

RECIBIDO EL 12 DE NOVIEMBRE DE 2015 - ACEPTADO EL 17 DE NOVIEMBRE DE 2015

Los procesos pedagógicos en la Maestría en educación, Universidad Santo Tomás¹

Germán Vargas²

Alejandra Rico³

María Esther Páez⁴

Ana Elvira Castañeda⁵

Resumen

Este artículo presenta los avances más significativos del proyecto de investigación titulado: *los procesos pedagógicos en la maestría en educación – VUAD*, dirigido a caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la Maestría en Educación - VUAD, Universidad Santo Tomás, para potenciar los procesos pedagógicos en la formación de estudiantes en la metodología a distancia. Se asume un enfoque cualitativo interpretativo, con un diseño de estudio de caso. Los participantes de la investigación son los docentes del programa y estudiantes del último

semestre de formación. Dentro de las técnicas que se emplean está la revisión documental para la obtención de la información y la observación áulica no participante. Finalmente, dentro del marco conceptual se analizan categorías tales como didáctica, evaluación, formación integral y docente, teniendo en cuenta las propuestas de autores como Díaz Barriga, Porlan (1986, 1993 y 1999), Morín (1992), Contreras (1993), Gutiérrez y Prieto (1999), entre otros.

Palabras clave: *Educación a distancia, formación de docentes, procesos de evaluación, didácticas, formación integral*

1. INTRODUCCIÓN

La idea de indagar por los procesos pedagógicos en la Maestría de Educación es intentar comprender los distintos ejes, entre ellos, las apuestas didácticas, los procesos evaluativos y la formación integral y docente. Reconociendo la trayectoria que tiene la educación a nivel posgrado en la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomás, de más de 14 años, se esperaría que ya se tuvieran algunas precisiones al respecto, que diferencien este tipo de procesos pedagógicos

¹ Artículo de investigación fruto del proyecto: Los procesos pedagógicos en la Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás. Realizado en el transcurso de 2015, enmarcado en la línea de investigación de pedagogía.

²

³ Filósofa. Magister en Docencia y Esp. En Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás. Campos de acción: filosofía de la educación, investigación y gestión educativa y metodología de la investigación. dalilarico@gmail.com Bogotá, Colombia.

⁴ Magister en Didáctica de la Ciencias (Universidad Autónoma de Colombia). Especialista en Informática para la Gestión de los Sistemas de Información en la Institución Educativa. Esp. En Control de procesos Industriales (Corporación Tecnológica de Bogotá). Lic. en Química (Universidad Pedagógica Nacional). Docente Educación Media y posgrado. maria.paez@ustadistancia.edu.co

⁵ Magister en psicología, especialista en docencia universitaria y psicóloga. Directora de la Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente investigadora línea de pedagogía. anacastañeda@ustadistancia.edu.co

propios de las didácticas bajo esta metodología. Por tal razón, se parte del supuesto que deben presentarse diferencias en la apuesta pedagógica en programas presenciales y a distancia; así como a nivel de formación de posgrados y de pregrado.

Adicionalmente es pertinente precisar que dentro de los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación (PEF) se asume que la pedagogía y didáctica van más allá de la instrumentalización de técnicas por parte del docente o de un activismo pedagógico, enfilándose hacia una comprensión de éstas como ciencia que profundiza sobre la forma en que el docente investiga sus prácticas orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, así como la enseñabilidad de la educación y los saberes pedagógicos. Siendo la educación objeto de la enseñabilidad, como acontecimiento fenomenológico del pensamiento estaríamos legal y epistemológicamente otorgándole a las didácticas un sentido más allá de su instrumentación como racionalidad potenciadora del aprendizaje y el método del conocimiento.

Por tal razón, la pregunta que orienta este proyecto es: ¿Cuáles son los procesos pedagógicos emergentes en la Maestría en Educación de VUAD, teniendo en cuenta las apuestas en didáctica, evaluación, formación integral y docente bajo la metodología a distancia? Así mismo, se establecen los siguientes objetivos: reconocer los procesos pedagógicos implementados en la Maestría en Educación de la VUAD, que particularizan la metodología a distancia; identificar los significados construidos por los docentes, en la Maestría en Educación, entorno a sus procesos pedagógicos; caracterizar las apuestas didácticas, evaluativas y para la formación integral en los diferentes escenarios pedagógicos de la Maestría en Educación y formular principios orientadores para el

fortalecimiento de los procesos pedagógicos propuestos en la Maestría en Educación.

El recorrido estructural del artículo es, primero, la metodología implementada para la recolección de información; segundo, desarrollo analítico sobre la revisión documental de las categorías propuestas en el proyecto, y tercero, conclusiones emergentes del proyecto.

2. METODOLOGÍA IMPLEMENTADA PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En esta primera fase del proyecto se realizó una revisión y análisis documental, entendido éste como aquel proceso que permite clasificar y precisar la información adecuadamente, atendiendo a las necesidades y objetivos de la investigación. El análisis de contenido fue desarrollado con el fin de analizar e interpretar textos de la investigación en desarrollo. De acuerdo con Páramo (2008), la técnica de análisis de contenido como “técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje” (p.206). Para Pérez (2006) “el análisis de contenido es una técnica destinada a poner de relieve ciertas notas o características de determinados documentos, por lo generalmente escritos” (p. 338). En la clasificación de la información y estudiar el contenido documental en la investigación se consideraron categorías correspondientes a lineamientos curriculares e investigativos, con el fin de elaborar un constructo documental de las categorías emergentes.

En consecuencia, se inició con la construcción de instrumentos para la revisión de documentos, diseñando inicialmente el inventario de fuentes. La intención de este último es la elaboración de una lista de las

fuentes halladas por cada categoría propuesta en el proyecto, recogiendo los datos generales de cada una (título del artículo y/o libro, autores, año, ciudad, número de páginas, tipo de texto). Ello facilitó la agrupación de diversas fuentes nacionales e internacionales. El segundo instrumento diseñado fue una ficha bibliográfica, la cual permitió la recopilación por fuente hallada de información básica y específica. Lo más importante de este instrumento es que permite la elaboración analítica de cada fuente, con la construcción de un resumen, unas observaciones y determinar los núcleos temáticos que aborda el texto.

Finalmente se elaboró la ficha descriptiva, lo que permitió ahondar más en cada documento, pues su estructura permite determinar el asunto investigativo, los temas y subtemas, los problemas, los sujetos investigados y los propósitos abordados en cada documento. Precisiones que consolidaron el diseño e implementación del cuarto instrumento, la ficha analítica, compuesta por los siguientes elementos, resumen, objetivo central, conceptos principales, problemas, análisis y conclusiones. Esta permite abordar la construcción textual por parte de los investigadores, es decir que es en este insumo donde se inicia la tarea analítica a fin de consolidar los conceptos propios desde los objetivos del proyecto.

3. DESARROLLO ANALÍTICO (análisis documental – fase 1-)

El intercambio de información, la generación de grupos virtuales y el chat como herramientas para conocer y comprender al otro, permiten que la educación a distancia se consolide en nuestro país. Sin embargo, no se debe caer en el error de pensar esta modalidad de formación como cursos on-line; lo que se pretende es dar paso a nuevas formas de aprender y tener la oportunidad de profesionalizarse. Por ello es de suma importancia indagar y comprender los procesos

pedagógicos que están inmersos en la formación posgradual de la Maestría en Educación. De otro lado, este proyecto genera un impacto general no solo en la Maestría sino en todos los programas de posgrado que ofrece la VUAD, pues da paso para preguntarse cómo se llevan a cabo estos procesos en cada programa, facilitando su comprensión entre todos los agentes educativos.

Las instituciones de educación superior incluyen en sus nuevas reformas la apertura de formación posgradual, que permitirá la profesionalización a un nivel especializado del saber específico que requiera el docente. Este sistema de formación docente o desarrollo profesoral toma fuerza a mediados de los años 80, a tal punto que no sólo las universidades cambian sus políticas internas de ofertar más posgrados, sino que se ven en la necesidad de gestionar procesos internos que brinden formación docente a su cuerpo profesoral. Esta nueva alternativa hace que no solo los docentes estén en la obligación de acceder al sector universitario productivo con formación especializada, como especialización, maestría o doctorado, sino que deben ser capacitados al interior de los recintos universitarios, con el fin de lograr la calidad educativa acorde con los avances de la sociedad contemporánea.

Eje Didácticas

Dadas las características de la educación a distancia definidas por García (2002, p. 41), la casi permanente separación espacial entre el docente y el estudiante y no siempre en el tiempo, se rompen las condiciones tradicionales para procesos enseñanza-aprendizaje del contacto cara a cara y la comunicación directa se cambia, al no requerirse la presencia y la supervisión inmediata del profesor aunque sea temporalmente. No obstante la separación en el espacio, se puede generar interacciones sincrónicas mediante el teléfono, la video conferencia o el chat. En el estudio independiente

del alumno es éste quien maneja y controla el tiempo, el espacio y la dinámica en los momentos en los que estudia. Igualmente, es él quien decide con quién va a interactuar, sea presencial o virtualmente, con docentes o con estudiantes, pudiendo además contar con la libertad de elegir su ruta de trabajo, actividades y tiempos de evaluación. La comunicación Multidireccional mediada por tecnologías: es tan importante la comunicación entre el estudiante y el docente como lo es la comunicación entre los mismos educandos, que favorece significativamente el proceso y además con la tecnología como mediador está la exigencia de la organización y la planeación de las actividades dejando de lado la improvisación que se puede dar en los presencial. Es el soporte de una institución que planifica, diseña, produce materiales, guía y motiva el aprendizaje a través de diversas formas de tutoría.

Con esta caracterización la Educación a Distancia conlleva desde su concepción un alto aporte a la didáctica por las condiciones en las que se encuentran quienes enseñan y quienes aprenden, evidenciando la necesidad continua de una comunicación o un diálogo para la gestión del conocimiento mediado por la didáctica. Al respecto Zambrano (2006) define y refiere de lo siguiente de la didáctica:

Es una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje. Este objeto se vuelve específico y tiene sus raíces en la especificidad de los saberes escolares y disciplinares. En la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la historia o de la química, el saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico. (p. 596)

En el mismo sentido se encuentra que la didáctica de las ciencias “es una disciplina con fuertes

bases teóricas y un cuerpo de investigadores altamente internacionalizado, aún conserva trazas de los dos movimientos confluyentes que le dieron origen: las reformas curriculares anglosajonas y las innovaciones metodológicas latinas” (Adúriz-bravo, 2000, p.71). A esta consolidación se llega después de hacer un análisis de diferentes etapas y tradiciones que han marcado el desarrollo de la didáctica desde sus inicios.

Tomando como referencia el objeto del saber de la didáctica y la forma de abordarlo y comunicarlo se encuentra que en torno a ello se ha construido una gran variedad de conceptos asociados que implican el desarrollo de diversas actividades y el uso de múltiples recursos que permitan avanzar en su aplicación en diversos espacios el aula. Entre estos conceptos se pueden mencionar los conocimientos alternativos, la transposición didáctica, el contrato didáctico, el objetivo obstáculo y la situación didáctica. Estos conceptos tienen su origen en diferentes relaciones como paso del saber científico al saber enseñado, las expectativas que surgen en la relación alumno, profesor, el alumno y el saber, las estrategias que se crean para que el alumno pueda aprender, además del conjunto de condiciones propias del aula de clase y que son determinante en el proceso de aprendizaje.

El papel que juega la didáctica en los procesos de aprendizaje en la Educación a Distancia es igualmente determinante dado que va a orientar la comunicación entre el docente (tutor), el estudiante, los contenidos y contexto que se convierte en la base para proponer diversas actividades para el aprendizaje, las cuales van a estar estrechamente relacionadas con la concepción de aprendizaje que tenga el docente quien a su vez se orientará por el desarrollo y aplicación de un modelo didáctico que puede variar desde la perspectiva tradicional, con todas sus implicaciones, hasta los modelos contemporáneos donde se cambia la visión

sobre el rol del docente y el estudiantes y el uso de las mediaciones en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, frente a la importancia y la fuerte incidencia de la tecnología es importante tener presente que al docente o tutor que orienta procesos de aprendizaje y enseña a distancia le corresponde diseñar y desarrollar sus recursos didácticos o adaptarlos de acuerdo con unos requerimientos mínimos que les confieran idoneidad y que respondan al contexto y las características de los estudiantes.

Eje Evaluación

En este apartado se hace alusión a la evaluación y la concepción que se tiene desde el programa. 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 práctica crítico-social, que permita la reflexión constante del aprendizaje y de los conocimientos adquiridos, es decir que sea un medio más no un fin último del proceso de formación de magister.

Se trata de una práctica que conduce a comprender la educación a distancia como un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico reconocido por un desarrollo social y político. En donde se encuentran tensiones socio – culturales, resultado de contextos anteriores. A sí mismo, es importante resaltar una gran tensión que emerge en estos tiempos: el uso de las Tics, para crear espacios de aprendizaje, evaluación y formación no presenciales, sino con la mediación tecnológica. Esta tensión impone desde luego 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.

Álvarez (2005) hace referencia “a la evaluación como una intención formativa, lo cual es muy diferente a medir o calificar, convirtiéndose 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.

No cabe duda que la evaluación integral, como la aplican y comprenden los docentes de la maestría, adquiere otros tintes, los cuales se manifiestan en la reflexión y por ende en el mejoramiento de la práctica formativa. Del mismo modo, 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).

Al respecto se podría decir que al asumir la evaluación como una herramienta necesaria para la formación se desarrollan nuevas formas de ver al estudiante y a la enseñanza. Se puede afirmar igualmente que el problema no es en sí la forma de la evaluación, sino su concepción y su aplicación; es decir, que 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).

En síntesis, 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 ésta se convierta en una tarea permanente de revisión y análisis involucrada en la práctica docente, dejando a un lado la interpretación de evaluación igual a calificación. Esta perspectiva de la evaluación convoca otras concepciones en los procesos formativos de los maestrantes, puesto que si se advierte desde otras perspectivas es posible lograr el posicionamiento de la misma como la parte más importante en la formación integral del educando y el educador.

Eje de formación integral

La Universidad Santo Tomás se caracteriza por la formación humanística cristiana, esto es, centrada en la Persona humana. Propende por su desarrollo integral y sostenible. Dentro de su PEI (Proyecto Educativo Institucional) postula que sus miembros se pregunten por el sentido de la vida, los desafíos humanos de nuestro tiempo y la responsabilidad en la construcción de la historia personal y social. En este orden de ideas y de valores, lucha por la construcción de un mundo y un país mejores.

Nuestra ‘Alma Mater’ –a tenor de su sabio lema: ‘Facientes Veritatem’- mediante la formación integral, que está fundamentada en la filosofía

humanista cristiana desde el pensamiento Tomista, se esfuerza en inculcar en sus estudiantes un conocimiento praxiológico, sobre su plurisecular Identidad institucional específica. En efecto, la pertenencia y pertinencia de su Comunidad Educativa sólo se dará en la medida que todos introyecten de modo teórico-práctico los elementos que constituyen el perfil tomasino, a lo largo de toda la Formación Integral académica, en especial el Plexo Axiológico (Valores institucionales) emanados del espíritu dominicano y tomista.

La realidad actual exige nuevos retos en el campo de la formación superior, lo que hace posible dimensionar una forma distinta de abordar las temáticas de interés relacionadas con su momento histórico, y que se evidencian y plantean en los programas de formación pos gradual y en este caso en la formación de maestrantes en Educación. Por lo anterior, la formación integral se convierte en el eje dinamizador de la formación de maestrantes y su profesionalización no solo teórica sino humanista e integral. La formación integral funda sus orígenes en el estudio de los diferentes humanismos; en el caso de la Tomística, se inspira en el pensamiento Humanista cristiano de Santo Tomás, pero esto no implica la exclusión de diferentes teóricos humanistas, que han aportado a la construcción de miradas integradoras a la formación integral humana.

Históricamente, según Villa Uribe (2001), se puede decir que las humanidades tienen su origen en el marco de la Grecia antigua y su concepción de transmisión de cultura (Paideia). El hombre se concebía a sí mismo como inmerso en la naturaleza misma y parte integrante de ella. La transformación radical que saca al hombre de la inmediatez de la naturaleza y lo coloca en el lugar de la pregunta ¿qué es el hombre?, constituye el origen de las humanidades como tarea y campo de saber. El hombre descubrió el carácter problemático de la naturaleza humana,

y desde entonces su praxis y los productos de su actuar se convirtieron en objeto de su reflexión permanente. Lo anterior nos presenta un primer referente de la historia de las humanidades, que sin duda es presupuesto valioso para la formación integral. De igual modo y siguiendo la huella de la historia, encontramos que:

Mientras para los griegos la “Paideia” tenía más el sentido de formación del ciudadano, en Roma, con Cicerón, es cuando aparece por primera vez el término “humanitas” para hacer referencia a un ideal humano, es decir, a una idea de hombre y mujer. Para Cicerón, la educación debía basarse en las artes que nos hacen hombres. Una muestra de estas artes o disciplinas clásicas quedaría así: la gramática, la retórica, el derecho, la legislación, la historia romana, la naturaleza de los dioses y la astronomía.

Posteriormente, las sociedades medievales desarrollaron un proyecto humanístico estudiando la dimensión sagrada del hombre a partir del cristianismo, cuyas doctrinas lograron desarrollar como modelo “único” de cultivo de las virtudes morales e intelectuales de la época. Los humanistas del renacimiento retomaron la tradición grecorromana clásica y a partir de ella diseñaron los ideales del mundo moderno. La “humanitas” era un modo de ser, una forma de comportarse y una concepción de la naturaleza humana. La humanitas fue, desde entonces, el desarrollo de las virtudes humanas, en todas sus diferentes formas, hasta su máxima expresión. Los “studia humanitates” del renacimiento, a saber, la historia, la gramática, la poesía y la filosofía moral, constituían el proyecto de una educación liberal y literaria que va a dar origen a la figura del humanista. (Departamento de humanidades, s.f.)

La profesionalización de los docentes en el campo de la educación requiere hoy de reflexiones serias en perspectiva integral e integradora, que desde las prácticas profesoras reflejen en la función sustantiva enseñanza aprendizaje la intencionalidad y las herramientas pertinentes para formar el tipo de ciudadano que precisa la sociedad, y desde allí se planteen las preguntas pertinentes que resuelvan el dilema de la crisis misma de los humanismos, de la formación integral y su reconstrucción como ciencia. Frente a esta reflexión y dando continuidad al hilo conductor de la historia, se puede ver que la modernidad le ha dado un status diferente a las ciencias humanas:

La modernidad convierte a las ciencias exactas y a las empíricas en el ideal epistémico; este acontecimiento irradiará en la historia de las humanidades una forma peculiar de adaptación de las disciplinas clásicas, a las exigencias estructurales de las nuevas maneras de conocer. Sobre el modelo científico-cultural de las llamadas ciencias empíricas (biología, economía y filología) nacen, según M. Foucault, en el siglo XIX, las ciencias humanas. Las consecuencias de esta reorganización de las humanidades bajo el modelo de una racionalidad científica, se hacen sentir con enorme fuerza aún en nuestros días. Las ciencias humanas aparecen como consecuencia de la relimitación positiva que del hombre hacen las ciencias empíricas como alguien que vive, trabaja y habla.

A lo largo del siglo XX, las humanidades se han mimetizado bajo la forma de ciencias humanas y ciencias sociales. Entre ellas más que cercanía epistemológica, hay profundas diferencias; podría decirse que forman un engranaje de universos distantes entre ellos y similares tan solo en sus devenires culturales, particularmente

en sus usos académicos y no pocas veces de regulación social. Historia, filosofía, arte, psicología, sociología, lingüística, antropología, ciencias de la educación y ciencias religiosas, son algunas de las ciencias humanas y sociales reconocidas como humanidades en el Siglo XXI (Departamento de humanidades, s.f.)

De cara a estos presupuestos, el propósito de la formación integral en el programa de Maestría en educación, reside en orientarse desde la Misión y la Visión de la USTA, pero desde aspectos identitarios, desde el humanismo cristiano Tomista, que propenden por una formación integral y en investigación educativa y pedagógica, en el marco del documento maestro del programa Maestría en Educación 2014 que plantea los siguientes propósitos de formación:

Asumir la concepción filosófica en la formación desde el pensamiento de Tomás de Aquino, como proceso progresivo hasta el estado de perfección del hombre como hombre, lo que muestra el concepto de avance en la construcción de aprendizajes, fundamentado en las dimensiones de la acción establecidos en la pedagogía dominicana Tomista, en relación con el comprender, obrar, hacer y comunicar, como valores asumidos en el Proyecto Educativo Institucional.

Comprender la formación humanista cristiana como un principio de vida que orienta y actualizar su praxis pedagógica, sello identitario del maestro compromiso ético, político e investigativo.

Incorporar la comprensión del ser humano en sus diversas y complejas dimensiones como un sistema en permanente transformación. (Maestría en Educación 2014 p. 186-187)

Finalmente las practicas docentes requiere

de mediaciones que permitan una formación integral sin ser estas el fin último de la educación, aclarando que el programa de Maestría en Educación es un programa de modalidad a distancia, lo que ha generado pensar la formación integral quedaría desvirtuada, en el caso de la Universidad Santo Tomás, la formación integral es una prioridad que busca “formar 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” (USTA, 2005). Para conseguir este fin se deben utilizar de manera integral los medios sin ser estos el fin de la educación.

Eje de formación docente

En estas líneas vamos a compartir una breve reflexión en torno a la formación de docentes en la modalidad de educación a distancia. Lo primero, será deliberar sobre la categoría de formación docente. Iniciamos afirmando que esta puede estar orientada por dos criterios: el primero de ellos es que brinda los medios necesarios para el desarrollo profesional, laboral y personal del docente; y el segundo, que el docente mediante una formación permanente tiene la posibilidad de ofrecer un quehacer con calidad y eficiencia en cualquier función como profesional y docente (Huberman, 1992). Esto indica que la formación docente no solo consiste en la obtención de un título universitario de cualquier nivel; va más allá, es entendida como un criterio de profesionalización, transformación de conocimientos, acciones y desempeño adecuado. Es necesario decir que el docente está hoy en la obligación de capacitarse, actualizarse y formarse, de lo contrario sería un profesional atrasado, no solo en lo concerniente a su disciplina sino en aspectos como el tecnológico, pedagógico e investigativo desde

el contexto educativo. Por ello la formación docente es uno de los procesos que el mismo sujeto debe gestionar para su beneficio y por supuesto, a fin de mejorar su práctica docente.

En las últimas dos décadas de la historia de Colombia se ha hablado extensamente sobre la formación docente a nivel de posgrado, la necesidad de formar profesores íntegros y capaces de ser formadores de formadores. Esta nueva tendencia surge por los cuestionamientos sobre la educación y la calidad de la misma. Por ejemplo, el hecho de que acogiendo algunas tendencias internacionales se llegará a una mejor educación, sin pensar en el contexto, la diversidad social y cultural, así como las problemáticas sociales. Estos son algunos de los factores que se deben diagnosticar antes de forzar estrategias de otros países a nuestro contexto.

Considerando lo expuesto, se entiende la formación docente como un proceso social, político y cultural. En este devenir se ha de promulgar, además de una formación tecnocrática, una formación humanista en donde el ejercicio del docente constituya también un acercamiento con el estudiante, que pueda descubrir cualidades y se permita la interacción para la construcción de un dialogo académico (Rentería, citado en Rico & Rodríguez, 2011).

La formación docente debe ir más allá de la mera instrucción y transmisión; ha de estar orientada hacia la comprensión de la acción, dado que el docente es el principal gestor del cambio y de las transformaciones que permean el contexto educativo. Esto nos invita a considerar que formar docentes es pensar en la consolidación de la sociedad; el docente, además de instructor, necesita consagrarse como un gestor activo de su saber, es decir de su dominio conceptual teniendo en cuenta en todo momento la relación que debe construir con el contexto y los sujetos a quien forma. (Camargo, et al., 2007)

Por esta razón, en el contexto de la profesionalización y la formación docente en la educación superior a distancia se debe procurar resaltar el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan espacios donde los docentes adquieran competencias profesionales para que asuman los retos que impone la sociedad. Esto conduce a resaltar el escenario de la práctica en investigación, como un pretexto para explorar, analizar e interpretar lo que acontece en el ámbito educativo y su impacto en la sociedad. (Beltrán y Leiva, en Arboleda y Rama, ed., 2013)

Bajo los planteamientos anteriores se puede asumir la formación de docentes en la educación a distancia como un proceso emancipador que está constituido por un componente histórico reconocido por un desarrollo social y político y por tensiones socio – culturales resultado de contextos anteriores. Así mismo, es importante resaltar otra gran tensión que emerge en estos tiempos: el uso de las Tics como insumos para crear espacios de aprendizaje y formación no presenciales. Esta tensión impone desde luego 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 educar, formar e investigar.

El intercambio de información, la generación de grupos virtuales y el chat como herramientas para conocer y comprender al otro, permiten 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 la formación de docentes bajo esta modalidad es dar paso a nuevas formas de aprender y tener la oportunidad de profesionalizarse. Esto nos 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 las 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 la formación docente se convierte en un criterio de permanente indagación, en donde se presentan diversas transformaciones que suscitan la investigación de la práctica docente y del vivir formativo. Es un campo estratégico de la educación actual, que crea espacios para la transformación de la misma práctica docente, creando un vínculo entre la pedagogía aplicada y los lineamientos de las políticas educativas. Así mismo, el progreso de este campo debe ser un compromiso de todas las personas que se relacionan con la educación, 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 docentes. (Messina, 1999).

Para concluir, se considera que la formación docente agencia la necesidad de generar espacios de formación profesional y continua que le permitan al docente actuar profesional, ética e integralmente, haciendo que tensiones como la relación entre teoría y práctica sea más estrecha y denote su idoneidad y generación de nuevo conocimiento. De esta manera, se interpreta que los docentes son los representantes más significativos de los cambios educativos; son los agentes que pueden tomar decisiones favorables frente a los procesos que se generan

dentro de su ámbito profesional, es decir son sujetos de cambio y desde luego de renovación e innovación de la misma formación docente.

CONCLUSIONES

La Universidad Santo Tomás se ha caracterizado por ser una institución de Estudios Generales. Desde allí afirma su identidad en cada uno de los procesos pedagógicos que se desarrollan en las unidades académicas, en este caso el programa de Maestría en educación. En cada escenario la Filosofía Tomista subyace desde su propósito integrador como una cosmovisión definida en el ejercicio de la tarea educativa, la impronta Tomista; es precisamente desde este principio institucional que la investigación quiere dar cuenta de las prácticas pedagógicas de los docentes de Maestría en Educación, y se pregunta cómo desde sus estrategias didácticas y evaluativas integran el espíritu humanista para una verdadera formación integral, donde se refleje la identificación del humanismo tomista que emerge desde la tradición, y que a la vez subyace al PEI para un contexto actual. En consecuencia, el proceso pedagógico de los maestros del programa debe contener un componente cualificador de formación en cada proceso áulico desde el tomismo como pensamiento inspirador y se debe expresar como cuerpo doctrinal antropológico sólido, que transversalice la misión institucional y la del mismo programa de Maestría en Educación.

Indagar por los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en la Maestría en Educación supone pensar en las diversas modalidades que implementan los docentes en su práctica para la formación de docentes. Estos procesos se conciben desde una mirada crítica y emancipadora que permite tanto al docente como al maestrante conocer, dialogar, cuestionar y proponer alternativas pedagógicas, didácticas, evaluativas y formativas coherentes con las dinámicas educativas actuales país.

De igual forma, la apuesta de la Maestría es formar docentes gestores del cambio y críticos frente a las distintas decisiones políticas sobre la educación y la movilidad en los escenarios escolares donde laboran. Asunto que permite generar procesos dinamizadores e interdisciplinarios en cada escenario de formación de los docentes.

Finalmente, esto conduce a plantear que en la educación a distancia los procesos de diseño y planeación de las actividades para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje deben ser mucho más rigurosos dadas las condiciones en que se encuentran los participantes de este proceso, teniendo en cuenta que se dispone de diversas herramientas tecnológicas que son utilizadas para facilitar la comunicación. Esta comunicación paulatinamente ha ido perdiendo su carácter unidireccional o bidireccional del aula de clase convencional para tener un carácter multidireccional dependiendo de los intereses y necesidades de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adúriz-bravo, A (2000). La didáctica de las ciencias como disciplina. Enseñanza, 17-18, 1999-2000, 61-74. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20475/didactica_ciencias.pdf
- Álvarez, J. M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir, Madrid: Morata.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, María C., Vergara, M. & Londoño, S. (2007). Construcción teórica. En *La Formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. (pp. 13 – 56). Bogotá: Facultad de Educación. Universidad de la Sabana.
- Departamento de Humanidades. (s.f.). Historia. Bogotá: Universidad Javeriana. http://moss.nlb.javerianacali.edu.co/departamento/humanidades/index_3606.htm
- García Aretio, L. (2002). La educación a distancia. De la Teoría a la Práctica. Madrid, Ariel Educación. Disponible en: http://www.academia.edu/3260161/La_educaci%C3%B3n_a_distancia
- Huberman, S. (1992). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Nuevos modelos para las nuevas prácticas. Buenos Aires: Aique.
- 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>
- Leiva, A. & 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

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. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>

Páramo, P. (2008). La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Pérez, J. (2006). Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla, S.A. Rico, A. & Rodríguez, M. (2011). *La Formación Docente Inicial en cuatro décadas a partir de historias de vida de maestros colombianos*. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Bogotá: Universidad de Salle.

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

USTA. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

USTA. (2005) Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. Universidad Santo Tomás

USTA. (2005). Política curricular. Bogotá: Universidad Santo Tomás

USTA. (2014). Documento Maestro, Maestría en Educación Renovación. Bogotá. Universidad Santo Tomás

Villa, C. (2001). Las Humanidades en las éticas contemporáneas. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Zambrano Leal, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10 (35) 593-599. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603504>