encuestas y entrevistas) que aplicaron a estudiantes de educación básica. La información recogida se procesó y analizó. Este proceso, sumado a la revisión de la normatividad pública e institucional (del establecimiento educativo), les permitió a los autores plantear algunas características de las prácticas evaluativas y su relación con respecto a los referentes teóricos señalados, así como algunas recomendaciones para su fundamentación.

Los autores son claros en resaltar la metodología de Robert Stake, denominada responsiva o respondiente como centro de su trabajo. Se cita un apartado de la tesis en el cual pueden advertirse, entre otros aspectos, cuestionamientos a formas instrumentales de evaluación y a la vez se rescata la importancia del instrumento en procesos evaluativos. Presentan, por otra parte, los cambios, ajustes o evoluciones que se tejen al interior de una metodología de evaluación. El texto muestra, para contextos que han instrumentalizado la evaluación, miradas que ayudan a repensar perspectivas unidimensionales:

La concepción de evaluación propuesta por este autor presenta dos momentos. Un método evaluativo (1967) diseñado bajo cierta influencia de la teoría de Ralph Tyler por cuanto señala que los evaluadores deben comparar resultados deseados y observados, pero que amplía el concepto de evaluación al considerar, además de un análisis comparativo de resultados, un examen de los antecedentes, el proceso, las normas y los juicios (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Más tarde su propuesta fue ampliada bajo la categoría de evaluación respondiente (1975) con una evidente carga de ruptura frente a Tyler, pues si bien se conservó el propósito de examen de toda figura de un programa, se abandona la tradicional recolección de datos para la verificación de la realización de las intenciones originales. Este método plantea la posibilidad del cambio constante de las intenciones originales de quien evalúa y señala la necesidad de una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia para indagar sobre los eventuales cambios y problemas que puedan darse en esta interacción. Dado este marcado énfasis, el método de Stake ha sido denominado por Stufflebeam y Shinkfield como evaluación centrada en el cliente, teniendo en cuenta la importancia que el método da a las audiencias, siendo estas quienes apoyan, administran, operan y manipulan los programas de estudio, y quienes además contribuyen desde su perspectiva a que los evaluadores fundamenten posteriormente una mayor comprensión y mejora de tales programas.

Sobre la evaluación educativa, existen diferentes visiones y prácticas: algunas corresponden a perspectivas fundamentadas en teorías y métodos, otras reflexiones sobre la experiencia docente y algunas más cumplen el papel de ofrecer una «nota» o «calificación» sobre el desempeño del o la estudiante. En resumen, la evaluación puede hacerse con o sin conocimiento de causa.

La noción de evaluación de la que parten los trabajos analizados combate aquella que la ve como método de castigo o cobro de cuentas. Tal vez en ello se siente el eco de la Maestría, en donde defendemos la evaluación como una metodología que ayuda a monitorear procesos educativos, con el propósito de ofrecer información que permita formular estrategias pedagógicas en relación con las poblaciones objeto de evaluación, así como con la toma de decisiones administrativas.

En las tesis que constituyen este estado del arte, la vigencia de la evaluación educativa, por lo menos desde finales de la década de 1980 del siglo pasado, obedece, entre otras razones, a la creación en América Latina de los denominados sistemas de evaluación de la calidad educativa. Tal hecho impulsó la realización de innumerables investigaciones sobre el tema que desembocaron en una cualificación de lo que significa evaluar.

5. Visualización de resultados a partir de la sublínea en derechos humanos

Tito Hernando Pérez Pérez¹⁴

Uno de los grandes interrogantes que plantea la institucionalidad colombiana desde el ámbito educativo está relacionado con los procesos de formación en derechos humanos, que en términos del PLANEDH (Defensoría del Pueblo, Ministerio de Educación Nacional y Vicepresidencia de la República. Versión actualizada 2012) contribuya a la consolidación del Estado de Derecho y especialmente a la construcción de una cultura de derechos humanos en el país.

En este sentido, una de las preocupaciones que plantea el plan nacional de educación en derechos humanos está relacionado con los insuficientes procesos investigativos que existen sobre la educación en derechos humanos y que puedan orientar la formulación de políticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad conceptual y metodológica de la formación y vivencia de los derechos humanos (Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional y Defensoría del Pueblo, Versión actualizada, 2012, p. 61).

En respuesta a las inquietudes planteadas por la política pública y ante la situación de vulneración de los derechos humanos, la Maestría en Educación inicia un proceso sistemático a partir del 2008 orientado a generar conocimiento en materia de educación y derechos humanos. De allí se desprende la mayor parte de los trabajos de investigación revisados en la presente investigación.

La sublínea de investigación tiene como propósito adelantar investigaciones tanto profesoriales como de estudiantes que puedan producir resultados de investigación que tengan pertinencia social y académica. En lo social, se espera una actividad investigativa de impacto, capaz de proporcionar soluciones creativas a problemáticas educativas y de la coyuntura sociopolítica. En lo académico, la sublínea tiene como horizonte la generación de marcos teóricos, estados de la cuestión investigativa y producción de conocimientos que permitan construir categorías y generar nuevos abordajes conceptuales y metodológicos frente a la educación en derechos humanos.

También, de cara a su importancia en los aportes a la generación de una sociedad comprometida con los derechos humanos, la paz y la convivencia. Además, busca realizar

¹⁴ Docente investigador de la Maestría en Educación. Integrante del grupo de investigación Derechos humanos, educación y ciudadanía de la USTA. Estudios de Maestría en Problemas Políticos.

equipos de discusión orientados a establecer intereses, trayectorias y publicaciones de los participantes, así como liderar encuentros académicos e investigativos que permitan generar la noción de equipo en la comunidad docente.

Establecer el estado del arte que fundamenta la pertinencia de cada proyecto de investigación, participar en eventos académicos nacionales e internacionales que permitan la socialización de los resultados alcanzados, y socializar los resultados de investigación más relevantes en publicaciones de carácter social y académico, son otras de las metas de la sublínea de investigación..

5.1. Temáticas de abordaje investigativo

Son diversos los problemas que se evidencian en materia de derechos humanos y que se constituyen en escenarios de investigación en la maestría de educación; sin embargo, la orientación investigativa estará determinada principalmente a estudiar e indagar los siguientes problemas:

- El papel de la educación en la reproducción de ideas, creencias y prácticas en o contrarias a los derechos humanos.
- Derechos humanos, política y cotidianeidad.
- Abuso de poder y arbitrariedad en las prácticas sociales e institucionales en el ámbito educativo.
- Política, economía, educación y derechos humanos.
- Conflicto armado, memoria y educación en derechos humanos.
- Primera infancia, derechos humanos y educación.
- Derechos humanos, convivencia y paz.

Entendiendo la investigación pedagógica en derechos humanos como un proceso sistemático tendiente a construir y producir conocimientos, que permita fortalecer un saber específico y propiciar escenarios para la reflexión crítica sobre las tendencias conceptuales y las practicas pedagógicas que se desarrollan en la escuela, el presente documento tiene como propósito indagar en qué situación se encuentra el estado de la cuestión investigativa sobre educación y derechos humanos en la Maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás.

El ejercicio de indagación se encuentra enmarcado en la investigación que se adelantó durante el año 2013 en la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la USTA, que tenía como pregunta central: ¿cuál es el estado de la investigación en cada una de las sublíneas de investigación en la maestría de Educación de la Universidad Santo Tomás?

Para lograr los propósitos de la investigación, el presente informe se centró en hacer una indagación sobre 32 trabajos de grado sustentados al interior de la maestría durante el periodo que va desde el 2008 hasta el primer semestre del año 2013.

5.2. Perspectiva metodológica

La intención del presente documento está orientada a presentar un panorama sobre la situación actual de la investigación en los temas relacionados con la educación y los derechos humanos. Para ello se acude a los marcos metodológicos que brinda el estado del arte, en los cuales, a partir de una perspectiva hermenéutica, se abordan textos resultado de investigaciones cuyo propósito final es establecer en qué estado se encuentran el conocimiento y la apropiación social sobre un problema determinado, para luego disertarla y problematizarla.

Para este caso, se realizó una investigación a partir de fuentes documentales bibliográficas impresas y digitales en las bases de datos de la Universidad Santo Tomás y su Maestría en Educación. Los resultados encontrados marcan algunas tendencias que se agrupan inicialmente en unas categorías previas y en aquellas emergentes que se evidenciaron a partir del análisis documental realizado.

Las categorías previas se plantean a partir del estudio del investigador sobre los componentes más recurrentes en la investigación en educación y derechos humanos. Para ello, el trabajo parte de establecer las siguientes categorías previas:

- Pedagogía y didáctica de los derechos humanos.
- Vivencias y prácticas en derechos humanos en la escuela.
- Interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en la escuela.
- Políticas públicas y normatividad en derechos humanos.
- Escuela, conflicto armado y violencias.

La investigación arrojó unas categorías emergentes que se constituyeron en un aspecto central para la comprensión de los procesos investigativos al interior de la maestría.

- Fundamentos filosóficos.
- Género.
- Sujeto político.
- Valores y ciudadanía.

Estas categorías surgen a partir de los procesos de sistematización del bloque de producción académica que no se había previsto como eje de investigación al interior de

la sublínea en Educación y derechos humanos. Si bien estas categorías, a excepción del componente de fundamentos filosóficos, no son en su mayoría campos de conocimiento frecuentes en el proceso investigativo, realizan aportes significativos a nuevas posibilidades de investigación al interior del programa académico.

A partir de estos aspectos, se presentan los hallazgos obtenidos en relación con los procesos investigativos de la Maestría, a partir de cada una de las categorías previas y de aquellas que emergieron en la sistematización y el análisis de contenido aplicado.

5.2.1. Pedagogía y didáctica de los derechos humanos

Esta categoría se estructura a partir de los trabajos de investigación que tenían como eje central estudiar las prácticas docentes y aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de derechos humanos.

Al respecto, inicialmente se encuentran trabajos centrados en las prácticas pedagógicas de los y las docentes; en este componente se encuentra el trabajo realizado por Camacho y Cortázar (2013) sobre las Ciencias Naturales (Biología) y las prácticas pedagógicas en la formación del derecho al ambiente sano. El mencionado trabajo tenía como interrogante “¿cuáles son las prácticas pedagógicas de los y las docentes en Ciencias Naturales (Biología) de los grados séptimo y noveno, que conducen al fortalecimiento del derecho al ambiente sano en la Institución Educativa Distrital Rodrigo Arenas Betancourt?”.

Esta investigación encuentra que las prácticas docentes en el área de Ciencias Naturales no logran articularse plenamente con la enseñanza de un derecho de suma importancia como el derecho al medioambiente, y el accionar docente queda en el simple activismo, sin lograr trascender a una auténtica reflexión y formación en el tema ambiental.

‘Las prácticas docentes en la formación de sujetos políticos en el área de sociales’ (Rodríguez, Rodríguez, Rodríguez y Valderrama, 2011) es otra de las investigaciones abordadas por los maestrantes: se trabajó en la Institución Educativa Departamental Vicenta Samper Madrid de Zipaquirá. Su propósito era comprender el sujeto político que se forma en el aula a partir de la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales de esa institución educativa. En ella se establece cómo la formación en Ciencias Sociales se centra fundamentalmente en los contenidos propios de las disciplinas de la Historia, la Filosofía y la Geografía, y no se evidencia una apuesta intencionada por la formación de sujetos políticos, críticos y autónomos que les permita constituirse como sujetos que se piensen en la transformación de su ejercicio ciudadano.

‘La enseñanza magistral del derecho’ de Bertel (2010) identifica las prácticas de los docentes en los procesos de enseñanza del Derecho en una Facultad de Jurisprudencia de la ciudad de Bogotá. A partir de las observaciones realizadas, se encuentra que los docentes de Derecho desarrollan sus prácticas pedagógicas a partir de cánones de enseñanza tradicional y no incorporan didácticas alternativas que permitan una mayor interacción con los estudiantes así como una posibilidad de aprendizaje innovador que haga del mismo una vía más expedita a la aplicación de las pedagogías contemporáneas en las Ciencias Sociales.

Otro componente de este campo de investigación se relaciona con las propuestas que indagan aspectos de la formación ciudadana y la cultura política en niños y jóvenes, tanto en escuelas urbanas como en rurales. El trabajo de Palencia (2011) realizado en la Normal Superior de Pasca y el adelantado por los investigadores Delgado, Candela y Osorio (2008) centran sus estudios en “¿cómo se fortalece el liderazgo en los estudiantes, ya sea en los procesos de formación de maestros o en la formación de los estudiantes de las escuelas rurales?”.

En los dos trabajos se destaca que existen esfuerzos significativos por parte de los docentes, especialmente los de las áreas de Ciencias Sociales, por formar estudiantes críticos, propositivos y con una fuerte comprensión sobre los derechos humanos y las practicas ciudadanas, tanto en el ámbito escolar como en los escenarios territoriales en los que se desenvuelven.

En este orden de ideas, es importante resaltar junto a Mihr (1992) que la educación en derechos humanos (EDH) se divide en tres niveles: cognitivo, emocional y activo. Esta no debe únicamente informar y enseñar sobre los derechos humanos (DD. HH.), sino contribuir a entenderlos, a sentir responsabilidad por ellos y a capacitar a las personas para actuar de acuerdo con los normas universales de derechos humanos.

Sin embargo, en las universidades y en las instituciones de educación básica y media, no existe ningún enfoque holístico para enseñar y aprender sobre DD. HH. Cuando estos se enseñan en las clases y durante los seminarios, se hace referencia solamente a aspectos particulares de los mismos, como el derecho humanitario o el derecho natural. Esto puede aumentar el conocimiento, pero no las actividades en favor de los DD. HH. y de la construcción de ciudadanía. La EDH tiene que ser transversal, integrar todos los temas y áreas del conocimiento para lograr su objetivo principal: crear una cultura para los DD. HH. e integrarlos en todos los aspectos de la vida diaria.

Actualmente, la realidad evidencia reiteradamente violaciones y negaciones de los derechos de las personas, entre ellos los de los niños. Desde familias que viven en la

miseria sin poder acceder a la salud, la vivienda y la educación, que son los bienes más básicos y esenciales que todo ser humano necesita para desarrollarse sanamente, hasta niños amontonados por las calles siendo explotados y maltratados, mientras que otros tantos son expuestos a prácticas tan atroces como las que padecen aquellos millones de menores que anualmente ingresan en el repudiable mercado sexual. Lamentablemente, la no participación, la apatía, el escepticismo, la falta de fe en la justicia y el individualismo nos conducen a situaciones de aceptación, resignación y sometimiento.

Hablar de los derechos de los niños no es tan solo hablar del compromiso de tenerlos en cuenta. Es de vital importancia fomentar el conocimiento en valores y principios desde la escuela, siendo esta uno de los principales espacios donde se forma el ser humano desde una perspectiva moral, social e intelectual. Infortunadamente, hoy día la sociedad está reincidiendo en los mismos errores del pasado, y aún se presentan casos en los cuales los niños son las principales víctimas de maltrato y violencia. En la mayoría de los casos, estos tipos de maltrato se ven desde temprana edad, y crean seres humanos con resentimientos y rechazo hacia la sociedad. Se debe hablar de los derechos en los niños pensando conscientemente en la realidad social existente hoy en el mundo. Como todos tuvimos una infancia, fuimos niños o niñas, hablar de sus derechos es hablar de los derechos de todos.

5.2.2. Vivencias y prácticas en derechos humanos en la escuela

A continuación se hace referencia a los trabajos de investigación cuyo eje central de indagación se relaciona con la comprensión de las vivencias que tienen los diferentes sujetos sociales en materia de derechos humanos. Se encontraron trabajos que abordan situaciones relacionadas con el derecho a la educación, narrativas, imaginarios y percepciones sobre la vida institucional de los derechos, hasta trabajos referidos con participación y democracia en la escuela.

Al respecto, un primer trabajo de investigación indaga sobre ¿cuáles son los relatos autobiográficos de los jóvenes con intento suicida en una institución educativa de Garzón (Huila) y cómo estos relatos orientan practicas pedagógicas a los maestros? (Artunduaga, 2013). El trabajo surge de la preocupación que tiene el investigador por el incremento del suicidio en su institución educativa y concluye que factores asociados a la pobreza, la desesperanza, la discriminación y pertenencia a grupos “satánicos” son el motivo de la afectación de la propia vida de los adolescentes.

Por otra parte, Chacón, Rodríguez y Galindo (2012) adelantaron un trabajo que tenía como objetivo establecer las narrativas sobre la violencia en estudiantes de grado séptimo y décimo primero de educación media en los municipios de Borbur y Yopal. Es significativo el hallazgo que se encuentra en la investigación, ya que plantea cómo los estudiantes terminaron normalizando las situaciones de violencia, casi que volviendo las prácticas de muerte y desplazamiento un elemento más del paisaje en el que habitan. Los investigadores esperaban encontrar narrativas que plantaran la violencia a partir de los actores armados que hacen presencia en la zona, pero nada de ello se evidenció.

En relación con los procesos de inclusión, Barrero, Bohórquez y Mejía (2011) tienen su preocupación investigativa sobre “¿cómo se presenta la inclusión en el contexto educativo actual como proceso de construcción de sujeto de derecho, mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales?”. Su conclusión no es menos desalentadora, ya que establecen cómo los contextos educativos no son favorables para la conformación de sujetos políticos, dejando esa tarea a los escasos conocimientos que reciben los educandos en algunos espacios académicos que abordan derechos humanos, valores y democracia.

La preocupación sobre las prácticas y vivencias en materia de participación escolar es otro componente relevante de estudio por parte de los maestrantes de Educación en la USTA: Allí se resaltan los trabajos de Melo, Melo y Rodríguez (2011), quienes adelantaron su proyecto de investigación a partir de preguntarse “¿qué prácticas escolares de los personeros y la promoción del derecho a la participación, a partir del marco normativo están en coherencia con las prácticas en las instituciones educativas de la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio (Departamento del Meta)?”. Junto con el trabajo arriba referenciado de Palencia (2011), estas investigaciones centran su atención en los procesos que se dan al interior de las instituciones educativas en lo atinente a la participación estudiantil, y llegan a la conclusión de que en la escuela las prácticas de participación están asociadas a las vivencias de la política que el contexto les marca a los estudiantes. Esto es, se replican los procesos clientelistas y de promesas inviables que se generan en la política local.

En la ciudad de Bogotá se adelantó un trabajo que tenía como interrogante “¿cómo entender el concepto de ciudadanía y prácticas ciudadanas en las interacciones sociales de los jóvenes escolarizados de los grados sexto y séptimo en dos colegios oficiales?” (Beltrán, Bohórquez, Cifuentes, Hernández y otros, 2010). Esta investigación arrojó como resultado que los estudiantes tienen claros los conceptos de democracia y ciudadanía, pero las

vivencias democráticas y ciudadanas en sus prácticas cotidianas en la escuela no son consecuentes con el discurso adquirido.

Otra indagación se adelantó sobre “¿cómo fortalecer el liderazgo en los estudiantes de las escuelas rurales sobre el río Meta de Puerto Gaitán?” (Delgado, Marín y Osorio, 2008). Esta investigación indica que si bien la escuela brinda las herramientas para generar en los educandos acciones de liderazgo, el contexto en el que se desenvuelven es adverso a una práctica democrática de los niños, niñas y jóvenes.

En este horizonte, se encuentra el trabajo de Adriana Clavijo (2010), que indaga sobre la “Construcción del concepto de ciudadanía en niños y niñas” cuyas edades oscilan entre los cuatro y siete años, desde la expresión de la narrativa; su abordaje es importante por las estrategias de talleres y juegos que utilizaron en la adquisición de la información, y la autora indica que es necesario afianzar procesos formativos que conduzcan a generar comprensiones sobre el ser ciudadano por parte de niños y niñas. También se encontró un trabajo de investigación (Fajardo, 2009) que, si bien pretendía inicialmente en indagar por los valores ciudadanos de estudiantes universitarios, terminó centrándose en temas curriculares ajenos a los propósitos iniciales.

Una última investigación en esta categoría de indagación se relaciona con establecer cómo se dan los procesos migratorios e interculturales desde la comunicación en sujetos inmigrantes mexicanos (Ospina, 2010), trabajo que se hace en una escuela de los Estados Unidos y que refleja la apertura a un tema poco desarrollado al interior de la Maestría y de la investigación educativa en Colombia.

Es necesario señalar que educar en derechos humanos implica mucho más que el acto intelectual de transmisión de conceptos; esto es solo una parte de toda una cultura para la vivencia misma de los derechos humanos. La educación en general, en sí misma, no garantiza el involucramiento con los derechos humanos; ser educado no implica conciencia sobre el respeto a los derechos de las personas. En ese sentido, se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos (Palacios, 2006).

Las relaciones entre la escuela y las demás instituciones deben beneficiar la integración, integralidades y sinergias que permitan el desarrollo humano y social. La diversidad, el dinamismo y las tensiones permanentes de la escuela se complejizan cuando estas crecen de manera no planeada. No se puede negar que la escuela es una institución en la medida que cuenta con un rasgo estructural de la sociedad, la forma de gobierno y la existencia de cierta estabilidad a través del tiempo; afecta el comportamiento individual y tiene cierto sentido de valores compartidos (Hincapié, 2011).

Analizar la relación inseparable entre derechos humanos, ética, democracia y educación lleva a concluir que lo uno no existe sin lo otro; es decir, que los derechos humanos son la ética de la democracia, pues donde no se respetan, garantizan y cumplen, no se puede hablar de su existencia.

Entre las investigaciones revisadas, se encuentra que en muchas ellas se aborda el tema de la aplicación normativa al interior de las instituciones, analizando cómo contribuyen en la construcción de unas prácticas que evidencien los DD. HH. La tesis de Adriana Melo y José Manuel Rodríguez (2011) titulada ‘El derecho a la participación y las prácticas escolares de las personas, estudiantes en la comuna V, Normatividad y coherencia con la praxis’, se convierte en un documento interesante, por cuanto analiza la correspondencia existente entre la cotidianidad experimentada por los estudiantes y la normatividad que regula su comportamiento. El documento logra demostrar que existe una distancia entre la normatividad y la teoría con respecto a la realidad experimentada por los estudiantes involucrados en la investigación.

5.2.3. Interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en la escuela

Una tercera categoría sobre la cual se indaga en el presente trabajo pretende establecer cuáles son las tendencias investigativas relacionadas con temáticas de interculturalidad y diversidad en la escuela. Un trabajo ya mencionado (Ospina, 2010) asume los procesos interculturales, desde la comunicación, en sujetos inmigrantes mexicanos en la escuela César Chávez Academy, de Denver, Colorado.

En una perspectiva similar al presente trabajo, aunque centrado en los trabajos relacionados con educación y minorías étnicas, se encuentra el estado del arte que tuvo como pregunta fundamental establecer “¿cuál es el estado del arte de las investigaciones en etnoeducación publicadas en algunas universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011?” de Cruz y Sierra (2012).

Un trabajo relacionado con un caso específico se sitúa en comprender los significados que han construido los actores sociales de la institución educativa nacional Integrado, del municipio de San Martín, Meta, en los procesos de inclusión educativa de la población con NEE en educación formal (Rincón, 2012). El trabajo resalta que gracias al acompañamiento de los docentes y a su interacción con padres de familia se logran procesos significativos de inclusión y comprensión sobre las necesidades educativas de niños y niñas con condiciones especiales.

Un componente importante en los trabajos de investigación se relaciona con los temas de inclusión desde diversas manifestaciones, que van desde la aceptación de población en situación de desplazamiento, hasta trabajos que abordan la inclusión en términos de participación. En los temas relacionados con el desplazamiento se encuentran los trabajos de Prieto (2011), quien intenta comprender cómo se desarrolla resiliencia en estudiantes en condición de desplazamiento; igualmente, Claudia Barrero, Liliana Bohórquez y Marta Mejía Pachón (2011) presentan un documento titulado ‘La inclusión en el contexto educativo actual como proceso de construcción de sujeto de derecho, mediante la interacción de conocimiento a través de las prácticas sociales’.

Si bien este escenario de investigación es altamente prolífico en el ámbito europeo y está tomando fuerza en algunos países de América Latina, debido a los procesos migratorios que se desarrollan a nivel de los estados o ‘intraestados’, el caso colombiano adolece de trabajos investigativos que den cuenta de cómo se está abordando el encuentro intercultural y diverso que en el día a día enfrenta la escuela colombiana. Este es un escenario de investigación que puede brindar un espacio de producción de conocimientos que permita comprender las realidades que afronta el sistema escolar colombiano.

5.2.4. Políticas públicas y normatividad en DD. HH.

Un campo importante del proceso investigativo en educación y derechos humanos lo constituye el trabajo sobre políticas públicas y normatividades en derechos humanos; sin embargo, al interior de la Maestría en Educación este componente no responde a las expectativas que genera un campo de conocimiento como el planteado en esta categoría. A continuación se socializan algunos de los trabajos de investigación adelantados en este campo.

Inicialmente se encuentra el trabajo de Fajardo (2009), quien a partir de un interés por observar la relación entre currículo y los procesos de formación integral desarrollados en la política pública, y en la Vicerrectoría de Educación a Distancia-VUAD- de la Universidad Santo Tomás, caracteriza los elementos de la formación en valores ciudadanos y democráticos de los estudiantes de las facultades de Educación, y de Ciencias y Tecnologías, frente a las propuestas curriculares de los programas académicos que permitan analizar y diseñar una propuesta curricular. El trabajo concluye que si bien existe una fortaleza en el proceso de formación integral desde su perspectiva tomista, se requiere un mayor énfasis formativo en el tema de ciudadanía y derechos humanos al interior de la formación en el pregrado.

Un segundo trabajo, realizado por Clavijo, Mercado y Mesa (2010), intenta resolver la pregunta “¿cómo se relaciona la reconstrucción temprana y el desarrollo humano sustentable con la reparación educativa en la población escolar en condición de desplazamiento?”. Es importante el abordaje que se hace a la política pública y la legislación que en materia de atención a víctimas del desplazamiento se hace en Colombia, pero más interesante resulta encontrar la mirada del desarrollo humano como eje de atención y trabajo con las víctimas, el cual, a criterio de los investigadores(as), no se ha materializado en la ejecución de la política cuando se trata de realizar atención temprana a la población escolar.

Siguiendo la línea del estudio de las políticas públicas y su relación con el conflicto armado interno, se adelantaron trabajos relacionados con el papel que tiene la educación en situaciones de emergencia, entendida esta como las acciones concretas que el sistema escolar debe plantearse frente a la población civil afectada por la guerra. Allí se rescatan los trabajos de Suarez (2010) sobre el estado del arte relacionado con educación en emergencia en América Latina e Infante (2011), quien indaga “¿cómo se caracteriza la educación en emergencia en situaciones post-conflicto?”.

En otro campo de trabajo investigativo, y ante la precarización de la situación sindical en Colombia, el trabajo de Sierra (2011) indaga sobre “¿cuál ha sido la formación de tres maestras sindicalistas como sujeto político desde la praxis pedagógica en Boyacá?”. Se retoman las discusiones sobre la historia del sindicalismo en Colombia, su crisis y los efectos que esta situación ha tenido en la formación de los cuadros sindicales del magisterio, para desde allí reconocer cómo a partir de apuestas y esfuerzos individuales se logra el posicionamiento de tres maestras en la organización sindical del departamento de Boyacá.

Un trabajo interesante en el proceso de búsqueda, sistematización, lectura e interpretación en materia de políticas ambientales lo constituye la investigación de Camacho y Rodríguez (2012) sobre las Ciencias Naturales (Biología) y las prácticas pedagógicas en la formación del derecho al ambiente sano. Igualmente, es importante el aporte de Rodríguez y Fonseca (2013) cuando indagan sobre “¿cómo son los discursos que sobre educación ambiental circulan en la gestión de los ediles que en el 2011 pertenecen a la junta de Acción Local de Usaqué?”. Llegaron a la triste conclusión de que la mayoría de los cabildantes de esta localidad desconoce las políticas y, por ende, sus discursos en materia ambiental no son los más apropiados para que desde esta corporación se puedan gestionar proyectos que contribuyan al trabajo medioambiental en Usaqué.

Por último, la investigación Claudia Barrero, Liliana Bohórquez y Marta Mejía Pachón (2011) pone el objetivo en comprender los derechos sociales contemporáneos en los cuales se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, y analiza cómo la inclusión en el contexto educativo actual se da como un proceso de construcción de derecho mediante la interacción del conocimiento, a través de las prácticas sociales. Es una sistematización de experiencias en la que se evidencia que es fundamental que los docentes respeten y conozcan los DD. HH. para poder concientizar con éxito a los jóvenes frente a sus responsabilidades en la construcción de un buen ciudadano.

5.2.5. Escuela, violencias y conflicto armado

Si se trata de resaltar un eje de investigación prolífico en la sublínea de investigación, es necesario hacer alusión al componente de escuela, violencias y conflicto armado. Muchos de los trabajos referenciados en este apartado ya se han trabajado en otras de las categorías propuestas.

Inicialmente se encuentran los trabajos relacionados con la comprensión sobre la educación en condiciones de emergencia por razones de conflictos armados; en este aspecto se resalta el trabajo del estado del arte sobre educación en emergencia en América Latina (Suarez, 2010), en el cual se hace una revisión juiciosa de investigaciones, documentos de organismos internacionales y políticas públicas relacionados con la situación de la educación en condiciones de conflicto armado interno. El anterior trabajo se complementa con el desarrollado por Infante (2011) ya que su ejercicio investigativo se desarrolló acerca de las características de la educación encontradas en experiencias internacionales de educación en emergencia en sociedades posconflicto, especialmente en territorios de África y Asia. La bondad de este trabajo está en presentar experiencias que han vivido diferentes países en sus procesos de educación tanto en conflictos como en procesos del denominado posconflicto armado.

El documento concluye que una de las características más importantes de la educación es poder ofrecer protección física tanto a los estudiantes como a los docentes. También afirma que es importante obligar a los padres en conflicto a respetar este espacio y evitar usar las escuelas y los colegios como cuarteles o hacerlos blancos de sus ataques. Así mismo, es muy importante que los niños, niñas y jóvenes aprendan a expresarse y construyan redes sociales para interactuar con otros niños y jóvenes. Finalmente, se asevera que al estar en un ambiente de aprendizaje, estos niños adquieren una autoestima mayor que la que poseen niños sin educación.

Otro campo en relación con la violencia generada por el conflicto armado lo constituyen los efectos del desplazamiento forzado interno. Es significativo el trabajo de López, Ballesteros y Noreña (2010) al comprender los significados que construyen sobre el desplazamiento forzado los estudiantes desplazados del Colegio Camilo Daza de Cúcuta, a partir de sus propias narrativas en las cuales se indaga sobre sus experiencias e integración en el nuevo contexto escolar. Llama la atención cómo en sus conclusiones los niños desplazados prefieren vivir el infortunio del éxodo que regresar a sus lugares de origen, y cuando narran las condiciones de la escuela de sus lugares de origen, indican que es mejor la institución receptora frente a lo vivido en su antigua institución. Allí se hace un llamado urgente a la forma como la escuela rural atiende a sus estudiantes, ya que sus quejas obedecen, no al temor del regreso, sino a las condiciones precarias en las que se trabaja.

El trabajo de Prieto (2011) centra su lectura en los procesos de resiliencia en los estudiantes en condición de desplazamiento desde la escuela; llega a la conclusión de que la escuela que se piensa y actúa desde un enfoque de derechos y con una apuesta de comprensión de la violencia, puede contribuir a generar escenarios de resiliencia en las víctimas de la guerra.

Comprender la relación entre el desarrollo humano sustentable y la reconstrucción temprana en la propuesta de apoyo emocional pedagógico, en el contexto de la reparación educativa a las víctimas del desplazamiento forzado (Clavijo, Mercado y Mesa, 2010) hace un recorrido desde la reparación educativa a las víctimas del desplazamiento forzado. Ayuda a comprender la relación entre el desarrollo humano sustentable y la reconstrucción temprana en la propuesta de apoyo emocional, pedagógico, en el contexto de la reparación educativa en las vivencias de desplazamiento forzado.

La revisión documental realizada por los investigadores permitió comprender la relación entre reconstrucción temprana y desarrollo humano sustentable. Así mismo, se pudo establecer la importancia de la intervención emocional primaria oportuna de la población en condición de desplazamiento para aplicar procesos de resiliencia y fomentar el bien interindividual y colectivo. El documento construye el papel de la educación en la reparación de las víctimas del conflicto, estableciendo las limitantes en orientación que promuevan el bienestar de la población escolar en situación de desplazamiento, y en la articulación en los espacios escolares y familiares.

Por último, resalta la importancia de la creación de redes locales para generar participación de las familias. Es un trabajo que aporta nuevas comprensiones para el

trabajo con víctimas y hace un llamado importante a la política pública y sus ejecutores para que se piensen escenarios de reparación desde un enfoque de desarrollo humano, superando el tradicional asistencialismo que normalmente se ejerce.

Otros trabajos se han centrado en indagar cómo los sujetos escolares narran las violencias a partir de sus vivencias en zonas afectadas por el conflicto armado y sus diversas manifestaciones. Se encuentra el trabajo de Chacón, Rodríguez y Galindo (2012), así como la investigación de Africano (2012), cuyo interrogante central es establecer “¿cuáles son los imaginarios que tienen los estudiantes del ciclo 3 del colegio La Gaitana relacionados con la violencia escolar?”. En los dos trabajos se destaca que los estudiantes visualizan formas de violencia asociadas principalmente a sus cotidianidades, y pese a tener contacto directo con formas de violencia asociadas al conflicto, terminan de alguna manera naturalizando su existencia. Llama la atención en los dos casos que hay referencias limitadas a la existencia de actores armados organizados y a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos.

Un campo que ha tomado fuerza en los últimos años se relaciona con la indagación por la violencia entre pares, asociado al uso de las redes sociales como medio para afectar al otro. Se resaltan los trabajos de Ramírez, Cerón y Betancourt (2012), que tenía como pregunta “¿cuáles son las características del matoneo virtual como situación de violencia ejercida a través de las redes sociales en internet?”, y el de Gracia, Reyes y Reyes (2011) sobre el ‘Fenómeno del matoneo en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca’.

Los dos trabajos hacen aportes interesantes en cuanto a su detenimiento en las violencias ejercidas a partir del uso de las mediaciones tecnológicas, especialmente de las redes sociales. Una conclusión importante que abordan las investigaciones está relacionada con las graves afectaciones y la multiplicidad de actores que terminan implicados en los procesos de violencia entre pares; se supera de esta forma la violencia directa entre actores determinados y se pasa a una violencia más sutil, a veces “inconsciente”, pero con unas implicaciones muy fuertes para las víctimas.

5.3. Categorías emergentes

5.3.1 Fundamentos filosóficos en educación y derechos humanos

Un escenario de investigación que no se contempló inicialmente se relaciona con los fundamentos filosóficos en materia de educación y derechos humanos. Allí sobresale el trabajo de Quiroga y Santisteban (2013), cuyo objetivo era establecer “¿cuáles son los

aportes filosóficos de Beuchot en la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos?”. Las autoras logran establecer en su trabajo cómo el pensador mexicano determina unas categorías de derechos que superan la visión liberal y las posibilidades de acción que desde el campo educativo se pueden desarrollar. Estas se refieren especialmente al reconocimiento del otro como diferente, a la dignidad y a las posibilidades de generar auténticas sociedades solidarias, justas y equitativas en un mundo donde prevalece el individualismo.

En una perspectiva metodológica similar se encuentra el trabajo de César Melo (2012), que indagó sobre “¿cuáles son los fundamentos del papel de la educación a partir del pensamiento filosófico marxista?”. En él se hace un juicioso recorrido por algunos autores considerados herederos del pensamiento marxista, pero que han dedicado sus esfuerzos a releer el marxismo con una perspectiva educativa. Se hace referencia entonces a Freire, Giroux y McLaren.

El trabajo de Cárdenas (2011) tiene como objetivo identificar los aportes filosóficos de J. Habermas a la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos, logrando, a partir de un adecuado uso de la teoría fundamentada, evidenciar la propuesta del pensador europeo en materia de derechos humanos y su relación con sus apuestas en el ámbito de la educación.

Por último se encuentra el trabajo de Miladis Martínez (2010) sobre los fundamentos filosóficos kantianos de la educación en derechos humanos, que plantea las discusiones liberales de Kant en relación con la educación en derechos humanos y sus retos en los procesos de formación de los educandos del hoy.

5.3.2. Sujeto político

El trabajo sobre las maestras sindicalizadas de Solange Sierra (2011) logra evidenciar los procesos de formación y lucha por el derecho sindical que tienen tres mujeres en el sindicalismo de Boyacá. Se resalta cómo a partir de una apuesta política y una convicción de sus derechos se logra el empoderamiento de estas mujeres en el escenario político que implica una organización sindical. Por otra parte, Beltrán et al (2010) hacen un esfuerzo investigativo por comprender el concepto de ciudadanías de un grupo de jóvenes escolarizados. También se evidencian trabajos que pretenden indagar sobre el hacer político de actores no escolarizados formalmente en el sistema educativo, y allí está el trabajo de Alarcón, Becerra y Velázquez (2011), que indagó sobre las redes de apoyo de

la UPZ Alfonso López, desde la educación en derechos humanos, para mujeres cabeza de familia del centro de proyección social de Usme.

Por último, “¿cuál es el sujeto político que se está formando actualmente en la Institución Educativa Departamental Vicenta Samper Madrid, de Zipaquirá, a partir de la práctica pedagógica que allí se utiliza en el área de ciencias sociales?” es el trabajo que presentan Rodríguez, Rodríguez, Rodríguez y Valderrama (2011). Se destaca la importancia que tienen las prácticas docentes en el caso del área de Ciencias Sociales en los procesos formativos y de ejercicio político tanto al interior de la institución educativa, como del contexto en el que viven los estudiantes. Rescatan cómo del proceso desarrollado en este caso del conocimiento se logró generar un cambio en algunos estudiantes, quienes terminaron empoderándose de su ser y quehacer político.

5.3.3 Perspectiva de género

Si bien son pocos los trabajos que atienden específicamente una perspectiva de género, Alarcón, Becerra y Velázquez (2011) presentan un trabajo del cual en principio no sería fácil encontrar su conexión con el discurso educativo, pero que termina llamando la atención sobre cómo procesos de formación no formal pueden lograr auténticas transformaciones en los sujetos. Este caso refiere a las mujeres cabeza de familia que fuera de ejercer su labor de trabajadoras y jefas de hogar logran generar procesos de empoderamiento político, al constituirse como lideresas de los procesos participativos comunitarios gracias a la formación que adquieren al interior de las organizaciones en las que participan.

El trabajo de Balanta y Ortiz (2010) indaga sobre “¿cómo se comprenden los componentes educativos en equidad de género de los programas del ciclo básico del campo físico deportivo de la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá?”. Hace un aporte significativo a los programas de formación física, los cuales tradicionalmente manejan prácticas discriminatorias y excluyentes frente a la mujer; su importancia radica en la reflexión que suscitó en los actores que participaron en la investigación acerca de su transformación en torno a las lecturas y acciones en su interrelación con las mujeres, y las prácticas discriminatorias que se ejercían en el programa de cultura física.

6. Visualización de resultados a partir de la sublínea de sociedad de la información y el conocimiento

Mercedes Rodríguez Camargo ¹⁵

La sublínea de sociedad de la información y el conocimiento en la educación nace del interés y auge que tienen los temas presentados por los estudiantes de Maestría para abordar y afrontar temas de tecnologías, lenguajes de tecnociencia, elementos de mediaciones y un sinnúmero de inquietudes que surgen al momento de ingresar la cibercultura a la educación.

El nombre de la sublínea cambia para hacerse más globalizador y no solo instrumental. De igual forma, se adhiere a la línea de investigación de la Vicerrectoría Abierta y a Distancia (VUAD) ‘Educación, sociedad y cultura’. En esta se vislumbra la necesidad de establecer lazos de los protagonistas, sujetos de la investigación –los docentes, estudiantes, directivos-, con los medios, una relación que se establece con el objeto que transformará ambientes, contextos y escenarios pedagógicos.

Si bien el término ‘sociedad de la información y el conocimiento’ lo acuñó Brooks y Bell en 1971, y Ducker en los años 90, este no queda solo como un concepto de época, pues de hacerlo así se convertiría en una palabra hegemónica y no trascendería bajo las necesidades de reflexión que cada uno de los elementos sostiene dentro del ámbito educativo y la cultura. Olive (2007), frente a la posición que referencia la sociedad de la información, señala:

La información se vuelve valiosa solo cuando intervienen agentes intencionales que valoran esa información y la incorporan a su acervo de conocimiento, con lo cual afectan tanto su visión del mundo como sus capacidades para la acción y en especial para la transformación de su entorno (Olive, 2007, p. 49).

La ciencia y la tecnología han tomado relevancia por su expansión a través de los medios de comunicación, lo que ha hecho que se presente como una necesidad entenderlas y asumirlas como parte de una cultura y una sociedad que piden constantemente la participación democrática. La sublínea, que en los inicios (2005) del programa de la Maestría se definió “mediaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en educación”, se vio afectada por innumerables avances y posturas, lo cual provocó que su

15 Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana (Colombia). Docente investigadora de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Coordinadora de la sublínea de investigación Sociedad de la información y el conocimiento.

título fuera transformado para abarcar temáticas objeto de estudio bajo una visión holística que no solo quede en la implementación de la herramienta sino que cobre relevancia el papel que desempeña el ser que opera el elemento tecnológico y dimensione su aporte al conocimiento e interacción social que se desprende de esta relación.

Caben señalar los elementos que se dieron en la época, como lo refiere el grupo conformado por los docentes de la maestría y quienes expresan en el documento de la línea de mediaciones (2009):

La línea se configuró a partir de la creación de la Maestría con la nominación ‘medios y mediaciones pedagógicas’. En junio de 2008, se reformuló la línea con el nombre ‘mediaciones de tecnologías de la información y la comunicación en educación’. En consecuencia, se formuló el macroproyecto ‘Mediaciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior’. Tomando como referencia los problemas de investigación planteados por los estudiantes de la línea, se desarrollaron proyectos en los que se involucraron niveles educativos incluyendo básica y media. A mayo de 2012 se habían aprobado doce de proyectos y cuatro de ellos obtuvieron calificación meritoria, mientras que veinte se encontraban en las fases de ejecución diseñadas por parte de los estudiantes.

En julio de 2009 se inscribió el grupo Educatic en Colciencias y en septiembre de 2011 se obtuvo el registro de Colciencias COL0101713201109051612 como grupo de investigación. Se vincularon cuatro investigadores de la Maestría en Educación y cuatro profesores externos a la maestría de la VUAD. Se asociaron al grupo los trabajos respectivos, asesorías a estudiantes, proyectos de investigación aprobados, asistencia a congresos, publicaciones, producción intelectual, entre otros. En mayo de 2012 se oficializó la línea de investigación con el mismo nombre (el cual se encuentra en trámite de ratificación o modificación) y se vincularon, por parte de la maestría, tres investigadores más, para un total de siete investigadores (p. 2).

Bajo el anterior contexto y las directrices de la Vicerrectoría y la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia), para el año 2013 se reorientó la fundamentación de la sublínea, señalando cómo los procesos de educación se entrelazan con los acontecimientos sociales, políticos, económicos y tecnológicos. Por ello, en el marco actual de crecimiento y diversificación de los sistemas de educación, se plantea la necesidad de brindar otras alternativas de investigación que frente a la mirada de unas

conformaciones gremiales, sociales y de conocimiento generen cambios y dinamismo generacional de aprendizaje.

Ya desde 1963 el Banco Mundial ha presentado su preocupación por las transformaciones que se producen en el mundo de la educación y sus repercusiones en el ámbito laboral y por ende en la economía de los países. Es por ello que este organismo ha otorgado importantes préstamos para la educación, la ciencia y la cultura; desde el punto de vista de la generación de investigaciones a partir del tema de la sociedad del conocimiento se vuelve relevante y un elemento crucial en el sistema holístico de la educación.

Sobre esta base hasta aquí expuesta, no estará exento el nombre de la sublínea de planteamientos, discusiones y observación por parte de los estudiosos del tema, y ello estará bien pues los desafíos que presenta son innumerables. Desde 1971 el término definido por Harvey Brooks y Daniel Bell, al tomarlo como tecnologías de la información, generó una serie de posturas desde áreas de la filosofía, pasando por las comunicaciones, hasta la industria.

A partir de las relaciones entre sociedad de la información y la procura de conocimiento que estas suscitaban en el mundo, se hizo propio el término para referenciarlo en las políticas de gobierno y se expuso en los eventos académicos y educativos que se estableciera como agenda la innovación educativa.

No obstante, cabe mencionar que la sociedad del conocimiento posee su propia definición, y es como Ducker a mediados de los noventa ingresó el término en cuanto a la transformación de la información en conocimiento. Esta perspectiva la convirtió en un producto clave, más importante que la tierra, el trabajo y el capital, dentro de las economías y países.

Carrión (s. f.) señala al respecto:

Una sociedad de la información es aquella en la cual las tecnologías que facilitan la creación, distribución y manipulación de la información juegan un papel importante en las actividades sociales, culturales y económicas. La noción de sociedad de la información ha sido inspirada por los programas de los países industrializados. El término sería más bien un término político que teórico, pues se presenta como una aspiración estratégica que permitiría superar el estancamiento social (s. f., p. 1).

Por lo anterior, en el año, 2013 se conformó la sublínea, adscrita a la línea de 'Educación, sociedad y cultura'. Ya descrito el inicio de esta sublínea y como objeto de este

estado del arte, el cual es señalar el progreso que la línea ha tenido en cuanto a temáticas, investigaciones y productos, se tratan tres fases.

6.1. Trabajos de grado desarrollados en la sublínea

Los trabajos comprenden desde el año 2005 hasta el 2012 y se presentan veintiún (21) trabajos de investigación; sin embargo, por registro y evidencias se toman quince (15) trabajos registrados en la biblioteca con que cumplen los protocolos de evaluación y aceptación académica por parte del programa de Maestría, entre 2007 y el primer semestre de 2012 (ver tabla 1).

Las investigaciones comprenden temas como la educación a distancia y la incorporación de las mediaciones a estos, hasta la aplicación de software en los programas de la VUAD, pasando por la caracterización de modelos de transmediación en matemáticas.

Año	Tema de investigación	Cantidad
2008	Ambientes virtuales, mediaciones y transmediaciones.	3
2009	Herramientas tecnológicas, ambientes virtuales, mediaciones, comunidades de aprendizaje.	3
2010	Mediación comunicacional, educación virtual, las TIC en educación, herramientas didácticas tecnológicas, mediación tecnológica, aprendizaje autónomo, medios audiovisuales.	5
2011	Herramientas didácticas virtuales, aprendizaje colaborativo, mediaciones.	3
2012	Ambientes virtuales de aprendizaje.	1

Tabla 1. Relación de trabajos por año y temática.

Los trabajos se seleccionaron teniendo en cuenta varios aspectos, a saber:

- Uso de una o más herramientas didácticas virtuales en el desarrollo de su temática.
- Relación de la pedagógica con objetos virtuales y/o ambientes virtuales de aprendizaje.
- Producción de conocimiento dentro de la reflexión y/o práctica docente con elementos de educación virtual.

Cada uno de estos talentos se señaló a través de la tabla de sistematización de trabajos de grado proporcionada por la Secretaría de la Maestría (tabla 2). Posteriormente se buscaron por los registros depositados en la biblioteca y de allí se encontraron trabajos que poseían los anteriores tres elementos; empero, sus autores no dejaron copia de los mismos. De otra parte, se requirió hacer la lectura de todo el trabajo señalando y tomando los elementos que hacían designar adecuadamente la investigación a la sublínea ‘Sociedad de la información y del conocimiento en la educación’.

De lo anterior surgieron elementos de reflexión y análisis frente a las temáticas, teniendo en cuenta que el número de temas no corresponde con el número de trabajos de grado, ya que en algunos de ellos se abordaron varias temáticas.

Tema de investigación	Relevancia	No relevancia
Herramientas tecnológicas	4	
Ambientes virtuales	3	
Mediaciones	6	
Comunidades de aprendizaje	2	
Educación a distancia	2	
Educación virtual		1
Aprendizaje colaborativo		1
Las TIC en educación		1
Transmediación		1
Aprendizaje autónomo		1
Tecnología		1

Tabla 2. Temas de recurrencia y no recurrencia.

Siendo el tema de mayor recurrencia, las mediaciones están contempladas desde el instrumento operativo utilizado en la práctica docente; en segundo término están las herramientas tecnológicas, centradas en el software, las cuales generaron elementos de integración con la actividad pedagógica o con los procesos de pensamiento.

Otro aspecto de este primer momento descriptivo son los autores de mayor seguimiento y referencia en los diferentes trabajos y temas.

Tema de investigación	Autor
Herramientas tecnológicas	Reheingold, Stallman, Gourdain, Cobo y Romani, Machado, Ramos, Rueda, Quintana, Ghilberts, Schuart, Kosma, Schank, Montero, Sacristán, Morduchowicz, Donai, Novak, Gowin, Akinsola, Heath, Da Rosa, Heinz, Stallman.
Ambientes virtuales	Unigarro, Herrera, Levy, Velandia y Ángel, Jaramillo, Ausubel, Anselm, Alas, Arboleda, Monserrat, Sevillano, Gallegos, Fainhloc, Guitert, Coll, Cubero, Mauri, Ourrubia, Díaz, Padilla Morin.
Mediaciones	Díaz, Robino, Alcalde, García, Dufoyer, Ciaspucio, Castells, Arbulu, Salinas, Rueda, Levy, Mungaray, Gadamer, Fainholc, Bautista, Borges, Flórez, Cebrián, Serrano, González, Fainholc, Cárdenas y Rodríguez, Castillo y cabrerizo, Fainholc, Prieto y Gutiérrez, Pascual Y Roing, Marabotto, Chevallard, Perkins y Globerson, UNESCO,
Comunidades de aprendizaje	Sternberg, Thana, Gardner, Donald, Levy, Ferreiro, ,
Educación virtual	Ríos y Cebrián, Díaz, Robino, Stone, Rennebohm, Breit, Baudillard, Morin, Mungaray, Barbero, Martínez, Collazos., Maldonado, Granados, Ochoa, Leal, Katz, Herbert, UNESCO, Barbero, Battro, Levy, Martínez, Brunner, González, Loaiza, Roger, Álvarez, Banet, Arboleda. Levy, Eastmond, Hawisher, Pemberton, Garrison, Kleveland, Guanawardnea, VasquezRodríguez, Tirado Sierra.
Educación a distancia	Arnobio Maya, Marciales, Hernández,
Aprendizaje colaborativo	CollazosVygostky, Maturana, Capara, Kropotkin, Garrison, White, Bruffe, Gross, Kirsher.
Las TIC en educación	García, Martínez, Hawkrigde, Díaz Robino.
Transmediación	Ronald Barthes, Semprini, Landwsky- Marrone, O´sullivan, Saunders, Martley, Vizer, Rizo.

Aprendizaje autónomo	Rigo Lemini, Maturana, Delval, Díaz Barriga, Cesar Coll, Díaz, Hernández, Parra, Arguelles, Badia, Monereo, Carrera y Medina, Bosco y Rodríguez, Gros y Romana, Romainville, Arguelles, Nagles, Constance Kamil, Manrique Caste- llo, Aebli, Dearden, Rosales, Wompner Y Fernández, Shucksmith, Shunk.
Tecnología	Prieto, Ángel Torres, Rocío Ledesma, Alejandro Gallardo, Collison, Cabrera, Coll y Monereo, Wetsch, Mauri y Ourrubia, Barbera, Lalueza, Crespo, Prieto, Fernández,

Tabla 3. Relación de temas y autores.

Los autores que se destacan dentro de las consultas y de los cuales sus artículos y libros son los más citados en los quince trabajos son: Levy; Castells, Barbero, Shucksmith, Shunk, Ourrubia, Coll y Shucksmith. Cabe mencionar que Levy y Castell son escritores cuya trayectoria en el mundo de las letras con referencia a los temas de virtualidad y su impacto en la educación es amplia.

Las fuentes de estos autores son artículos que se encuentran en la red, además de sus libros, los cuales son descargables. Su trayectoria es de reconocimiento en el medio de la virtualidad y posturas sobre la sociedad de la información y el conocimiento, la cibercultura, las tecnologías y todos aquellos temas de la ciencia y tecnología relacionados con la educación y su impacto en la cultura.

Los referentes bibliográficos se obtienen del manejo común de Google Académico y libros especializados; sin embargo, el manejo de bases de datos se hace indispensable para cruzar información y obtener conocimiento relevante de la sublínea, lo cual posee la característica de avances y proyecciones académicas permanentes.

De otra parte, en el aspecto de los objetivos, están dentro de los parámetros de identificar, caracterizar y comparar los elementos, técnicas y comportamientos para revisar y obtener la verificación de los resultados frente a la reacción, uso e información obtenida de una población sujeto de estudio.

Acciones	Metas
Comparar	Rendimiento
Establecer	Construcción de conocimiento
Identificar	Rendimiento académico

Caracterizar	Instituciones, prácticas, concepciones
Definir	Apoyos pedagógicos
Analizar	Interacciones
Estructurar	Aprendizajes

Tabla 4. Objetivos generales.

Los objetivos generales se clasifican por su campo de acción y repetición, en las metas a conseguir.

Acciones	Metas
Implementar, realizar, comparar	Evaluaciones
Establecer, determinar, identificar	Análisis comparativo, relaciones
Caracterizar, proponer, determinar	Efectividad
Contrastar, describir, analizar	Incidencias
Indagar, conocer, evidenciar	Niveles de planeación, conocimientos
Proponer	Usos, modelos
Reconocer	Aportes
Definir	Conceptos, características,

Tabla 5. Objetivos específicos.

En los objetivos específicos se señala el uso de ternas de acciones dirigidas a una o varias metas. En el procedimiento metodológico se presentan los siguientes datos:

Enfoque	Técnica	Instrumentos
Empírico-analítico	Diseño cuasiexperimental, diario de campo, etnografía virtual, encuesta estructurada, entrevista, revisión documental.	Diario de campo, encuesta tipo likert, test, test de diagnóstico CHAEA, encuesta, entrevista

Histórico- hermenéutico	Análisis documental, indización documental, estudio de caso, etnográfico-descriptivo, codificación axial, categorización, análisis interpretativo.	Diario de campo, observación de aula, encuestas, entrevistas semiestructuradas, caracterización de las prácticas, matrices de relación, Atlas Ti.
Histórico- hermenéutico	Análisis documental, indización documental, estudio de caso, etnográfico-descriptivo, codificación axial, categorización, análisis interpretativo.	Diario de campo, observación de aula, encuestas, entrevistas semiestructuradas, caracterización de las prácticas, matrices de relación, Atlas Ti.
Crítico social	Sistematización de experiencias, análisis documental, análisis de contenido,	Prueba y posprueba, escala de actitud, fichas resumen, matrices de análisis y escalas de estimación, análisis de categorías.
Descriptivo-cualitativo	Cuestionario, etnografía virtual,	Cuestionario, foro,

Se utilizó la revisión de cada una de las fichas de estado del arte de la sublínea y se obtuvo el enfoque de mayor uso, clasificándolo en empírico-analítico, histórico-hermenéutico, crítico social y descriptivo-cualitativo; este último no se presenta en la clasificación de Habermas.

La metodología que se señala como innovadora para esta línea es la etnografía virtual, la cual tiene los mismos elementos de la etnografía clásica pero con características propias de la virtualidad. Páramo (2011) cita a Estalella cuando define la etnografía virtual como la “indagación en los aspectos mediados por las tecnologías de internet” (p. 3), lo cual hizo que se fundamentara una práctica de investigación novedosa y provechosa para la sublínea.

6.2. Fase interpretativa

En esta fase se señalan las clasificaciones de los trabajos de grado según su recurrencia y no recurrencia frente a las temáticas y autores. Además de que los trabajos fueron situados en el marco del macroproyecto ‘Mediaciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior’, que si bien señalaba un norte, en muchas ocasiones marcaba elementos que se alejaban -como los niveles de educación al cual se iban a aplicar

en el caso del proyecto de la telesecundaria-, caracterizó las practicas docentes en los centros educativos rurales de Cumaral o el efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de las fracciones desde la concepción parte-todo en estudiantes de cuarto de primaria.

De otra parte, las zonas en donde se desarrollaron los proyectos de investigación son variadas y de diverso impacto, debido al lugar de procedencia de los investigadores y del grupo de trabajo al cual pertenecían; es decir, unos se encontraban dirigidos a un impacto local e institucional del colegio en donde ejercían su práctica docente y quienes por sus intereses buscaban una incidencia municipal o departamental.

Impacto	Temas ejemplo	Cantidad
Institucional	Los estilos de aprendizaje en educación a distancia. Herramientas tecnológicas como estrategiadidáctica para incrementar el rendimiento académico. Efecto de una mediación tecnológica para el aprendizaje de fracciones.. Secuencia didáctica con mediación	10
Local	Telesecundaria, caracterización de las prácticas docentes de los centros educativos rurales de Cumaral. Caracterización de un modelo de mediación en la fundación Cafam.	2
Nacional	La inteligencia colectiva en la educación digital Practicas pedagógicas mediadas por las TIC en cuatro instituciones educativas. Uso de Cmaptools como herramienta didáctica de la VUAD. Medios y mediaciones en los aprendizajes de los estudiantes de las facultades de Educación, Ciencias y Tecnologías.	4

Tabla 6. Impacto de la investigación.

Lo anterior lleva a revisar que si bien el impacto de la investigación es institucional, se debe trascender para que la localidad y la nación se permeen de los aportes y análisis que se realizan en los trabajos.

La trascendencia de una investigación, como ya lo referenciaban Jean Pierre Vielle y Carlos Pallan Figueroa (1979) lo hace desde la educación, al mencionar “la importancia reconocida a la educación, para alcanzar metas más elevadas de desarrollo socioeconómico nacional, justificarían el que se atribuya mayor atención al cambio educativo como una necesidad y a la investigación educativa para respaldar y orientar este cambio” (p. 2).

Por consiguiente, la investigación de la sociedad de la información y el conocimiento lleva a generar expectativas elevadas y no a centrarse solo en temas de herramientas, didáctica y mediaciones sino que el proceso de

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los individuos. Estos nuevos espacios y escenarios sociales conllevan rasgos diversos que generan la necesidad del análisis y reflexión en torno a sus características (Cabero, 2007, p. 1).

Los procesos de interacción en el presente estado del arte se establecen más desde un énfasis institucional; sin embargo, estos deben trascender y partir desde lo institucional y llegar a un ámbito nacional. Es claro, como lo menciona Cabero (2007), que

Nos movemos en un nuevo espacio, el ciberespacio, en una nueva sociedad, la cibersociedad, en una nueva cultura, la cibercultura, con un nuevo dinero, el dinero electrónico, y en unas nuevas estancias educativas, los centros virtuales. Todo ello como extensión de las TIC en general, y la red en particular, a las diversas tareas que realizamos las personas (p. 5).

Para la revisión de las temáticas se utiliza la categorización axial, tomando para la conceptualización de esta la definición y utilidad que manifiestan Strauss y Corbin (2007) en su obra ‘Bases de la investigación cualitativa’: “es el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos (p. 135).

La categorización se propone en esta fase de interpretación para entender las mediaciones y las TIC como un complejo de diversas temáticas educativas, sociales y tecnológicas, porque en algunas ocasiones se permean temáticas ajenas a la sublínea que sugieren los tópicos ser tratados desde la pedagogía, la evaluación o el currículo.

A continuación se revisan dos categorías: la educación y la virtualidad, y las subcategorías que se señalan dentro de cada una de las investigaciones, entre las que se destacan:

Categorías	Subcategorías
Educación Educación	Educación a distancia
	Teoría del aprendizaje significativo
	Desarrollo cognitivo de las personas
	Aprendizaje de las matemáticas
	Didácticas de enseñanza
	Trabajo colaborativo
	Dimensión axiológica
	Flexibilidad curricular
	Elementos pedagógicos
	Práctica docente
	La educación
	Docente de la educación superior
	Formación integral
	Formación en valores
	Mapas conceptuales
	Ética deportiva
	Modelo pedagógico
	Organización curricular
	Evaluación
	Ambientes de aprendizaje
	Práctica pedagógica
	Secuencia didáctica
	Telesecundaria

Virtualidad	Medios y mediaciones
	Autonomía
	Comunicación abierta
	Mediación tecnológica
	Modelo de mediación tecnológica
	Elementos tecnológicos
	Ambientes virtuales de aprendizaje
	Interacción
	Cibercultura educativa
	Educación digital
	Tecnologías digitales
	Estilos de aprendizaje en ambientes virtuales
	Inteligencia colectiva
	Aprendizaje colaborativo y mediación
	Vínculo social y educación colaborativa
	El uso de la mediación tecnológica
	Teoría de la industrialización
	Teoría de la interacción
	Elementos comunicativos
	Relación entre la informática como ciencia y la educación
	La informática en la educación
Software de libre acceso	
	Implementación de las TIC
	Interactividad

Tabla 7. Relación de categorías generales con sus categorías temáticas.

Bajo una categoría axial, los temas tratados se centran en dos categorías generales de la sublínea de sociedad de la información y el conocimiento: educación y virtualidad. Algunas de las categorías si bien tratan desde la virtualidad, son netamente dadas desde la teoría educativa.

La necesidad de conceptualizar los elementos que han sido tomados de la educación y permeados por la tecnología y la ciencia hacen que se presenten diversos dispositivos tecnológicos que no están contemplados dentro de las relaciones sujeto-objeto y conocimiento. Esta última característica no es el objeto de estudio sino una consecuencia del proceso establecido entre tecnología y educación.

Frente a lo anterior, Cabero (2007) opina:

En este sentido, en primer lugar, tenemos que ser conscientes (de) que en los últimos tiempos se está desarrollando un discurso ideológico en el terreno educativo con respecto a las TIC, que tiende a presentarlas como motoras del cambio e innovación educativa [...] Y en segundo lugar, que por ese fundamentalismo tecnológico que algunas veces nos rodea, inicialmente se ha transferido la tecnología y después se ha elaborado el problema que esta podría resolver, o dicho en otros términos, primero se ha pensado en la tecnología y después se ha reflexionado sobre el para qué nos puede servir (p. 5).

Desde este punto de partida, las temáticas de relevancia son:

Educación a distancia
Teoría del aprendizaje significativo
Didácticas de enseñanza
Trabajo colaborativo
Modelo pedagógico
Medios y mediaciones
Mediación tecnológica
Ambientes virtuales de aprendizaje
Educación digital*
Elementos comunicativos

Entre las temáticas que se desprenden de las investigaciones, la que se destaca es la de educación a distancia; sin embargo, no por ser la más investigada sino porque reúne los elementos de la educación virtual para posteriormente establecer un hilo conductor con otros de los trabajos.

La educación digital es señalada como un modelo educativo independiente de la educación a distancia; sin embargo, cabe la pena aclarar que la primera se desprende de la segunda ya que lo llamado comúnmente “digital” es la mediación utilizada para acortar distancias entre quien aprende y quien enseña.

Niño (1998) señalaba, a propósito, en la conferencia internacional de educación a distancia: “El liderazgo en tecnología debe responder a las necesidades de dinamización y modernización de los procesos de aprendizaje por parte de los centros educativos que han entendido el inmenso potencial de la formación a distancia” (p. 14).

Tan pronto como los proyectos tienen un sentido demostrativo, al señalar las potencialidades de los temas dentro de las instituciones escolares, las tecnologías de la información buscan dentro de las organizaciones sociales y educativas ventajas y beneficios, dejando señalado un escenario de trabajo dentro de las mismas. De igual manera, las temáticas respondían al macroproyecto que en la sublínea se lideró como ‘Mediaciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior’, por ello el énfasis era mediático e instrumental, enfocando elementos de pedagogía, didáctica, currículo y evaluación en su conceptualización y desarrollo del marco conceptual, referencial y/o de antecedentes.

Entre las temáticas se presentan autores que abordaron los tópicos recurrentes en los marcos teóricos o referenciales; estos señalan una corriente de psicólogos, sociólogos y educadores que ingresaron al estudio de las tecnologías y su influencia en la educación. De ellos se destacan Cesar Coll, de la Universidad de Barcelona, quien se refiere al término que posteriormente toma la sublínea: sociedad de la información, lo que hace ver que el tema es relevante y de vigencia:

La aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, identificada como Sociedad de la Información (SI), que comporta “nuevas maneras de vivir y trabajar juntos”, y también de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender e incluso de pensar. (s. f., p. 2).

También sobresale Pere Marqués (2010), uno de los autores más reconocidos en la línea de la sociedad de la información y el conocimiento, y quien replantea la necesidad de

retomar elementos -señala en sus escritos- cada día más vigentes y actualizados. Además de ser educador, hace que se el término se plantee como uno de los referentes significativos al momento de hablar de educación virtual y su incidencia en la educación. Además, presenta ideas sobre los ambientes virtuales notables:

El nuevo siglo nos ha traído una nueva sociedad; una sociedad extremadamente dinámica e intercomunicada, global y transparente, donde todo cambia rápidamente al ritmo de los vertiginosos avances científicos y de acuerdo con las directrices del nuevo liberalismo económico de alcance mundial (2010, p. 1).

En esta misma línea se encuentra Levy (1999), autor de innumerables obras sobre la cibercultura y elementos de las mediaciones y su influencia en la educación. Es un escritor que genera controversia y posición, lo cual favorece la elaboración de investigaciones con enfoque crítico-social.

Toda reflexión seria sobre el futuro de los sistemas de educación y capacitación en la cibercultura debe basarse en un análisis de los cambios que experimenta nuestra relación con el conocimiento. En este sentido, la primera observación se refiere a la velocidad de la renovación del saber y del saber hacer. Por primera vez en la historia de la humanidad, la mayor parte de los conocimientos adquiridos por una persona al inicio de su vida profesional, serán obsoletos al final de su carrera. La segunda observación, estrechamente ligada a la primera, concierne a la nueva naturaleza del trabajo, en la que la transacción de conocimientos cobra cada vez mayor importancia (1999, p. 2).

Los tres autores señalados denotan la pertinencia y orientaciones establecidas por los tutores y asesores de trabajos de grado, sin embargo hay una gama amplia de autores (ver tabla 4) en cada temática, relevantes y de producción vigente.

6.3. Fase de construcción

En este espacio se trata de analizar las aplicaciones y aportes de la investigación educativa, más específicamente de la sublínea de mediaciones, hoy denominada sociedad de la información y del conocimiento en educación.

En este sentido, se plantea la idea del análisis y la investigación según palabras de Taylor y Bogdan (1987): “el propósito de la investigación no es solo incrementar la

comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas” (p. 179), pues bajo esta premisa, con este estado del arte se desea contribuir a establecer dinámicas y perspectivas claras para ver la sublínea de sociedad de la información y el conocimiento, no como una tendencia hegemónica sino como un elemento de análisis y reflexión sobre lo que se está abordando y lo que falta por hacer en educación, cultura y sociedad.

El campo de las tecnologías digitales es relativamente nuevo en comparación con el proceso establecido de la educación, por tanto su inserción en esta última hace que se den propuestas para las modalidades: presencial, para adultos, básica, universitaria, empresarial, de organización, entre otras, aduciendo una razón para conceptualizar desde estas particularidades. Además, este aspecto se vuelve relevante al ser mencionado desde la perspectiva de las políticas globales, nacionales e institucionales. Como lo cita Olivé (2007), al mencionar la posición de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de los sistemas y prácticas, estas implican una amplia variedad de estructuras normativo-valorativas que responde a diversos intereses.

La ciencia y la tecnología son reconocidas actualmente, con mayor amplitud que en otros momentos históricos, como factores decisivos en la transformación económica y social. Por esta razón, su impulso se ha convertido en cuestión de Estado y ha dado lugar a políticas específicas (Albornoz, 2011, p. 19).

Dado que la educación es uno de los ámbitos que nos acota como institución de este carácter, y la sublínea surge como un puente de conexión entre la tecnología, la cultura y la educación, la mayor parte de las investigaciones de este campo va dirigida a manifestar un desarrollo de nuevas expresiones del pensamiento crítico a la construcción de nuevos significados, a partir de la discusión o puesta en escena institucional. Busca la solución colectiva de situaciones y problemas suscitados por la articulación entre tecnología, educación y relación de los actores del conocimiento, de tal forma que se reafirman las relaciones presentes entre la interacción y el aprendizaje colaborativo, elemento que se hace presente cuando se trata el tema de las mediaciones y la educación virtual dentro de los espacios de educación, definiéndolos como determinantes para la enseñanza y el aprendizaje.

Autores como Osorio y Martins (2011) señalan desde las políticas del Banco Mundial planteadas desde 1994 que uno de los retos en los sistemas de educación superior es seguir aumentando cobertura y calidad, enfrentando desafíos como la globalización, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación.

En consecuencia, la implementación de herramientas digitales hace que se trascienda a niveles de competencia y planeación educativa, caracterizando prácticas pedagógicas y estilos de aprendizaje que buscan optimizar las relaciones que se presenten entre las tecnologías y la educación en las instituciones de educación superior y, por ende, en el mercado laboral.

El resultado de esas relaciones surgirá en los ámbitos de la sublínea y contendrá interacciones entre lo virtual y lo lingüístico, lo simbólico y el aprendizaje; así surgirán nuevas categorías relevantes, como lo hace notar Murcia en su texto de coordenadas metodológicas al hablar de “categorías axiales e incluso categorías selectivas” (p. 84).

Desde este espacio se convoca a establecer temáticas relevantes para el abordaje de las tecnologías, no desde el término ‘mediación’ sino desde la trascendencia que posee el conocimiento y su relación con el sujeto, más desde una mirada epistemológica en la cual se discuta, como razona Olivé, aspectos éticos, políticos, de ciencia y tecnología; en particular, las problemáticas de responsabilidad social de los que se dedican a implementar la ciencia y la tecnología.

Los sistemas científicos tienen una estructura de normas y de valores que suele variar de unos a otros. Si bien la producción de conocimiento es común a todos ellos, en todos existen controles de calidad epistémicos, ni siquiera estos son los mismos en todos los casos (Olivé, 2007, p. 22).

Ante todo, las temáticas conducen a establecer respuestas, reflexiones, polémicas sobre la influencia de las tecnologías en la vida del ser-educativo como las establecidas por Castells (2008) en su obra ‘La era de la información’, al señalar que “los procesos de comunicación y expresión cultural han sido influenciados por el nuevo sistema de comunicación, y con la mediación de los intereses sociales, las políticas gubernamentales y las estrategias comerciales, está surgiendo [...] la cultura de la virtualidad real” (p. 362).

En este sentido, Castells genera planteamientos de provocación de los medios en la conducta social, movimientos sociales, autonomía de la mente humana, entre otros; generará expectativas de abordaje desde los medios audiovisuales y toda su gama de variedad tecnológica.

Otras temáticas que si bien se planteaban como posibilidades de investigación quedaron redimidas a la implementación de elementos tecnológicos como plataformas,

softwares y mediaciones para establecer un acto comunicativo o de visualización de una práctica docente. Estos podrían impulsar otras investigaciones de índole simbólico, inductivas, bajo la posición de los sujetos en contextos sociales específicos y de cómo se genera conocimiento en ellos a través de elementos tecnológicos.

Dicho de una manera más filosófica y vigente:

Las tecnologías, al igual que las palabras, son metáforas. De este modo, comprometen la transformación del usuario en tanto que establecen nuevas relaciones entre este y sus medios. Entra en juego una doble relación de figura-fondo como con “el hombre natural es para el hombre-con-artefactos lo que el medio natural es para el medio hecho por el hombre” (MacLuhan y Powers, 1989, p. 25).

Ahora bien, para el abordaje del prisma de las temáticas recurrentes cuando se habla de tecnologías y conocimiento, en este estado del arte las metodologías se establecen para determinar elementos que desde la investigación cualitativa lleven al investigador a revisiones valiosas de sus contextos, y de igual forma a proyectar las posibilidades de la investigación cuantitativa, en aspectos de interpretación estadística.

La investigación cualitativa dará, como lo mencionan Taylor y Bogdam (1987), elementos para “encarar el mundo empírico”, resaltando que el investigador cualitativo “no busca ‘la verdad’ o ‘la moralidad’ sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (p. 21).

Señalando la estructura metodológica de la sublínea, se propone que esta se realice desde un enfoque fenomenológico, dado que parte de una investigación cualitativa con metodología del mismo corte, a razón de las características que presenta esta perspectiva y dentro de las que se destacan:

Frente a la relación de la conducta humana con respecto al manejo e interacción con medios tecnológicos, haciendo de esta ella una definición de mundo, cultura y relación con otros cuya interacción con medios digitales generan puntos de vista diferentes.

“La perspectiva fenomenológica está ligada a amplias gramas de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales” (Taylor y Bogdam, 1998, p. 23).

Desde esta última perspectiva, sería necesario realizar dos enfoques teóricos para ser consecuentes con la línea de investigación Educación, sociedad y cultura. Estos serían, desde la mirada de Taylor y Bogdam, el interaccionismo simbólico, en el cual se privilegian los significados que los sujetos dan a los elementos que los rodean, en este caso la tecnología digital y sus incidencias de interacción con las extensiones sociales y de relación personal que posee la persona.

A su vez, la etnometodología “no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio” (Taylor y Bogdam, p. 26).

En los aportes del manejo de nuevas técnicas e instrumentos se desatacaron la utilización de pretests y softwares que señalan una tendencia de observación y sistematización de la práctica docente. De otra parte, se encuentran tendencias investigativas mixtas y con privilegio en el enfoque descriptivo y la metodología cualitativa.

En los espacios de la pedagogía se señalan relaciones didácticas entre docentes y estudiantes dentro del mencionado aprendizaje colaborativo, mediado por tecnologías de la comunicación y la información, potencializando los resultados de las diferentes investigaciones hacia el uso de nuevos escenarios comunicativos que caracterizan nuevas formas de interacción.

Generar nuevas comprensiones de la virtualidad desde áreas como la matemática, las lenguas extranjeras, los valores, la expresión corporal, la educación física, entre otras, determinan fortalezas y debilidades en la enseñanza de contenidos y sus implementaciones.

7. Eje temático, categoría emergente y prácticas docentes

Ana Elvira Castañeda Cantillo¹⁶

Con el análisis de estas investigaciones se encontró que estas no coinciden, de manera particular, con las tendencias encontradas en las líneas de investigación de la Maestría en Educación, incluso la relacionada con pedagogía dominicana tomista y formación integral; por ello se han denominado el grupo de investigaciones que dan cuenta de dos categorías emergentes y que se decidió llamar en primera instancia ‘prácticas docentes’ y en

¹⁶ Psicóloga, magíster en Psicología Clínica y de Familia, y doctoranda en Educación. Directora de la Maestría en Educación.

segunda 'didácticas específicas', dadas las temáticas y los objetivos de investigación que las orientaron.

Se entiende por categorías emergentes aquellas que se acogen a dos aspectos: el primero hace referencia a que se establecen como agrupaciones o conjuntos de conocimientos, conceptos, rasgos o atributos que son diferentes o novedosos frente a las categorías investigativas preestablecidas, pero que por su naturaleza misma tienen coincidencias y convergen entre sí, constituyendo un nuevo grupo categorial.

El segundo aspecto que da cuenta de las categorías emergentes evidencia que durante el proceso de análisis de la información, el investigador va visualizando poco a poco elementos que surgen desde el análisis de la información en la investigación, y en los cuales se evidencia una nueva característica que hace referencia a que cumplen un criterio de exclusión frente a las otras categorías establecidas. Ello impide que pertenezcan a las previamente establecidas por el investigador.

Para desarrollar el estado del arte se desarrollaron tres fases, las cuales permitieron dar un sentido a las tendencias investigativas. La primera de ellas se ha denominado fase descriptiva, en la cual se presentan en unas fichas las investigaciones analizadas, buscando con ello dar una contextualización a la revisión. La segunda, denominada fase interpretativa, permitió la clasificación y categorización de las tendencias encontradas en las investigaciones con base en el enfoque investigativo, la metodología empleada y las conclusiones a las que se llegó en cada una de estas. La tercera, correspondiente a la fase de construcción de sentido, orientó el análisis a develar tendencias que permitieron explicar las categorías centrales investigadas en cada trabajo, así como a visibilizar los aportes conceptuales en un orden interpretativo que implementaron los autores para finalizar sus análisis.

A continuación se presentará cada fase desarrollada en el estado del arte, dando cuenta de lo explicado con antelación.

7.1. Fase descriptiva

En la revisión de los trabajos de grado, desarrollados desde el 2008 hasta el 2012, se encontraron 15 que por sus temáticas no hacían parte de las tendencias encontradas en la sublínea de pedagogía dominicana tomista; por ello se definió presentarlas como dos categorías emergentes dentro del estado del arte, dados los fenómenos de investigación comunes, en primer lugar de las prácticas de los docentes y en segundo, de las didácticas. También se encontró que entre las investigaciones alrededor de las didácticas específicas,

se interesaron por las matemáticas, la física, el derecho, la educación física y el juego para promover el trabajo en equipo.

De otra parte, la mayoría de las investigaciones sobre prácticas docentes busca develar las coherencias entre estas y los modelos, tendencias, sentidos o enfoques pedagógicos de las instituciones educativas participantes. Otro aspecto que vale la pena destacar es que las investigaciones desarrolladas se fundamentan en el enfoque cualitativo.

A continuación se presentan las tendencias encontradas en cada una de las investigaciones, para finalmente establecer, en el apartado de búsqueda del sentido, algunas reflexiones que alimentarán curricularmente el programa de la Maestría en Educación.

7.2. Fase Interpretativa

7.2.1. Con respecto a la categoría emergente Didácticas

Arévalo, Ladino y Ortiz (2008) desarrollaron una investigación de corte empírico-analítico a través del método hipotético deductivo de tipo cuasiexperimental, con 30 estudiantes de grado décimo de educación media vocacional, sobre la didáctica de las ciencias. Buscaban encontrar estrategias didácticas para que los estudiantes empleen la argumentación en la solución de problemas en física. Entre las conclusiones a las que llegaron, se evidencian las dificultades presentes en los estudiantes para expresar y formular argumentos pertinentes a los problemas enunciados, lo que propició que asumieran un papel más dinámico y participativo para asumir esta nueva propuesta, dadas sus ventajas frente a la forma tradicional en que se trabajaba la resolución de problemas en el aula.

Con base en ello se presenta una propuesta de modelo por fases a través de la argumentación, lo cual permite una transformación también en el papel del maestro, en relación con su metodología y la evaluación realizada de manera particular.

En la misma línea, Becerra (2009) adelantó una investigación con enfoque cualitativo descriptivo sobre la didáctica en las matemáticas, a la luz de las tendencias tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa, con tres docentes del grado sexto en la ciudad de Bucaramanga (Santander). Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas, encuestas, observación áulica no participante y análisis de documentos institucionales.

De las conclusiones a las que se llegaron, se resalta que los maestros focalizan su estrategia didáctica a que sus estudiantes desarrollen aprendizajes significativos,

resaltando el sentido que tiene lo que aprenden en la clase; esto a pesar de moverse en las tendencias de la enseñanza de las matemáticas investigativa, espontaneísta e incluso tecnológica. Así mismo, la investigación permitió que los maestros participantes desarrollaran un ejercicio reflexivo y crítico de su labor, asumiendo como propósito fortalecer su quehacer, al darse cuenta de que puede redireccionar algunos procesos áulicos, sobre todo en lo relacionado con dejar de focalizar su labor hacia la memorización y mecanización de procedimientos por parte del estudiante.

De otra parte, Bedoya (2010) investigó sobre la didáctica en la edufísica y su relación con el Proyecto Educativo del programa en la Licenciatura de Educación Física en la Universidad de los Llanos. Bajo un enfoque cualitativo, se asumió un método interpretativo a través de encuestas y cuestionarios para docentes y estudiantes que buscaba comprender la relación existente entre las acciones didácticas, los sentidos y significados que encarnan las prácticas del maestro.

En las conclusiones a las que llegó el investigador se devela la poca pertinencia que existe entre el enfoque constructivista que se establece en el Proyecto Educativo de la Licenciatura en Educación Física y la apropiación de este por parte de los profesores, sobre todo en términos de su comprensión de los procesos de enseñanza, aprendizaje, papel del estudiante y del maestro, y, por supuesto, acerca de las prácticas didácticas.

Por otro lado, Beltrán (2010) adelantó una investigación relacionada con la educación experiencial como apuesta pedagógica, que a través del juego promueve el trabajo en equipo como competencia social en estudiantes de un colegio distrital de Bogotá que cursaban media técnica. Para ello se asumió un enfoque cualitativo, con un método de investigación acción. En un primer momento, el investigador realizó observación no participativa y en un segundo momento, se implementó una propuesta de intervención pedagógica con base en problemas lúdicos que se desarrollan basados en un trabajo colaborativo. Cabe resaltar entre las conclusiones el planteamiento que diferencia el rol tanto del estudiante como del maestro.

En este sentido, el maestro se asume como mediador de escenarios lúdicoexperienciales en los que enfrenta al estudiante a situaciones problema.

Para ello, el investigador destaca la importancia de que el maestro tenga un dominio sobre la psicología del aprendizaje, a fin de lograr proveer en sus estudiantes procesos interpretativos, argumentativos, reflexivos y críticos que permitan analizar conjuntamente su actuación, su estado socioafectivo, las necesidades y las expectativas frente a la situación problemático.

Además, otra de las competencias que se destaca en el maestro es su capacidad para utilizar estrategias didácticas que le posibiliten al estudiante transferir los aprendizajes de la experiencia a situaciones de la vida cotidiana, de tal forma que lo aprendido no se quede en el aula. En suma, el maestro forma para la vida al estudiante, trascendiendo el aprendizaje del área del saber específico.

En otro orden de cosas, Bertel (2010) desarrolló una investigación de corte crítico-reflexiva sobre la enseñanza magistral del Derecho como una crítica a la cátedra magistral. Entre sus conclusiones encontró un contundente llamado de atención para que los maestros que forman en Derecho también tengan una formación en el campo pedagógico, pues no es suficiente su experticia en el saber disciplinar únicamente; esto, dado que se incurre en diversos actores poco pedagógicos y didácticos dentro del aula. Como muy bien lo señala el investigador, además de la cátedra magistral, es importante encontrar otras apuestas didácticas y metodológicas para lograr formar al futuro abogado con las competencias suficientes y necesarias para criticar, aplicar la norma, y evaluar desde la ética y deontología los alcances de su aplicación.

De igual manera, concluye que es importante la presencia de estudiantes que desde la figura del monitor acompañen al maestro, para que actualicen las formas de enseñar el Derecho, aporten visiones actualizadas de los conceptos y teorías que se abordan en la cátedra y muestren otras opciones de abordar los problemas jurídicamente.

7.3. Fase Construcción de sentido

En la investigación de Arévalo, Ladino y Ortiz (2008) se aprecia al maestro como innovador, al asumir la didáctica como una reflexión intencionada de carácter investigativo formativo que busca encontrar alternativas áulicas para el estudiante, que trascienden el saber específico de la asignatura y contribuyen a su formación como sujeto propositivo, crítico y reflexivo para cualificar su proceso de aprendizaje.

Investigaciones como la de Becerra (2009) invitan a las comunidades educativas a ser más cuidadosas con los juicios de valor que a veces se emiten sobre las dificultades en la enseñanza de las matemáticas, dado que no aportan elementos diferentes para movilizar la práctica pedagógica del maestro; se propone entonces, mejor, que si existe una preocupación al respecto se organicen investigaciones en las cuales se realicen junto con los profesores ejercicios reflexivos sobre la metodología empleada, dependiendo de los temas abordados; el sentido que se le atribuye a la asignatura, y cómo este define un tipo

de expectativas sobre su propio desempeño así como del papel jugado por sus estudiantes, la comprensión de aprendizaje y el sentido de la evaluación, para efectivamente facilitar aprendizajes significativos.

De otra parte, la investigación de Bedoya (2010) permitió reconocer la importancia de promover la participación activa de los profesores en la construcción del enfoque pedagógico del programa, así como precisar de manera paulatina, planificada y precisa las estrategias formativas que le dan vida si se asume un enfoque constructivista. De tal manera, la fundamentación epistemológica del enfoque o modelo no se queda en enunciaciones carentes de sentido, imposibilitando llevar a los diferentes espacios académicos didácticas planeadas en relación con las especificidades del saber propio de la educación física. Por otra parte, esta investigación hace una apuesta por implementar dentro del aula prácticas relacionadas con el aprendizaje experiencial, lo lúdico y la pedagogía problemática, que al triangularse a través de la reflexión, investigación e intervención del maestro permite la emergencia de apuestas didácticas contextualizadas y formativas relacionadas con la educabilidad del estudiante, más allá de la enseñabilidad.

De igual manera, Beltrán, con respecto a la transformación del rol desempeñado por el estudiante, lo define como constructor de su aprendizaje en colaboración con otros, es decir, además de adquirir saberes, habilidades y destrezas, fortalece su relación con los iguales, al analizar los problemas a los que se enfrentan en la experiencia, tomar decisiones desde el consenso, planear estrategias y asumir responsabilidades por sus acciones o ausencia de estas frente a las metas que como grupo establecen.

Como se puede apreciar, en esta investigación, Bertel hace un llamado en dos órdenes, fundamentalmente: el primero relacionado con la profesionalización del docente en el campo del Derecho, en el sentido de considerarlo experto no solo en el campo de formación sobre el cual labora en la universidad, sino en pedagogía y educación, para que su labor realmente sea formativa y no se limite, a transmitir conocimientos, a veces carentes de sentido para el estudiante.

El segundo orden al que hace referencia Bertel se dirige a seguir promoviendo un ejercicio investigativo y sistemático para profundizar en las didácticas propias de los campos de conocimientos específicos. Es necesario que, como maestros, se asuman, legitimen e incorporen dentro de la práctica pedagógica los recursos, planeaciones, metodología y estrategias acordes a los problemas, temas y situaciones relacionados con ello.

7.4. Fase Interpretativa

7.4.1 Con respecto a la categoría emergente Prácticas docentes

Un segundo grupo de trabajos de grado está orientado a investigar las prácticas de los docentes dentro del aula. A continuación se analizan las investigaciones que hacen referencia a ello y que, de manera particular, estuvieron orientadas a develar la relación de las prácticas del maestro en relación con los temas de la enseñanza de adultos (andragogía), la formación por competencias y el fortalecimiento del aprendizaje autónomo.

La investigación adelantada por Quintero (2008) estuvo dirigida a estudiar la forma como se desarrolla el proceso formativo del estudiante de posgrado en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, bajo un enfoque cualitativo de carácter exploratorio interpretativo. Para ello se diseñó una encuesta tipo Likert que se aplicó a 166 estudiantes que estaban matriculados en el año 2007.

La encuesta estaba conformada por 15 preguntas que daban cuenta del proceso académico y metodológico dentro de la formación de los estudiantes del posgrado, categorías escogidas por el investigador como centrales dentro del estudio adelantado.

En las conclusiones a las que se llegó en la investigación, se señala que, dado el grupo tan heterogéneo de profesiones en ciclo vital adulto de los estudiantes que ingresan al posgrado, hay un alto nivel de deserción. Además, es necesario fortalecer el proceso formativo de la enseñanza de lo que implica investigar en educación y apropiarse de la suficiente fundamentación teóricoconceptual para dar sustento a su trabajo de grado.

Por ello, como lo resalta Quintero (2008), los estudiantes demandan un mayor soporte para adelantar su proceso investigativo, al igual que solicitan el acompañamiento de profesores expertos en investigación desde el primer semestre, y de acuerdo con la línea de investigación de cada proyecto.

De otra parte, Muskus, Ramírez y Gómez (2008) adelantaron una investigación cualitativa para caracterizar el modelo pedagógico de un colegio privado en la ciudad de Bogotá, a través de un estudio histórico-hermenéutico que permitió reconocer sociocultural y académicamente la trayectoria del colegio en su apuesta pedagógica. De esta manera, se establecieron como categorías de análisis los modelos pedagógicos, la pedagogía conceptual y el constructivismo aplicados a la educación. Para dar cuenta de lo anterior, los investigadores empearon técnicas de observación en el aula no participante, aplicación de encuestas a estudiantes, desarrollo de entrevistas con siete docentes y seis directivos. Finalmente, analizaron fuentes documentales de la institución.

En los resultados encontrados por Muskus, Ramírez y Gómez se evidenció que el modelo sobresaliente frente al desarrollo de conceptos es el transmisionista o conductista, con un 51,28 por ciento del total de la muestra; en relación con los contenidos curriculares, el modelo preponderante es el tradicional, con un 59,15% del total para el parámetro establecido. Con respecto a la relación entre estudiante y maestro, se encontró que predomina el modelo transmisionista, con un 38,30% del total de los encuestados. Finalmente, se evidencia que con respecto a la evaluación del aprendizaje y la metodología empleada por los maestros, el modelo tradicional impera con 42,67% y 55,56%, respectivamente.

Dentro de los aportes que hacen Muskus, Ramírez y Gómez, se destaca la realimentación que hacen al modelo pedagógico imperante, el cual está entre transmisionista y tradicional, con tendencia de orden que se reorienta al constructivismo, con un énfasis en la preservación del medioambiente para el fortalecimiento de una conciencia ecológica en los estudiantes, maestros y directivos de la institución educativa.

Asumiendo una investigación cualitativa descriptiva, a través de estudio de caso, Carmona (2010) buscó reconocer la coherencia que existía entre el modelo pedagógico del Colegio Nuestra Señora de Lourdes de la ciudad de Barranquilla (Atlántico) y las prácticas pedagógicas de sus docentes; para ello definió como categorías centrales de su trabajo la experiencia pedagógica del docente; el dominio de las teorías pedagógicas que guían el desarrollo de sus clases; los objetivos de formación dirigidos a las áreas cognitiva y sobre la enseñanza de valores; el uso de estrategias y recursos a nivel metodológico, y las relaciones entre docente con estudiantes.

Para dar cuenta de lo anterior, Carmona (2010) seleccionó como técnicas la revisión documental, la observación no participante y la realización de entrevistas en grupo focal de siete docentes que pertenecían a primaria y bachillerato. Para la selección de los mismos, tuvo en cuenta criterios como años de experiencia en la institución educativa, asignaturas que impartía y grados de los estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos, se encontró que al caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes, en relación con el proyecto educativo institucional, los docentes reconocen el proyecto educativo como constructivista cognitivo-social, que entre otros aspectos apunta a la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, Carmona evidenció una minoría de profesores que, a pesar de identificar la fundamentación epistemológica y pedagógica del modelo pedagógico, mantienen unas prácticas tradicionales que no ayudan mucho a formar en los estudiantes la curiosidad investigativa, lo que de alguna manera les

permitiría posicionarlos como sujetos más activos en la construcción de su aprendizaje de manera creativa, autónoma y participativa para afrontar, idóneamente, problemas que se les presentan.

De otra parte, Garzón y Pérez (2011) desarrollaron una investigación en Yopal (Casanare) para ver también la coherencia entre las prácticas de los docentes y el enfoque pedagógico establecido en la institución universitaria. Los investigadores partieron de la hipótesis de que existe un problema de orden conceptual y metodológico en las prácticas de los docentes que allí laboran, en relación con la propuesta curricular de formación profesional basada en competencias que plantea la institución. En las categorías de investigaciones asumidas por los autores se encuentran, en primera instancia, develar rasgos constitutivos de las prácticas de los profesores; en segunda, reconocer las concepciones y orientaciones en la relación que se da entre la propuesta curricular para la formación por competencias y las prácticas que emplean los docentes para ello, y en tercera instancia, las aproximaciones metodológicas de las prácticas pedagógicas de los docentes con respecto a las competencias.

Para dar cuenta del propósito de la investigación, los autores asumen un enfoque cualitativo de corte descriptivo a través del estudio de caso como diseño de investigación. En este sentido, definieron como técnicas de investigación el uso de entrevistas semiestructuradas, observación participante, encuesta, cuestionario y revisión documental. El trabajo se llevó a cabo con los docentes de la Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil sede Yopal), que en ese momento laboraban allí.

Sobre los resultados encontrados, se encuentra que la institución, a nivel documental, posee los fundamentos conceptuales, epistemológicos y pedagógicos que dan cuenta de un enfoque curricular basado en competencias, alineado con las políticas de la institución, así como con las políticas nacionales e internacionales que se relacionan con el tema. Garzón y Pérez afirman que en la institución donde realizaron la investigación la propuesta curricular deja de lado las perspectivas complejas y holísticas, que incluyen no solo las competencias, que ellos denominan, operativas y académicas, sino las competencias del mundo de la vida, propuestas por Barnett (2001). Así mismo, con respecto a la categoría relacionada con la metodología, se encontró una claridad conceptual en los documentos institucionales; de hecho, se especifican estrategias metodológicas que se pueden implementar de acuerdo con las disciplinas ofrecidas en la universidad. Sin embargo, las prácticas pedagógicas y metodológicas de los docentes en torno a las competencias presentan incoherencias con respecto a las orientaciones metodológicas del modelo pedagógico.

7.5. Fase Construcción de sentido

En los aportes pedagógicos que ofrece Quintero (2008) en su investigación resalta la importancia de hacer una revisión al plan de estudios del programa y a sus campos de formación, en aras de incorporar prácticas docentes que favorezcan los ritmos, habilidades, necesidades y contextos propios de los estudiantes en el ciclo vital de adulto, para que su proceso de ajuste y adaptación a los estudios de posgrado le permita concluir exitosamente su formación. De lo contrario, se pueden presentar importantes índices de deserción, al verse enfrentado el estudiante a retos frente a los cuales no encuentra las estrategias requeridas.

Otro de los aportes pedagógicos de esta investigación está dirigido a resaltar la importancia de poner a circular dentro del proceso curricular del programa de maestría la comprensión de la educación para toda la vida en los profesionales de hoy, como principio rector de la formación integral y de la andragogía. Permite con ello adecuar los entornos de aprendizaje y lograr un mayor entendimiento de las condiciones y características especiales de las personas mayores.

Con respecto a la investigación presentada por Muskus, Ramírez y Gómez (2008), se podría pensar que el aporte fundamental que ofrecen los autores radica en que se logra hacer una transición importante de una tendencia pedagógica basada en el paradigma empírico-analítico a tendencias más constructivistas; esto se logra con la implementación de acciones dirigidas a desarrollar una construcción colectiva y consensuada, en la que las voces de los diferentes actores de la comunidad son escuchadas, es decir, estudiantes, maestros, directivos y administrativos. Desde allí se tejen otras apuestas pedagógicas que logran que el cambio emerja de la comunidad y no por imposición de los intereses de unos pocos, que dictaminan lo que se debe asumir en el orden pedagógico y educativo a nivel institucional.

Finalmente, Muskus, Ramírez y Gómez consideran que al asumir dichos procesos como rectores de los PEI, se puede favorecer en los estudiantes la construcción de valores enmarcados en la solidaridad y el trabajo colaborativo interdisciplinario; unido a ello se estructura un proceso formativo que los investigadores proponen para la humanización del quehacer pedagógico, permitiendo superar el modelo conductista que se aprecia marcado dentro de la institución.

En la investigación desarrollada por Carmona (2010) en la ciudad d Barranquilla, se destacan dentro de sus aportes la necesidad incorporar dentro del colegio alternativas

curriculares que garanticen la rápida y continua incorporación crítico-reflexiva de la naturaleza de la práctica pedagógica, su proceso de enseñanza y aprendizaje en los docentes y estudiantes. De igual manera resalta que solo se puede producir una transformación de fondo en la formación ofrecida por el colegio si los maestros hacen una reflexión intencionada y crítica sobre la naturaleza misma de sus prácticas pedagógicas; ello permitirá, de manera paralela, que los maestros incorporen intencionalmente nuevas estrategias y metodologías pedagógicas áulicas, en coherencia con los procesos curriculares establecidos.

Frente a lo anterior, Carmona considera que es importante establecer procesos de formación y cualificación de maestros para dar mayor coherencia entre estos y las prácticas pedagógicas dentro del aula, sobre todo para que estas se tornen más dinámicas y creativas; sin embargo, destaca que en el enfoque curricular es necesario diseñar estrategias para que los maestros asuman reflexiva y críticamente una incorporación de la naturaleza y el sentido, de las concepciones de sus prácticas, de tal manera que se trascienda en el quehacer.

En otro sentido, y con respecto a los aportes de la investigación adelantada por Garzón y Pérez (2001), se infiere que a pesar de los esfuerzos de la universidad por consolidar documentos institucionales sólidamente fundamentados en los niveles teóricos, conceptuales y metodológicos, ello no es suficiente para que se permee la práctica pedagógica de los docentes. Lo anterior genera un llamado a que los responsables de la cualificación o formación de los maestros inviertan sus esfuerzos y presupuestos en procesos de acompañamiento más cercanos, por ejemplo en los escenarios áulicos, de manera que se pueda configurar un apropiación de los órdenes institucionales en la vida académica de docentes y estudiantes, con respecto al enfoque por competencias y a que redunde en la vida de estos.

Se hace necesario permitir que los diferentes actores de la comunidad universitaria hagan parte de la construcción de los lineamientos que fundamentan el modelo pedagógico por competencias como otro escenario de formación o capacitación docente, para que se incorpore en su práctica lo esperado por la institución y no se entre en contradicciones, fisuras o rupturas en los órdenes pedagógicos, que implican formar profesionales universitarios.

CUARTA SECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN DESDE EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

José Arlés Gómez Arévalo¹⁷

1. Introducción sobre el quehacer investigativo en el Doctorado en Educación

Para el Doctorado en Educación, el campo específico del conocimiento y la investigación es la educación y la pedagogía. Por lo tanto, es un programa investigativo que culmina con una tesis doctoral en la que el doctorando realiza aportes relevantes, pertinentes y originales a la solución de los problemas educativos del país, de América Latina y el Caribe, en el contexto mundial del conocimiento.

¹⁷ Posdoctorado en Ciencia y Narrativa, egresado de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctor en Teología de la Universidad Pontificia Urbaniana, Roma; Máster en Filosofía de la Universidad Santo Tomás de Bogotá; Especialista en Educación-Filosofía Colombiana, USTA, Bogotá; Especialista en Orientación Sexual, UMB, Bogotá; Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana de Bogotá; socio fundador de 'Reiki, Manos de Luz' y de Fundación Palpitar. Autor de numerosos artículos y varios libros sobre epistemologías emergentes, educación, sanación integral y diálogo espiritual con el Lejano Oriente. Actualmente es el director de la línea de investigación en Pedagogía del Doctorado en Educación de la USTA y director del Grupo Ciencia-Espiritualidad. Correo: angel777abc@hotmail.com

Así mismo, el programa investigativo del doctorado es la punta de lanza de toda la estructura investigativa que la Universidad fomenta y desarrolla a través de un sistema articulado que comprende las políticas de investigación; los recursos humanos y económicos que destina a la producción del conocimiento; la Unidad de Investigación y Posgrados; los centros de investigación de las seccionales y la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) las líneas de investigación de los programas; los grupos de investigadores; las redes; los semilleros, y los proyectos de investigación.

De esta manera, la investigación en el Doctorado en Educación, además de ser la continuación y el punto culminante, jalona al mismo tiempo y abre nuevos espacios y problemas de conocimiento de todo el proceso de investigación que desarrolla la Universidad y, de manera particular, la Facultad de Educación, en una especie de pirámide que tiene su nacimiento en las bases de los programas de pregrado y los semilleros de investigación, cuya función específica es formar en investigación. Este proceso continúa en los posgrados, especialmente en la Maestría de Educación y en el Doctorado, nivel de producción y divulgación del nuevo conocimiento.

Así mismo, es importante recordar que desde los parámetros dictaminados por las políticas investigativas de la Universidad Santo Tomás y en particular de la VUAD, el Doctorado en Educación se propone generar procesos investigativos acordes con la filosofía de la institución, incentivando entre los agentes que investigan la generación de acciones transformadoras sobre lo investigado y la conceptualización, aplicación o experimentación dentro de esa búsqueda de transformación contextual, y visualización de un horizonte de verdad en función del desarrollo humano y social.

Por otra parte, la Universidad tiene claro el papel de la investigación como una de las funciones sustantivas expresadas en la Misión, junto con la docencia y la proyección a la comunidad. Por lo tanto, la investigación es el eje transversal de todos los programas que se ofrecen en las distintas facultades, al tiempo que la Universidad tiene políticas definidas y orientadoras en esta materia en el Estatuto Orgánico, el PEI, la Política Curricular para Programas Académicos, el Estatuto Docente, los reglamentos estudiantiles y, sobre todo, en el Proyecto Investigativo Institucional (PROIN), acerca de la investigación que se debe desarrollar en todos los programas, que se expresan y se materializan en las líneas, los grupos, las redes, los semilleros y los proyectos de investigación, tanto de estudiantes como de docentes e investigadores, así como en los demás medios de divulgación e intervención de la práctica investigativa.

La investigación, como proceso de construcción y producción de conocimiento en la VUAD, es liderada a través del Centro de Investigación, que regula, orienta y anima todos los procesos relacionados con el incentivo de la investigación entre los docentes y estudiantes de la misma VUAD. Dicho centro es entendido como un ente académico que se dedica a los procesos de gestión de la investigación de las diferentes áreas del saber, a partir de la integración de la docencia y la proyección social, y de la formación de investigadores en estudios de alto nivel (convalidados en estudios de maestrías y doctorados). El objetivo es la consolidación de grupos de investigación en el marco de líneas que se desarrollan a través de objetos de estudio. Para el caso de la VUAD, el Centro de Investigación privilegia los desarrollos de la innovación en ciencias y tecnologías en el modelo educativo de educación a distancia.

De igual manera, a través del mismo Centro de Investigación de la VUAD, como una instancia de la Facultad de Educación -que asume la planeación, organización, orientación, evaluación y seguimiento permanente de los procesos de investigación en pedagogía y educación-, se organizan los procesos investigativos del doctorado, que están encaminados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al desarrollo de las competencias investigativas de los docentes, así como a la formación del espíritu científico en los estudiantes y al cumplimiento de la misión de la Universidad, generando conocimientos pertinentes para la solución de los problemas en el ámbito de la ciencia.

En términos generales, la investigación en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás se estructura con el apoyo en los tres fundamentos teóricos o ejes esenciales, los cuales parten de la filosofía de la Universidad, del enfoque humanista y social del doctorado, y que apuntan a las líneas de investigación, a los campos del plan de estudio, a los seminarios y a los proyectos de investigación de los doctorandos. Estos fundamentos son: 1) el humanismo-social, 2) la acción educativa, y 3) el fundamento epistemológico.

Así mismo, la investigación en el Doctorado en Educación se afirma en el humanismo inspirado en la filosofía cristiana de Tomás de Aquino, desde el cual se construye un “diálogo crítico entre fe y razón”, sin excluir ninguna de las otras formas de conocimiento, creencias y valores de la Humanidad. Este humanismo inspira, a la vez, las tareas y funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección a la comunidad, propias de la Universidad como formadora de personas comprometidas, al mismo tiempo que con los cambios sociales de una manera sostenible.

De la misma manera, el humanismo tomista afirma la dignidad de la persona, fundada en la semejanza con Dios y la necesidad de desarrollo armónico de todas sus potencialidades, al tiempo que enfatiza su dependencia del ‘creador’ y su vocación trascendente y social (Política Curricular para Programas Académicos, USTA, 2004).

Así, el programa de Doctorado en Educación se constituye como garante, no solo de la formación de un capital humano comprometido socialmente, sino de una producción de conocimientos relevantes, pertinentes y de calidad en un mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento. Estos últimos contribuyen, desde la investigación pedagógica y educativa, a la búsqueda de soluciones a los problemas humanos más urgentes como el analfabetismo en todas sus formas, las desigualdades y exclusiones, la contaminación y destrucción del medioambiente, la paz, la democracia, los derechos humanos, entre otros.

1.1 Coherencia de la propuesta investigativa del Doctorado con el modelo pedagógico de la Universidad Santo Tomás

Es importante recordar que el Doctorado en Educación está fundamentado en una pedagogía crítica de la pregunta y la respuesta, y del diálogo abierto entre estudiante y docente, con el debido respeto de la libertad de cátedra y de enseñanza, las creencias y valores de cada persona. Esto, siempre y cuando no se atente contra la dignidad de las personas, el bien común y las leyes de la República de Colombia.

Por otra parte, en el marco de la ley se determina que “los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado” (Ministerio de Educación Nacional, 1992, art. 13) y según la autonomía universitaria que consagra la Constitución Política (Ministerio de Educación Nacional, 1992, art. 69) así como la misma Ley 30 (arts. 28 y 29). En ese sentido, se reconoce que las universidades tienen el derecho, entre otras cosas, de “crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”.

Con base en estos principios, la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás propone el doctorado esencialmente de carácter investigativo, con asistencia obligatoria a algunos seminarios programados previamente por la dirección del programa; por lo tanto, el estudiante puede distribuir su tiempo de estudio y de investigación de común acuerdo con su tutor o director de tesis, y puede seguir la metodología investigativa según la naturaleza del objeto investigado y el enfoque epistemológico del mismo, teniendo en cuenta que la ciencia es una actividad humana no solamente de búsqueda sistemática, sino de creatividad e iniciativa personal.

La Universidad es consciente y reconoce la pluralidad epistemológica y metodológica del conocimiento, conforme al pensamiento de Tomás de Aquino que admite que hay muchos caminos para llegar a la verdad.

El aspecto pedagógico-metodológico de los seminarios lo determina el respectivo docente o docentes encargados, manteniendo siempre el enfoque humanista y social del doctorado. Los docentes son nacionales o extranjeros, profesores de planta y profesores visitantes; ellos indican la metodología, las estrategias, los recursos y la forma de evaluación que se va a seguir según el tipo de seminario, y entregan al Programa de Doctorado, por escrito y en medio electrónico, el Syllabus respectivo con los contenidos de cada sesión, la bibliografía y los recursos que utilizarán para el desarrollo del seminario.

El docente del seminario puede poner al servicio del estudiante sus escritos personales, las publicaciones y las investigaciones que haya realizado o esté realizando, como material de apoyo, con el debido reconocimiento de su autoría. La Universidad, por su parte, pone a disposición los recursos físicos y tecnológicos, instalaciones, biblioteca, hemeroteca, las aulas virtuales y todos lo demás que sea necesario para el desarrollo exitoso de cada seminario.

1.2 El enfoque investigativo del Doctorado en Educación y su relación con la Misión y el Proyecto Educativo Institucional

Partir de su justificación, de los propósitos del Programa de Doctorado y de las líneas de investigación que se expresan más adelante, además de la misión institucional, los principios generales y los objetivos de la Universidad según el Estatuto Orgánico, así como de la trayectoria y tradición humanista de la Universidad Santo Tomás, el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, investigativamente, se inscribe en un enfoque humanista y social inspirado en el legado dominicano-tomista, que se vivencia en la estructura académica de la misma Universidad Santo Tomás, formadora de generaciones de profesionales comprometidos con la transformación de la persona y el desarrollo social del país.

Es importante recordar que la palabra ‘humanismo’ afirma el Proyecto Educativo Institucional, PEI, de la Universidad (2004), no aparece sino hasta el siglo XIX para designar la obra de los “humanistas” del siglo XV y XVI, intelectuales ocupados en las “letras humanas”, por oposición a las “letras divinas”, reivindicadores de la cultura clásica greco-romana (p. 21). Pero hoy el concepto se usa en un sentido amplio para referirse a cualquier concepción filosófica moral o política caracterizada por la sustentación del valor del hombre y por su optimismo sobre las posibilidades de la realización humana.

Frente a distintas y variadas concepciones humanistas que han existido en la historia, dice el PEI, Tomás de Aquino propuso una de las formas más precisas de entender un humanismo inspirado al mismo tiempo en la doctrina cristiana y basado en la dignidad de la persona llamada a la perfección, la autonomía de lo humano y la autarquía dialogante de los saberes. Santo Tomás conjuga una visión antropocéntrica (la perfección de la vida humana) con una visión teocéntrica, pues Dios es el principio y el fin del mundo y de todo acontecer humano.

El humanismo cristiano tomista no es un humanismo excluyente, por cuanto dialoga con todos los demás humanismos y está abierto a toda concepción del hombre, cualquiera sea su visión, y, como afirma el Padre Enrique Almeida, O. P.:

No cabe duda. En las obras de Santo Tomás encontramos los principios fundamentales de aquel humanismo cristiano, que se identifica con la civilización de la persona, la única civilización de la persona verdaderamente humana. Ella tiene por centro al hombre. Consiste en la máxima realización de la persona como ser inteligente y libre. En la doctrina tomista la persona es el mayor valor de todo el universo visible. Todo se ordena a su bienestar y desarrollo. El hombre tiene significado en la historia, en el trabajo, en la economía, en el progreso y no viceversa. Es el artífice de su destino, el protagonista, el fin de la vida social, y de todo progreso (Almeida, 2003).

Este mismo humanismo cristiano de Santo Tomás es el que inspira las tareas y las funciones sustantivas de la Universidad, en la forma como se expresa en la misión institucional (Estatuto Orgánico, art. 7), cuyo objetivo consiste en “promover la formación integral de las personas en el campo de la Educación Superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social”. Asimismo, ‘humanista’ inspira también el principio 4 del Estatuto Orgánico, que textualmente dice:

La persona humana (sic) debe ser el principio estructural y la razón de ser del quehacer universitario. Tanto la enseñanza como la investigación y la proyección social han de encaminarse al mejoramiento de la vida de las personas y al desarrollo armónico de todas las dimensiones vitales y complementarias.

Es así como el desarrollo humano en el campo educativo está ligado directamente al desarrollo integral de la persona. Por lo tanto, el PEI de la Universidad clarifica el concepto

de formación integral a la luz del pensamiento tomista, para el que la definición de ‘educación’ significa ‘promoción’ (del latín *promotio*), porque no basta con que la educación pretenda llevar al individuo “más allá”, sino que:

Ese «más allá» de la insuficiencia o de la ignorancia, ese cambio, ese nuevo estadio, ese avance hacia el estado histórico de la propia sociedad y de la humanidad debe implicar elevación gradual, ascenso hasta el «estado de perfección del hombre». Es decir, hasta alcanzar una capacidad estimativa autónoma y una responsabilidad habitual en el uso de la libertad, guiada por la «prudencia», es decir, la aptitud para la acción valiosa de cara a los distintos desafíos situacionales. De esta manera, el saber científico y el saber hacer profesional no quedan emancipados de la conciencia moral. Promover es elevar hasta la armoniosa integración de ciencia y conciencia (PEI, 2004, pp. 23-24). La segunda dimensión del enfoque del Doctorado en Educación es la proyección social sostenible, que como consecuencia directa del pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás y como se expresa en la misión, consiste en formar personas integrales “para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país”.

También, el PEI de la Universidad desarrolla este segundo concepto de lo social plasmado en la misión, en el sentido de que las funciones sustantivas de la Universidad, como son: la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la promoción social, deben conducir al estudiante a aportar soluciones a la problemática y a las necesidades de la sociedad y del país, y en el caso del Doctorado en Educación, esa función social se deberá extender, además, a plantear y buscar soluciones a la problemática educativa de América Latina y el Caribe, bajo una concepción integralista y universal.

Por lo tanto, la concepción humanista y social del programa de Doctorado en Educación se identifica con las tendencias y los cometidos de la educación superior en el mundo, tal como se percibe en todo el contenido del Informe de la GUNI (2008), cuyo propósito principal es enfrentar los “nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social”, como la máxima aspiración de la comunidad mundial. En el prólogo de este informe se recomienda que en esta era global, la contribución de la educación superior al desarrollo humano y social podría implicar un cambio de paradigma en lo que corresponde a lo que se espera de ella, transitando de un sistema en el que el énfasis se está poniendo en lo individual y competitivo para pasar a otro en cual el énfasis sea puesto en lo colectivo, social y humano.

Las líneas de investigación de este Doctorado, así como los proyectos de investigación de los doctorandos, alcanzan estos objetivos con el fin de dar respuestas concretas a las necesidades y a los problemas de la educación en el país y en América Latina y el Caribe, dentro de un contexto mundial del conocimiento. Y antes que buscar el conocimiento por sí mismo, buscar el bienestar y la transformación del ser humano en todas sus dimensiones y el desarrollo de la sociedad de una manera sostenible. Reiteradas veces ha dicho la Unesco que la formación de la educación superior, indispensable en la preparación de los profesionales y para la introducción profesional de todos los estudiantes en la vida activa, también debe preparar más ampliamente para las misiones y las responsabilidades ciudadanas.

La educación superior moderna justifica su misión al servicio del desarrollo mediante su participación activa en la innovación a través de la investigación (GUNI, 2008). Todo lo anterior no deja dudas acerca de que el desarrollo humano y social dependerá notablemente del esfuerzo de vínculos y compromisos entre la investigación y la acción educativa, la cual debe verse reflejada en el esfuerzo que tendrá que hacer el programa de Doctorado por realizar proyectos que beneficien a la comunidad educativa y que realmente tiendan a transformar y buscar soluciones a los grandes problemas educativos y pedagógicos del país, de América Latina y el Caribe, integrados y comprometidos necesariamente con el medioambiente.

1.3 Propósitos investigativos del programa de Doctorado en Educación

El programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás de Colombia se orienta a nivel investigativo, de modo particular a:

- Formar personas investigadoras en educación y pedagogía con espíritu crítico, creativo y ético, desde una visión amplia e interdisciplinaria, capaces de generar conocimientos, pertinentes y relevantes de la temática socioeducativa del país, de América Latina y el Caribe en el contexto internacional, así como de diseñar y realizar estudios vinculados a problemas concretos y con un alto impacto social.
- Comprender problemas educativos en los marcos humanistas, sociales, económicos, ecológicos, culturales y políticos propios de América Latina y el Caribe en el contexto internacional, con el fin de generar conocimientos relevantes y pertinentes para los actores y gobiernos de estas comunidades.

Desde la anterior perspectiva, el Doctorado en Educación forma profesionales en educación de las más altas calidades y competencias personales y profesionales, que le permiten a nivel investigativo:

- Desarrollar habilidades académicas e investigativas para producir conocimientos científicos en el campo educativo y pedagógico con impacto en las transformaciones sociales y humanas que necesitan el país, América Latina y el Caribe.
- Desempeñarse como investigador en el campo de la educación y la pedagogía, con capacidad de transformar y aprovechar los entornos científicos y tecnológicos permanentemente cambiantes.
- Desarrollar un pensamiento y un espíritu crítico para afrontar situaciones complejas y de incertidumbre, orientado hacia la creatividad, la innovación y la práctica de la investigación; asimismo, un conocimiento práctico de entornos culturales diversos.
- Poseer la capacidad de comprensión entre diversas áreas del conocimiento, de manera holística, interdisciplinar y transdisciplinar.
- Liderar equipos multidisciplinares y multiculturales, integrarse y desenvolverse en ellos con competencia y respeto.
- Desarrollar la capacidad de valoración y responsabilidad con respecto a las implicaciones éticas y sociales, y las consecuencias amplias de la propia actividad profesional, así como la comprensión de los problemas sociales y humanos de nuestro tiempo.
- Tener la capacidad de comprensión de los problemas sociales y humanos de nuestro tiempo.

2. Las líneas de investigación, punto de partida del Doctorado en Educación

El punto de partida para la investigación en el Doctorado es el concepto de 'línea de investigación'. La línea es el eje ordenador de la actividad de investigación, con una base racional y metodológica que permite la integración y continuidad de los esfuerzos de una o más personas, grupos o instituciones comprometidas con el desarrollo del conocimiento en un ámbito específico.

Las líneas de investigación constituyen un cuerpo de problemas que se ubican en torno a un eje temático común y que demandan respuestas que se obtienen mediante procesos de investigación. De esta manera, las líneas de investigación que se desarrollarán en el

Doctorado son el resultado de todo el proceso investigativo de la Facultad de Educación de la VUAD, y que ha tenido su fortaleza y mayor empeño investigativo en el campo pedagógico del currículo, la evaluación de la educación, los derechos humanos, la ciudadanía y la pedagogía dominicano tomista.

Las líneas del Doctorado surgen y se desarrollan, por una parte, desde las investigaciones realizadas en la Maestría en Educación y por otra, desde los proyectos de investigación de la Facultad, tanto en los pregrados como en las especializaciones. Las líneas que nacieron con el Programa de Doctorado, son:

- Currículo y evaluación educativa.
- Educación, derechos humanos, política y ciudadanía.
- Pedagogía con énfasis en pedagogía dominicanotomista y corrientes pedagógicas contemporáneas.
- Posteriormente, como fruto del trabajo investigativo del equipo de doctorado, nacieron dos líneas más:
- Gestión y organización
- Educación, cultura y sociedad.

Ahora bien, siendo el concepto de línea de investigación, el punto de partida epistemológico y metodológico del Doctorado de cada proyecto de tesis se matricula en la respectiva línea que escoja el candidato, la cual determina la forma específica del título. A su vez, tanto las líneas como los proyectos de investigación se fortalecen y actualizan permanentemente por medio de los seminarios (obligatorios y electivos), programados en el doctorado a nivel nacional o internacional, las pasantías de los doctorandos, las publicaciones de sus avances investigativos y las participaciones con sus ponencias en eventos académicos e investigativos, nacionales o internacionales.

Se exige que el doctorando pertenezca a un grupo de investigación de la Facultad, de la Universidad o uno externo, pero que esté realizando investigaciones sobre la línea de su proyecto.

2.1 El concepto de línea de investigación para la Universidad Santo Tomás

Por cuanto las líneas de investigación constituyen una conceptualización especial y un punto de referencia obligado y básico del modelo investigativo de la Universidad Santo Tomás, es necesario hacer una alusión más a este concepto.

Las líneas se construyen y reconstruyen, permanentemente, a partir del planteamiento básico, fundamental, de que se enriquecen con los procesos investigativos,

con las demandas y necesidades del contexto, y con el desarrollo e implementación de los proyectos que dan respuesta a problemas y que originan nuevos problemas y retos dentro de los diversos campos, ante los objetos susceptibles de investigación.

Las líneas de investigación, de acuerdo con el PEI de la USTA, adquieren un carácter interdisciplinario y transdisciplinario en cuanto constituyen el motor que mueve la investigación y son el punto de referencia y de respuesta a las necesidades, programas y propuestas que plantea la institución en general.

2.2 Significación compleja de líneas de investigación¹⁸

La idea central es que la línea es un estado y, a la vez, un proceso. Es decir que puede tener un punto de partida en un marco conceptual que pertenece a un dominio de conocimiento intra o interdisciplinario.

En términos conceptuales, significa que una línea de investigación es una condición para la práctica investigativa continuada que supera el nivel coyuntural de proyectos discretos y sin interrelación. En este mismo sentido, significa la condición racional de identificación de comunidad epistémica, metodológica y de producción de conocimientos en el marco de una unidad académica de la Universidad.

El sentido de las líneas representa la condición básica razonable de ética de producción de conocimiento, fruto de procesos investigativos rigurosos constituidos en el marco de la misión universitaria y articulada a una realidad nacional, pero que implica una capacidad innovadora en su espíritu y en su gestión.

Los elementos que constituyen las líneas de investigación son tres:

- Conjunto de investigaciones derivadas de proyectos de investigación organizados sistemáticamente en torno a un dominio disciplinar, inter o transdisciplinar.
- Proceso sostenido de avance de resultados en investigaciones relacionadas con el dominio.
- Actividades de comunicación de resultados de investigaciones en escenarios y mediante mecanismos validados por comunidades científicas pertinentes.

¹⁸ Este documento está elaborado con base en el documento oficial titulado 'Significación Compleja de las Líneas de Investigación', aprobado por el Consejo Académico Particular de la sede principal de la Universidad Santo Tomás, por medio del Acuerdo N.º 21 de septiembre 27 de 2004. Una síntesis se halla en la página web de la Universidad, enlace El rincón del investigador / líneas de investigación.

La relación entre los tres elementos es de orden procedimental y no solamente de requisitos normativos. Es decir, las líneas constituyen un proceso de construcción epistemológica y metodológica que debe mostrar resultados sostenidos a través del tiempo, pero que se pueden identificar desde su inicio documentado.

2.3 Ventajas de las líneas de investigación

Existe un conjunto de ventajas que favorece la investigación cuando esta es gestionada desde las mismas líneas investigativas. Según el planteamiento propuesto para el doctorado, estas son:

- La continuidad: las líneas de investigación permiten hacer un seguimiento de los avances sistemáticos y articulados de los proyectos integrados a la producción de conocimientos en dominios dados.
- La interdisciplinariedad coordinada: mejora la posibilidad de conectar proyectos en líneas de investigación de acuerdo con producciones de diferentes unidades académicas, y como una red interdisciplinaria de colaboración entre los centros y los proyectos de investigación, tanto en el nivel interno como externo.
- La racionalización de recursos: permite integrar diferentes proyectos de investigación, generar colaboración entre diferentes unidades académicas y unir esfuerzos para presentarse conjuntamente a convocatorias internas o externas.
- Sinergia de desarrollo y cooperación de producción: las líneas pueden apoyar equipos y proyectos de investigación que se encuentren en ciernes, o la promoción de semilleros de investigación en su propia unidad académica para mantener el proceso de desarrollo investigativo, alimentado por una mayor posibilidad de disponer de investigadores competentes.
- Mayor organización de información unificada para el seguimiento y mejoramiento investigativo: las líneas se alimentan mejor de la información que proporcionan los proyectos y otras líneas activas de investigación para obtener información unificada, y establecer avances y resultados de la investigación a nivel institucional y en cada unidad académica.
- Mayor capacidad de planeación: las unidades académicas pueden planear mejor la utilización de recursos, investigadores y horas de investigación. La investigación requiere superar el activismo coyuntural para generar una visión

estratégica desde la cual se construye la cultura de la investigación, resultado de una visión compartida sobre la misma. Esta es la base desde la cual se origina el plan estratégico para el desarrollo de la investigación y el PROIN.

- Gerencia de equipos de investigación: el proceso gerencial de proyectos y equipos de investigación descrito en el protocolo se facilita pues no se trata de generar una dirección para cada proyecto, sino que se pueden gerenciar redes de equipos que se autogestionan y que promueven la producción de resultados de investigación. En relación con la inversión en investigación, también la gestión por líneas permite que la utilización de los recursos se distribuya con mayor criterio y aumente el retorno de la inversión en cada caso.

2.4 Fundamentación de las líneas de investigación del Doctorado en Educación

2.4.1 Línea de investigación: Currículo y evaluación de la educación

Aunque la palabra currículo ha pasado a ser un término habitual del vocabulario pedagógico, su significado no es unívoco, sino que adquiere sentido según se maneje en cualquiera de los campos: teórico, metodológico u operativo. Se trata, en consecuencia, de un concepto polisémico y complejo, como lo afirma Gimeno Sacristán (1995):

El currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el currículum” (p. 13).

Esta complejidad de características permite que el currículo se convierta en un objeto de investigación en el programa del Doctorado en Educación, por cuanto constituye el puente que facilita, formula y desarrolla la interacción del conocimiento y demás valores que la sociedad desea transmitir y conservar, entre la institución educativa (escuela, colegio, universidad) y el contexto (físico, social, político, económico, ideológico, medioambiental, etc.), así como entre la teoría y la práctica de la pedagogía.

El currículo, en su complejidad epistemológica, adquiere, por lo tanto, un significado de carácter interdisciplinario y transdisciplinario, porque cualquier disciplina hoy no tiene sentido más que por el conocimiento y las prácticas que convocan diversas

perspectivas disciplinares, con la finalidad de construir representaciones adecuadas de nuestro mundo.

La interdisciplinariedad expresa una nueva figura del saber y de la práctica del conocimiento, una figura que se opone a las concepciones fragmentarias, parciales y cerradas del currículo tradicional. La investigación del currículo desde la interdisciplinariedad debe conducir, a la vez, a una nueva concepción transdisciplinaria; esto es, como las concepciones complejas y ecológicas de la realidad que ven el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes que reconoce el valor intrínseco de todos los seres, físicos, biológicos y sociales (Capra, 2006).

Desde la dimensión y proyección social, todo currículo acontece en una cultura, lugar y tiempo concretos; por lo tanto, el currículo es el instrumento, quizás el más valioso, del que disponen las instituciones de educación para contribuir al cambio y el desarrollo social. La educación tiene un papel cada vez más importante en todos los niveles como transmisora y reproductora de un complejo tejido de conocimientos, valores, relaciones sociales y de poder.

Junto al desarrollo de la investigación curricular, la Facultad de Educación de la VUAD ha tenido una larga trayectoria y experiencia en la formación de docentes especializados y competentes en evaluación de la educación y en investigación en esta área. En primer lugar porque tuvo una Maestría en Evaluación de la educación que estuvo vigente durante 14 años, cuya última cohorte terminó en el año 2000 y que sirvió de base para la actual Maestría en Educación. Además, actualmente tiene un programa de Especialización en Educación con énfasis en evaluación a distancia que, durante más de diez años, ha gozado de muy buen crédito entre la comunidad educativa y académica.

Por otra parte, la necesidad de crear y consolidar una auténtica cultura de la calidad educativa como resultado de un mundo globalizado y al mismo tiempo competitivo, pero sobre todo como garantía para el individuo y la sociedad de que lo que ofrecen las instituciones educativas es de calidad, así como las políticas de Estado, las normas legales, los criterios, los instrumentos de evaluación y las creencias y valores, hace que esta línea de investigación en el Doctorado en Educación logre impactar significativamente en la comunidad.

Los problemas de la evaluación en cualquiera de las instancias que se asuma: el aprendizaje, el currículo y programas académicos, lo institucional o el desempeño, y las competencias docentes, son de tal magnitud que, sin duda, seguirán siendo fuente de toda

clase de problemas y, por lo tanto, de nuevas investigaciones y tesis en todos los niveles de la educación. Los problemas en evaluación son inagotables, tanto desde las concepciones teóricas como prácticas.

2.4.2 Línea de investigación: educación, derechos humanos, política y ciudadanía

El problema de los derechos humanos, de la vida en sociedad y de los valores ciudadanos es uno de los temas más actuales y necesarios en Colombia y, en general, en todo el continente americano. En la perspectiva cristiano-tomista, esta línea de investigación se halla explicitada en la misión y el PEI, en el sentido de que “la vida humana y la dignidad de la persona son los valores fundantes de los demás valores”. De aquí se desprenden todos los valores y los derechos humanos, así como el desarrollo de todas las potencialidades individuales: libertad en situación, responsabilidad, solidaridad, justicia, bien común, paz y verdad.

Estos valores exigen de la USTA, y en particular del Doctorado en Educación, “promover la formación integral”, tanto en relación con el desarrollo de las aptitudes personales como con el compromiso con la vida social, así como la integración del saber hacer profesional con el saber obrar de la madurez ética. Los valores de desarrollo personal y los de convivencia no funcionan de manera aislada, sino en el plexo de la red de elementos entrelazados.

El sistema de valores y de derechos exige, además, que los miembros de la institución aprendan a hacerse cargo de sus proyectos existenciales así como de la problemática y las necesidades de la sociedad y del país. La realidad de la convivencia (vida comunitaria) y de la coexistencia (vida social) se impone, precisamente, porque su función es asegurar el ejercicio de los valores personales y los derechos humanos, no para algunos miembros de la sociedad sino para todos. Es un mandato cristiano que no existan seres humanos excluidos y que se dé preferencia de protección a estos.

El valor de la justicia abarca todas las formas de la tradición tomista (general, distributiva y conmutativa), pero privilegia la distributiva, que es la “justicia social”, encaminada a incluir en los proyectos colectivos y en la participación de los bienes sociales a todo tipo de marginados o excluidos.

La tradición tomista concede especial importancia al bien común, que es el valor articulador y globalizador de los demás valores de convivencia o coexistencia. El bien común, en cuanto conjunto de condiciones y posibilidades de la vida compartida, debe asegurar la

subsistencia y el desarrollo de la vida personal de cada estudiante, de cada colombiano y de la sociedad en general; debe ser de alcance colectivo y con poder distributivo.

La práctica de la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y el bien común contribuyen a la construcción de la paz como resultado natural. En el humanismo cristiano, “la paz es fruto de la justicia”, que es el alma de todo auténtico bien común y de todo derecho fundamental.

La búsqueda de la verdad y su práctica permiten convertir la USTA en “pedagogo colectivo” de la sociedad y transformar a los miembros de la comunidad tomasina en agentes de valores personales y colectivos. Este valor se explicita en el lema institucional “Facientes Veritatem” como iluminador de los demás valores.

También, desde esta perspectiva, el Doctorado en Educación tendrá mucho que decir y aportar desde los proyectos de investigación.

2.4.3 Línea de investigación en pedagogía con énfasis en pedagogía dominicano tomista y corrientes pedagógicas contemporáneas

La línea investigativa en pedagogía se constituye junto con las líneas de currículo-evaluación y derechos humanos, política y ciudadanía, en el soporte que sustenta la investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Desde la intencionalidad que posee el Doctorado de formar investigadores y líderes que sean guías en la producción del conocimiento científico en el campo educativo-pedagógico, además de consejeros y asesores para la formulación de políticas públicas así como en los escenarios y espacios tanto públicos como privados en el contexto educativo y pedagógico del país y del continente. Esto, teniendo en cuenta el entorno científico y tecnológico de la sociedad del conocimiento actual, permite apoyar dichos procesos desde el tercer ciclo de formación doctoral.

Por otra parte, la línea investigativa en pedagogía se proyecta como referente central para la reflexión de las prácticas pedagógicas actuales y en especial desde el legado filosófico-teológico-pedagógico del dominicanismo y tomismo, como aporte a la fundamentación epistemológica educativa (construcción de los referentes teórico-conceptuales de persona, sociedad y conocimiento), y como aporte a las problemáticas educativo-pedagógicas del país y del continente desde la influencia de diversos modelos pedagógicos. Entre ellos se encuentra el aporte del pensamiento dominicano-tomista en los procesos de humanización y en las problemáticas pedagógico-educativas de Latinoamérica y el Caribe.

Partiendo del concepto de la pedagogía como “ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente” (Ortiz, 2009, p.

21; Decreto 272; Díaz, 2000), se puede percibir la importancia que tiene el estudio de la pedagogía en el contexto del Doctorado en Educación de la USTA. Ello facilitará, entre otras cosas, identificar, valorar y elaborar propuestas pedagógicas novedosas con miras a obtener óptimos niveles de calidad en la educación actual.

Por otra parte, se puede percibir cómo en las ciencias pedagógicas, al parecer, no se han trabajado en profundidad problemas y preguntas tales como: ¿Qué es una corriente o enfoque pedagógico?, ¿qué elementos lo componen?, ¿bajo qué principios han sido elaborados estos modelos o enfoques?, ¿qué criterios se han seguido para su construcción?

Reflexionar sobre estos y muchos otros interrogantes, deteniéndose en la conceptualización del problema propio de la ciencia pedagógica, es pertinente desde las mismas propuestas concretas que asumirán los doctorandos para direccionar con éxito sus procesos investigativos en el campo de la educación. Así mismo, es importante la construcción teórico-formal de los modelos pedagógicos, fundamentándolos científica e ideológicamente de tal manera que se puedan interpretar, diseñar y ajustar a la realidad pedagógica actual, según las necesidades histórico-sociales de Colombia y Latinoamérica.

El objeto de estudio de esta línea es la pedagogía, ya que la misma contribuye al establecimiento de principios que fundamentan el quehacer educativo actual, así como a la definición de los presupuestos básicos y la delimitación de las principales coordenadas del ejercicio pedagógico mismo. Ello favorece de una manera científica organizar, dirigir y estructurar el proceso educativo desde la reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje, en particular teniendo presente el legado de los pedagogos y pensadores actuales, además de los enfoques y corrientes pedagógicas contemporáneas y su incidencia en Latinoamérica.

De la misma manera, como identidad y sello institucional, se asume el aporte de la rica tradición pedagógica dominicano tomista, con el fin de contribuir al cumplimiento de la misión educativa establecida en el PEI de la USTA y en las directrices de la educación actual.

Fundamento de este objeto serán las “prácticas pedagógicas” que han incursionado en los discursos educativos actuales, especialmente en relación con modelos pedagógicos que han dejado y siguen dejando su huella en el contexto de la realidad colombiana y latinoamericana contemporánea.

De acuerdo con el espíritu dominicano y la tradición tomasina, el criterio que ha de guiar tanto a formandos como a formadores es el reconocimiento, la promoción, educación, a toda costa, de la responsabilidad personal y comunitaria, entendida como:

La capacidad de responder de sí mismo, es decir, de dar la propia, personal e intransferible respuesta a su propio, personal e intransferible comprometimiento, por íntima convicción y por amor, ante su propia conciencia, ante su comunidad y ante su Dios, de tal modo que llegue a serle «habitual» (a modo de actitud permanente y entrañablemente arraigada), y, por lo tanto, se realice en toda situación y siempre y en todas partes, «prontamente, fácilmente, gozosamente» (Sedano, 1996, pp. 47-48).

Toda la vida humana es una respuesta, y para que sea realmente nuestra, es decir, autónoma, libre y deliberada con pleno dominio de nuestro propio quehacer, es preciso que responda a una pregunta, y, por lo tanto formar para la pregunta.

En estas ideas sintéticamente expuestas, se desarrolla la pedagogía dominicano tomista que, desde sus fundamentos filosóficos e históricos, se convierte en la línea institucional de investigación en el Doctorado, la cual le da identidad al proyecto mismo de la Universidad Santo Tomás como:

Formadora de personas en el campo de la Educación Superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país, según reza la misión institucional.

2.4.4 Línea de Educación, cultura y sociedad

Esta línea es la más reciente de todas las que han surgido del trabajo investigativo adelantado por el Doctorado en Educación. Articula tres campos que en algunas versiones demandan jerarquía en favor de la cultura o la sociedad, es decir, que tratan la educación como subproducto de las culturas y sociedades. Desde la perspectiva de la línea, la educación como campo tiene dinámicas particulares que son objeto de investigación y las relaciones de estas dinámicas con las culturas y las sociedades demandan trabajos que permitan visibilizar esas articulaciones.

La línea de Educación, cultura y sociedad es transversal a los programas de grado y posgrado de la Facultad de Educación y aún a las facultades de la VUAD. Es decir, la línea tiene referentes en el Doctorado en Educación, en la Maestría en Educación, en las especializaciones y en los programas de grado. Ello significa que de ella participan profesores de los programas señalados; también, el Decano de la Facultad de Ciencias y Tecnologías. Así mismo, hace parte de la Línea el Grupo de Investigación Educación,

cultura y mediaciones, reconocido por Colciencias. En el grupo convergen aquellos docentes de la línea que realizan proyectos de investigación financiados por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación o de otros centros de la Universidad Santo Tomás, universidades en convenios o instituciones públicas o privadas, que patrocinan investigaciones.

2.4.4.1 Articulaciones de la línea

Una primera articulación tiene relación con las disciplinas, es decir, con las áreas que laboran alrededor de la educación, culturas y sociedades. Ciencias humanas, sociales y educativas convergen, lo cual implica miradas interdisciplinarias y transdisciplinarias sobre las articulaciones que se tejen entre la tríada educación, cultura y sociedad. Antropología, Sociología, Historia, Geografía, Economía, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Ciencias de la Educación, por mencionar solo algunas, aportan herramientas teóricas y metodológicas para trabajar problemáticas propias de las articulaciones de la tríada en mención.

Se parte, en esta primera articulación, de las disciplinas para construir investigaciones interdisciplinarias. Ello implica ilustrar la mirada sobre lo educativo, presente en lo social y lo cultural; también las sociedades y las culturas presentes en lo educativo. El quién (individual, colectivo, social y cultural) que construye y resignifica sentidos y significados; el dónde (momento y espacio) o construcción de contextos que posibilitan apuestas sociales y culturales; el cómo o maneras, formas, caminos de crear o imaginar cultural, social y educativamente, todos son elementos presentes en la tríada (educación, cultura y sociedad) que permiten tensionar y dimensionar las articulaciones objeto de investigación.

Una segunda articulación tiene relación con problemáticas transversales (entendidas como posibilidades de trabajo antes que como obstáculos), tal es el caso de la interculturalidad (que incluye y supera la multiculturalidad) como valoración (o negación) de lo diferente en lo educativo, en las culturas y en las sociedades. Esta articulación de la tríada visibiliza lo intercultural junto con lo étnico, pero con problemáticas que reclaman otras posibilidades, además de las étnicas. Es decir, lo intercultural implica pensar la educación en la globalización económica, cultural y social, así como cuestionar marcos teóricos y metodológicos que la restringen al folclor posibilidad que se limita a lo etnocéntrico. Intercultural implica sensibilidades urbanas y rurales visibles en tribus urbanas, mixturas rurales y urbanas, y pensar lo educativo en sociedades y culturas que por lo menos en lo formal son abiertas a la inclusión, entre otros aspectos.

Aquí se insertan trabajos que abordan problemáticas educativas propias de comunidades étnicas o de grupos en formación con necesidades especiales. Este tipo de problemáticas exige estudiar las articulaciones que se presentan entre estas problemáticas educativas con la cultura y la sociedad. Por tanto, las comprensiones echan mano de teorías y metodologías que permitan comprender estas problemáticas en contextos culturales y sociales.

Una tercera articulación está relacionada con las medicaciones, en sus diferentes acepciones, que posibilitan las revoluciones tecnológicas y científicas (recientes y anteriores). Ellas cuestionaron (cuestionan) y retroalimentaron (retroalimentan) formas de lo educativo, lo social y lo cultural, dando cabida a expresiones, situaciones y problemáticas que merecen investigaciones que reclaman propuestas teóricas y metodológicas que relacionen diferentes vertientes y posiciones epistemológicas.

Los medios de comunicación tienen peso preponderante en las informaciones que sobre educación circulan en la cultura y la sociedad. Las políticas públicas en educación, los resultados de pruebas estandarizadas o los problemas de la educación se ventilan a través de los medios de comunicación.

2.5. Línea en Gestión y organización

El contexto problemático que legitima el tema de la línea en gestión y organización se apoya en situaciones prácticas diversas del ejercicio educativo institucional como la insularidad de los enfoques; las disciplinas que circulan en los procesos de enseñanza/aprendizaje; la apatía de los actores educativos con respecto a las misiones institucionales, mediaciones y didácticas anacrónicas que no logran vincular a los estudiantes de hoy en día con los logros de las competencias académicas que se espera obtengan durante los tiempos/ritmos de promoción.

Igualmente, la centralización de las formas de poder piramidales excluyentes de la participación proactiva de la comunidad educativa, corresponsable de la formación humana, en el cual la gestión se reduce a una mirada administrativa y rentable de costos, tiempos, rutinas y procedimientos sin involucrar al conocimiento y a los sujetos en su nueva dimensión de actores.

Por lo tanto, cuando se exploran las nociones sobre la temática se encuentra que la gestión educativa data de la década de los años setenta como objeto de estudio en el Reino Unido y es replicada en los años ochenta en América Latina. En estos más de 30 años de desarrollo se han fundamentado y difundido diversos modelos, los cuales establecen

diferencias entre gestión, administración en el ámbito de lo educativo y especialmente en lo institucional. De forma provisional, reconociendo la plurivocalidad de su noción, se puede partir de comprender su objeto/campo investigativo como el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, aceptando que su constructo está influenciado por teorías de la administración, la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología. Lo anterior lo enmarca en un saber de corte interdisciplinar en configuración y emergencia contemporánea.

Por otra parte, la estrecha relación con temáticas afines, como la gestión del conocimiento, le permite a la línea articularse en las dimensiones de lo científico, de forma particular reflexionando sobre los flujos y las dinámicas en los que circulan los vínculos sujetos/cultura/saber/contextos/mediaciones. Lo anterior implica la necesidad de profundizar en términos epistémicos sobre las formas de genealogía e intencionalidad en que las instituciones educativas colocan orgánicamente el lugar del conocimiento y el de los agentes educativos involucradas en ellas.

La gestión educativa también se concibe entonces como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones educativas, en las cuales el peso de las competencias humanas es el más representativo. Tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control; es pertinente que en la fase de planeación se reflexione sobre la prospectiva educativa. Los valores que la orientan en un contexto de democratización de la información y del conocimiento son la autonomía, la democracia, la calidad, la formación integral y el surgimiento de la universidad virtual.

Este acontecimiento posibilita el desplazamiento de los procesos de disciplina del control social depositados en la moralización de la escuela a las decisiones y motivaciones de aprendizaje de los estudiantes actuales.

La autonomía en estilos de enseñanza y aprendizaje busca alternativas para estudiantes, profesores, familias y entorno social. Pretende dar cuenta del encargo social asignado a las organizaciones del conocimiento, de tal manera que por medio de su quehacer activo y propositivo contribuya a la solución de las problemáticas de la sociedad con una institucionalidad fuerte, consolidada en la participación activa de los valores democráticos.

El nuevo paradigma de la responsabilidad social en la directriz de articulación del contexto, como ejercicio de proyección social en la institucionalidad de todo el sistema,

convoca a la gestión social para formular horizontes/flujos entre sociedad/institución en una dialéctica de retroalimentación permanente.

También se trata de pensar la gestión de la institución como totalidad. Fragmentarla equivaldría a producir rupturas en los procesos de planeación, ejecución, evaluación; en las instituciones de educación superior, las funciones sustantivas están interrelacionadas e incluyen el bienestar y la internacionalización como componente consustancial del circuito del saber.

Con una mirada compleja, la concepción de totalidad institucional (Goodman), los factores y sus variables se multiplican de forma interrelacionada en funciones polivalentes, así la institución educativa: pluralidad, colegiada, diversa, reversible, matricial, corresponsable.

2.5.1 Temáticas asociadas a la línea

- La norma en las instituciones educativas.
- La planeación en las IES.
- Gestión universitaria.
- Innovaciones educativas.
- Gestión del conocimiento.
- Teorías instituyentes de lo educativo.
- Prospectiva institucional en formación avanzada.
- Procesos de certificación y calidad educativa.
- Gestión social en las IES.

2.5.2 Agenda de la línea

Las líneas se desarrollan mediante agendas determinadas por su origen y su horizonte de sentido demarcado en las reflexiones que la propia indagación establece. Adicionalmente, ella madura con la dinámica que le imprimen los estudiosos que se van vinculando de manera gradual al tema/campo de estudio. Entre los múltiples aspectos que aborda la línea están: fundamentar la pertinencia y relevancia de la línea de gestión de las instituciones educativas, formalizarla institucionalmente e inscribirla ante Colciencias, desarrollar proyectos investigativos propiamente dichos como ‘La investigación en los Doctorados en Educación y sus aportes en ciencia y tecnología en Colombia 2000/2010’ (de carácter interinstitucional), vincular doctorandos con temas afines a las líneas y generar un semillero de investigadores a los talleres de línea, dinamizar la línea conectándola al

programa Ondas de Colciencias y al de Jóvenes investigadores, sistematizar anualmente las evoluciones teóricas y metodológicas de la línea, y socializar y difundir sus producciones.

2.5.3. Impacto de la investigación en el doctorado a nivel de docencia, currículo y proyección social

Mediante la autoevaluación que ha realizado el programa de Doctorado en Educación en el año 2014, se da respuesta al impacto de la investigación en el mismo programa en cuanto al ejercicio de la docencia, el currículo y la proyección social. Para efectos de evidencia sobre lo expresado, se denotan a continuación los resultados más relevantes.

Como fortalezas del programa de Doctorado relacionadas con la investigación, se encuentran las siguientes:

- Hay un buen desarrollo de competencias básicas de investigación, mediante estrategias propias de cada campo de conocimiento, tales como: capacidad de indagación en los estudiantes, así como de pensamiento autónomo y dominio de las técnicas de investigación pertinentes; buena construcción de estados del arte y tendencias a un campo del conocimiento; óptima comunicación de avances y resultados de la investigación, y buena apreciación de los estudiantes sobre la calidad del proceso de acompañamiento de los tutores en su proceso de formación.
- Existe facilidad de acceso a cursos, seminarios o conferencias en la Universidad sobre diversos aspectos relacionados con cambios en la ciencia mundial y otros relevantes del entorno social y económico del país o de la región, o con temas ambientales que definen necesidades de desarrollo que la sociedad enfrenta.
- Según los indicadores analizados en la autoevaluación, los estudiantes del doctorado, docentes y directivos, la formación del investigador en términos de su capacidad para comprender el entorno social y geopolítico de la ciencia se cumple en alto grado en el programa de Doctorado en Educación. De acuerdo con un análisis pormenorizado, se detecta que hay un aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia Universidad y de algunas universidades nacionales y extranjeras.
- En cuanto a la articulación de la investigación al programa, se evidencia que en las líneas de investigación del Doctorado en Educación existen investigadores activos que pueden suministrar tutorías a los estudiantes en sus respectivos

campos. Se considera que el número de investigadores, líneas de investigación y producción científica ha sido suficiente hasta el momento y hay políticas claras de apoyo a la investigación y estrategias que aseguran la implementación de esta.

- Hay grupos de investigación consolidados con publicaciones científicas y con los productos relevantes en cada campo del conocimiento en educación. Igualmente, existen políticas claras de apoyo a la investigación y estrategias que aseguran la implementación de esta; igualmente, hay reconocimiento de tiempo a profesores, financiación de proyectos y convenios nacionales e internacionales.
- Con respecto a los grupos de investigación y sus líneas, según los resultados obtenidos se puede evidenciar que aunque hay una buena apreciación sobre las estrategias utilizadas por el programa para articular sus líneas de investigación a los grupos de investigación de la Universidad y de otras universidades nacionales e internacionales, se deben optimizar otros aspectos como el aumento del porcentaje de profesores del programa por grupo de investigación o de creación artística y/o por redes de investigación (centros de excelencia). Asimismo, se debe incrementar el número de grupos de investigación relacionados con el programa, clasificados en categorías A1, A y B en el ScientiCol de Colciencias, así como incrementar los recursos financieros internos o externos que el programa logró movilizar para el desarrollo del conjunto de proyectos de investigación en los últimos cinco años.
- Una propuesta de mejora consiste en aumentar el porcentaje de profesores del programa por grupo de investigación y redes de investigación (centros de excelencia), al igual que el número de grupos de investigación y creación artística relacionados con el programa, clasificados en categorías A1, A y B en el ScientiCol de Colciencias. También, incrementar los recursos financieros internos o externos que el programa logró movilizar para el desarrollo del conjunto de proyectos de investigación en los últimos cinco años.
- En cuanto a los productos de la investigación y su impacto, se reconoce que el número de investigadores por grupo y línea de investigación es óptimo; no obstante, se considera que el banco de proyectos de investigación de cada grupo-constituida esta por número de proyectos terminados en los últimos años y número de proyectos de investigación activos o en ejecución- debe

umentar considerablemente, al igual que el número de grupos de investigación relacionados con el programa, clasificados en categoría A1, A y B en el ScientiCol de Colciencias.

- En cuanto a la posibilidad de trabajo inter y transdisciplinario, se considera que es posible trabajar con directores de tesis de otras universidades y programas, ya que aportan perspectivas diferentes a las del cuerpo docente del programa. De la misma manera, el porcentaje de convenios activos y en funcionamiento firmados con instituciones nacionales e internacionales para el desarrollo del programa. Se considera que se debe mejorar la posibilidad de tomar seminarios o cursos en campos complementarios a los del programa de Doctorado en Educación, ya sea en la propia universidad o en otras universidades, vía alianzas estratégicas o convenios internacionales.
- En cuanto a la relevancia de las líneas de investigación y de las tesis de grado para el desarrollo del país o la región, se puede decir que hay una óptima apreciación de la comunidad académica sobre la relevancia de las mismas líneas y de sus proyectos para el país; así mismo, se reconoce la existencia de líneas de investigación relacionadas con problemas o temas de desarrollo de la comunidad nacional, regional o local, o con problemas del sector productivo y otros usuarios del conocimiento. Se resalta también el tema de las innovaciones, cambios o mejoras en el entorno (social o productivo), o innovaciones introducidas a partir de resultados de las tesis de grado de los estudiantes, así como de los proyectos de investigación realizados por algunos docentes y estudiantes del programa doctoral.
- Con respecto a las experiencias de interacción con el entorno, se puede afirmar que se han ponderado de manera óptima las investigaciones desarrolladas en el Doctorado en Educación referidas a los problemas o desafíos que se enfrentan a nivel nacional, regional y local; de igual manera, se considera con alto grado de ponderación el número de temas abordados en las tesis de grado, referidos a los aspectos o problemas de interés para el desarrollo nacional, o para el desarrollo regional o local. No obstante lo anterior, se considera que es bajo el porcentaje de contratos con actores sociales del entorno (empresas, gremios, agencias de gobierno, ONG, etc.) para realizar investigación o servicios de consultorías relacionados con temas de su interés.

- En cuanto a la internacionalización del currículo y el bilingüismo, se considera, según el análisis realizado, que es óptimo el requisito que coloca el Doctorado en Educación en lengua extranjera, así como el de los cursos o seminarios ofrecidos en otras lenguas. También se considera como un logro positivo la oferta de seminarios y cursos de carácter internacional (temas internacionales), y los convenios internacionales en los que se expresen acuerdos para otorgar doble titulación con universidades extranjeras como con el ICP (Instituto Católico de París). Pese a ello, se considera que se debe mejorar el requisito de hacer pasantías de seis meses o más en grupos de investigación en el extranjero, en instituciones universitarias de reconocida trayectoria en su respectivo campo de acción investigativa.
- En cuanto a la internacionalización de estudiantes y profesores (movilidad internacional), se considera que se cumplen los convenios de intercambios activos con universidades extranjeras, así como la invitación a acompañar seminarios por parte de profesores visitantes extranjeros en el programa. Así mismo, se cree que se debe mejorar el porcentaje de estudiantes extranjeros en el programa y la creación en la Universidad de una oficina o servicio encargado de estudiantes extranjeros, con una clara estrategia para integrarlos al programa doctoral y otras actividades culturales en la ciudad. Igualmente, se considera que los profesores del programa de doctorado deben ir a otras universidades extranjeras como profesores visitantes.
- En cuanto al tema de la internacionalización de la investigación, se puede decir que fue la característica que más bajo porcentaje obtuvo de todas las analizadas, ya que es bajo el número de investigadores del programa que ha hecho pasantías en grupos de investigación extranjeros; además, son pocas las tesis de doctorado o grado dirigidas por profesores en el extranjero, así como limitado el acceso a otras oportunidades de investigación en universidades extranjeras y baja la participación en redes internacionales de investigación. Solamente se valora como positivo el hecho de que existan algunos proyectos de investigación conjuntos con universidades o centros de investigación extranjeros.
- En cuanto al plan de mejoramiento de Docencia, currículo y proyección social, se evidencian los siguientes compromisos relacionados con el tema de la misma investigación:

- Aumentar el número adecuado de profesores con doctorado de tiempo completo que desarrolle actividades académicas en el programa y que esté habilitado para dirigir tesis de grado. El programa debe organizar y ofrecer más espacios y estrategias para que los estudiantes participen en actividades académicas, artísticas, deportivas y de desarrollo empresarial. En cuanto al número de estudiantes por tutor, se puede optimizar la cantidad de profesores de TC habilitados para dirigir tesis y no que la mayoría sea por OPS.
- Optimizar las políticas de relevo generacional en correspondencia con las líneas de investigación existentes o planeadas, a la vez que optimizar la política y los mecanismos de evaluación de profesores así como la coherencia entre remuneración y méritos académicos de los mismos.
- Aumentar el presupuesto para favorecer estabilidad, continuidad y desarrollo de los docentes investigadores, especialmente los que generen producción de alta calidad; hacer jornadas de socialización del estatuto de autor y el escalafón docente de los profesores; tratamiento con calidad de esta dignidad, y apoyo para estudios posdoctorales, pasantías e intercambios de los docentes del doctorado en otras instituciones.
- En cuanto a la investigación y su relación con los procesos curriculares, se evidenció el compromiso de continuar las estrategias y los mecanismos de seguimiento, por parte de los tutores (directores de tesis o de los trabajos de grado), de las labores desarrolladas por los estudiantes; además, seguir con la política de acceso a diversas formas de vinculación con la academia y con el mundo de la ciencia, a través de actividades relacionadas.
- Optimizar los convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras, y continuar con las buenas prácticas de autoevaluación, así como con el seguimiento adecuado de procesos académicos e investigativos que dan fe de la alta calidad del programa doctoral.

3. Nombre de los grupos de investigación del programa y proyectos adscritos a cada uno de ellos (relación 2010-2013)

3.1 Currículo y evaluación: director Dr. José Duván Marín Gallego

Proyectos adscritos:

- La acreditación institucional de la educación superior en Colombia. Aproximación a la construcción de un estado de la cuestión (Cofinanciado U. Católica de Córdoba, Argentina).
- Aportes de los doctorados en educación en CTNS (cofinanciado y en colaboración con la línea de gestión y la Universidad de San Buenaventura de Cali).

3.2. Pedagogía con énfasis en pensamiento dominicano tomista y corrientes pedagógicas contemporáneas: director Dr. José Arlés Gómez Arévalo

Proyectos adscritos:

- El concepto de educación superior en tres IES de la ciudad de Bogotá (cofinanciado).
- Formación de docentes en educación superior a través del método de las narrativas

Proyectos en proceso de gestión al 2014:

- Interconexión hombre-naturaleza: prácticas de educación ambiental en docentes de educación superior.
- Formación de competencias investigativas desde la metodología por proyectos.

3.3 Educación, derechos humanos, política y ciudadanía: director Dr. Mauricio Montoya

Proyectos adscritos:

- Las políticas en educación superior en Colombia (1992-2010) -Diagnóstico e incidencias en las reformas institucionales (cofinanciado).
- Construcción de antecedentes para el análisis de la formulación de la política pública de formación de maestros (cofinanciado).

3.4 Organización y gestión educativa: directora Dra. Claudia Vélez de la Calle

Proyectos adscritos:

- Aportes de los doctorados en educación en CTNS (cofinanciado).
- Políticas públicas en IES (cofinanciado).
- Educación superior y equidad de género (cofinanciado).

Proyectos en proceso de gestión al 2014:

- Historias memorables en gestión socioeducativa (internacional e interinstitucional).
- Gestión social e interculturalidad con grupos indígenas (U. de Chiapas).
- Espacio común educativo Europa/América Latina.

3.5 Educación, cultura y sociedad: directora Dra. Patricia Pérez Morales

Proyectos adscritos:

- Cultura y sociedad en colaboración con el Planetario Distrital.

I- Integrantes de grupos de investigación

Nombre del grupo	Integrantes	Rol en el grupo
Currículo y evaluación	Dr. José Duván Marín Dra. Julia Martí Dra. Gilma Sanabria Edgar Alfonso Ramírez	Director Coinvestigadora Coinvestigadora Coinvestigador
Pedagogía con énfasis dominicano tomista y corrientes pedagógicas contemporáneas	Dr. José Arlés Gómez Dr. Juan José Burgos Dra. Sandra Rodríguez P. Erico Juan Macchi Dra. Ana Elvira Castañeda	Director Coinvestigador Coinvestigadora Coinvestigador Inv. Auxiliar
Educación, derechos humanos, política y ciudadanía	Dr. Mauricio Montoya Dr. Freddy Santamaría Mg. Lyn Marulanda Mg. Tito Puentes Mg. Álvaro Quintero Mg. Elsa Bonilla	Director Coinvestigador Coinvestigador Coinvestigador Inv. Auxiliar Inv. Auxiliar
Organización y gestión educativa	Dra. Marta Osorio Dra. Claudia Vélez Dra. Margie Jessup Cáceres Dra. Rosalba Pulido Dr. José Guillermo Ortiz	Directora Coinvestigadora Coinvestigadora Coinvestigadora Inv. Auxiliar
Educación, cultura y sociedad	Dra. Patricia Pérez Morales Mg. Astrid Tibocha Mg. Enrique Alvarado	Directora Coinvestigadora Coinvestigador

4. Publicaciones recientes del programa

Nombre de la obra	Autor	Año
Políticas educativas: experiencia de escritura científica en Doctorado en Educación USTA	Colectivo I cohorte Dirección obra: Dr. Horacio Ferreyra	2011
Pensar y Sentir desde la Unidad la Diversidad y el Movimiento	José Arlés Gómez	2011
		2011
Hacia Una Cristología de la Vida	José Arlés Gómez	2011
La Investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos	Dr. José Duván Marín	2012
El tema de la Educación en las Conferencias Episcopales de A. Latina (capítulo de libro)	José Arlés Gómez	2012

4.1 Próximas publicaciones a ser editadas o en edición

Epistemología y Educación: una experiencia escritural en doctorado en educación USTA	Colectivo estudiantes II cohorte. Dirige: Dr. José Duván Marín	2014
Miradas Pedagógicas: aportes desde la línea en pedagogía de Doctorado en Educación	Colectivo estudiantes III cohorte. Dirige: Dr. José Arlés Gómez A.	2014
Hacia la construcción de una política pública sobre la formación de Maestros en Colombia	Dr. Mauricio Montoya y Grupo Ascofade	2014

Historias memorables en gestión socioeducativa	Dr. Claudia Vélez y Grupo Interinstitucional	2014
Gestión social e interculturalidad con grupos Indígenas (U. de Chiapas)	Dra. Claudia Vélez y Grupo Interinstitucional	2014

5. Cuadro con nombre de estudiantes, proyecto de investigación (títulos), tesis en curso, director del trabajo y línea de investigación a la que se adscribe el trabajo o tesis

Nombre de director de tesis	Estudiantes	Cohorte	Título del trabajo de investigación	Línea de investigación	Lugar de pasantía	Publicaciones con USTA
Carmen Beatriz Torres	Yenny Teresa García	SED	Vulnerabilidad sexual en niñas y las adolescentes: Un abordaje desde la resiliencia, en la localidad de los Mártires.	Derechos humanos	Por determinar según tema de investigación	II Congreso Internacional de Educación Titulo de la ponencia 'Pedagogía del relato y la resiliencia en la formación de la ciudadanía'
	Claudia Cecilia Romero Cornejo	IV	Nuevos retos para la formación docente en la transformación de la escuela de ayer a la escuela de hoy	Pedagogía	Universidad de Guadalajara (México)	No
Cecilia Garzón	Jerson Aurelio Matu-rana	SED	Teoría sustantiva acerca de la educación ambiental y	Currículo y evaluación	Universidad de Guadalajara (México)	La carta de la tierra en el currículo escolar: un estudio piloto

	Karolina González Guerrero	IV	su incorporación al currículo escolar para los niveles de	Currículo y evaluación	Portugal	Ninguna
	Enrique Alvarado	IV	Formación básica y media	Currículo y evaluación		
Diego Pérez Villamarín	Ruth Marina Meneses	III	Transformación del currículo del programa de Contaduría pública desde el pensamiento de Edgar Morín referido a la educación	Currículo	Guadalajara (México)	Publicación: 'Desde el análisis de diversas corrientes pedagógicas al pensamiento complejo en la resignificación del currículo y modelo pedagógico de los programas de contaduría pública', seminario de pedagogía con el Dr. José Arles Gómez
	Adriana Gómez Ceballos	IV	Teoría estética y arquitectónica para el diseño de espacios del saber	Pedagogía Organización y gestión educativa	No	No
Ignacio Abdón Monte negro Aldana	Nelson Riveros	SED	Diseño de un modelo de educación media diversificada para la localidad de Usaqué en Bogotá D.C.	Organización y gestión educativa	Universidad de Guadalajara (CUCSH), Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanas. México	II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en Educación, Sociedad, Ciencia y Tecnología. 'Protocolo para gerenciar un establecimiento educativo de carácter público en Bogotá D.C.'

	Luisa Fernanda Cadena	SED	Las redes de maestros, una forma de trabajar los proyectos ambientales	Organización y gestión educativa	Pendiente	No
	Sandra Johana Albarra-cín	SED	Las redes de maestros, una forma de trabajar los proyectos ambientales	Organización y gestión educativa	Pendiente	No
Nelson Darío Rojas Suarez	Edgardo Sánchez Montenegro	IV	Calidad de la Educación en la política Pública en Educación básica y media y el posgrado	Educación, políticas, democracia y ciudadanía		
	Eliana Isabel Parra	IV	Valoración de la calidad en la educación superior a través de las emociones de los estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia	Educación, políticas, democracia y ciudadanía	Universidad de Guadalajara	No
Claudia Vélez-Docente T C	Lynn Marulanda	II	Políticas públicas en primera infancia en Colombia (2000-2010)			
	Luis Alberto Ordoñez	II	Diseño curricular para formación docente en Armada Nacional			

	Néstor Castro	II	Currículo y responsabilidad social en la formación del ingeniero civil en Colombia 2006-2012	Currículo y evaluación	Universidad Santiago de Cali -Cali	La escuela del hoy (Dr. José Duván)
	Claudia Delgado	IV	Pedagogía lúdica como aporte a la formación integral en la educación superior	Currículo y evaluación		
Nelly Milady López	Magda Chíquiza Prieto	IV	Diseño del currículo para la enseñanza de la programación de computadores para el nivel de educación media de la IEM Técnico Industrial de Zipaquirá	Currículo	Universidad de Guadalajara (-diciembre de 2013)	Diseño del currículo para la enseñanza de la programación de computadores para el nivel de educación media de la IEM Técnico Industrial de Zipaquirá
	Ruth Chacón	SED	Prácticas, saberes y sentires que vinculan familia y escuela: una alianza para construir ambientes pedagógicos saludables para la infancia	Pedagogía		'Cartas para crecer con amor proyecto de aula en el ciclo inicial'

	Carlos Granados Beltrán	IV	Prácticas, saberes y sentires que vinculan familia y escuela: una alianza para construir ambientes pedagógicos saludables para la infancia	Pedagogía		'Cartas para crecer con amor proyecto de aula en el ciclo inicial'
	Carlos Granados Beltrán	IV	Construcción del modelo pedagógico de la Institución Universitaria Colombo Americana ÚNICA	Pedagogía	No	
Nidia Tuay	Wilson Gómez Bello	SED	Diseñar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica en contexto interdisciplinarios, que apoyen la construcción de conocimiento desde la matemática escolar	Pedagogía		
	Nelly Yolanda Céspedes	IV	Didáctica de la mecánica cuántica	Pedagogía	Universidad de Guadalajara (México)	Ponencia titulada 'La enseñanza de la física moderna en el siglo XXI'

Enrique Diógenes Cárdenas	Óscar Acero	II	Un estudio sobre el aporte pedagógico de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia	Pedagogía	Universidad Javeriana	Artículo publicado en revista 'Fundamentos Epistemológicos de la Educación: una experiencia de investigación y escritura en procesos de formación doctoral, a cargo del Dr. José Duván Marín (en proceso de publicación)'.
	Eduardo Padilla	III	Formación del docente en ambientes b-learning desde un enfoque sociocrítico	Pedagogía	Universidad Sur de la Florida (Tampa USA)	

Luis Andrés Sánchez	Marcos Ancízar Valde-rrama	III	La formación profesional del Contador Público en Colombia desde los imaginarios sociales	Educación, Sociedad y Cultura	Pendiente	Artículo en el libro la política educativa más allá del concepto: Políticas Públicas en la formación del Contador Público. Educación Contable en Colombia (La política educativa, más allá del concepto: Una experiencia de escritura académica en contextos formativos / Mauricio Uyabán Ampudia... [et al.]; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra y Martha Vergara Fregoso - 1ª ed. - Córdoba: Comunic-Arte, 2013. 299 p.: CD). Ponencia del II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología: 'Mitos en la formación del Contador Público: aproximaciones a su comprensión desde la teoría del imaginario'. Pedagogías en la formación del Contador Público, publicación compilada por el doctor José Arlés Gómez.
---------------------	----------------------------	-----	--	-------------------------------	-----------	---

	Luis Miguel Bermúdez	SED	Lineamientos de política pública y desarrollo pedagógico para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en los jóvenes. Una propuesta de jóvenes para jóvenes.	Derechos humanos	sin definir	Sentimiento de infancia: entre la construcción de la infancia moderna y su eventual desaparición
Carmen Amalia Camacho	Julia Fernanda Martá Vargas	II	Pertinencia social del currículo (Título preliminar)	Gestión		
Mario Ramírez Orozco	Juan de la Cruz Jiménez	SED	Bullying en Contextos escolares masculinos.	Pedagogía		
	Wilson Giovanni Garzón	IV	Mejoramiento escolar, una movilización democrática desde la evaluación institucional como herramienta de medición pedagógica	Pedagogía		

Margie Jessup	Hugo Edilberto Florido	SED	La integración curricular y la educación inclusiva - dos fenómenos vinculados a la dinámica institucional: Sistematización de la experiencia en una Institución Educativa Distrital	Currículo y evaluación	Tengo la perspectiva de solicitar pasantía con el Dr. Ángel Díaz Barriga en la UNAM-México	La flexibilización e integración curricular como respuesta a la atención en inclusión con enfoque de diferencial y de diversidad. Ponencia presentada en el II Congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación, ciencia, tecnología y sociedad 2013.
	Fabiola Joya	II	El ciudadano humano, integral y transparente en la formación de profesionales de Enfermería	Pedagogía	Argentina	Epistemología del ciudadano Sandra Guevara
	Sandra Guevara	III	Didáctica para el aprendizaje significativo en resolución de problemas en la nutrición clínica materno-infantil	Pedagogía	Universidad Católica de Chile	El sentido de lo humano en la pedagogía
Marta Osorio	Anna-bella Mariano	II	Retirada			

	Lorena Martínez Correal	I	Una propuesta de formación ciudadana a partir del pensamiento de Martha Nussbaum y Amartya Sen	Educación, derechos humanos, política y ciudadanía		
	Elsa Bonilla	I	Caminos y construcciones sociales de la educación en Derechos Humanos en Colombia, 1991-2008. Estudio del caso: defensoría del Pueblo, Ministerio Público, Red Nacional de Promotores en Derecho Humanos.	Educación, derechos humanos, política y ciudadanía		
	Marcela Orduz	II	Políticas ambientales en el departamento de Cundina-marca	Educación, derechos	Universidad Santiago de Cali -Cali	

	Magally Hernández	III	Análisis de la política educativa en tecnologías de la información y las comunicaciones: “Computadores para Educar-Caso Colombia, durante el periodo 1998-2012”	Educación, política y ciudadanía	Pendiente	Políticas educativas en tecnologías de la información y las comunicaciones en Colombia, retos para la inclusión de desarrollos pedagógicos en torno a su uso. (En proceso de publicación Revista Doctorado USTA - Políticas Educativas de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Colombia: Casos Computadores para Educar en la política educativa, más allá del concepto (libro)
	Álvaro Hernán Quintero	II	Retirado			
José Duván Marín TC	Juan José Sarmiento	I	Elementos constitutivos de la dimensión humana de los maestros memorables. Un aporte a la educación desde sus historias de vida.	Currículo y evaluación	Universidad Católica (Córdoba-Argentina)	

	Juan Carlos Osma	I	Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia	Currículo y evaluación	Universidad Javeriana	
	Fidel Mauricio Ramírez	SED	Imaginario acerca de los roles de género en estudiantes de bachillerato en la ciudad de Bogotá	Educación y sociedad		Ramírez, F. y Duque, O. (2013). La crisis de sentido en la escuela. En: Memorias del II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología. Universidad Santo Tomás. Disponible, Ramírez, F. y Duque, O. (2013), La escuela frente al sentido: una comprensión a partir de las narrativas docentes y a la luz de los principios franklinianos. En: Revista Activos.
	Jairo Guasgüita	I	El rendimiento académico en la universidad pública de la región centro oriente de Colombia: un análisis de mediación	Currículo y evaluación	Universidad Católica (Córdoba-Argentina)	

	Hernán Buitrago Villamizar	IV	Didáctica de las Ciencias Sociales en el currículo actual	Currículo y evaluación		En proceso
	Carmen Beatriz Cuervo	I	Índice del rendimiento en matemáticas para Colombia (irem): análisis de dominancia de sus predictores	Currículo y evaluación	Universidad Católica (Córdoba-Argentina)	
Gilma Sana-bria -Docente T.C	Rosmery Martínez	IV	Gestión pedagógica en la construcción de ciudadanía.	Gestión	No	
	Ismael Granados	III	Prospección de los factores claves para la formación del administrador profesional.	Currículo	No	
	Luisa Carlota Santana	III	El estudiante universitario: una mirada desde las representaciones sociales.	Educación, sociedad y cultura	Fundación Carlos Chagas. Ciers-ed. Sao Pablo- Brasil.	El estudiante: su representación social en el ámbito universitario, presentado en el Seminario orientado por el Dr. Arles, para su publicación en la revista del doctorado, Aproximaciones metodológicas al estudio de las representaciones sociales en educación, presentada en el congreso internacional organizado por el doctorado.

	Patricia Cárdenas	I	Evaluación de los sistemas de gestión de calidad ISO 9001-EFQM y su incidencia en los procesos Pedagógicos.	Gestión	Universidad de Córdoba -Córdoba, Argentina	Reivindicar una educación de calidad
Juan Carlos Amador	Edison Díaz Sánchez	SED	Saberes y prácticas de las afrocolombianas presentes en tres entornos educativos de la educación formal y educación para el trabajo, y el desarrollo humano de Colombia	Educación, Sociedad y cultura	Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca (Colombia)	Estudio de los imaginarios colectivos sobre racismo y discriminación racial en cuatro instituciones de educación superior de la localidad de la Candelaria en la ciudad de Bogotá, D.C.
José Guillermo Ortiz	María Soledad Gutiérrez	SED				
Fredy Santamaría	Héctor Espitia	I	El liderazgo del maestro y la educación democrática desde los escritos pedagógicos de John Dewey	Educación, política, ciudadanía y derechos humanos, y más específicamente a la sublínea Política, democracia y construcción de la ciudadanía.	Universidad Bolivariana Medellín	Formar un nuevo sujeto social (un reto para la escuela colombiana)

	Carlos Montenegro	I	Interpretación de los conceptos de Arte y Educación desde la aproximación a la categoría de experiencia en Jhon Dewey: un contexto neopragmatista	Educación, derechos humanos, política y ciudadanía	Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia.	1. 'De las tribus urbanas a las culturas juveniles: un asunto más para la agenda de las políticas educativas del siglo XXI' (Bogotá, 2011, en Políticas educativas en contexto: una experiencia de investigación y escritura académica en proceso de formación doctoral"); 2. 'El concepto de Experiencia en John Dewey' (En proceso de publicación. Ponencia para simposio de investigación doctoral en educación septiembre de 2012).
Edith González	P. Jorge Ferdinando Rodríguez	I	Los Derechos Humanos en la Educación Superior de la Orden Dominicana en Colombia		Universidad Javeriana	
Nubia Arias	Juan Manuel Díaz	SED	La evaluación del aprendizaje y autorregulación de la propuesta y tesis doctoral	Organización y gestión educativa		

	Angie Nathalia Pinilla	SED	La enseñanza de la historia como vehículo para el reconocimiento de la mujer como sujeto social e histórico	Organización y gestión educativa		
	Sigifredo Quintero	II	Educación económica y financiera en Colombia. Fundamentación y propuesta desde una perspectiva de formación para el desarrollo humano.	Organización y gestión educativa	Universidad de San Buenaventura Cali - Valle - Colombia	La economía y sus problemas de conocimiento. (En proceso de publicación)
Alberto Martínez Boom	Félix Barreto	I	La construcción del sujeto docente en Colombia: proceso de formación en el último medio siglo.	Educación, política y ciudadanía	Universidad de La Salle	
	Ana Elvira Castañeda	III	Construcción de la identidad del docente universitario a finales del siglo XX al XXI	Educación, política y ciudadanía		
	Pilar Méndez	I	Construcción de la identidad del docente universitario a finales del siglo XX al XXI	Educación, política y ciudadanía		

	Pilar Méndez	I	Constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia entre 1979 y 2010. Un estudio arqueológico	Educación, política, ciudadanía y derechos humanos	Uniagustiniana	Constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia entre 1979 y 2010. Un estudio arqueológico
P. Adalberto Cardona	P. Arturo Restrepo	I	La racionalidad prudencial y la educación superior	Pedagogía	Maestría de Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá	Educación, humanismos y sistemas económicos, Revista Cife n.º 17 volumen 12, año 2010, julio-diciembre (ver adjuntos.)
	José Santos	I	Retórica y competencia comunicativa: Hacia una comprensión comunicativa de la educación	Pedagogía	Rude-Colombia	
Harol Castañeda	Imelda Zorro	II	Un enfoque dialógico para el desarrollo de la Atomía en el aprendizaje de una lengua extranjera: la tutoría para promover la autorregulación	Pedagogía		
Pedro Nel Zapata	Gonzalo Ríos	II	Políticas, planes y acciones de evaluación de la formación y el desempeño de los ingenieros civiles en el contexto laboral	Evaluación y currículo	Universidad San Buenaventura de Cali	UMNG

	Mauricio Uyabán	III	Título del trabajo de investigación: Modelo de evaluación de la implementación de las políticas educativas de la Sociedad del Conocimiento en la Universidad en Colombia	Educación, sociedad y cultura	Lugar de pasantía: Universidad Distrital	<p>Ponencia II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad y tecnología.</p> <p>Título: La sociedad del conocimiento y la educación en Colombia: entre la racionalidad crítica y la racionalidad</p> <p>Título: La sociedad del conocimiento y la política pública de educación en Colombia en: La política educativa, más allá del concepto: Una experiencia de escritura académica en contextos formativos</p> <p>-6 1. Buenos Aires Argentina.</p> <p>Publicación en proceso con la USTA:</p> <p>Editado por: Dr. José Arles Gómez.</p> <p>Artículo Libro Pedagogía.</p>
Fidel Antonio Cárdenas Salgado	María Victoria Narváez	III	Pensamiento, sentimiento y acción en contextos curriculares del niño y niña en situación de Vida en Calle.	Currículo y evaluación		

Dukeiro Ruiz	Fader Meller Torres	IV	Fundamentación epistemológica y pedagógica para estructurar un enfoque curricular para el desarrollo de habilidades comunicativas en lectoescritura, en la educación media del departamento de Casanare.	Currículo y evaluación	Universidad De Guadalajara	En proceso
Edgar Alfonso Ramírez	Leandro Sáenz	IV	Sistema de inferencia difusa como herramienta de evaluación integral del aprendizaje en la universidad	Currículo y evaluación		
	Emma Beatriz Montero	III	Gestión universitaria en la educación superior a distancia	Gestión		

	Wilman Enrique Navarro	II	Propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia: “cultura tecnológica y manejo de la información” por medio del uso pedagógico de las TIC para estudiantes de ingeniería en la universidad pública colombiana	Pedagogía		
Jackson Acosta	Serveleón Mina	III	La ética como componente transversal del plan de estudios para la formación del Contador Público colombiano	Currículo y evaluación	Ciudad de Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara. (los soportes se entregaron en el Doctorado)	Capítulo de libro ‘De la política al currículo. Un espacio para la reflexión’, publicado por editorial Comunicarte (Argentina) y Universidad Santo Tomas (Colombia) ISBN 978-987-602-273-6. Ponencia ‘Relación entre los fines que persigue el currículo y el sustento teórico que ofrece la epistemología’ sustentada en el II congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación, ciencia y tecnología USTA. Registro ISSN 2346-2558 del 18 de septiembre 2013 (online)

	Wilson Leandro Pardo	III	Consolidación de comunidades profesoras y fortalecimiento de la gestión universitaria para la implementación de reformas en la educación superior	Pedagogía		
Wilson Acosta	María Ramírez Sánchez	III	Modelo didáctico para la apropiación de la relación universidad y entorno en estudiantes de ingeniería desde el modelo apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación (ASCTI)	Pedagogía	Universidad de La Salle- doctorado en educación- bajo el Dr. Mario Ramírez Orozco.	Aportes para la reflexión sobre la apropiación social de la ciencia y la tecnología ASCTI en la educación superior humanística
	Luis Enrique Rojas	III	Competencias en educación superior	Pedagogía		

Alejandro Rodríguez	Alexander Romero	III	Alcances en la construcción de conocimiento del modelo ABP sobre ambiente virtual de aprendizaje, desde la categoría lógica, didáctica, psicológica y educativa en la asignatura Informática	Currículo y cultura		
	Javier Manjarez	III	De la mediación instrumental a la mediación estructural en la comunicación escolar	Currículo y cultura		
Rosalba Pulido	Antonina Román	II	La identidad profesional en la formación de pregrado en Enfermería	Organización y gestión educativa	Universidad Católica de Córdoba (Argentina)	Conocer la disciplina, fortalecer la identidad. Una apuesta de Enfermería.
	Alexander Jiménez	III	Aplicación del modelo de resolución de problemas en una perspectiva de investigación para potenciar habilidades metacognitivas en cursos de electrónica básica	Pedagogía	Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina	No tengo publicaciones con la USTA

	Ana María Piñeros	I	Calidad de vida y formación integral de la persona a través de la expresión artística y la actividad física, en el marco del Bienestar Universitario	Pedagogía	Universidad Católica de Córdoba (Argentina)	
	P. Érico Juan Macchi	I	Aportes a la formación del ser humano en la educación superior en la época contemporánea desde la pedagogía dominicano-tomista	Pedagogía	Universidad Santo Tomás (Maestría en Educación)	
	Astrid Tibocho	III	Aportes pedagógicos en la formación del Comunicador Organizacional	Pedagogía	Universidad Sergio Arboleda	1. Políticas educativas en contexto: una experiencia de investigación y escritura académica en proceso de formación doctoral, a cargo del Dr. Horacio Ferreyra. 2Miradas pedagógica: aportes desde el quehacer y la reflexión epistemológica de la línea en pedagogía, a cargo del Dr. José Arlés Gómez Arévalo (en proceso de publicación).

	Diana Raquel Benavides	I	Estrategias didácticas para la comprensión de textos académicos. Orientaciones para la alfabetización académica en la universidad	Pedagogía con énfasis dominicano-tomista	Red de lectura y escritura en educación superior (redlees)	Políticas educativas en contexto. La participación de redes universitarias y gremiales, impulsoras del cambio en las políticas públicas colombianas (2012). Ediciones USTA. 978-958-631-725-2
--	------------------------	---	---	--	--	---

EPÍLOGO (CONCLUSIONES GENERALES)

PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA VUAD

Se puede determinar que el sentido de la investigación en la VUAD está orientado desde la filosofía cristiana humanista tomista y se presenta como un valor agregado de la formación integral. Asimismo, que la investigación en la VUAD integra y relaciona las líneas medulares, las líneas activas, los grupos de investigación y los semilleros conformados por jóvenes investigadores (talento humano). Así, evidencia el impacto social de sí misma y que responde a la misión institucional. De esta manera, la investigación en la VUAD permite la transformación del currículo en los niveles de pregrado y posgrado.

Por otro lado, la participación de los docentes y estudiantes en la organización investigativa es fundamental para la consolidación de los grupos y convenios nacionales e internacionales.

Se identifica entonces la urgencia de trabajar mancomunadamente desde la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, para responder a las problemáticas actuales desde perspectivas educativas y pedagógicas que la sociedad requiere, como lo plantea la misión institucional de la Universidad.

Prospectivas sobre la investigación de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Sin duda, se puede evidenciar en el ejercicio de análisis al interior del programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior que la investigación contribuye a la formación integral del estudiante, y lo convierte en sujeto activo de su propia formación. Despierta su espíritu investigador e innovador ya que es una apuesta de la Facultad y el programa para hacerlo participe y responsable en la construcción del tejido social en temas relacionados con la educación superior.

En los procesos de evaluación se evidencia la concepción de evaluación que maneja la especialización y los lineamientos planteados por la misma. La investigación en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior orienta el proceso investigadora la formación por competencias en los campos de la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación, las políticas educativas, las prácticas pedagógicas en educación superior y otros problemas relacionados con la pedagogía en la educación.

Tendencias, frecuencias y prospectivas de la investigación en el programa de la Maestría en Educación

Se puede decir, de manera forma general, que el proceso de investigación desarrollado permitió identificar las tendencias y frecuencias de los distintos trabajos que se enmarcaron en las líneas de investigación del programa de Maestría en Educación. Por lo anterior, es pertinente plantear las preguntas:

- ¿Qué investigaciones ha construido la comunidad académica de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta a Distancia desde el año 2004 hasta el 2012?
- ¿Cuál ha sido el impacto de estas investigaciones en la Maestría?

Para responder a estas preguntas, se puede decir que fueron revisados y valorados 108 trabajos de grado que permitieron hacer un análisis exhaustivo del ejercicio investigativo durante el periodo delimitado en cada una de las líneas, que se presenta así:

La línea de pedagogía dominicana tomista y formación integral: se analizaron 12 trabajos en los cuales las tendencias presentadas fueron: desarrollo de la conciencia moral, dilemas morales, ambientes éticos de aprendizaje; tendencias, estrategias pedagógicas para la formación integral en educación básica, educación media, educación superior; tendencias epistemológicas en investigación; epistemología y pedagogía dominicano

tomista. Los trabajos revisados se analizaron a partir del diseño de un plan de estudios que retomó los elementos fundamentales de las corrientes mencionadas. Se propuso una manera de comprender la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes acorde con las corrientes que fundamentan la propuesta de mediación del aprendizaje.

La línea de currículo y evaluación: se analizaron 32 trabajos que trataron problemas pedagógicos, es decir, trabajaron sobre el qué, el cómo, el para qué y quiénes sobre prácticas evaluativas y curriculares. Contextos áulicos o institucionales. Las tendencias en evaluación se evidenciaron desde las problemáticas, divididas en tres grupos: evaluación en el aula, factores asociados a la evaluación y políticas públicas en evaluación educativa. Las tendencias en currículo se visualizaron en tres grupos: enfoques curriculares y su relación con tipos de aprendizaje y estilos de aprendizaje; prácticas curriculares, modelos pedagógicos, sistemas educativos, estilos pedagógicos y didácticos; currículos por competencias y prácticas evaluativas.

Sobre la evaluación educativa existen diferentes visiones y prácticas: algunas corresponden a perspectivas fundamentadas en teorías y métodos; otras, a reflexiones sobre la experiencia docente, y algunas más cumplen con el papel de ofrecer una «nota» o «calificación» sobre el desempeño del o la estudiante.

En resumen, la evaluación puede hacerse con o sin conocimiento de causa. La noción de evaluación de la que parten los trabajos analizados combate aquella que la ve como método de castigo o cobro de cuentas. Tal vez en ello se siente el eco de la Maestría, en la cual se defiende la evaluación como una metodología que ayuda a monitorear procesos educativos con el propósito de ofrecer información que permita formular estrategias pedagógicas en relación con las poblaciones objeto de evaluación, así como la toma de decisiones administrativas.

La línea de derechos humanos, convivencia y ciudadanía: se analizaron 32 trabajos. El ejercicio de las categorías previas y su posterior desarrollo marca una tendencia significativa en la investigación de los maestrantes, a quienes coloca de relieve como el grueso de la investigación y se centra en aspectos relacionados con: pedagogía y didáctica de los derechos humanos; vivencias y prácticas en derechos humanos en la escuela; interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad en la escuela; políticas públicas y normatividad en DD. HH.; escuela, conflicto armado y violencias.

La investigación en educación y derechos humanos en la Maestría en Educación de la USTA permitió comprender los campos de investigación que se han abordado y los posibles escenarios en los cuales se requiere profundizar o abrir campos de investigación.

De igual manera, se evidencian trabajos sistemáticos en los fundamentos filosóficos sobre educación y derechos humanos, perspectivas de género, y educación y sujeto político, valores y ciudadanía. Es importante resaltar la riqueza epistemológica y metodológica con la cual se han abordado los trabajos de investigación, que si bien no fue el eje central de este ejercicio previo, es importante que sea el centro de un próximo trabajo cuya indagación sea sobre educación y derechos humanos.

La línea sociedad de la información, el conocimiento y educación: se analizaron 15 trabajos, cuyas tendencias más marcadas fueron: comprensión del modelo pedagógico del aprendizaje y virtualidad; teoría del aprendizaje significativo; educación digital; elementos comunicativos; aprendizaje colaborativo, aprendizaje autónomo; didácticas; medios y mediaciones, y ambientes virtuales de aprendizaje. En cada una de las investigaciones se contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, actuando como medio o puente entre los saberes que se desean alcanzar.

Por otra parte, desde este punto de reflexión se propone generar situaciones comunicativas entre los docentes que sean mediadas por las tecnologías. Se busca potenciar una actividad autoestructurante y autodirigida que consolide estadios valiosos de conocimiento como el autoaprendizaje y que lleve a la comprensión de los materiales y los procesos educativos que desarrollan conocimientos académicos desde la virtualidad.

Las reflexiones sobre el manejo de los elementos tecnológicos y de la comunicación en torno a los modelos educativos del país es una constante entre las investigaciones, lo que indica uno de los primeros pasos para comprender la sociedad de la información y el conocimiento. De la misma manera, señala cómo ésta incidencia permea en la educación, la sociedad y el mundo.

Eje temático, categoría emergente, y prácticas docentes y didáctica: se analizaron 16 trabajos en cuyo desarrollo se detectaron tendencias en: didácticas en las Ciencias Naturales; didácticas en las Ciencias Sociales; práctica pedagógica y aprendizaje autónomo; práctica pedagógica, y formación por competencias.

Frente a las tendencias encontradas desde las didácticas, se puede concluir que en el plan de estudios de la Maestría en Educación es importante abrir un espacio académico no electivo en el cual se aborden reflexiones pedagógicas sobre la naturaleza y el sentido de la didáctica como disciplina; también entender que para fortalecer su quehacer pedagógico debe reconocer los cambios que ha tenido históricamente el concepto de la didáctica, pues ello le permitirá develar tanto los paradigmas filosóficos y epistemológicos, como los

modelos pedagógicos que le han dado pertinencia a dichas comprensiones, en determinados momentos culturales y políticos de Colombia y el mundo.

Con respecto a las conclusiones que se establecen a partir de la revisión de las investigaciones agrupadas, en la categoría emergente, de prácticas docentes, se hace un llamado a reflexionar acerca de la formación de formadores en el marco del programa de Maestría en Educación. Ello, para considerar que los maestros construyan prácticas pedagógicas que establezcan una relación entre el proceso de aprendizaje del estudiante, las pistas o desempeños que van dando cuenta del avance del estudiante y los resultados esperados, de tal manera que se le acompañe en el proceso formativo.

La relación entre estudiante y docente en la Maestría en Educación está mediada por las denominadas prácticas pedagógicas, que se configuran como un sistema en el cual se interceptan las expectativas y necesidades formativas, con las interacciones y los lenguajes que establece el docente y que cimentan su papel como constructor de cultura y agente de cambio en la vida del estudiante.

Así también, las prácticas pedagógicas dan cuenta de un sistema complejo de significados y acciones en el cual interactúan las creencias, las intenciones, las experiencias y los lenguajes empleados en el aula por el docente para formar integralmente a sus estudiantes, con base en el reconocimiento de sus particularidades como sujetos.

Es por ello que el docente en la Maestría en Educación cumple un rol de intermediación cultural entre el mundo del saber profesional, el mundo juvenil del estudiante y su historia personal como maestro universitario. Lo anterior implica que para que como maestro dé un contexto situado en sus prácticas pedagógicas, es necesario que el maestro las lea en relación con los factores económicos, socioculturales y legales que atraviesan el microsistema institucional universitario y el macrosistema universal educativo.

Germán R. Vargas Rodríguez

Editor-compiler

REFERENCIAS

- Africano, M. (2012). Imaginarios de los estudiantes de ciclo III del Colegio La Gaitana acerca de la violencia escolar. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Alarcón, H. J., Becerra, L. y Velázquez, N. (2011). Caracterización de redes de apoyo de la UPZ Alfonso López, desde la educación en derechos humanos, para mujeres cabeza de familia del centro de proyección social de Usme. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Albornoz, M. (2011). Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica. OEI, Buenos Aires: Eudeba.
- Álvarez Castellanos, P. J., Burbano Vargas, E., López de Guarnizo, D., Mira Atehortua, L. P., Mosquera Rivas, J. O., Niño López, L. F., Quiroga Ariza, A. M., Roa Pineda, J., Rodríguez Lizcano, A., Velandia Abadía, V. R. F., Vargas Vargas, C. G. (2008). Formación de la conciencia moral en los estudiantes de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ardila Duarte, G. y Pabón Pérez, H. L. (2009). Estado del arte de la maestría en educación de la Universidad Santo Tomás 2007 2008. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Arias Gutiérrez, J. A., Buitrago Roper, M. E., León Carreño, O. A., Meza Pérez, B. R., Patiño Montero, F. (2010). Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de secundaria. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Artunduaga, L. F. (2013). Relatos autobiográficos de jóvenes con tentativa de suicidio y practicas pedagógicas del maestro. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Balanta, Y. L. y Ortiz, R. M. (2010). Comprensión de los componentes educativos en equidad de género en el ciclo básico del campo físico, deporte y recreación sede Bogotá. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Bogotá.
- Barajas, A. C. y Mayerly Burgos Correa, C. C. (2011). Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje en cuatro instituciones del departamento de Santander. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. P. (2011). La inclusión en el contexto educativo actual como proceso de construcción de sujeto de derecho, mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales. Universidad Santo Tomás Bogotá.
- Barreto Farfán, J. M., Barrios Arenas, A. Y., Centeno Güisa, L. M., Mesa Bejarano, S. C. y Zorro Patiño, D. M. (2010). Antecedentes y concepciones de las pruebas masivas de evaluación (ECAES) y su

- desarrollo e implicaciones en la educación superior en el Distrito Capital. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, XXXI(125), 76-87.
- Bastidas Suárez, A. (2010). Significado y sentido de la fundamentación epistemológica de las investigaciones en maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2005. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Beltrán, J. C., Bohórquez, Y. A., Cifuentes, O., Hernández, E. y otros. (2010). Ciudadanía y prácticas ciudadanas en jóvenes escolarizados. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Botero Botero, M. T., González Cepeda, J. E., Oviedo Zapata, L. Peña Rodríguez, O. (2009). Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral, en un grupo de estudiantes de la facultad de administración de empresas de la Universidad de La Salle. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Brooks, H. y Bell, D. (1971, mayo, 9). Technology and the ecological crisis. Conferencia dictada en Amberst. Recuperadade<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/v15a18rodriguez.pdf>
- Bertel, Á. (2010). La enseñanza magistral del derecho. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Cabero Almenara, J. (2007) Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45). Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>
- Calvo, G. (2003). La investigación documental: estado del arte y del conocimiento. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camacho, S. y Cortázar, O. (2013). Las ciencias naturales (Biología) y las prácticas pedagógicas en la formación del derecho al ambiente sano. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Campuzano Pineda, A. R., Cardona Gordillo, A. L., Quintero Tolosa, B. (2008). Puesta en práctica de una propuesta para la pedagogía: “generación de ambientes éticos en la escuela”. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Cárdenas, N. E. (2011). Aportes de Jurgen Habermas a la fundamentación filosófica del derecho a la educación en derechos humanos. Bogotá: Universidad Santo Tomás Bogotá.
- Cárdenas Galbis, D. C., Ortega Ortiz, M. F. y Robby Peña, N. (2010). La fundamentación de las prácticas evaluativas del aprendizaje en el área de español: una estrategia para la cualificación del proceso pedagógico en el colegio San Jorge de Inglaterra. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.
- Carrillo, O., Cruz, A., Fajardo, O., Vera, D. (2009). Estudio descriptivo de algunos elementos del currículo en los planes de estudio de programas presenciales de licenciatura en Humanidades y de Medicina Veterinaria - Zootecnia en las ciudades de Tunja y de Bogotá, en el marco de los

- sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior. (Tesis de Maestría) Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Carrión, H. (s. f.). Sociedad de la Información. Tecnologías de información y comunicaciones. Recuperado de http://www.imaginar.org/docs/sociedad_informacion_wikipedia.pdf
- Casas Poveda, B. M. y Sabogal Murillo, G. E. (2010). Uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales, en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Castells, M. (2008). La era de la Información. Economía sociedad y cultura. La sociedad red. Vol I. México: Siglo XXI editores.
- Chacón, R., Galindo, J. y Rodríguez, G. (2012). Narrativas sobre la violencia en estudiantes de grado séptimo y undécimo de educación media: Municipios de Borbur y Yopal. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Chaparro Suárez, D. M., Chaparro Suárez, M. C. (2010). Fundamento epistemológico de la investigación científica en pedagogía, abordado por autores colombianos de 1991 - 2009. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Cifuentes, S. (2010). Perspectiva sobre la implementación del modelo de educación media rural con enfoque (en) aprendizajes productivos en las unidades educativas municipales rurales de Fusagasugá - Cundinamarca. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Clavijo, A. (2010). Construcción del concepto de ciudadanía en niños y niñas cuyas edades oscilan entre los cuatro y siete años, desde la expresión de la narrativa. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Clavijo, S. P., Mercado, O. C. y Mesa, A. C. (2010). Reconstrucción temprana y desarrollo humano sustentable, un recorrido desde la reparación educativa a las víctimas del desplazamiento forzado. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Colciencias. (2009). Programa Virginia Gutiérrez de Pineda - Programa Jóvenes investigadores e innovadores. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/formacion-de-investigadores
- Coll, C. (s. f.). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación Una mirada constructivista. Separata de Virtual educa. Recuperado de <http://virtualeduca.org/efd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>.
- Cruz, C. L. y Sierra, N. C. (2012). El estado del arte de las investigaciones en etnoeducación publicadas en seis universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2010. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Defensoría del Pueblo, Ministerio de Educación Nacional y Vicepresidencia de la República. Versión actualizada 2012. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH. (2007). Imprenta Nacional.

- De la Cruz, M. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 19-36.
- Delgado, J. H., Marín, A. y Osorio, A. M. (2008). Fortalecimiento del liderazgo en los estudiantes de las escuelas rurales sobre el río Meta de puerto Gaitán por medio de una propuesta curricular. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- El impacto de la globalización económica en el enfoque curricular (del) programa de contaduría pública, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad Seccional Sogamoso. (Tesis de Maestría). Sogamoso: Universidad Santo Tomás.
- Fajardo, E. (2009). Caracterización de los valores ciudadanos y democráticos de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la USTA, frente a las propuestas curriculares de sus programas académicos. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Flórez Ochoa, R. Evaluación pedagógica y cognición. (2000). Santafé de Bogotá, D.C.: McGraw Hill Interamericana S.A.
- Fonseca Claros, Y. y Plata García S. (2012). Modelo de autoevaluación de un programa académico de pregrado modalidad a distancia en educación superior. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Galeano Marín, M. E. (2009). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta editores.
- Garrocho Rangel, C. y Segura Lazcano, G. A. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia Ergo Sum*, Marzo-Junio, 24-34.
- Gómez, A., López, L., Pedroza B., J. y Sánchez P., M. (2011). Caracterización de las prácticas evaluativas del aprendizaje realizadas por los docentes del postgrado en periodoncia institución universitaria colegios de Colombia UNICOC. Bogotá 2010-2011. (Trabajo de grado de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.
- Gómez Salamanca, L. P. (2011). Las prácticas evaluativas del nivel preescolar en la institución educativa “Silvino Rodríguez” de la ciudad de Tunja. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.
- González, C. y Rojas M. (2009). Impacto del sistema modular en el desarrollo de competencias en el área de derecho de familia. (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomas.
- Gracia, G. A., Reyes, B. C. y Reyes, R. E. (2011). El fenómeno del matoneo en la Institución Educativa Distrital “Federico García Lorca”. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Gutiérrez Gómez, G. (2010). Uso de cmaptools como herramienta didáctica en la perspectiva pedagógica tomista. Una experiencia en los programas académicos de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Hincapié, C. M. (2011). Escuelas: espacios vitales de sectores a actores. Revista latinoamericana CINDE, 9.

Infante, G. A. (2011). Características de la educación en emergencia en situaciones post-conflicto. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Jiménez Becerra, A. y Torres C., A. (2006). (Comp.). La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Departamento de Ciencias Sociales (DCS) Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Jiménez Hurtado, J. L. (2012). Programa de investigación línea Pedagogía, Tomismo y Formación Integral de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Bogotá: Sin publicar.

López, O. C., Ballesteros, I. L. y Noreña, N. M. (2010). Significados que construyen los estudiantes desplazados del colegio Camilo Daza sobre el desplazamiento forzado a partir de sus vivencias e integración en el nuevo contexto escolar. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

MacLuhan, M. y Powers, B. (1989). La aldea Global. Colección el mamífero parlante. España: Gedisa.

Maestría en Educación. (2003). Informe Maestro Maestría en Educación - Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás. Bogotá: Ediciones Usta.

Maestría en Educación. (2007). Documento de Registro Calificado Maestría en Educación - Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás. Bogotá: Sin publicar.

Maestría en Educación. (2014). Documento de Registro Calificado Maestría en Educación - Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás. Bogotá: Sin publicar.

Mancera Colorado, N. C. (2010). Estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás 2008 II -2009 I. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Mardones, J. M. (1996). La ciencia crítica y la calidad educativa. Zamudio - Biz Kaia: Servicio Editorial del País Vasco.

Martínez Boom, F. P. (1999). Instancias y estancia de la pedagogía. La Pedagogía en Movimiento. Universidad San Buenaventura. ISBN: 978-958-8422-30-5

Martínez, M. (2010). Fundamentos Filosóficos kantianos de la Educación en Derechos Humanos. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Melo, C. (2012). Fundamentos del papel de la Educación a partir del pensamiento filosófico Marxista. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Melo, A., Melo, M. H. y Rodríguez, J. D. (2011). El derecho a la participación y las prácticas escolares de los personeros estudiantiles en la comuna quinta de la ciudad de Villavicencio: normatividad y coherencia con la praxis. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Mendoza Barbosa, O. y Restrepo Álvarez, E. del C. (2010). Factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes que presentaron las pruebas nacionales en el segundo periodo académico de 2009, en el programa de Administración de Empresas de la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios -CACEN-UNAD. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Mihr, A. (1992). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 de 1992. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Revolución Educativa. Investigación de los Saberes Pedagógicos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Muskus, E., Gómez, G. y Ramírez, Z. (2008). Caracterización del modelo pedagógico del Colegio San Jorge de Inglaterra. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Olarte Morales, A. y Prieto González, G. (2011). Transformaciones de la práctica evaluativa escolar en la sección secundaria del colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja en el periodo de 1990 a 2005. (Trabajo de grado de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.

Olive, L. (2007). La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz Zárate, L. F. y Bravo Bonilla, F. A. (2010). Evaluación de la pertinencia de la prueba nacional en la UNAD. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia.

Osorio y Martins (2011). Políticas del Banco Mundial.

Ospina, N. (2010). Procesos interculturales, desde la comunicación, en sujetos Inmigrantes Mexicanos en la escuela Cesar Chávez Academy, de Denver, Colorado. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Palacios, S. (2006). Educación y derechos humanos:diversas posibilidades. Doctrina.
- Palencia, L. (2011). Formación Ciudadana y Cultura Política en niños y jóvenes de la Normal Superior de Pasca. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Páramo, P. (2011). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez Gómez, Á. La Construcción del Sujeto en la Era Global. Ponencia.
- Pierre, J. y Pallan, C. (1979). Investigación En Educación: Su Importancia Para La Política Científica Y Tecnológica. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/reso32/txt1.htm
- Porta, L. y Silva, M. (s. f.). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Argentina: Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Prieto, N. A. (2011). Resiliencia: atención psicosocial a estudiantes en condición de desplazamiento. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Quiroga, N. M. y Santisteban, M. X. (2013). Fundamentos filosóficos para la educación en derechos humanos desde Mauricio Beuchot. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ramírez, A., Cerón, C. A. y Betancourt, J. (2012). Matoneo virtual en las redes sociales en internet. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Ramírez, R. y Joya, F. (2008). Elementos del enfoque aprendizaje basado en problemas (abp) que posibilitan el desarrollo de principios éticos desde la pedagogía del cuidado en los estudiantes de 4º y 5º semestre de enfermería de Unisanitas. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rincón, D. M. (2012). Significados de inclusión Educativa en población con necesidades educativas especiales. Bogotá: Universidad Santo Tomás Bogotá.
- Rodríguez, M. M. y Fonseca, F. J. (2013). Discursos sobre educación ambiental que circulan en la gestión de los ediles de la localidad. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Rodríguez, G. C., Rodríguez, L. M., Rodríguez Águeda y Valderrama, L. A. (2011). La práctica pedagógica en la formación del sujeto político en el área de sociales de la Institución Educativa Departamental Vicenta Samper Madrid de Zipaquirá. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Santana Buitrago, J. C. (2011). Estrategias de evaluación empleadas en el trabajo con niños y niñas de primer ciclo y su grado de eficacia evaluativa en el desarrollo integral en cinco colegios distritales de Bogotá. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Sierra, S. (2011). Formación de la Maestra desde la subjetividad política en la praxis pedagógica. “Relatos de Maestras sindicalistas de Boyacá”. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Strauss y Corbin. (2007). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

Suarez, D. J. (2010). Estado del arte sobre educación en emergencia en América Latina. Periodo 2002-2008. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Taylor, S. y Bogdam, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.

Triana González, C. y Zapata Páez, E. (2011). Procesos metacognitivos utilizados por los docentes en la construcción de sus prácticas evaluativas. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.

Universidad Santo Tomás (2005). Estatuto Orgánico. Edición Abreviada. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás (2005). Proyecto Educativo Institucional - PEI. Edición Abreviada. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás (2009). Política de Investigación en la Universidad Santo Tomás. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás (2009). Proyecto Investigativo Institucional - PROIN. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás. (2010). Estatuto Orgánico. Bogotá: Ediciones Usta.

Uribe Roldán, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en Ciencias Sociales. En P. Páramo, La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación (pp. 195-222). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Valencia, W. (2009). Concepciones y estilos pedagógico - didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el oriente lejano del Departamento de Antioquia. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Vargas, G. y Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación... el caso del proyecto de extensión REDUC -Colombia en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Educación superior y desarrollo, 5.

Vega, A. (2008). Una propuesta para la enseñanza de la historia desde las pedagogías conceptual, dialogante y de la Escuela Historiográfica de los Annales. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Vielle, D. y Pallan, C. (1979, octubre-diciembre). Investigación en Educación: Su Importancia para la Política Científica y Tecnológica. *Revista ANUIES Educación Superior*, 32(8). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista>.

BIBLIOGRAFÍA PRÓLOGO

Carrión, J. C. (1985, marzo). El papel del maestro y la crisis de la educación. *Educación y cultura*, (3), pp. 63-65. Bogotá.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad* (12), pp. 7-26.

Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. (1990). Jomtiem - Tailandia. Recuperado de en:<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/073/073010.pdf>

Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. (10-12 febrero, 2000). Santo Domingo. Recuperado de en:http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_santo_domingo_marco_accion_americas.pdf

Enríquez, P. G. (2007). El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/CAP-2.pdf

Fecode. (1984). Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública. *Educación y cultura*. Separata especial.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores

Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Ed. Magisterio.

Martínez Boom, A. (2004.) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva - Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Mejía, M. R. (2004, enero, 8-14). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX. Congreso de la CIEC llevado a cabo en Santiago de Chile. Recuperado de http://www.planetapaz.org/campanas/educacion/politicas_educativas.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Plan Decenal de Educación 1996 - 2005*.

Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Rodríguez Céspedes, A. (2000). Cambio reformas en educación: el papel de los maestros. En A. Cárdenas Colmenares, A. Rodríguez Céspedes y R. M. Torres, *El Maestro, Protagonista del Cambio Educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*. Antioquia: Antropos.

Zuluaga, O. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía y epistemología*. Colombia: Colección Pedagogía e Historia. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

En **Pensar la investigación desde la creatividad la diversidad y la inclusión**, el colectivo de autores presenta desde una perspectiva de reconstrucción histórica la experiencia de inicio, continuidad y logros de los procesos de investigación que ha liderado la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia VUAD a través de la Facultad de Educación, El libro evidencia la articulación de los aspectos formativos con los propósitos de las líneas de investigación, su magnificación en los estudiantes de posgrado y los productos que derivan de ese proceso. Así se hace un recorrido por la apropiación la trascendencia y la impronta que ha marcado la relación formación-investigación en la Facultad.

El libro a manera de guía, plasma en un relato las experiencias de investigación y cómo la Facultad se ha ido enfrentando a los retos propios de la educación en una sociedad de cambios acelerados y situaciones sociales demandantes.



ediciones USTA