

Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de pedagogía, Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás

Alejandra Rico¹ | Hernán Buitrago² | Mario Bergara³ | Germán Vargas⁴ | María Esther Páez⁵ | Néstor Noreña⁶ | Adriana Clavijo⁷ | Gladys Galvis⁸ | Manuel Sanabria⁹ | Ana E. Castañeda¹⁰ | Martha Ayala¹¹

Resumen

El presente artículo de investigación es un producto de reflexión resultado del trabajo colectivo de los miembros de la Línea de Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Se genera un proceso que intente recoger la historia de la Línea de Pedagogía, junto con el fundamento epistemológico de los ejes de investigación que permean la línea, como lo son, la filosofía tomista, la didáctica, el currículo y la evaluación. El objetivo de este trabajo es resaltar la intención fundante de la Maestría en Educación, basada en la formación de magister investigadores con competencias integradoras que reflexionen y orienten la producción del conocimiento científico en el campo pedagógico-educativo. Asimismo, la Línea de Pedagogía, está orientada a reflexionar, discutir y profundizar, sobre el pensamiento pedagógico dominicano-

Summary

This research paper is a product of reflection result of the collective work of the members of the Line of Education, Master of Education from the Santo Tomás University. A product that attempts to pick up the story line of Pedagogy, continuing the epistemological basis of research areas that permeate the line, such as the Thomist philosophy, teaching, curriculum and assessment is done. The aim of this paper is to highlight the founding intent of the Master of Education, based on the training of researchers magister with integrative skills to reflect and guide the production of scientific knowledge in the pedagogical-educational field. In addition, the line of Education, is aimed to reflect, discuss and deepen, on the Dominican-Thomist pedagogical thinking, teaching contemporary and emerging pedagogies, Latin American educational thinking, curriculum research, teaching practices and assessment.

tomista, pedagogías contemporáneas y emergentes, pensamiento pedagógico latinoamericano, investigación curricular, prácticas pedagógicas, evaluación y didáctica.

Palabras clave: Pedagogía - Didáctica - Currículo - Evaluación - Pedagogías Emergentes.

Key words: Education - Teaching - Curriculum - Evaluation - Emergents Pedagogies.

Fecha de recepción: 15/05/16
Primera Evaluación: 27/06/16
Segunda Evaluación: 15/8/16
Fecha de aceptación: 15/8/16

Introducción

Reseña histórica de la Línea de Pedagogía

La Línea de Investigación Pedagogía nació 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 propósito 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” (Informe Maestro, 2003, p.56).

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” (Informe Maestro, 2003, p.36). El equipo de trabajo del programa, planteó los siguientes ejes para la discusión académica,

¿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?

(Registro Calificado, 2007, p.236).

De esta forma, la perspectiva metodológica se planteó desde el paradigma epistemológico fenomenológico, tomando aportes del paradigma del cambio en espera de transformaciones en la acción educativa.

En el año 2007, dentro del proceso de la 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 de mencionado trabajo, ratificó los planteamientos hechos en el documento Informe Maestro del 2003, dando continuidad a los problemas de investigación, objetivos y metodología de la línea. (Registro Calificado, 2007). Por otra parte, la dinámica de trabajo instaurada en el Programa, posibilitó que los docentes investigadores adscritos a la Línea, construyeran macroproyectos de investigación que respondieran a los temas y problemas planteados anteriormente y 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, pensamiento de Tomás de Aquino (Jiménez-Hurtado, 2012).

Para el año 2013, en el marco de la Reacreditación Institucional la Universidad Abierta y a Distancia (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; el primero de ellos, organizaciones y gestiones; segundo, pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, y, finalmente, educación, política y sociedad. En relación con los campos de investigación, se determinó que las dos (2) Facultades de la VUAD –Educación, 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*
5. *Pedagogía Tomista, contemporánea y didáctica de los saberes y las creencias.*

Unido a lo anterior, cada programa constituiría sub-líneas 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” (Registro Calificado, 2014, p.245). 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.

Para el año 2015, se da una última reestructuración en la Línea de Pedagogía, ya no se diferencian las sub-líneas, que se identificaban de acuerdo a cada eje de formación, en este caso era currículo, evaluación didáctica y pedagogías contemporáneas emergentes; la línea se denomina *Línea de Pedagogía* e integrará todos los ejes de formación, y está adscrita al grupo de investigación en cabeza del programa de Doctorado en Educación grupo denominado *Pedagogía, Ciencia y Espiritualidad*.

Conocer el recorrido histórico de la línea lleva a entender que se han generado diversas discusiones académicas, investigativas y pedagógicas desde los diferentes escenarios educativos para comprender sus trayectos y cambios, nos solo por las políticas institucionales sino por los aportes de los docentes investigadores que han pertenecido a la línea. Los integrantes de la línea han procurado tener una postura crítica frente a la transformaciones educativas

y pedagógicas que permean las realidades escolares y sociales, de estas discusiones colectivas emergen proyectos que radican en la intervención de estas realidades y así generar un impacto no solo en la Maestría en Educación, sino en la comunidad en donde se desarrollan las distintas pesquisas. De este modo, la reflexión pedagógica es un acercamiento a otros escenarios académicos y sociales que dan apertura a posturas investigativas desde diversos ejes que complementan dicha reflexión.

La evaluación en la Maestría en Educación

Hacia la reflexión y la retroalimentación permanentes

En este apartado del artículo se aborda la evaluación y la concepción que se tiene desde la Maestría en Educación. Cabe resaltar que la maestría es un programa de modalidad a distancia, lo que ha generado pensar la evaluación más allá de los criterios positivistas y conductistas, que manifiesta su interés en la evaluación como un sistema de comprobación y medición, perspectiva válida por la naturaleza y estudios de tales posturas epistemológicas. Sin embargo, el propósito de los docentes de la maestría es abordar la evaluación desde una mirada crítico-social, que permita la reflexión constante del aprendizaje y de los conocimientos adquiridos, es decir que sea un medio mas no un fin último del proceso de formación de los maestrandos.

Es por ello, que en el contexto de la profesionalización y formación docente en la educación superior a distancia, se procura resaltar el desarrollo de prácticas evaluativas y pedagógicas, que permitan espacios donde los docentes maestrandos adquieran “competencias” profesionales para asumir los retos adyacentes a la sociedad. Esto conlleva a resaltar la práctica evaluativa como un criterio de investigación y un pretexto para explorar, analizar e interpretar lo que acontece en el ámbito educativo y su impacto en la sociedad. (Leiva y Beltrán, en Arboleda y Rama -ed.-, 2013).

Práctica que conduce a comprender la educación a distancia como un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico el cual es reconocido por un desarrollo social y político, en donde se encuentran tensiones socio – culturales, resultado de contextos anteriores, entre éstas, es importante resaltar una gran tensión que emerge en estos tiempos: es el uso de las Tics para crear espacios de aprendizaje, evaluación y formación no presenciales, es decir, limitándose a la mediación tecnológica. Esta tensión desde luego impone nuevos retos para la educación superior, pues ya hay otro elemento que puede ayudar a generar conocimiento y que debe ser validado como un medio para evaluar, educar, formar e investigar.

El intercambio de información, la generación de grupos virtuales y el chat como herramientas para conocer y comprender al otro, permite que la educación a distancia se consolide en nuestro país, sin embargo, no se debe caer en error de pensar esta modalidad

de formación como cursos *on-line*, lo que se pretende con esta modalidad es dar paso a nuevas formas de aprender, evaluar y tener la oportunidad de profesionalizarse. Esto conduce a afirmar que,

Dar un nuevo significado a la formación de docentes universitarios ante el paradigma emergente de la Sociedad del Aprendizaje que construye una nueva realidad Mundial (global) a partir de la construcción de una ideología distante que surge a partir de la irrupción de las Nuevas Formas de relacionarse con nuestro entorno, nuevas formas de trabajar, aprender y enseñar potenciados por los procesos de la globalización, la emergencia de la sociedad de la Información que incorpora no solo Nuevas Tecnologías, demanda también el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas y desde luego de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. (Jerónimo, s.f., p. 8)

Dentro de este contexto, tanto la evaluación como la formación de maestrandos, se convierten en criterios de permanente indagación, en donde se presentan diversas transformaciones que pueden suscitar la investigación de la práctica docente y del vivir formativo. La evaluación, es un campo estratégico de la educación actual, el cual crea espacios para la transformación de la misma práctica docente, creando un vínculo entre la pedagogía aplicada y los contenidos pragmáticos vistos. Así mismo, el buen uso y la generación de una evaluación que conduzca a la reflexión permanente es un compromiso de todos los actores de los procesos formativo de la maestría,

ya que de esta forma se generan nuevas investigaciones las cuales inspiran nuevos avances en cuanto a ideales, principios y propuestas que fundamentan la formación de maestrandos (Messina, 1999)

Por otra parte, Santos (1999) señala que la evaluación es vista como un círculo vicioso “se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos” (p. 385). No es necesario entrar en más detalles cuando se sabe que la práctica docente en el sistema educativo se convierte en la manifestación de resultados, dejando de lado la preocupación por el proceso formativo. Pero en oposición a lo anterior, en la Maestría en Educación, se considera que es necesario que el docente haga de la evaluación una herramienta capaz de cambiar paradigmas y concepciones tradicionales; capaz de hacer que la enseñanza se posesione como el eje fundamental de su labor a la hora de evaluar y formar; y, sobretodo, hacer que la evaluación no se reduzca a la concepción simplista del resultado calificado, es decir, que procurar siempre una evaluación formativa y educativa bajo la parmente reflexión y retroalimentación de proceso formativo de los maestrantes.

Álvarez (2005) hace referencia “a la evaluación como una intención formativa lo cual es muy diferente a medir o calificar y en donde se convierte en una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimientos.

Necesitamos aprender de y con la evaluación” (p. 115). Adaptar la evaluación a la cotidianidad educativa como aquella herramienta que está al servicio del conocimiento y del proceso formativo. Siendo el docente un formador, necesita capacitarse y mejorar su práctica continuamente, es necesario que él acepte y supere los cambios que se imponen en el sistema educativo, que comprenda mejor el objeto del aprendizaje y el valor esencial del proceso formativo y evaluativo de y hacia los estudiantes así como el suyo propio.

Santos (2003) considera que “el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de evaluación” (p. 96), es decir, su práctica docente no se convierte en un proceso donde la evaluación se fusione con el aprendizaje, sino en un ente juzgador y autoritario que le impide aprovechar la evaluación como medio de mejoramiento constante. Santos insiste en el mal uso de la evaluación desde una postura incluso lingüística, tomando como igual la evaluación con la calificación, es decir, suponer que evaluar significa necesariamente calcular conocimientos, dejando a un lado las cuestiones sociales, psicológicas de quien se somete a la evaluación e incluso obviando la misma capacidad del docente para aplicar una verdadera evaluación, a esto el autor lo señala como un reduccionismo lingüístico asumido en la mayoría de las instituciones a la hora de aplicar un proceso evaluativo. En la misma línea se encuentra Jiménez (1999) quien afirma que dentro del

Proceso de evaluación no solamente deben participar los estudiantes sino que el docente se ajuste y se adhiera a la evaluación sin prejuicios ni temores, que la asuma como parte esencial de su proceso formativo y académico, para así optimizar su práctica tanto educativa como evaluativa, la evaluación se ha circunscrito a los aprendizajes de los estudiantes pero, como es lógico, hay que evaluar también la docencia. (p. 57).

Esta afirmación concuerda con lo que Santos (1999) manifiesta cuando dice que la enseñanza se transforma en un proceso mecánico donde se queda en la mera transmisión de conocimientos y de esta manera la evaluación pasa a ser esa herramienta que comprueba si realmente el aprendizaje ha sido o no exitoso, es decir, se convierte es una tabulación de resultados tanto para el profesor como para el estudiante.

No cabe duda que la evaluación propuesta integralmente, como la aplican y comprenden los docentes de la maestría, adquiere otros tintes, los cuales se manifiestan en la reflexión y en el mejoramiento de la práctica formativa. Así mismo, hace que los docentes replanteen sus concepciones frente a los modos y técnicas de enseñar y a la forma como el sistema entiende y encamina la evaluación. “La evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación” (Santos, 1996, p. 35). Habría que decir, que al asumir la evaluación como una herramienta necesaria para la

formación, se asumen nuevas formas de ver al estudiante y a la enseñanza, sobre esta cuestión Meirieu (2002) establece que el profesor no sólo debe ser quien haga personas capaces de ser competentes para la sociedad olvidando totalmente su formación y la relación entre lo competente, el aprendizaje y el proyectos personal del aprendiz.

Se puede decir que el problema no es en sí la forma de la evaluación, sino su concepción y su aplicación, es decir, que con todo lo que se ha dicho aquí, se debe procurar ver la evaluación como una herramienta importante dentro del proceso de aprendizaje y por supuesto asumida dentro del rol del docente como un instrumento formativo, llevándolo a la práctica, no solamente como una dimensión técnica del aprendizaje o como medidor del éxito o fracaso de los estudiantes, sino adaptarlo a todo el contexto de la enseñanza, ya que “si un docente sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable”. (Santos, 2003, p. 77).

Entonces, teniendo en cuenta que para evaluar el aprendizaje es necesario entender e indagar, en primera medida, cómo aprende el estudiante, si eso que aprende tiene alguna relevancia y significado para él, de tal manera que influya en la

construcción de su proyecto de vida; además, si el docente está utilizando la evaluación de manera adecuada, entonces es evidente que el resultado no será simplemente sumativo o calificativo sino que será formativo y se verá reflejado en su práctica docente como una mejora continua y una oportunidad constante para discutir, reflexionar y mejorar cada día su proceso de enseñanza.

Se concluye entonces, que la evaluación en la Maestría en Educación es un componente que posibilita el cambio de los actores que participan en el proceso formativo; para ello es necesario, que se convierta en una tarea permanente de revisión y análisis involucrada en la práctica docente; dejar a un lado la interpretación de evaluación igual a calificación, y por último, con la posible renovación de la evaluación se pueden tener otras concepciones en los procesos formativos de los maestrandos, puesto que si se mira desde otras perspectivas se logra, un posicionamiento de la evaluación como la parte más importante en la formación integral del educando y el educador. Y para la reflexionar, si es cierto que creamos y vivimos en una sociedad en donde medir el éxito, las habilidades, las debilidades y los conocimientos es lo normal e impera como una necesidad social, entonces, *si no soy valorado, estoy mal*, es la frase de hoy. Y que el individualismo, la falta de humanismo, la indiferencia y la globalización, convierte a los docentes, en meros transmisores de información y hace que se olvide que el verdadero sentido de educar, es guiar y formar. La misión del ser docente es formar personas capaces de

cuestionar, proponer y solucionar, con la capacidad de evaluarse y evaluar sus acciones permanentemente.

Reflexión en didáctica

Del saber al saber decir y hacer en la práctica docente en la Maestría en Educación

La investigación en didáctica, como uno de los ejes de la Línea de Pedagogía se enmarca en el interés misional de la universidad Santo Tomás (PEI, 2004), en las necesidades sociales y educativas de orden nacional, así como en las políticas gubernamentales y estatales en aras del desarrollo de proyectos estratégicos que se orientan a la cualificación docente (Plan Nacional de Desarrollo, 2015) y, en general, en el mejoramiento de la educación colombiana en el campo específico de las didácticas. Además, responde a criterios y estrategias de orden internacional que se direccionan a mejorar la calidad educativa en los países con deficiencias e inequidades sociales.

Por lo tanto, importa considerar entonces, además del problema epistemológico propio del ejercicio pedagógico y didáctico, la exploración e indagación sobre las políticas, planes y acciones en que se soportan las prácticas educativas en el territorio nacional y regional, en la perspectiva de develar raíces o elementos estructurales de la enseñanza, que permitan la generación de un pensamiento crítico y riguroso, así como un aporte significativo en el campo de la investigación didáctica.

Consecuente con lo anterior, la Línea de Investigación en Pedagogía, desde el eje de la didáctica aborda y desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el problema en la relación de lo educativo, pedagógico y didáctico, a fin de comprender la naturaleza y pertinencia de las nuevas preguntas en el ámbito educativo a partir de procesos investigativos. Así, el interés particular del eje didáctico de la Línea, se asienta en los problemas de las concepciones y las formas de enseñanza que posibilitan al profesional de la educación, transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas a través de un ejercicio investigativo e innovador. Es tal sentido, se acoge la mirada de Contreras (1994) al señalar que

La investigación didáctica debe operar en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica (p. 28).

En tal perspectiva, la Línea de Pedagogía, a través del eje investigativo en didáctica, comparte la postura de Meinardi (2008) cuando señala que

Se percibe la necesidad de una formación del profesorado centrada en la reflexión in situ de las prácticas de enseñanza, a través de un trabajo colaborativo entre docentes

de enseñanza media y formadores de formadores e investigadores en didáctica. Articular dicha investigación con la formación inicial de los profesores y con la formación continua de los docentes en servicio permite asumir los problemas del aula como problemas de investigación, y de esta forma producir prácticas sensibles a la problemática de las poblaciones para las cuales fueron formuladas. (p 3)

Al situar epistemológicamente el interés del eje que nos ocupa, es pertinente plantear la inquietud didáctica alrededor de la postura de Díaz Barriga (1998), quien propone que

Para entender los modelos de investigación en el campo de la didáctica es conveniente una cuidadosa mirada histórica sobre el desarrollo de la teoría didáctica, desde su surgimiento formal en el siglo XVII hasta nuestros días. Entender estas aportaciones significa comprender el sentido social y técnico-pedagógico que tiene cada época en la producción didáctica, para así comprender la forma como los procesos sociales han demandado determinado tipo de debate en este campo de conocimiento (p 4).

Es decir, los esfuerzos epistemológicos en términos de producción académica, han de leerse en contextos socio-históricos dinámicos, cuyas preguntas o respuestas no necesariamente obedecen a principios universalistas. Ahora, los desarrollos y las miradas investigativas en que se avoca la didáctica en la maestría

reconocen las tensiones de los distintos enfoques en que se ha desenvuelto la producción académica de la disciplina. Tales enfoques situados en los paradigmas positivistas e interpretativos de las ciencias sociales (Contreras 1994), se convierten en marcos referentes para comprender el debate nunca acabado alrededor de la verdad sobre el conocimiento, en este caso sobre la producción del conocimiento en didáctica. Es importante en todo caso remarcar que para la Línea de Pedagogía, en consonancia con Carr y Kemmis (1983) y Contreras (1994), señalan

La investigación didáctica debe operar, por consiguiente, en el marco de los fines prácticos que orientan a la acción de la enseñanza. La clase de problemas por la que debe preocuparse y que debe investigar son de tipo práctico, y en cuanto tales, éstos no se resuelven por el mero hecho de obtener nuevo conocimiento. Convertir los problemas educativos en problemas teóricos es distorsionar el sentido y el propósito de la investigación didáctica. Los problemas didácticos no se resuelven mediante el descubrimiento de nuevo conocimiento, sino formulando juicios prácticos y actuando de acuerdo a ellos. Los problemas teóricos pueden tener relación con la toma de decisiones prácticas en respuesta a los problemas educativos. Pero no son en sí mismos problemas educativos (p 28).

De otro lado, vale resaltar que el espacio académico institucional en donde se soportan las ideas, debates, reflexiones, preguntas y enfoques de la investigación en el eje que nos ocupa, es el mismo Programa de Maestría. En otras palabras, desde la Maestría, con sus profesores

y estudiantes, se derivan y generan iniciativas, acciones y experiencias, tanto administrativas como académicas, que permiten los procesos y los hechos en materia de producción investigativa en didáctica. Precisamente, la apuesta curricular de la Maestría encaja con las construcciones que sobre la didáctica se desarrollan en los contextos de orden nacional, latinoamericano e internacional, las cuales se sostienen sobre la complejidad de unas tendencias modernas y contemporáneas alrededor de ésta, particularmente con referentes que abogan por una didáctica a partir de pedagogías reconocedoras de un conocimiento abierto y construido desde contextos curriculares integradores con naturaleza investigativa dentro y fuera de la escuela. Así mismo,

Se asienta en las nuevas concepciones y formas de enseñanza y aprendizaje que posibiliten al docente transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas a través de un ejercicio didáctico innovador y efectivo en el aula de clase, además de un empoderamiento por parte del educador en las nuevas realidades de la escuela colombiana de cara a las exigencias a nivel nacional e internacional.

(Documento Maestro, 2015, p. 9)

De esta breve reflexión en torno a la didáctica, conviene señalar algunos de los propósitos que enmarcan el camino de la investigación sobre el tema,

1. Develar y problematizar alrededor de políticas y programas concernientes a la disciplina de la Didáctica a nivel nacional e internacional

2. Reflexionar sobre procesos didácticos y pedagógicos con el propósito de construir saber pedagógico, es decir, saber proveniente de la práctica pedagógica.

3. Relacionar reflexiones y análisis propios y ajenos en los debates y contextos epistemológicos y metodológicos del campo de la didáctica y la pedagogía.

4. Producir, analizar, intervenir y transformar modelos didácticos en instituciones educativas.

5. Diseñar, desarrollar e implementar proyectos de orden didáctico a partir de procesos en la investigación didáctica

6. Innovar y recrear situaciones didácticas en los campos propios del ejercicio docente

7. Identificar y diagnosticar situaciones de la enseñanza y del aprendizaje, a fin de proponer acciones de mejoramiento pedagógico, a partir de procesos investigativos.

8. Investigar alternativas didácticas a problemas concretos, en el campo específico de cualquier disciplina.

Investigación curricular

Hacia una postura reflexiva y propositiva

El currículo dentro del Programa de Maestría en Educación y como eje principal recobra gran importancia ya que su recorrido histórico y trayectoria dimensiona su prospectiva en temas y problemas por desarrollar.

Cuando se hace referencia al concepto de currículo, no hay duda de que es la acción pedagógica que mayor problemática y controversia presentan, a nivel de conocimiento teórico como a nivel de práctica misma. De esta problemática tres aspectos son los más frecuentes: la concepción ontológica e ideológica ¿Qué entendemos por currículo?, la pertinencia social ¿cuáles son los currículos y los procesos evaluativos que son válidos en cada momento histórico del estudiante y de la sociedad? y la flexibilidad en la práctica educativa ¿qué le aporta el currículo al estudiante que le permita actuar en el mundo familiar, social, laboral, pero, sobre todo en un mundo que se globaliza cada vez más? Todos estos interrogantes hacen que el currículo adquiera una importancia especial, como retos que se le plantean a la educación y a la pedagogía, en el ámbito nacional y de América Latina y El Caribe.

(Duván, 2012, p. 4)

Es así, que la discusión sobre el currículo ha generado reflexiones en diversos elementos constitutivos, como, planes, programas, estrategias pedagógicas, procesos de aprendizaje, que se han articulado en proyectos de investigación. De este modo, el currículo es una cuestión que requiere de cuidadosa atención y en especial de permanente construcción académica, se debe empezar por promover la discusión curricular, iniciando con los protagonistas del proceso, capacitando y concientizándolos para emprender una reforma curricular acorde con el contexto, las circunstancias y condiciones que nacen de la realidad.

Empezar por sugerir y transformar desde la misma condición docente. Por tales razones, en la Línea de Pedagogía la reflexión sobre el currículo se entiende como un

Como el conjunto planeado, organizado, sistemático que enmarca concepciones de persona, sociedad, educación, país, que se suscribe a su vez, en condiciones espacio temporal y que requiere de estudio e investigación permanente. La línea de currículo está concebida en la docencia, la investigación y la proyección social; tres fundamentos dentro de los cuales se construyen tanto recorridos teóricos, como aproximaciones de lectura y puestas en acción

(Informe Maestro, 2003, p.33).

El primer fundamento,

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. El segundo fundamento de la línea 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. El tercer fundamento de la línea es la proyección social identificando que el Hacer docente cumple una función que está dirigida al “bien común... alcanzar la madurez que lleva la verdadera promoción como ser humano

(Informe Maestro, 2003, p.18).

La búsqueda, indagación y generación de nuevos saberes en el campo del currículo lleva a diversidad de temas y

problemas: escuela, sujetos, acciones, interacciones, procesos y múltiples elementos que entretejen la realidad educativa. Elementos que subyacen en las preguntas de investigación a nivel de todo aquello que moviliza la actividad curricular, se identifican preguntas marco, tales 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 humana y la generación de una sociedad con una solidad estructura valorativa; las preguntas objeto de estudio en su desarrollo a través de los proyectos de investigación” (Informe Maestro, 2003, p.34).

En otro aspecto, la Maestría en Educación y teniendo en cuenta las necesidades internacionales en el mundo se ha identificado una tendencia en los últimos años de ver tanto los procesos tecnológicos como sociales dentro de un contexto global, dada la eliminación de fronteras, la comunicación inmediata, la posibilidad de estar en múltiples lugares sin la necesidad de presencia física, se entra a hablar entonces de la globalización.

Globalización de la cual la educación no se encuentra al margen, por el contrario se permea de tal forma que cada día se encuentran nuevos elementos que transforman tanto programas como procesos en todos los niveles formativos. La Universidad se convierte en la institución y la etapa, con gran transformación en todas las instancias que la conforman, la

formación gradual y postgradual moviliza una serie de procesos que dan cuenta de la globalidad, donde se ve inmerso tanto el saber, como el hacer y, por supuesto el ser.

En este proceso de transformación la Instituciones de Educación Superior han ingresado paulatinamente en la internacionalización, es decir, en la posibilidad de brindar formación para los estudiantes del mundo, con posibilidades entonces de reconocer la multiplicidad de saberes, formas de pensar, sociedades y culturas. El currículo, entonces, se convierte en un centro de interés, al ser el, centro de la articulación institucional formativa, es así como entra a preguntarse por las características de un currículo en procesos de internacionalización.

Las pedagogías emergentes o la emergencia de la pedagogía del siglo XXI

Los permanentes cambios de nuestra época, a veces sorprendentes y otras abrumadores nos posicionan en una realidad que como seres humanos desde lo individual y colectivo incita al cuestionamiento y la reflexión; revisar nuestros paradigmas y sus referentes es comprender no solo que debemos movilizar nuestras experiencias y saberes acumulados hacia nuevas fronteras, sino la posibilidad de escapar a posturas más liberadoras que aunque en primera instancia llevara a la impresión de “saltar al vacío” no es más sino la posibilidad de entrar en alternancias caóticas de nuevos órdenes.

La urgente necesidad de encontrar nuevos sentidos de presencia, trascendencia y comprensión de la vida y sus habituaciones, no es un llamado de la ciencia, no es una necesidad por sustentar nuestro conocimiento y validarlo, más bien es la comprensión que requerimos de la vida misma, de aquella que por aras y *haceres* de la ciencia la tecnología y la cosificación del mundo ha distraído nuestra verdadera esencia.

Este nuevo sentir es un desafío que involucra tanto a las naciones como sus gobiernos, a las ciencias y sus nuevas comprensiones, a las personas, los colectivos y sus formas de vivencia, organización, salud, educación, y política; a la naturaleza y su ecología y de alguna manera aunque aún nos deba comprensión lo planetario como soñadores de conquistas espaciales.

En todos estos escenarios, asistimos con lo aprendido como participantes activos, ya sea que este aprendizaje lo obtengamos en la vida en la escuela en la familia, de la observación de la experimentación pero de alguna manera siempre de la participación. Desde los inicios de la historia de los humanos y lo vivo, el aprendizaje hace parte de la misma forma fecunda de darse la vida, requerimos de la conformación de saberes que nos permitan ser y aportar y comprendemos que es una forma de afirmar nuestra presencia.

Así cuando hablamos de educación, ya no lo hacemos solo desde la institucionalidad, las paredes nos reúnen para dialogar, reflexionar, controvertir, cuestionar pero esencialmente para *lenguajear* y comprendernos desde nuestras diversas posturas; aun así, la mayoría de veces para empoderarnos desde los reflejos de lo que observamos en nuestros estudiantes, hemos dejado de lado la rígida lápida en forma de libro o cuaderno y la regla de señalamientos; ahora los conocimientos navegan y se refrescan en los instantes del tiempo que se curva entre la distancia y la virtualidad.

Entre nuestros haberes viajan de salón en salón o de lugar en lugar, de espacio en espacio, la imagen, la creatividad, el cuerpo y su lenguaje, el dialogo, la reflexión, la libertad que permite la auto-organización, el caos que permite la reflexión y los nuevos ordenes; comprendemos que no hay desperdicios, sino nuevas posibilidades de retroalimentación de sistemas de convivencia, nos entramos en la complejidad porque logramos comprender, que tejer no es difícil, sino un acto de *convivencialidad*, de comprender que somos de la misma esencia, lo que nos hace uno solo y además nos da la comprensión del universo existente. La espiritualidad ahora viaja con nosotros no como una sombra posicional sino como una comprensión de ser único, los sentimientos y las emociones no son elementos indeseables sino el medio por el cual nos hacemos humanos.

Si este es el mundo que permanentemente creamos, estamos invitados a asumir nuevas tareas y

compartir responsabilidades, a renovar nuestros paradigmas y construcciones que de realidad hemos hecho; estamos llamados a ser congruentes en nuestros seres y *haceres* y a recuperar de la historia de Santo Tomás la esencia de la virtud de ser maestro con el ejemplo, con el pensamiento, desde las ciencias y los conceptos, pero esencialmente desde el corazón, ya que nada de lo puesto en la vida tiene posibilidad de ser *humanizante*, si en ello no está impreso el amor.

Quizá, entonces, debemos iniciar la tarea y necesitemos grados de autonomía para una educabilidad para toda la vida, en donde sea posible un encuentro permanente con la curiosidad y los misterios que proporcionan la vida misma; para que de esta manera, cada uno de nosotros pueda construirse y constituirse a sí mismo, en estructuras con forma de red, solidariamente, vibrando con las emociones, pensamientos y habilidades extendidas más allá de la razón y lo inflexible.

Reflexionar sobre teorías que la ciencia tras de muchos años de reflexión y de recuperación de conocimiento ancestral nos trae, teorías que cobran fundamental importancia y que se interrelacionan de manera significativa con la comprensión de la vida y sus sucesos cotidianos; como son la teoría de la complejidad, la teoría de sistemas, la teoría del caos, la teoría de fractales, la física cuántica y las ciencias de la cognición, que aportan elementos particulares que fortalecen el concepto de *auto-poiesis*, como nuevas formas

de ver la organización de los seres vivos, desde el microcosmos al macrocosmos, pasando allí por el individuo, que aprende por la vida y para la vida.

La comprensión de diversas teorías como la teoría cuántica Danah Zohar (1970) quien en su libro “El Yo Cuántico” afirma que los objetos tienen la propiedad de desaparecer de un lugar y reaparecer en otro sin cruzar la distancia entre ellos. Un electrón moviéndose desde una órbita en un átomo a otra, lo hace de esta forma. Lo que significa que con esto se estaría rompiendo las reglas de realidad lógica y razonable que nos ha dejado por herencia la física clásica Newtoniana. Los procesos y transformaciones de la energía son la clave del funcionamiento de la vida y del universo. Las interacciones se describen por “saltos cuánticos”, que se observan cuando el núcleo de un átomo es excitado por una fuente de energía exterior, es así como tiene lugar el salto cuántico, que consiste en el paso de un electrón a otra órbita con una carga energética mayor. (Alba, 1996).

La sorpresa se da cuando los científicos descubrieron también que no podían determinar con exactitud dónde aparecerían los electrones, ni cuándo saltarían. Lo mejor que pudieron hacer fue formular las probabilidades de la nueva situación del electrón (ecuación de ondas de Schrödinger). Dentro de ese mar de posibilidades, la realidad, tal y como la experimentamos, se crea constantemente de nuevo en cada momento. No obstante, el salto cuántico hace que el patrón estructura (léase, patrón de organización) sea leído bajo un proceso mental o, en palabras de Bateson,

espiritual, en donde estructura (forma) y proceso (flujo o patrón) determinan sistemas dinámicos auto-correctivos (Bateson 2000)

Estas son solo unas someras referencias teóricas, todas ellas aluden y están cimentadas en los conocimientos ancestrales, donde la constitución de lo existente está dentro de la pauta de lo dinámico, la dualidad como complemento y no como contradicción; la construcción de la vida y sus situaciones como una serie de sucesos rítmicos que ascienden y descienden, no como vicisitudes; sino como tendencias que reflejan lo dinámico y lo cambiante.

Pero en definitiva, la vivencia es más fácil que la comprensión de la misma, de hecho vivimos permanentemente en la vida y su complejidad; aunque nuestra comprensión de ella esté reducida o velada, el problema es cuando está sesgada; momento en el cual la restringimos, con nuestra propia dimensión ególatra, es este momento, la mejor opción será recuperar la lápida de libro y la regla de señalamientos junto con nuestra dignidad de docentes.

Ahora sí, nuestra puesta es por la educación del presente y futuro; ahora nos corresponde la aproximación y apropiación de una visión nueva, regeneradora y vital, que guíe hacia pautas y propuestas de aprendizaje, que sin querer ser verdadero, se imprime una nota de apropiación, con la mayor aproximación posible, a los cambios y transformaciones, continuos e indetenibles, del mundo,

la sociedad y del propio ser humano, su espiritualidad e individualidad y su relación con lo ecológico.

Proponernos el educar, como aquella necesidad de encontrar en nuestros estudiantes respuestas libres y reflexivas, no impuestas. No es dar libertad, sino ayudar a ser libres, creando las posibilidades para superar las situaciones en las que dicha libertad, se atrofia. Ser libre para la persona es comprometerse y sólo se compromete quién es libre.

De acuerdo con Niño (2011) comprender la educación como un proceso de diálogo y comunicación permite

Pensar la educación como un proceso de comunicación entre dos generaciones, es decir, en sentido pleno, como un acto de tradición por el cual la cultura asegura su continuidad, donde se comunica los resultados de la experiencia, en relación con la naturaleza, codificados en las ciencias naturales, y en relación con los seres humanos, codificados en las ciencias sociales y humanas. (p. 36)

A lo anterior debemos agregar los nuevos conceptos de pedagogía, a sabiendas que el aprendizaje no es exclusivo de los seres humanos. La cognición se renueva en procesos de comprensión del aprendizaje, así comprende a este como un proceso de diferentes organismos que pueden interactuar mutuamente con determinadas intenciones en la que la prolongación de la vida es uno de los fines del conocimiento. De ahí que el aprender se considere como una energía en tanto movimiento y dinamicidad de la interacción del ser cognoscente con el medio ambiente.

La energía cognitiva se dinamiza entre los agentes cognitivos y los sistemas cognitivos, en el que aprender es más que un proceso de interacción humana con otros seres humanos; el aprender se atribuye a la capacidad activa del conocimiento que se aplica a una relación con los vegetales, animales. Todos los sistemas vivos son sistemas cognitivos y la cognición implica siempre la existencia de una red autopoietica. (Capra, 1998), lo que determina de cierta manera, un uso de energía cognitiva del cerebro hacia la producción, reacción, trama y cooperación de su sistema.

Apuntes finales

El primer aporte gira en torno a la investigación en didáctica, que aborda desde el programa académico, que desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el problema en la relación de lo pedagógico y lo didáctico, con el propósito de comprender la naturaleza y pertinencia de las nuevas preguntas en el ámbito educativo a partir de las conjeturas propias de la didáctica, tanto de orden general como de las específicas. Así, el interés particular de ésta, se asienta en los problemas de las concepciones y las formas de enseñanza que posibilitan al profesional de la educación, transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas a través de un ejercicio investigativo e innovador. Ello, sin desconocer las apuestas y tensiones históricas propias

del campo, con las que se ha posibilitado un singular crecimiento epistemológico didáctico.

Otro de los aportes de este trabajo es que los tiempos, los andares traen consigo nuevas apuestas teóricas, epistémicas y metodológicas, éstas, no se restringen a una teoría o disciplina, ni se limitan a un cambio en la manera de pensar, deben corresponder a la transformación multidimensional de nuestra comprensión del mundo, a la forma en que indagamos y creamos nuevas realidades, las que nos incluyen como observadas y observadoras. No se trata sólo de pensar en otras cosas que nos sorprenden permanentemente, sino de cambiar la mirada. Es por ello, que concebir la pedagogía dentro de lo sistémico, complejo, recursivo y caótico, se convierte no solo en un reto sino en un desafío que invita a modificar nuestro modo de *ser*, por la *reflexión permanente*, lo que nos permite enfrentar la complejidad de los fenómenos, nos obliga a viajar con la rapidez de los cambios, con lo repentino, lo desconocido y lo sorprendente, nos lleva a reconocernos como ecosistemas diversos, nos obliga a repensar nuestra manera de enseñar. Ahora tenemos que comprender las diversas maneras en que surge el conocimiento, lo cual implica eliminar nuestras formas tradicionales de actuar, para concebir lo que emerge y se convierte en nuevo cada momento.

Finalmente, realizar esfuerzos para obtener mejores resultados en los procesos educativos en el momento histórico que enfrenta la sociedad,

convoca a quienes planean y desarrollan, docentes y directivos, a ampliar la visión y considerar la vinculación e interferencia de los diversos factores como las relaciones interpersonales, la tecnología, la consideración de la individualidad y la colectividad además de la basta cantidad de información que circula a través de diferentes medios procedente de diversas fuentes. Los

entornos y los contextos socioculturales requieren de los aportes de la producción pedagógica que siendo cada vez más rica, muestra como desde la reflexión y desde la acción se van superando y dejando atrás, aunque lentamente, los paradigmas instalados dando paso a nuevos enfoques pedagógicos que motivan el replanteamiento de las prácticas pedagógicas en búsqueda de un cambio en la escuela y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Notas

¹ Filósofa, especialista en gerencia social de la educación, magister en docencia y estudiante del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora de epistemología y metodología de la investigación en la Maestría en Educación y Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El tema central de investigación es la formación docente y las narrativas, pesquisa que le ha permitido publicar varios artículos en revistas nacionales e internacionales, como, “Relatos de formación docente durante las últimas cuatro décadas en Colombia” (2011); “El significado de la práctica profesional en la formación docente inicial de licenciados en filosofía para el contexto colombiano” (2014); “La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia” (2016). Actualmente trabaja sobre las trayectorias de los docentes en formación como magister en educación a partir de las historias de vida; además coordina los procesos editoriales de la Maestría en Educación y los procesos de alta calidad del mismo programa. alejandrario@ustadistancia.edu.co

² Licenciado en Lingüística. Magister en Pedagogía y candidato a doctor en Educación. Actualmente, es como docente investigador de la Universidad Santo Tomás y es director de la Maestría en Didáctica de la misma universidad. Es coautor de varios artículos entre los que se destaca “Historia y fundamentos epistemológicos de la línea de pedagogía de la Maestría en Educación de la USTA”. hernanbuitrago@ustadistancia.edu.co

³ Profesor de epistemología y metodología de investigación, como también del área del currículo y de la evaluación en la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Su producción académica la desarrolla en el campo del currículo y la didáctica. Educador con experiencia investigativa y docente- directiva. Entre sus cargos Directivos se destaca la rectoría del Instituto Pedagógico Nacional, Colegio La Salle de Cartagena, Liceo Hermano Miguel La Salle Bogotá, Jefe de Asesorías y Extensión de la Universidad pedagógica Nacional. Director de investigación FEDU UNIMINUTO. mario.vergara@ustadistancia.edu.co

⁴ Docente de Historia y Filosofía, actualmente se desempeña como investigador y profesor del campo pedagógico orientando los seminarios de evaluación y currículo en la Maestría de Educación de la Facultad de Educación de la VUAD de la Universidad Santo Tomás. Se ha desempeñado como docente de grado en la USTA durante 14 años, ha sido director del Departamento de Humanidades de la seccional de Tunja de la misma Universidad, profesor de humanidades en las áreas de antropología, epistemología, filosofía política, ética, historia social de Colombia, entre otras. En cuanto a su producción académica destaca los siguientes escritos: “Lo que nos queda de Musca”, “Huellas del pasado... testimonio hoy”, “Pensar la investigación desde la creatividad, la diversidad y la inclusión”, y el libro “Universidad Santo Tomás 15 años de presencia en Tunja 1996-2011”; también ha sido ponente en el I Congreso Nacional de Ética y Desarrollo Humano “Conciencia histórica y compromiso político” y I Congreso Internacional de Historia de la Orden de predicadores en América, los Dominicos y la Educación en la segunda mitad del siglo XX. germanvargas@ustadistancia.edu.co

⁵ Ha sido docente del campo pedagógico en la Maestría en Educación y la Maestría en Didáctica de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) de la Universidad Santo Tomás. Ha participado en los trabajos colectivos de la definición y construcción de la línea de Pedagogía de la Maestría en Educación. Actualmente se encuentra orientando seminarios y procesos investigativos en la Maestría en Didáctica. También trabaja en la investigación sobre los procesos pedagógicos de la Maestría en Educación, donde la mediación se convierte en un aspecto fundamental. maria.paez@ustadistancia.edu.co

⁶ Psicólogo, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de investigación social, Magister en Educación. Profesor de Epistemología e investigación en la maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. En 1995 publicó el libro *Sentido de vida* en coautoría con Juan Carlos Barbosa y Humberto Sandoval. Ha publicado varios artículos, como autor o coautor, en revistas científicas entre los que se encuentran: “El cuerpo: un saber pedagógico”, “Una revisión de los procesos sociocognitivos y creativos en la educación mediada por los entornos digitales”, “Reflexiones sobre el socio-construccionismo en psicología”, “Procesos psicosociales en relación con niveles de acción desde el aprendizaje experiencial en jóvenes escolarizados de estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 de la ciudad de Bogotá”, “Construcción de un campo de formación en pregrado de psicología: una aproximación desde el construccionismo social a la teoría de red”, entre otros. nestomorena@ustadistancia.edu.co

⁷ Es Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Especialista en Computación para la Docencia y Magister En Educación. Sus investigaciones se centran en la primera infancia, Marketing educativo y la Inclusión en primera infancia. Gerente de AYM Gestión de Proyectos S.A.S. Posee amplia experiencia en el campo de la educación, dirigiendo proyectos relacionados con la investigación educativa y sistematización de experiencias. adri_clavijo@yahoo.es

⁸ Doctora en Educación con especialidad en Mediciones Pedagógicas, Magister en Educación; Terapeuta Ocupacional, Docente facultad de Educación, Universidad Santo Tomas, Maestría de Educación y Maestría en Didáctica, Docente Universidad del Rosario facultad de Medicina, Coordinadora del programa Medicinas Alternativas. Su línea de investigación y énfasis se dirige a los paradigmas emergentes en educación y salud; ha realizado dos Modulo virtuales para seminarios. Historia y fundamentos de pedagogía y Tendencias Contemporáneas en Pedagogía, Investigación en Medicinas alternativas, capítulo del libro *Medicina del Dolor – Segunda Edición- Terapias Complementarias y Alternativas en el manejo del Dolor*- Editorial Universidad del Rosario, Artículo para Monográfico de Egresados 1 Aporte al desarrollo de un modelo pedagógico de formación humanista e integral para la educación superior de las medicinas tradicionales. Universidad Santo Tomas. gladysgalvis@ustadistancia.edu.co

⁹ Profesor del campo investigativo de la Maestría en Educación, en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, de la Universidad Santo Tomás. Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales sobre temas de subjetividades, en particular, sobre la construcción del cuerpo desde la escuela y las reflexiones pedagógicas que de esta se derivan. Actualmente trabaja sobre las narrativas de los cuerpos de los maestros y los desafíos de género en la escuela en la articulación pedagogía y corporalidad. manuelSANABRIA@ustadistancia.edu.co

¹⁰ Doctora en Educación, Magister en Psicología clínica y de familia, Directora maestría Educación. Universidad Santo Tomás. VUAD. Autora libro “La evaluación del aprendizaje: Una mirada sistémica. Cierre de macro proyecto de investigación Maestría Usta. (2013). Autora libro “estamos juntos de otra manera”, como producto de proyección social” convenio con ejército en, proyecto educación familiar, junto con las maestrías en psicología clínica y de familia y maestría en psicología jurídica USTA. Realización bajo el mismo convenio de talleres sobre educación familiar en Cali y Bogotá a huérfanos, viudas de personal de las fuerzas militares fallecidos en combate. (2013). Artículos producto de investigación, Practicas Pedagógicas en los Docentes de Maestría en Educación de la VUAD. (2013) anacastaneda@ustadistancia.edu.co

¹¹ Profesora de Metodología y epistemología en investigación educativa de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Ha participado en diversos proyectos de investigación particularmente en el campo de la formación de profesores, en torno a la lúdica, y últimamente viene trabajando las corporalidades docentes y sus narrativas. marthaayala@ustadistancia.edu.co

Bibliografía

- ALBA, L. (1996). *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*. Barcelona: Paidós.
- ÁLVAREZ, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BATESON, G. (1998). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente: Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lumen.
- CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1983). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018 "Todos Por un Nuevo País"*. Bogotá.
- CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- DANAH, Z. (1996). *El yo Quántico*, México: Edivision.
- DÍAZ, A. (1998). *La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles Educativos*. 79/80. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Documento Maestro. (2015). Bogotá: Universidad Santo Tomás Maestría en Didáctica.
- Documento de Registro Calificado. (2007). Maestría en educación. Maestría en Educación Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia – Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia: Sin publicar.
- DUVAN, J. (2012). *Línea de investigación currículo y evaluación*. (Sin publicar) Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Estructura del currículo en procesos de internacionalización. (2014). Centro de Investigaciones Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Informe Maestro. (2003). Maestría en Educación. Vicerrectoría e Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Jerónimo, J. (s.f.). *Una experiencia de Formación de docentes para la Educación a Distancia Digital*.
Revista red. Revista de educación a distancia. Pp. 1-62. México: UNAM. <http://www.um.es/ead/red/8/jeronimo.pdf>
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Barcelona: Síntesis.
- LEIVA, A. y BELTRÁN, D. (2013). La investigación y la acción docente de y sobre la educación superior a distancia y virtual. En Arboleda, N. & Rama, C. (Ed.). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. (pp. 185-212). Bogotá: Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- MEINARDI, E. (2008). La investigación didáctica y el compromiso con el desarrollo Profesional docente. Recuperado de:
http://www.exactas.uba.ar/institucional/display.php?estructura=1&desarrollo=0&id_caja=22&nivel_caja=2
- MEIRIEU, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MESSINA, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación, 19. 145-207.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- MATURANA, H. (2007). Crítica a la fenomenología del Conocimiento. *Revista Philosophica* Vol. 32 [Semestre II / 2007] Valparaíso (49 - 62), 49-62.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1995). *De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MORÍN, E. (2010). *Complejidad Restringida, Complejidad General Inteligencia de la complejidad: epistemología y pragmática*. La Salle Francia: Le Seuil.
- NIÑO, V. (2011). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Eco ediciones.
- NOGUERA, C. (2005). La pedagogía como "saber sometido": un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En: ZULUAGA, O. y NOGUERA, C. Foucault. *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Bogotá: Magisterio.
- PRIGOGINE, I. (1999). *Las leyes del caos*. Madrid: Crítica Editores.
- SANTOS, M. A. (1996). *Evaluación educativa. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de La Plata.
- _____. (1999). *20 Paradojas de la evaluación del alumnado de la universidad española*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2 (1), pp.369-399. <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/PARADOJAS.pdf>
- _____. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres*. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp. 69-80. Santiago de Chile: Universidad de Chile. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- _____. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. www.usta.edu.co