

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

DOCUMENTO PROPUESTA

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

FORMACIÓN DE EDUCADORES	A1	DIDAQUIM	A
GIIPLyM	A	VIVENCIAS	A
INTERCITEC	B	MESCUUD	B
MORALIA	B	ESTUDIOS DEL DISCURSO	B
GEOPAIDEIA	B	EMILIO	C
INVAUCOL	C	CRÍSALIDA	C
GREECE	C	DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	C
DIDACTEC	D	INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA & DIDÁCTICA	D
GALATEA	D	JUEGOS INFANTILES DE COLOMBIA	SC
FISINFOR	SC		

Bogotá, 2011

UNIVERSIDAD DISTRITAL	1
INTRODUCCIÓN	7
1. DENOMINACIÓN	9
1.1 ACTO DE CREACIÓN DEL PROGRAMA.	9
1.2 NATURALEZA, MODALIDAD DE FORMACIÓN Y METODOLOGÍA	9
1.3 NÚMERO DE REGISTRO PARA LOS PROGRAMAS EN FUNCIONAMIENTO	11
2. JUSTIFICACIÓN	14
2.1 ESTUDIOS QUE JUSTIFICAN LA CREACIÓN O EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA Y SU IMPACTO	15
2.2 OFERTA ESCASA	16
2.3 APROXIMACIÓN Y POSIBLES CONTACTOS CON OTROS PROGRAMAS	20
2.4 NICHOS Y POTENCIALIDADES DEL PROGRAMA	22
2.5 ACTUALIDAD EN EL DISEÑO EN CUANTO A SU FLEXIBILIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD	24
2.6 COHERENCIA CON LA MISIÓN Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	25
3. CONTENIDOS CURRICULARES	26
3.1 COMPONENTE DE INTERDISCIPLINARIEDAD DEL PROGRAMA	27
3.2 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS ADOPTADOS EN LA INSTITUCIÓN	32
3.2.1 LA PEDAGOGÍA COMO ENSEÑANZA	32
3.2.2 LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	37
3.2.4 PEDAGOGÍA Y TEORÍA DE LA SUBJETIVACIÓN	40
3.2.5 PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES	41
3.2.6 LAS PEDAGOGÍAS ÉTICAS Y POLÍTICAS	43
3.2.7 RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	44
3.3. PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA Y LOS PERFILES DEFINIDOS	47
3.4 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR	48
3.4.1 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN (DFI)	49
3.4.2 DIMENSIÓN DE ESPACIO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (DFEP)	49
3.4.3 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN ÉNFASIS (DFE)	50
3.4.4 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA (DFICA)	50
3.4.5 POSIBLE DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS	51
3.4.6 ESTRATEGIAS DE FLEXIBILIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA	52
3.4.7 SISTEMAS DE CRÉDITOS MOVILIDAD Y EQUIVALENCIAS	53
3.4.8 CONTENIDO GENERAL DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS	55
3.4.9 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN UN SEGUNDO IDIOMA	57
4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS	59
4.1 EL SEMINARIO	61
4.2 LA CONFERENCIA	63
4.3 EL TALLER	64
4.4 GRUPOS DE TRABAJO	65
4.5 TUTORÍAS	65
4.6 LAS PRÁCTICAS DE CAMPO	65
5. INVESTIGACIÓN	67

5.1	APORTE DE LAS DISCIPLINAS AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	67
5.2	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL 1995-2000	70
5.2.1	ENSEÑANZA Y APREDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA	70
5.2.2	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS	73
5.2.3	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS MATEMÁTICAS	74
5.2.4	ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	77
5.2.5	TRABAJOS CON ENFOQUE PEDAGÓGICO	78
5.3	PERSPECTIVAS TEMÁTICAS OBSERVADAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL 2000-2005	79
5.4	LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS 2005-2009	83
5.5	LOS ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA	84
5.5.1	ÉNFASIS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	86
5.5.2	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	102
5.5.3	FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES	106
5.5.4	USO DE TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA	107
5.5.5	FORMACIÓN DE ESTUDIANTES	108
5.5.6	AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN	109
6.	RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO	111
6.1	APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL AL TEMA DE POLÍTICA PÚBLICA	113
6.2	PROYECCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN EN POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN	117
6.3	INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA	119
7	PERSONAL DOCENTE	120
7.1	PROFESORES CON TITULACIÓN ACADÉMICA ACORDE CON LA NATURALEZA DEL PROGRAMA	120
7.2	NUCLEO DE PROFESORES	124
7.3	EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS PROFESORES VINCULADOS	127
7.4	IDONEIDAD DE LOS PROFESORES	149
7.5	PLAN DE VINCULACIÓN DE DOCENTES	149
7.6	FORMACIÓN DE DOCENTES	150
7.7	ESTATUTO O REGLAMENTO DOCENTE	153
8	MEDIOS EDUCATIVOS	155
8.1	LA BIBLIOTECA Y SUS RECURSOS	155
8.1.1.	COLECCIONES Y BASES DE DATOS	158
8.1.2.	HEMEROTECA	160
8.1.2	MEDIOS DE DIFUCIÓN	161
8.2.	RECURSOS DE APOYO DOCENTE.	163
8.2.1.	RECURSOS FÍSICOS	164
8.2.2.	LABORATORIO DE FONÉTICA	164
8.2.3.	CENTRO DE AYUDAS AUDIOVISUALES	165
8.2.4.	LABORATORIOS DE FÍSICA	165
8.2.5.	LABORATORIOS DE QUÍMICA Y BIOLOGÍA.	166
8.2.6.	SALAS DE INFORMÁTICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN.	166
8.3.	GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN: RED DE DATOS UDNET	166
9	INFRAESTRUCTURA FÍSICA	172

10	MECANISMOS DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN	174
11.	ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA	176
11.1	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA INSTITUCIONAL DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA – UNIVERSIDAD DISTRITAL	176
11.2	ENFOQUE ADMINISTRATIVO DEL PROGRAMA	178
11.3	ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA.	179
11.4	CONSEJO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.	180
11.5	COORDINADOR O COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.	181
11.6	PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.	182
12.	AUTOEVALUACIÓN	183
12.1	PROCESOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	183
12.2	CAMPOS O EJES DE LA AUTOEVALUACIÓN	186
13.	PROGRAMA DE EGRESADOS	188
	POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS	188
14.	BIENESTAR UNIVERSITARIO	190
15.	RECURSOS FINANCIEROS	195

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	PROGRAMAS ACADÉMICOS DE PREGRADO QUE APOYAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	11
Tabla 2.	PROGRAMAS ACADÉMICOS DE POSTGRADOS QUE APOYAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	12
Tabla 3.	DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS	51
Tabla 4.	RELACIÓN ENTRE PLAN DE ESTUDIOS Y NÚMERO DE CRÉDITOS	52
Tabla 5.	DE LAS DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS	54
Tabla 6.	DE LAS DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS (MODALIDAD INVESTIGACIÓN)	55
Tabla 7.	DE LAS HABILIDADES Y LAS DIMENSIONES	66
Tabla 8.	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, GRUPOS Y ÉNFASIS	105
Tabla 9.	TIPOS DE TRABAJOS DE GRADO (SEGÚN MODALIDAD)	106
Tabla 10.	DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES	120
Tabla 11.	DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA	124
Tabla 12.	PROYECCIÓN DE LA DEDICACIÓN DOCENTE AL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	125
Tabla 13.	DE LOS GRUPOS Y SUS INVESTIGACIONES	127
Tabla 14.	VINCULACIÓN DE PROFESORES DE CARRERA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN	149
Tabla 15.	DE LOS RECURSOS FÍSICOS DE LAS SEDES, MACARENA A, MACARENA B Y SABIO CALDAS	164
Tabla 16.	PUNTOS DE RED DE LA RED UDNET	169
Tabla 17.	LÍNEAS DE ACCESO REMOTO QUE TIENE LA RED UDNET	170
Tabla 18.	SALAS DE INFORMÁTICA DE LA UDNET	170
Tabla 19.	EQUIPOS DE COMUNICACIONES DE LA UDNET	170
Tabla 20.	ACCESOS EXTERNOS DE LA UDNET	171
Tabla 21.	DE OTROS ESPACIOS FÍSICOS	173
Tabla 22.	DE LA SELECCIÓN, ADMISIÓN Y TRANSFERENCIA	174
Tabla 23.	DE LA AUTOEVALUACIÓN	185
Tabla 24.	PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DESCRIPCIÓN INGRESOS	195
Tabla 25.	PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DESCRIPCIÓN EGRESOS	196
Tabla 26.	PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. CONSOLIDADO INGRESOS Y EGRESOS	198

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	PORCENTAJE DE GRADUANDOS EN EDUCACIÓN EN BOGOTÁ 2000 - 2008	19
Gráfico 2.	ÉNFASIS DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA	103
Gráfico 3.	ÉNFASIS DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS	103
Gráfico 4.	ÉNFASIS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	104
Gráfico 5.	ÉNFASIS CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	105
Gráfico 6.	INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN FRENTE A PLANES DECENALES Y SECTORIALES	113
Gráfico 7.	% DE PROFESORES DE CARRERA POR AÑO. FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN 2000 - 2010	150

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el programa de Maestría en Educación, el cual surge como un esfuerzo de la Facultad de Ciencias y Educación y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por contribuir al mejoramiento de la educación de nuestro país a través de la formación postgradual de profesionales que la estudian e investigan de forma permanente.

La maestría en educación en nuestra universidad se crea como un esfuerzo de un colectivo de profesores e investigadores, pertenecientes a grupos de investigación reconocidos interna y externamente que desean continuar orientando líneas de pensamiento no solo a través de los procesos de investigación que desarrollan sino a través de la formación postgradual a nivel de maestría, puesto que a nivel de doctorado se adelanta actualmente a través del doctorado interinstitucional de educación (DIE-UD) en el cual participan algunos de ellos.

La maestría cuenta con la participación de diez y ocho (17) grupos de investigación de diferentes áreas de conocimiento (FORMACIÓN DE EDUCADORES, DIDAQUIM, GIPLYM, INTERCITEC, VIVENCIAS, MESCUD, MORALIA, GEOPAIDEIA, ESTUDIOS DEL DISCURSO, EMILIO, INVAUCOL, CRÍSALIDA, GREECE, DIDACTEC, INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA & DIDÁCTICA, GALATEA, JUEGOS INFANTILES DE COLOMBIA, FISINFOR y DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS), los cuales se encuentran con el siguiente grado de reconocimiento en Colciencias y en la Universidad: 1 en A1, 3 en A, 5 en B, 4 en C, 3 en D y 1 institucionalizados), esto ha permitido que el programa se fortalezca desde diferentes referentes conceptuales y metodológicos en investigación en educación. De

igual manera, este programa cuenta con el apoyo de la Facultad de Ciencias y Educación a través de los proyectos curriculares de pregrado y postgrado entre los cuales están la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Licenciatura en Física, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Química, Matemáticas, Especialización en Educación Matemática, Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, Especialización en Educación en Tecnología, Especialización en Educación y Gestión Ambiental, Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales, Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo, Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés, Maestría en Educación / Comunicación y Doctorado Interinstitucional en Educación.

Este documento contiene 15 apartados, los dos primeros hacen una presentación del programa desde su acto de creación, naturaleza y modalidad del programa, y justifican el programa desde sus particularidades y el contexto nacional. Los siguientes tres apartados, hacen referencia a la estructura curricular del programa, las principales metodologías que orientarán el desarrollo de los espacios académicos, y finalmente como se asume la investigación. Los apartados seis, siete y ocho, hacen referencia a la relación del programa con el sector externo, el características del personal docente que se vinculará al programa y los medios educativos con que contará el mismo. Los apartados nueve, diez y once abordan la infraestructura física, los mecanismos de selección y evaluación y la estructura administrativa y académica. Los cuatro apartados finales abordan la autoevaluación, el programa de egresados, bienestar universitario y una descripción de los recursos financieros con que contará el programa.

1. DENOMINACIÓN

El programa a desarrollar se denomina **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** el cual se ha diseñado, estructurado y fundamentado en la formación de nivel de postgrado de acuerdo a lo establecido en la Ley 30 de 1992. En el presente documento se da cuenta de todas y cada una de las condiciones y requerimientos que se establecen en el Decreto N° 1295 del 20 de Abril de 2010, para los programas de formación postgradual de carácter de Maestría. La formación académica de este programa se ha orientado hacia el desarrollo y potencialización de la investigación en educación, con un enfoque de fortalecimiento de los diferentes campos que articulan dicha investigación. Dando cumplimiento a los requerimientos académicos y de tiempo establecidos por el programa, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas confiere el título de **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**.

1.1 ACTO DE CREACIÓN DEL PROGRAMA.

Resolución 01 de Enero 29 de 2009 (Anexo 1) y Resolución 025 de Agosto 27 de 2009 (Anexo 2).

1.2 NATURALEZA, MODALIDAD DE FORMACIÓN Y METODOLOGÍA

Este programa de formación postgradual, surge como respuesta a la evidente necesidad que tiene la Universidad Distrital por analizar, evaluar y retroalimentar sus espacios de formación en educación e investigación, de tal manera, que esta se convierta no solo en un medio de articulación entre los diferentes programas

académicos relativos a este, sino que sea un medio de proyectarla a los diferentes contextos sociales en todos y cada uno de los niveles educativos.

Se ha denominado Maestría en Educación, porque su diseño, fundamentación y desarrollo se ha pensado bajo los presupuestos teóricos de los programas académicos y de los grupos de investigación (ver anexo 3) que la estructuran, enfocados al desarrollo de investigación de alta calidad y fuerte impacto en educación. Teniendo como meta la formación avanzada en procesos de investigación y la producción de conocimiento en educación orientado a la indagación y abordaje de problemas de tipo teórico o práctico referidos a las problemáticas que en educación se enfrenta a nivel local, regional, nacional e internacional.

Como otro de los aspectos a tener en cuenta, dentro de la denominación de Maestría en Educación, se encuentra que ésta desarrolla tres de las cuatro líneas de investigación institucionalizadas en la Universidad Distrital, las cuales son:

- ✓ Línea 1. Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente.
- ✓ Línea 2. Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social.
- ✓ Línea 3. Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.

Estas líneas se han consolidado con el trabajo de los diferentes grupos de investigación de la Universidad que actualmente se encuentran clasificados en las diferentes categorías de Colciencias, de igual forma estos grupos de investigación se encuentran adscritos a la Facultad de Ciencias y Educación, y en la presente maestría se han organizado en cuatro énfasis, descritos a continuación: a) Educación Matemática, b) Educación en Ciencias de la Naturaleza y la Tecnología, c) Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, d) Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación.

Este programa de Maestría en Educación se ofrecerá en dos modalidades, de *profundización* y de *investigación*; diferenciadas particularmente por el tipo de trabajo de investigación a desarrollar.¹ En la primera modalidad se procura una formación académica avanzada en un campo o área de la educación que proporcione elementos para el análisis de situaciones particulares, el análisis de problemas, o, para el estudio de soluciones dadas a problemas en el ámbito educativo (en uno de los énfasis). En la segunda, se procura una formación avanzada en investigación en un campo o área de la educación, que proporcione elementos para la formulación de un tipo de solución a un problema planteado en el campo educativo, o para la generación de nuevos conocimientos en un campo (en uno de los énfasis).

Al cabo de máximo dos años y medio de dedicación presencial, de tiempo completo y en cumplimiento de lo establecido en el programa como requisitos de grado, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas confiere el título de Magíster en Educación.

1.3 NÚMERO DE REGISTRO PARA LOS PROGRAMAS EN FUNCIONAMIENTO

La Maestría en Educación se articula de manera directa con programas de pregrado y postgrado en educación (22), los cuales se relacionan a continuación. En las tablas 1 y 2 se presentan sus números de registro SNIES, de resolución de acreditación y el proceso actual en el que se encuentra frente a la acreditación de calidad.

Tabla 1. PROGRAMAS ACADÉMICOS DE PREGRADO QUE APOYAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROGRAMA	No.	PROYECTO CURRICULAR	REGISTRO SNIES	REGISTRO CALIFICADO	ACREDITACIÓN DE CALIDAD
PREGRADOS	1	Licenciatura en Biología.	*130145743701100111100	RES. 4414 Junio 3 de 2010	En proceso
	2	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas	*130145103701100111100	RES 3109 Abril 27 de 2010	RES. 1926 Mayo 8 de 2006 RES.1242 Febrero 21 de 2011 Reacreditado CNA

¹ Ver sección 5.5.3 (Formación investigativa de los estudiantes, p. 103).

PROGRAMA	No.	PROYECTO CURRICULAR	REGISTRO SNIES	REGISTRO CALIFICADO	ACREDITACIÓN DE CALIDAD
					Vigencia: 6 años
	3	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.	*130143703001100111100	RES. 3110 Abril 27 de 2010	RES 2240 Junio 10 de 2005 No reacreditado
	4	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística	*130143727001100111101	RES. 4882 JUNIO 16 de 2010	En proceso
	5	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.	*130143724001100111100	RES. 3108 Abril 27 de 2010	RES. 6289 de Octubre 13 de 2006 Vigencia: 4 años
	6	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés	*130143706581100111100	RES. 1054 Noviembre 26 de 2010	En proceso
	7	Licenciatura en Física	*130145303701100111100	RES. 2707 Abril 16 de 2010	RES. 3417 de Agosto 18 de 2005 Vigencia: 6 años
	8	Licenciatura en Pedagogía Infantil	*130143720001100111102	RES. 1716 Marzo 17 de 2010	RES. 3418 de Agosto 18 de 2005 Vigencia: 6 años
	9	Licenciatura en Química	*130145403701100111100	RES. 3111 Abril 27 de 2010	Res. 2589 Mayo 25 de 2006 RES 12729 Dic. 28 del 2010 Vigencia: 6 años
	10	Matemáticas	*130145100001100111100	RES. 8343 Sept. 22 de 2010	Auto evaluación permanente

Tabla 2. PROGRAMAS ACADÉMICOS DE POSTGRADOS QUE APOYAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROGRAMA	N°	PROYECTO CURRICULAR	REGISTRO SNIES	REGISTRO CALIFICADO	ACREDITACIÓN DE CALIDAD
ESPECIALIZACIÓN L.S.	1	Especialización en Educación Matemática	*130155103701100111200 SNIES 15443	RES. 5292 Junio 25 de 2010 y RES. 6872 Agosto 6 de 2010	Auto evaluación permanente
	2	Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad.	*130153701281100111200 SNIES 11328	RES. 10455 Noviembre 26 de 2010	Auto evaluación permanente

“1948 – 2011: SESENTA Y TRES AÑOS DE VIDA UNIVERSITARIA”

PROGRAMA	N°	PROYECTO CURRICULAR	REGISTRO SNIES	REGISTRO CALIFICADO	ACREDITACIÓN DE CALIDAD
	3	Especialización en Educación en Tecnología	*130153706201100113200	RES. 10456 Noviembre 26 de 2010	Auto evaluación permanente
	4	Especialización en Educación y Gestión Ambiental.	*130153703331100113100	RES. 4883 Junio 16 de 2010	Auto evaluación permanente
	5	Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales.	*130156580401100113100 SNIES 11232	RES. 4413 Junio 3 de 2010 RES. 6820 Agosto 6 de 2010	Auto evaluación permanente
	6	Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo.	*130153720001100111200	RES. 4601 Junio 10 de 2010	Auto evaluación permanente
	7	Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos	*130154003701100111100 SNIES 4976	RES. 5293 Junio 25 de 2010	Auto evaluación permanente
	8	Especialización en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos.	*130153700191100111200 SNIES 11230	RES. 4600 Junio 10 de 2010	Auto evaluación permanente
MAESTRÍAS	1	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.	*130163000001100111200 SNIES 20043	RES. 5569 Agosto 29 de 2008	Auto evaluación permanente
	2	Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés.	*130164203701100111100	RES. 8070 Sept. 14 de 2010	En proceso
	3	Maestría en Comunicación/ Educación	SNIES 54469	RES. 1156 Marzo 6 de 2009	Auto evaluación permanente
DOCTORADOS	1	Doctorado Interinstitucional en Educación	*110573700001100111500	RES 6440 Diciembre 29 de 2005	Auto evaluación permanente

2. JUSTIFICACIÓN

En el contexto nacional e internacional se reconoce la necesidad de contar con programas de postgrado que posibiliten formación avanzada de profesionales y potencien la investigación en el campo educativo. En el caso particular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se ha reconocido, tanto la necesidad de generar programas que contribuyan a la formación de investigadores en este campo; como la importancia de crear y desarrollar un programa que articule los proyectos curriculares de pregrado y postgrado atrás referidos, es decir, se evidencia la necesidad de establecer una conexión entre los diferentes pregrados, especializaciones y maestrías en el campo educativo y el Doctorado Interinstitucional en Educación. Con la creación de esta maestría se posibilita la consolidación de un sistema postgradual que contribuye al desarrollo y consolidación de los grupos de investigación que soportan la maestría, aportando a la formación de investigadores en los énfasis propuestos y en el desarrollo de las líneas de investigación que se vienen adelantando en esos grupos. Así, con esta Maestría en Educación se prevé una articulación entre los pregrados y el sistema postgradual.

Orientado por los parámetros y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y específicamente por la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES- documento

guía para presentar programas de maestría y doctorado,² así como en el decreto 1295 de 2010, se desarrolla la justificación del programa en mención, teniendo en cuenta los estudios que argumentan su creación y funcionamiento, el posible impacto, valor social agregado y coherencia con la misión y proyecto educativo institucional.

2.1 ESTUDIOS QUE JUSTIFICAN LA CREACIÓN O EL FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA Y SU IMPACTO

Una vez realizada la revisión de los datos disponibles en la red referidos a programas de maestría, los cuales se documentaron a partir de las páginas Web de seis programas de maestrías en educación a nivel de Bogotá,³ 8 a nivel nacional,⁴ 20 en América Latina,⁵ y 5 de Brasil,⁶ se concluye que el programa propuesto es pertinente. Esto debido a que a partir del análisis de la información encontrada, se puede argumentar dicha pertinencia desde los siguientes aspectos: a) Escasa oferta, b) Nichos y potencialidades del programa, c) Aproximaciones y posibles contactos con otros programas y d) Actualidad en el diseño en cuanto a su flexibilidad e interdisciplinariedad.

² Ministerio De Educación Nacional, Comisión Nacional Intersectorial de aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES- Guía Para Presentar Programas De Maestría Y Doctorado (Nuevos, Actualizaciones y Extensiones). 2003

³ En la Universidad Pedagógica Nacional (con dos programas), Universidad Antonio Nariño, Universidad Javeriana, Universidad de los Andes y la Universidad Externado de Colombia.

⁴ En siete Universidades en el resto del país: Universidad del Tolima, Universidad de Manizales, SUE Caribe: Universidades de Cartagena, Córdoba, Magdalena, Guajira, Atlántico, Sucre y Popular de Cesar; Universidad de Medellín, Universidad de Pamplona, Universidad del Norte y la Universidad Tecnológica de Pereira (con dos programas).

⁵ En tres universidades de Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Universidad Nacional de San Luís. En Chile: Universidad de Antofagasta, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Talca, Universidad de Tarapacá, Universidad de Chile, Universidad Católica de Maule. En México: C.E.T.Y.S., Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey, Universidad YMCA, Universidad de las Américas A.C. y Universidad del Salvador. En Venezuela: Universidad de los Andes Táchira, Universidad Nacional Abierta y Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Peruana Cayetano Heredia

⁶ Universidade do Sao Paulo, Universidade Federal do Minas Gerais, Universidade Estadual do Campinas, Universidade do Estado de Santa Catarina y Universidade do Estado de Para

⁷ La diferenciación entre los 17 programas a nivel regional de América Latina y los 5 Brasileños obedece, a las marcadas diferencias entre ellos y no a un propósito de excluir a Brasil de América Latina.

2.2 OFERTA ESCASA

Con la intención de visibilizar la necesidad de adelantar programas de Educación Superior a nivel de Maestrías en el campo de la Educación, se muestran a continuación algunas cifras que permiten dimensionar la relación entre ofertas de formación y demandas de diferentes profesionales, que en esta área existe.

Para realizar una aproximación de tipo cuantitativo sobre el estado de la formación postgradual de Colombia con respecto a la región y así determinar con mayores argumentos la pertinencia de la propuesta de formación, la siguiente referencia de Sánchez es útil para entender lo que está sucediendo al respecto.⁸ *“América latina con 514 millones de habitantes, dedica a ese sector, es decir, a la investigación y desarrollo, 0,3% de su PIB y, por tanto, su participación en el poder científico y la investigación frente 38,7% de Estados Unidos (281.4 millones de persona en el año 2000) y el 28% de Europa Occidental”* (Sánchez, 2002).

De acuerdo con Luchilo (2003) *“En la década de 1990 comenzó una muy importante expansión de la formación de postgrados. Entre 1990 y 2001 el total de graduados de maestrías en América Latina y el Caribe se multiplicó por 3.6, pasando de poco más de 13.000 graduados a más de 47.000. Brasil y México concentran alrededor del 80% del total de graduados. La cantidad de doctorados en América Latina y el Caribe también experimentó un importante crecimiento, mucho mayor que el de los titulados de grado y levemente inferior al de los de maestría. Las variaciones se explican sobre todo por la expansión de los doctorados en el Brasil, que constituyen alrededor de las dos terceras partes del total de doctorados de la región”*.⁹

⁸ SANCHEZ SALDAÑA, M. A. (2002). La educación superior y la investigación científica: El reto del constitucionalismo del siglo XXI. *Educación, Ciencia y Cultura*. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional, México. Versión digital disponible en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/341/23.pdf>

⁹ LUCHILO, LUCAS. (2003). América Latina: Formación y movilidad internacional de recursos humanos en ciencia y tecnología. *El estado de la ciencia*, Argentina. Versión digital disponible en: <http://www.ricyt.org/interior/difusion/pubs/elc2003/5.pdf>

Contrastan los datos de Rama (2005) con relación a la oferta de programas en la región, que es aún más precaria para Colombia,¹⁰ por ejemplo, para el caso de los doctorados, mientras que en Brasil el número de programas representa el 48,3%, en Colombia representa solo el 2,6%; encontrándose por debajo de Brasil, México, Argentina, Chile, Cuba y Perú. Con esta descripción, veamos ahora lo que está sucediendo a nivel nacional.

Estudios adelantados por el grupo de Análisis Estadístico de la Subdirección de Monitoreo y Vigilancia del ICFES (2002) muestran como en el ámbito de la educación superior a nivel nacional,¹¹ la formación en Educación, es ofrecida por 667 programas a nivel de pregrado, 227 especializaciones, 34 Maestrías y 3 Doctorados. Como se observa resulta exigua la cantidad de programas de Maestría que se ofrecen tanto desde el sector oficial como el privado para atender la demanda de formación de los egresados de los 667 programas existentes. La carencia que se manifiesta en la oferta de programas de postgrado, especialmente en el área de Maestrías, pone en peligro la continuidad de los programas, aspecto que se refleja en la dificultad manifiesta de formar cuadros de líderes y en la formación de capital humano de alto nivel.

Otra cifra que corrobora la precariedad del sistema educativo colombiano para suplir la demanda de formación a nivel de postgrado, se observa cuando se compara, tomando el caso del año 2002, el número de estudiantes matriculados en estudios Universitarios (742.000 equivalente al 75,64% del total – 981.458),¹² con la cobertura de los programas de Especialización, Maestría y Doctorado: Los programas de Especialización cubren la demanda de 50.224 estudiantes (5,12%), los de Maestrías a 6.732 equivalente a 0,69% y los programas de Doctorado que existen en el país a 321 estudiantes, correspondiente esta cifra al 0,03% del total. Puntualizando en el número total de alumnos matriculados, durante el mismo periodo (2002), en el área de educación; tenemos que de 981.458

¹⁰ RAMA, C., (2005). Los postgrados en América Latina. *Seminario Internacional: Situación de los postgrados en el Ecuador y América Latina*, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)– UNESCO/IESALC–, Quito. Versión digital disponible en:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pdf/Seminario%20Internacional%20La%20Evaluación%20de%20los%20estudios%20de%20Postgrados%20-%20Quito%208-9%20Sep.%202005/Los%20postgrados%20en%20América%20Latina%20-%20Claudio%20Rama.pdf>.

¹¹ ICFES (2002). Estadísticas de la Educación Superior. Resumen anual. Bogotá.

¹² Idem, página 26

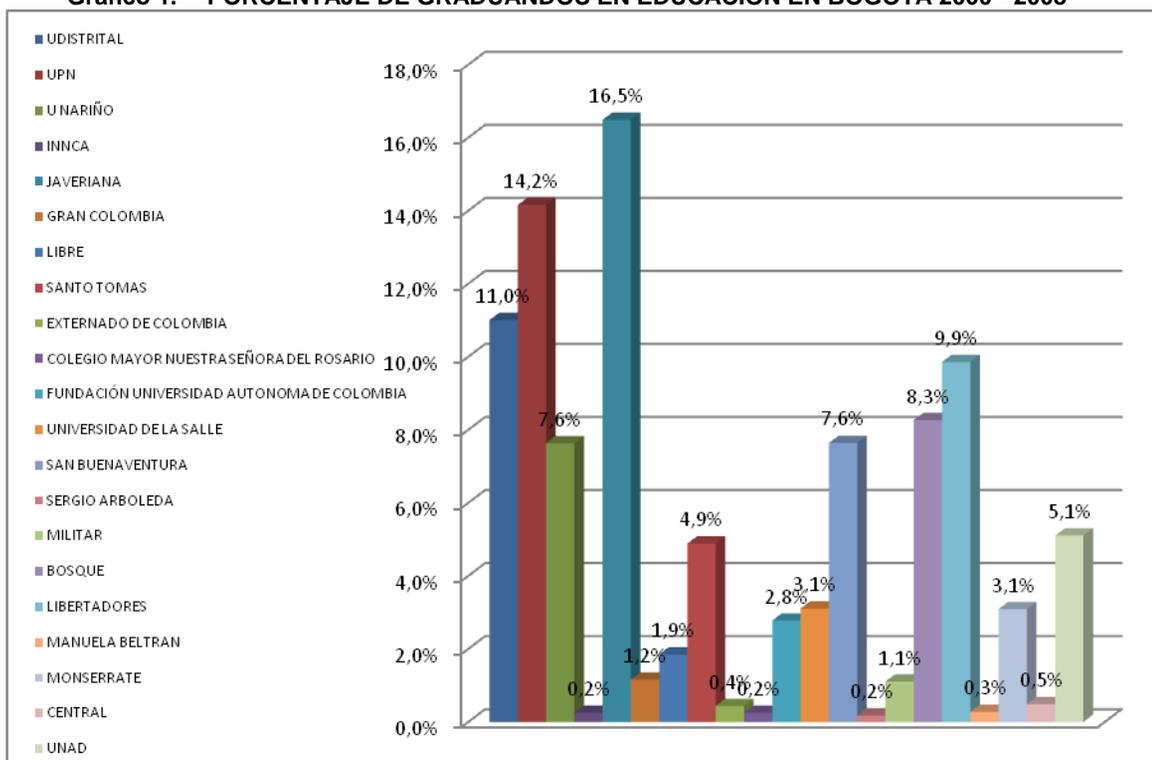
estudiantes que representan el 100%, sólo 114.221, equivalente al 11.7% son estudiantes de áreas relacionadas con educación.

Para el caso de Bogotá,¹³ a nivel de oferta de estudios de Maestría, la capital ofrece 125 programas en diferentes áreas del conocimiento, de los cuales 44, es decir el 35,2% de la oferta, se ubican en el sector oficial y 76 (60,8%) en el sector privado. Una actualización de estos datos, tomando como referencia la información suministrada en la página Web de MEN (Ministerio de Educación Nacional),¹⁴ indica que en Bogotá existen 21 programas de Maestría en Educación: seis genéricas con énfasis y 15 con especialidades específicas (cinco en docencia, una en didáctica de las ciencias, dos en lenguas extranjeras, dos en enseñanza de las matemáticas, una en tecnología aplicada a la educación, una en educación y desarrollo social, una en educación de adultos, una en procesos de aprendizaje, una en modelos de enseñanza y una en orientación y asesoría educativa). Según el origen público y privado de la IES (Instituciones de Educación Superior) que ofrecen los programas de maestría Bogotá, un 66,6% son de origen privado y un 33,3% de origen público. Es importante señalar que los egresados de Universidad Distrital de las Licenciaturas en Educación, de diferentes áreas, representan el 30% del total en Bogotá. Pese a dicho protagonismo en la formación a nivel de pregrado, la universidad solo cuenta con un programa de Maestría, de un total de 21 ofrecidos en Bogotá, lo cual representa el 4,7%. A continuación se presenta un gráfico en el cual, se muestra el porcentaje de graduados de los programas de Licenciatura y las correspondientes universidades de las cuales egresan.

¹³ Ídem, página 68

¹⁴ Ministerio de Educación Nacional, 2008. Educación Superior, Estadísticas: IES en el contexto nacional; <http://snies.mineducacion.gov.co/men/>

Gráfico 1. PORCENTAJE DE GRADUANDOS EN EDUCACIÓN EN BOGOTÁ 2000 - 2008



Finalmente, otro dato que justifica la necesidad de la apertura de este programa, se refiere a las necesidades de los profesores vinculados a las instituciones en el nivel básico y medio. De acuerdo con la información encontrada en la página Web de la Secretaría de Educación del Distrito (SED 2008),¹⁵ de los 64.418 profesores vinculados, 30.418 están en el sector público y 34.000 están en el sector privado; y de acuerdo con los datos suministrados por esta fuente, solo se puede establecer las necesidades de los segundos. De acuerdo con lo anterior, de los 34.000 profesores vinculados al sector privado, 18.504 poseen título profesional en educación, 2.955 poseen otros títulos profesionales, en total 21.459 poseen título superior universitario y de ellos 1.904 poseen título de postgrado, así se identifican 19.555 potenciales candidatos al programa. Ahora bien, para establecer un dato más aproximado de las necesidades de formación de postgrado se acudió a la oficina de personal docente de la SED. La información suministrada es parcial y sólo se refiere a los profesores vinculados en el nuevo escalafón. De acuerdo con ella, de los 30.418 profesores 8.985 poseen título profesional en educación y de ellos sólo 110

¹⁵ Secretaría de Educación del Distrito (2008). Estado de Docentes Bogotá: Sector privado. En <http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/secoficial/estadocentes/>

poseen título de Maestría; con estos datos se identifican como potenciales candidatos para cursar estudios de maestría 8.875 profesores. Unificando los datos tenemos que *las necesidades de formación a nivel de maestría de los profesores vinculados a la educación básica y media del Distrito Capital, tanto en el sector público como en el privado, serían de 28.430*, lo anterior haciendo la salvedad que los datos no son datos consolidados, dadas las precariedades anotadas.

2.3 APROXIMACIÓN Y POSIBLES CONTACTOS CON OTROS PROGRAMAS

Con el fin de determinar las posibles aproximaciones, identidades de criterios académicos e institucionales y las posibles relaciones con otros programas, se tuvo en cuenta los siguientes criterios: El propósito formativo, el grado de institucionalización de la investigación y la educación en la región, como también el objeto de estudio.

En cuanto al propósito formativo de las maestrías analizadas (Colombia, América Latina y Brasil) se identificaron dos propósitos fundamentales: uno se refiere a la formación de investigadores y el otro a la cualificación de profesionales de la educación; en este segundo caso, la investigación se constituye en un medio para la cualificación del ejercicio profesional de docentes y otros profesionales vinculados a actividades de orientación, gerencia y planeación educativa, entre otros.

Con respecto al primer propósito de formar investigadores en el campo de la educación, se observa que la mayoría de los programas tanto en Bogotá como a nivel nacional se identifica, explícitamente, con esta orientación. Solo en las universidades de Pamplona y Tecnológica de Pereira la investigación se convierte en una estrategia para formar profesionales que intervienen en el campo de la educación.

Esta segunda tendencia se encontró como propósito también en 11 de los 20 programas analizados a nivel de la región en América Latina, de los cuales 5 se preocupan por la formación de profesionales para dirigir, orientar, evaluar y asesorar procesos educativos, esto es para la alta gerencia y 6 se orientan a la cualificación de los profesores. En estos mismos 11 programas, aunque la investigación aparece como parte del proceso formativo y se incluye en plan de estudios, no documentan claramente líneas de investigación ni la existencia de grupos con tradición en investigación educativa. En 7 de los 20 programas

estudiados el propósito formativo es explícitamente la formación de investigadores y sólo en 2 de ellos se evidencia con más claridad la formación de docentes investigadores. En los 5 programas brasileiros analizados su propósito es la formación de investigadores. Lo anterior nos permitiría plantear la hipótesis que existe una gran identificación en la formulación del propósito de formar investigadores entre Colombia y Brasil, igualmente en este punto se deben reconocer las grandes diferencias, entre estos dos países, en cuanto a la aproximación a esta meta.

Además, con respecto a la formación en investigación, de acuerdo a la información obtenida, de los 20 programas analizados encontramos que 11 mencionan la necesidad de dar formación en investigación pero no dan referencias concretas de realizar esta formación en las líneas de investigación que agencian dichos programas. Solo en 6 de ellos las referencias dadas permiten identificar esta articulación a partir de las siguientes líneas:

- ✓ Problemáticas de la educación (Diferentes niveles)
- ✓ Micro política escolar
- ✓ Modelos de gestión escolar
- ✓ Innovaciones educativas
- ✓ Pedagogía del movimiento
- ✓ Andragogía. El adulto en situación de aprendizaje
- ✓ Administración y gerencia educativa
- ✓ Planeación y evaluación educativa
- ✓ Diseño y medios
- ✓ La geografía y su enseñanza
- ✓ Informática educativa
- ✓ Formación profesional y mercado de trabajo
- ✓ Historia de la educación superior
- ✓ Políticas educativas y problemas contemporáneos de la educación.

Ahora bien, con relación al grado de institucionalización de la investigación se podría afirmar que tanto a nivel de Bogotá como a nivel Nacional los programas de Maestría son un importante medio para que la investigación tenga un carácter más institucional. Lo anterior puede ser observado, en el papel que jugarían las líneas y los grupos de

investigación en cada programa, en la medida en que ellos recogen tanto la tradición investigativa de la institución, como la política de cada universidad por instalarse en temáticas y perspectivas específicas; con lo cual, igualmente, se proyectarían los temas de las tesis de los estudiantes, como los temas de las investigaciones de los profesores y de los grupos. Sin embargo, al observar la dinámica de los procesos de investigación en el Brasil, estamos lejos de alcanzar el propósito de la producción de conocimientos en educación, obedeciendo a políticas institucionales de las universidades y como una política de Estado, dado que nuestros sistemas de financiación están muy distantes de lograr los estándares Brasileños.

De otra parte, la educación en la región constituida como objeto de estudio de la investigación que se realiza en los programas de maestría, es un propósito de la mayoría de programas en Bogotá como a nivel nacional. Llama la atención, que la orientación hacia la solución de problemas relacionados con la gestión y la administración escolar esté presente en Universidades como la de los Andes de Colombia y 11 de los Programas analizados de la región de América Latina. Debe entenderse, en el contexto de esta reflexión, que adoptar como objeto de investigación a la educación en la región pasa por considerar críticamente tanto los conceptos teóricos que subyacen, como la investigación de soluciones a determinados problemas, lo cual se expresa en diferentes discursos, metas, etc.

2.4 NICHOS Y POTENCIALIDADES DEL PROGRAMA

Una vez analizadas las aproximaciones encontradas entre los diferentes programas identificamos, lo que podríamos llamar, nuestros nichos de desarrollo.¹⁶

- ✓ Constitución de un sistema Post-gradual integral en el campo de la educación, dado que articularía su programa de doctorado con la maestría y las especializaciones en educación. Potencialidad que nos aproxima a países de la región como Brasil, con un fuerte desarrollo en investigación en educación mediante sus programas de Postgrado (maestría y Doctorado). Esta posibilidad es muy clara para las universidades en el país que cuentan con sus programas de Doctorado como: UPN, U. del Valle, U. de Antioquia, U. de Manizales, U. de

¹⁶ Aquellos que se constituyeron en referencia para ratificar la pertinencia del programa con respecto a la formación ofrecida en Colombia y en la región de América Latina y Brasil.

Cartagena, UPTC, U. de Caldas, U. de Nariño, U. del Tolima, U. Tecnológica de Pereira.

- ✓ Proyección y fortalecimiento en la enseñanza específica de las disciplinas, articulada con una formación general y con problemáticas transversales que recogen la tradición de formación de la institución. Hay una reflexión sobre los saberes específicos. Lo anterior, contrasta con los campos temáticos de la formación y los programas y planes de estudio revisados; en los 20 programas encontrados a nivel de la región de América Latina se determinaron las siguientes proporciones, de acuerdo con los ejes temáticos presentes:

- ✓ Liderazgo y gestión en Instituciones educativas 18%
- ✓ Intervención pedagógica y metodología del aprendizaje, diseño y evaluación del aprendizaje. 16.2%
- ✓ Currículo (Planeación, diseño, evaluación y gestión) 13.5%
- ✓ Innovación educativa y transformación de las practicas pedagógicas 13.5%
- ✓ Educación superior 8.1%
- ✓ Políticas educativas 5.4%
- ✓ Problemáticas de la educación 5.4%
- ✓ Tecnologías educativas y de la comunicación 5.4%
- ✓ Epistemología y enfoques en la educación 5.4%
- ✓ Ciencias de la cognición 2.7%
- ✓ Teoría de la geografía 2.7%
- ✓ Enseñanza y aprendizaje de la educación física 2.7%

En cuanto a la discriminación anterior se identifica un gran interés que coincide con las políticas y lineamientos educativos diseñados para los países analizados, como es América Latina. Al respecto nos preguntamos ¿Hasta qué punto el origen de estos intereses corresponden a los desarrollos y preocupaciones epistemológicas de los grupos e investigadores de estas instituciones?

- ✓ La formación de investigadores y el desarrollo de la investigación en temas transversales como: lo Ético Político, la diversidad cultural y la interculturalidad. Lo ético político, en los programas de América Latina estudiados, esta relacionado con el análisis de políticas públicas, lo cual es pertinente pero insuficiente. En nuestro programa lo ético político también está orientado a observar los procesos de

regulación en la institución educativa, apuntando a resolver situaciones pedagógicas específicas de la formación de sujetos políticos en nuestro medio. Las grandes temáticas identificadas se constituyen en objeto de investigación, en la medida en que ellas estén integradas a los procesos de reflexión e investigación de los grupos que sustentan el programa.

2.5 ACTUALIDAD EN EL DISEÑO EN CUANTO A SU FLEXIBILIDAD E INTERDISCIPLINARIEDAD

La estructura curricular del programa de la Maestría en Educación se enmarca dentro de una propuesta de actualidad en tanto que cumple al menos con las siguientes características: Flexibilidad e interdisciplinariedad.

Se dice que es flexible en tanto que las temáticas del plan de estudios se construyen de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y las propuestas de los grupos de investigación. Situación que es contraria a los programas postgraduados en América Latina y coincidente en Programas de Europa no continental y Estados Unidos, de acuerdo a la categorización realizada por Cruz (2005) en el modelo de la estructura curricular.¹⁷

Un trabajo interdisciplinario que permite la reflexión sobre temáticas transversales que se construyen desde la propuesta de los grupos de investigación. De acuerdo con el análisis realizado por Cruz (2005) se muestra una divergencia con los programas post graduales no doctorales de América Latina,¹⁸ que se asumen como unidisciplinarios, exceptuando a nuestro juicio el caso de Brasil y coincidente con los programas ofrecidos en Europa continental. Para el caso de Estados Unidos y Europa no continental se dicen multidisciplinarios.

¹⁷ CRUZ, V. (2005) Tendencias de la formación superior en América Latina. Universidad del Valle, Colombia. www.aneca.es/actividades/docs/eventos/gran05_02_cruz.pdf. [Última Visita: Julio 5 de 2006]

¹⁸ Idem.

2.6 COHERENCIA CON LA MISIÓN Y EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Crear programas de formación de alto nivel, es una forma de visibilizar y fortalecer la producción investigativa que en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se genera desde hace aproximadamente diez años, con la creación del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico e institutos como el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas, creados para atender y desarrollar la investigación educativa que se produce en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De igual forma, hacer visible el conocimiento que se produce, es fundamental para lograr un conocimiento acumulado; aspecto que implica investigar lo ya investigado, contextualizar lo realizado en ámbitos más amplios, determinar nuevos campos de trabajo, continuidad, profundidad e intensidad investigativa, revisiones críticas, entre otros aspectos. Este fortalecimiento y divulgación de la investigación, le permite a la Universidad Distrital trascender en el ámbito local y regional; y es mediante la oferta de programas de formación superior de alto nivel, que puede cumplir con la función social de contribuir con el derecho a una educación superior de calidad, equidad y competitividad, como se consagra en su Misión.

En correlación con la Visión de la Universidad, el programa de Maestría en Educación se plantea contribuir a la intención que tiene la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de ser un centro de producción de saberes relacionados con las Ciencias, las Ciencias Sociales, la Pedagogía, las Matemáticas, la Tecnología, lo Ético, lo Político; a fin de construir un espacio para la investigación en torno a problemáticas educativas particulares, que conviertan la reflexión teórica en acción profesional e intervención social y política.

3. CONTENIDOS CURRICULARES

El programa de Maestría en Educación constituye un espacio en el que converge pluralidad de discursos y de prácticas que buscan responder a las grandes preguntas de la educación. En este sentido se acepta que no existen consensos al respecto y que debemos profundizar las diferentes miradas desde los desarrollos existentes.

Por lo anterior, la maestría es el ámbito de investigación privilegiado para trabajar las diferentes miradas en educación, concretamente desde los grupos y líneas de investigación activas que vienen produciendo resultados significativos en la Facultad de Ciencias y Educación.

En este contexto, la investigación en la Maestría se convierte en el eje articulador de la formación de los futuros Magísteres y que se concreta en el trabajo de los grupos, los cuales orientan los diferentes énfasis de la propuesta. Las tesis de los estudiantes estarán inscritas en las líneas de investigación que cada uno de los énfasis oferta, de manera que éstas se fortalezcan y retroalimenten con los desarrollos de los proyectos de los Grupos de Investigación adscritos al programa.

Igualmente, la educación en la sociedad contemporánea se considera motor de desarrollo económico, social, cultural y político. En la medida que los recursos intelectuales tengan más importancia sobre los recursos materiales, como factores de producción, aumentará la importancia de la educación y de las instituciones dedicadas a ella. Además de las innovaciones y los cambios tecnológicos, la sociedad

demandará habilidades y destrezas profesionales que requieren un nivel elevado de conocimientos, para resolver problemas cada vez más complejos. La investigación en educación tiene el compromiso de producir conocimientos que posibiliten nuevos desarrollos y que atiendan necesidades diversas. Permitirá nuevas formas de acercamiento a diferentes problemáticas, metodologías, concepciones y estrategias que cualifiquen los procesos educativos. Dado que se ha adoptado una perspectiva plural tanto en los enfoques conceptuales como metodológicos y procedimentales, se presenta a continuación un panorama que da cuenta de dicha diversidad.

3.1 COMPONENTE DE INTERDISCIPLINARIEDAD DEL PROGRAMA

De acuerdo con Gómez (2003) la discusión sobre la interdisciplinariedad hace parte de la tradición occidental y un ejemplo de tal ejercicio es el concepto de *paideia* griega:¹⁹

(...) y particularmente el programa de los sofistas de una enkuklios paideia se puede entender, en términos generales y con todos los supuestos filosóficos que conlleva, como un programa para una educación que le apuesta a lo que hoy llamamos una educación integral, en donde la cultura en su sentido clásico constituye el objetivo fundamental; es decir, una educación que le apunta a los ideales de la Verdad (la Ciencia), la Belleza (la Estética) y la Justicia (la Ética y la Política). (Gómez, p. 3).

La educación integral, también era un propósito antropológico y espiritual (...) *suponía no sólo una cosmovisión del hombre que lo ubicaba como “medida de todas las cosas” (Protágoras), (...) como también anota Gómez (2003, p. 3), citando a Jaeger (1992), se trataba de una perspectiva “(...) orgánica no sólo porque en ella las partes son consideradas como miembros de un todo, sino porque se sustentaba en uno de los mayores logros de la cultura helénica: el humanismo”*.²⁰

Este espíritu de la *paideia*, como lo plantea este autor, se observa durante la educación ofrecida en el medieval, este es el caso de “(...) *la integración y articulación entre las artes y las ciencias que el trivium (gramática, retórica y dialéctica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) se propusieron. Igualmente, la intención (...) integrar y relacionar en un todo dinámico va a hacer retomada en el*

¹⁹ GÓMEZ, J. (2003). La formación de sujetos sociales en la escuela. Red de Cualificación. Extractado en agosto 2009 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce45_11inve.pdf

²⁰ JAEGER, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

siglo XVII por Leibniz con la *Monadología* y por Comenio con su pedagogía de la unidad, la *pansophia*” (Gómez, p. 3).

En esta sucinta génesis, descrita por Gómez (2003, p.3) encontramos el proyecto enciclopedista, en el siglo XVIII, que asumen la idea del saber total como uno de sus objetivos centrales:

(...) la Enciclopedia dirigida por Diderot trataba no simplemente de unir en un todo los conocimientos existentes, sino ligarlos de manera que permitiera comprender las nuevas formas de relaciones sociales que se estaban generando, así como sus recientes expresiones culturales y políticas que fueran tan agudamente satirizadas por Voltaire. Y en el siglo XIX, la obra maestra de Alexander de Humboldt, Kosmos, representa la mayor tentativa de integrar el conocimiento a través de unos principios generales.

Continuando con las ideas de este autor:

Estos hitos históricos podrían atestiguar que la búsqueda de una “unidad de saber” como diría Morin, ha sido una constante epistemológica, y que la reivindicación interdisciplinaria que actualmente se reclama no es más que la reafirmación de una integridad perdida. El proyecto de la unidad del conocimiento (ya sea como sabiduría, filosofía o interdisciplinarietà) se hace más necesario en la medida en que el saber más se especializa. Esta dialéctica de la unidad de la especialización posibilita establecer las relaciones recíprocas de los fenómenos que pertenecen a diversos campos de la realidad tanto física como social, y así mismo garantiza la independencia relativa de los métodos, respecto de las estructuras epistemológicas de las disciplinas, es decir, de aplicar los métodos de una disciplina, tal como son, o con algunas modificaciones, a otras disciplinas. (Gómez, 2003, pp.3-4).

Es en este marco de referencia que debemos discutir tanto el concepto de interdisciplinarietà, sus diversas tematizaciones y, por supuesto, sus peligros y limitaciones.

Existen diversas maneras de entender las relaciones interdisciplinarias así como sus niveles de jerarquización e integración. La que propone Piaget (1979, citado por Torres, 1998, p.21), es bastante conocida y aplicada, la cual se amplía a continuación.

- ✓ *Multidisciplinarietà. El nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Esta acostumbra a ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinario, pero no implica que necesariamente haya de superarse y pasar a niveles de mayor cooperación.*

²¹ TORRES, J. (1998). *Globalización e Interdisciplinarietà*. Madrid. Morata.

- ✓ *Interdisciplinariedad. Segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.*
- ✓ *Transdisciplinariedad. Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas, o sea, “una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, estructuras regulatorias y sistemas probabilísticos, y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas (Torres, 1998, p. 72).*

La propuesta por Erich Jantsch que, en gran medida, es en la que se apoya los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales del MEN, plantea:

- ✓ **Multidisciplinariedad:** Es una yuxtaposición de materias diferentes que son ofrecidas simultáneamente pero que nunca llegan a ser claras las relaciones entre ellas.
- ✓ **Pluridisciplinariedad:** Es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, por ejemplo física y química o sociología e historia. Es fundamentalmente un intercambio de informaciones cuya finalidad es el mejoramiento de estas disciplinas.
- ✓ **Disciplinariedad cruzada:** Es la que más se ajusta a la propuesta del MEN. Se propone una disciplina (disciplina relevante) que va a dominar sobre las otras. La disciplina considerada importante determina lo que tiene que asumir las demás disciplinas. La idea fundamental es que no hay monopolio ni control exclusivo de esta disciplina dominante.
- ✓ **Interdisciplinariedad:** Hay una interacción, intercambio y enriquecimiento recíproco entre dos o más disciplinas. “La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Además tiene la ventaja de que después incluso es más fácil realizar transferencias de los aprendizajes así adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales. Alumnos y alumnas con una educación más interdisciplinario están más capacitados para enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que nunca antes se han visto” (Torres, 1994).

- ✓ Transdisciplinariedad: Desaparecen los límites entre las disciplinas y la cooperación se realiza desde marcos generales como el pensamiento complejo o el pensamiento sistémico.

Son muchas las críticas que la perspectiva interdisciplinaria ha recibido. Sobre todo desde las Ciencias Sociales y la Filosofía. Sin querer ser exhaustivos veamos los principales:

- ✓ El diálogo de saberes no se puede reducir exclusivamente a lo conceptual, existen representaciones, imaginarios y formaciones discursivas dispersas en las diversas prácticas interpretativas de la comunidad y que el “programa fuerte” de la sociología del conocimiento (Mulkay, Bloor, etc.) ha demostrado la necesidad de incorporar a la explicación social del conocimiento.
- ✓ El formalismo lógico - matemático que pervive de la visión positivista o racionalista de las ciencias, conduce a una pugna por establecer unas disciplinas más relevantes que otras, impidiendo visualizar esos “espacios intersticiales” en donde se alojan las nuevas emergencias sociales (culturas juveniles) que los denominados *Cultural Studies* abordan sin remitirse a una disciplina en particular.
- ✓ El peligro de quedarse en una interdisciplinariedad puramente “instrumental” en un simple préstamo de técnicas e instrumentos para “apagar incendios” en un nivel puramente pragmático y perder de vista las posibilidades de un uso crítico que interrogue sobre las condiciones metodológicas y epistemológicas de sus tipos de relación.

Estas limitaciones y peligros que presenta la interdisciplinariedad, sobre todo en Ciencias Sociales, nos lleva a la necesidad de acudir a otro concepto que no sólo supere dichas desventajas sino que posibilite ampliar las posibilidades de interacción y transformación recíproca no sólo entre disciplinas científicas sino entre otras formas de expresión de los saberes sociales. Creemos que el concepto de hibridación de saberes reúne esas características.

Para Dogan y Pahre (1995) la especialización es inevitable,²² y es en las fronteras de esta especialización en donde se produce la intersección de dos o más disciplinas. *La especialización conserva su importancia, porque ofrece un centro de interés. “Cada disciplina ilumina un conjunto de variables, debido precisamente a que los demás factores son percibidos como externos, alejados y de igual relevancia. Tal simplificación analítica es fundamental al principio para clarificar y explorar ciertas relaciones causales. Los diferentes tipos de razonamiento causal desarrollados por las distintas disciplinas pueden aprovecharse mejor, si se les combina prudentemente para tratar de captar la abundancia de factores existentes en el mundo real”.*²³

De acuerdo con Gómez (2003, p.4) considerando los (...) *resultados de las teorías y métodos más especializados de las Ciencias Sociales (principalmente de las que ellos denominan sub disciplinas como la psicología social, la filosofía política o la sociología cultural) estos autores introducen la noción de hibridación, la cual permite emplear un concepto de una disciplina para describir un fenómeno nuevo que pueda tener consecuencias en otras disciplinas (por ejemplo, el concepto de “matriarcado” original de la etnología ha sido retomado y en algunos casos aprobado por la sociología de la familia, la demografía, la historia y muchas otras disciplinas más.*

Como lo plantea dicho autor, la anterior forma de entender la hibridación, ayuda en la comprensión mejor *“el proceso de formación de sujetos sociales y aplicarse con un horizonte epistemológico más realista al trabajo pedagógico de las Ciencias Sociales, ya que sin perder la estructura conceptual especializada de las disciplinas, y exigiendo una permanente actualización de esas fronteras a los docentes, posibilita desplazamientos conceptuales y metodológicos, que son los que reclama un currículo integrado”* (Gómez, 2003, p. 4).

Los trabajos de García (1989, 2004) sobre interculturalidad y constitución cultural en América Latina permiten consideraciones específicas sobre las situaciones y políticas

²² DOGAN, M, y PAHRE, R. (1993). *Las nuevas Ciencias Sociales y la marginalidad creadora*. México: Grijalbo.

²³ *Ibíd.* Pág. 56.

de un país como Colombia,²⁴ los cuales permite articular la perspectiva cultural que García le confiere a la hibridación. En efecto, en su importante trabajo sobre Culturas Híbridas García prefiere este término a otros como sincretismo o mestizaje porque *“abarca diversas mezclas interculturales -no sólo las raciales a las que suele limitarse “mestizaje”- y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que “sincretismo”, fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales”* (García, 1989).²⁵ Por tanto, creemos que la hibridación no debe reducirse a las formas de recombinación y fusión disciplinar, sino que debe ampliarse a las formas como las Ciencias se relacionan y se fusionan con los saberes y prácticas sociales y culturales circulantes en los diversos escenarios públicos. En consecuencia, preferimos hablar (...) más de una hibridación de saberes que de interdisciplinariedad o hibridación disciplinar. (Gómez (2003, p 4)

3.2 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS ADOPTADOS EN LA INSTITUCIÓN

La propuesta académica y curricular está orientada por reflexiones pedagógicas relacionadas con la pedagogía como enseñanza, la relación pedagogía e ideología en torno a la caracterización de las pedagogías críticas, de la reproducción y los aspectos éticos y políticos. De otra parte, nuevos y contemporáneos enfoques permiten enfocar la discusión hacia propuestas como la pedagogía en relación con las teorías de la subjetivación y los estudios culturales. Finalmente, esta exposición se centra en discutir las relaciones entre pedagogía y didáctica.

3.2.1 LA PEDAGOGÍA COMO ENSEÑANZA²⁶

Como lo plantea Gómez (2007, p. 80), *“La forma más conocida de entender la pedagogía es como la disciplina que se ocupa de la enseñanza. Destacados autores*

²⁴ GARCÍA, CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad. Buenos Aires: Gedisa.

²⁵ GARCIA, N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. Grijalbo.

²⁶ El profesor Jairo Gómez, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital colaboró en la elaboración de este documento. Algunos apartados de este documento son tomados textualmente de GÓMEZ, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, 12(1), pp. 70-87.

de diversa procedencia, tanto epistemológica como disciplinar, no discuten esta estructuración conceptual y metodológica de la pedagogía (Véase por ejemplo, Bruner (1997),²⁷ Piaget (1980),²⁸; Vygotsky (1996),²⁹ Davidov (1985),³⁰ Gardner (1993),³¹ Porlán (1996),³² y en nuestro país, Flórez (1999),³³ Zuluaga (1999)³⁴)”.

Según este autor, las diferencias entre las versiones, “(...) estriban en las funciones, procesos e implicaciones que tendría la enseñanza en el desarrollo humano. De acuerdo como se caractericen dichas funciones y procesos, la pedagogía adopta un carácter técnico-instrumental en unos casos, sociocultural y político en otros casos, o como proceso inherente e indisoluble del desarrollo humano”. (Gómez, 2007, p. 80)

A continuación, y asumiendo las ideas de Gómez (2007, p. 80), se presenta por separado cada una de estas perspectivas de la pedagogía como enseñanza:

Si bien es cierto que en el discurso teórico muy pocos asumen la enseñanza como un saber puramente instrumental y procedimental, en la práctica la exigencia que se le hace a la pedagogía es que dé respuesta a los problemas puramente instruccionales, es decir, al cómo enseñar una disciplina o saber determinado, cómo diseñar un currículo, cómo evaluar unos aprendizajes, etc. Este reduccionismo de la pedagogía a la pura enseñabilidad de los saberes obedece a múltiples causas que pueden ir desde las creencias que se tienen acerca de lo que debe ser un profesor de un saber particular (Por ejemplo, el profesor de física debe saber ante todo física), pasando por los imaginarios y representaciones que se tienen acerca del aprendizaje, la escuela, el conocimiento y la epistemología de la ciencia, hasta llegar a la fusión completa entre educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje y desarrollo.

El reduccionismo técnico-instrumentista, ya sea por ignorancia o por perversión, conduce inevitablemente a desligar la forma del contenido, los procesos de formación de los resultados, el aprendizaje del desarrollo, la teoría de la práctica, la educación y la sociedad. Naturalmente que la pedagogía como enseñanza, y como cualquier disciplina aplicada, debe dar respuestas prácticas, pero esas respuestas y lineamientos tienen que efectuarse y aplicarse desde unos referentes psicológicos,

²⁷ BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor [Díaz, F., Trad.].

²⁸ PIAGET, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.

²⁹ VIGOTSKY, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.

³⁰ DAVIDOV, V. (1980). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

³¹ GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Madrid: Piados.

³² PORLÁN, R. (1996). *Escuela y Constructivismo*. México: Diana.

³³ FLOREZ, R. (1999). *Enseñabilidad y Pedagogía*. Conferencia. Tunja.

³⁴ ZULUAGA, O.L. (1999). *El pasado presente de la pedagogía y la didáctica*. Temas de acreditación. Bogotá: Universidad Distrital.

culturales, epistemológicos y sociales, concretos, vale decir, desde unas concepciones de desarrollo humano, aprendizaje, conocimiento, educación, sociedad civil, nación y cultura, explícitas y sistemáticas, que le permitan al profesor – o al estudiante para profesor – tener un “horizonte de significado” claro, delimitado y comprometido.

Otra perspectiva, plantea Gómez (Gómez, 2007, p. 81), *“es asumir la enseñanza y la educación en general desde una mirada fundamentalmente socio-cultural y política, cuyas funciones y procesos están determinados por el carácter de reproducción, conservación y consolidación de prácticas, ideologías e instituciones sociales Bourdieu (1993),³⁵ Freire (1970),³⁶ Giroux (1990).³⁷ Desde esta mirada, la labor y compromiso ético y político del proceso de formación de docentes estaría en las rupturas y resistencias que, desde una pedagogía liberadora y emancipadora, se deberían desarrollar de cara a una sociedad injusta, desigual y antidemocrática”*.

Aquí la pedagogía, a diferencia de la reducción instrumentalista, lo es todo. Ya no se trata de fórmulas o recetarios para un “buen enseñar”. Por el contrario, la pedagogía y la educación en general es la base que puede transformar las maneras de sujeción y hegemonía ideológica y social de las clases dominantes. Apoyados en el concepto gramsciano de intelectual orgánico, investigadores como Freire y Giroux asumen el papel de los profesores como intelectuales con la capacidad potencial de transformación de grupo dominado por prácticas culturales hegemónicas. El papel de una pedagogía liberadora está pues en la descodificación ideológica de esas prácticas dominantes, tarea que necesariamente debe efectuarse desde la dialogicidad, la confrontación y, por supuesto, desde la comunicación abierta y desprejuiciada (Freire, 1970).

Desde esta perspectiva social, la pedagogía se convierte en educación, en educabilidad política y social, sólo a través de una “pedagogía del oprimido”, de una oposición crítica y práctica a la cultura dominante y hegemónica, se podrá avanzar en pos de un conocimiento y una ciencia que realmente beneficie a las clases más

³⁵ BOURDIEU, P. (1993). *La Reproducción*. Madrid: Gedisa.

³⁶ FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

³⁷ GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

empobrecidas de la sociedad. La enseñanza se nos revela aquí, como un trabajo de “concienciación” que se construye a partir de la dialogicidad, la investigación políticamente comprometida y una profunda acción cultural.

Una tercera forma de entender la pedagogía como enseñanza es asumiendo esta cultura como una dimensión indisociable e inherente al desarrollo humano. Uno de los puntos más neurálgicos de la discusión entre Piaget y Vygotsky (o si se quiere, entre una concepción dialéctica del desarrollo y una estructuralista) fue la del papel que la educación y específicamente la enseñanza, jugaban en el desarrollo humano. En efecto, para Piaget la fuente del desarrollo intelectual es la organización y la coordinación de acciones que al ser interiorizadas dan lugar a las estructuras intelectuales mediante procesos de autorregulación y equilibración, que se dan de manera espontánea y donde la enseñanza cumple la función de atrasar o acelerar dichos procesos como factor externo del desarrollo.

La perspectiva de Vygotsky, por otra parte, asume la enseñanza como una actividad que se convierte en procesos internos o intrapsíquicos que garantizan el desarrollo psíquico en general. En palabras de Davidov³⁸ (1985) la posición de Vygotsky se puede sintetizar en tres puntos fundamentales: “En primer lugar, la educación y la enseñanza del hombre, en un sentido amplio, no es otra cosa que la “apropiación” la “reproducción” por él de las capacidades dadas histórica y socialmente. En segundo lugar, la educación y la enseñanza (“apropiación”) son las formas universales del desarrollo psíquico del hombre. En tercer lugar, la “apropiación” y el desarrollo no pueden actuar como dos procesos independientes, por cuanto se correlacionan como la forma y el contenido del proceso único de desarrollo psíquico humano”. (Gómez, 2007, p. 82)

Esta discusión entre Piaget y Vygotsky tiene una profunda repercusión en la tematización y conceptualización de la pedagogía como disciplina y la enseñanza como objeto de la pedagogía, no sólo porque si asumimos la enseñanza como un proceso inherente al desarrollo, la formación de sujetos sociales necesariamente tiene que adoptar el DESARROLLO HUMANO como categoría y programa fundamental sino también entender que la enseñanza es en sí misma desarrollante y, en

³⁸ *Ibíd.* Pág. 21

consecuencia, los cambios y transformaciones cuantitativas y cualitativas tanto individuales (sujeto) como grupales (sociedades), dependen de la forma (creencias, representaciones, imaginarios, concepciones) como entendamos, cómo se debe enseñar y cómo se aprende.

En este sentido, resultan muy iluminadores los planteamientos de Jerome Bruner cuando habla de la pedagogía popular refiriéndose a las creencias que cualquier ser humano tiene acerca de cómo hacerse entender cuando quiere explicar (enseñar) algo a alguien. “Observando a cualquier madre, cualquier maestra, incluso cualquier canguro con un niño, nos sorprenderá cuánto de lo que hacen está guiado por nociones de cómo son las mentes de los niños y cómo ayudarles a aprender, aún cuando puede que no sean capaces de verbalizar sus principios pedagógicos. Este problema, que en Filosofía se le denominó el problema de las Otras Mentes, plantea un aserto incontrovertible: La enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la educación misma y en nociones sobre la naturaleza de la mente, del aprendizaje, es decir, sobre nociones de lo que es el aprendizaje” (Bruner, 1998).³⁹ (Gómez, 2007, p. 83)

Las creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, necesariamente se conectan con unas creencias y supuestos de lo que es el desarrollo humano (y por supuesto de la mente y el aprendizaje). Si creemos que las ciencias, el arte o la filosofía, sólo se pueden enseñar de una manera particular (y en consecuencia aprender sólo de esa forma) es porque estamos asumiendo, implícita o explícitamente, que el desarrollo humano, vale decir, sus niveles de organización y complejidad, deben subordinarse a esos contenidos y metodologías, cuando en realidad, pueden existir otros contenidos y otras formas de apropiación de la cultura y el pensamiento científico. De esta forma, el papel de la enseñanza, es activar y potencializar los procesos de desarrollo que se encuentran en la “zona de desarrollo próximo” y con los cuales se consolida el proceso de humanización. La enseñanza es pues, en esta perspectiva, la contraparte del desarrollo, el aspecto inherentemente necesario, para la apropiación social e histórica de la humanidad. (Gómez, 2007, p. 83)

³⁹ *Ibíd.* Pág. 18

3.2.2 LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

El irresistible ascenso del neoliberalismo y el constreñimiento de la sociedad a una economía de mercado cada vez más deshumanizante y salvaje, generó ingentes esfuerzos por vincular e integrar los nuevos movimientos sociales con las reformas educativas a partir de los años ochenta, principalmente en los países periféricos, o, “en vías de desarrollo”, y en menor medida en las políticas educativas de los países industrializados. Este movimiento educativo y político preocupado más por una educación social y política, así como de los aspectos relacionales de la educación, ha sido denominado como “pedagogía crítica”.

Heredera de la tradición del marxismo humanista (Gramsci, Poulantzas), la pedagogía crítica surge como alternativa teórica y política para producir resistencia y oposición contra hegemónica en la escuela, la cual es asumida como el único ámbito que queda de “concientización” y, por ende, de emancipación de las políticas neoconservadoras dominantes. No obstante, son muchas las críticas y falencias que se le han señalado a la pedagogía crítica, incluso entre sus propios representantes, como es el caso de Peter McLaren (1997, citado por Torres C. A⁴⁰. 2000) quien, en un ensayo dedicado a las implicaciones pedagógicas de Ernesto “Che” Guevara lamenta que: “ la pedagogía crítica se ha vuelto tan totalmente psicologizada, tan liberalmente humanizada, tan tecnologizada y tan postmodernizada conceptualmente, que su actual relación con luchas de liberación más amplias parece severamente atenuada si no es que fatalmente terminada. La red conceptual conocida como pedagogía crítica se ha lanzado tan ampliamente y a veces tan caballerosamente que ha llegado a ser asociada con cualquier cosa arrastrada fuera de las aguas turbulentas y contaminadas de la práctica educativa, desde los muebles de un salón de clase organizados en un círculo de “diálogo amistoso” hasta planes de estudio feel-good diseñados para aumentar la auto imagen de los estudiantes. Su equivalente en educación multicultural se puede vincular a una política de diversidad que incluye “respetar la diferencia” a través de la celebración de “vacaciones étnicas” y temas como “mes de la historia de

⁴⁰ TORRES, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México: Siglo XXI.

los negros” y “Cinco de mayo”. Si el término “pedagogía crítica” se refracta en el escenario de los actuales debates educativos, hemos de juzgarlo como que ha sido ampliamente domesticado” (Torres, 2001).⁴¹

Esta autocrítica y balance de McLaren obedece quizás a la principal debilidad de la pedagogía crítica: su carácter generalizante e incapacidad propositiva de alternativas pedagógicas concretas. En efecto, con excepción de las escuelas democráticas (que incluye un currículo democrático y unas prácticas pedagógicas basadas en la participación, los cuales no son ninguna novedad, ni requieren el adjetivo de “democráticos” para diferenciarse de otras propuestas educativas que proviene incluso desde Comenio y Herbart) que propone Michael Apple, la(s) pedagogía(s) crítica(s) no logra desarrollar alternativas prácticas conducentes a una transformación estructural de la educación, tal vez porque al llevar sus tesis hasta las últimas consecuencias, se tendría que eliminar la escuela y la pedagogía crítica se quedaría sin objeto y carente de alternativas.

De cualquier forma, la crítica de la pedagogía crítica, sigue siendo válida y sus diversas perspectivas y enfoques han contribuido a mantener a raya el avance e imposición de políticas educativas y modelos pedagógicos que buscan Mcdonaldizar la escuela⁴², es decir convertir la institución escolar en pequeñas empresas productoras de servicios educacionales, configurando de este modo un mercado educacional que debe definir unas estrategias competitivas para un mercado de trabajo altamente selectivo y cada vez más restringido. “La educación escolar debe garantizar las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los postulantes a los futuros empleos (o a los empleos del futuro). Para los neoliberales, en esto reside la “función de la escuela”. Semejante desafío sólo puede ser alcanzado en una mercado educativo que sea él mismo una instancia de selección, clasificación y jerarquización; en suma, un espacio altamente competitivo.” (Gentili, 1997)⁴³.

⁴¹ *Ibíd.* Pág. 31

⁴² GENTILI, P. (1997). (comp.). *Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

⁴³ GENTILI, Op Cit. Pág. 76

Esta oposición a la imposición de una “educación para el mercado” y la denuncia de los procesos de adiestramiento, subjetivación y reproducción de una cultura política marginadora y excluyente, asume características particulares en cada una de las tendencias que tiene la pedagogía crítica. En efecto, siguiendo la clasificación que asume Álvarez (2002) habría tres tendencias con focos específicos de la pedagogía crítica:⁴⁴ a) Las teorías de la reproducción, b) las teorías de la subjetivación y c) los estudios culturales. Veamos cada una de estas tendencias por separado para poder así establecer sus implicaciones en una teoría de la educación social.

3.2.3 LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

Bajo el común denominador de establecer una relación entre prácticas de enseñanza institucionalizadas con formas de dominación social hegemónicas esta tendencia de la pedagogía crítica, siguiendo a Giroux (1986),⁴⁵ podría clasificarse en tres modelos:

- ✓ El modelo reproductivo económico representado Althusser, Michael Apple, Christian Baudelot y Roger Establet. Para ellos, la escuela es una institución que reproduce los dispositivos de poder y dominación económica de la sociedad capitalista a través de la correspondencia que se da entre cultura escolar y la estructura clasista de la sociedad, la división social del trabajo y las relaciones de producción. En este sentido, el concepto de ideología ocupa un lugar preponderante en este modelo, ya que es desde la ideología como el capitalismo configura un sistema de prácticas sociales, representaciones y valores que mantienen el statu quo no sólo de la escuela sino de la sociedad en general.

- ✓ El modelo reproductivo cultural cuyos mayores representantes son Paulo Freire y Pierre Bourdieu y su objetivo es resaltar el papel mediador de la cultura en la reproducción de las sociedades clasistas, teniendo como referencia el papel que los sujetos tienen en el agenciamiento de las estructuras sociales. De esta forma, se propone una relativa autonomía de la escuela y la educación frente a las estructuras económicas y sociales. No obstante, se asume que la educación ejerce

⁴⁴ ALVAREZ, A. (2002). Las pedagogías Críticas. Medellín. Corporación Región.

⁴⁵ *Ibíd.* Pág.28

una violencia simbólica a través de la presión y la imposición de unas pautas de relación y el manejo de un tipo específico de capital cultural que se refiere a unas formas de conocimiento, unos modos de pensar y unas maneras de hablar que existen en una sociedad en un momento dado. “En dicha imposición representaría un papel determinante el currículo hegemónico compuesto por los conocimientos que tienen prioridad para legitimar los intereses y los valores dominantes de una sociedad patriarcal, de clases y racista. Dicha imposición se realizaría a través de prácticas lingüísticas (Bernstein) que atraviesan la cultura escolar de una manera no necesariamente voluntaria o deliberada” (Álvarez, 2002).⁴⁶

- ✓ El modelo reproductivo del Estado, apoyado en los planteamientos de Nikos Poulantzas, Antonio Gramsci y el mismo Henri Giroux. A través del concepto de hegemonía estos autores intentan demostrar cómo el Estado capitalista, a través de la fuerza o la ideología, busca mantener y hegemonizar las relaciones sociales (y de clase) existentes. En este proceso se genera una tensión entre el Estado y la escuela en la medida en que por un lado el Estado reprime a través de las prácticas políticas dominantes pero al mismo tiempo educa a través de la sociedad civil, en otras palabras, el estado reproduce un currículo hegemónico pero al mismo tiempo crea las condiciones simbólicas para el ejercicio de los derechos democráticos y la movilidad social.

3.2.4 PEDAGOGÍA Y TEORÍA DE LA SUBJETIVACIÓN

La segunda gran corriente de las pedagogías críticas se deriva de las teorías del sujeto. Si bien es cierto, que las teorías del sujeto provienen de diferentes perspectivas epistemológicas y sociales como hemos visto en el capítulo 3 (Touraine, Zemelman, Bourdieu), el énfasis central aquí se hace desde la mirada de Michel Foucault.

El proyecto filosófico de Foucault consiste en investigar las formas por las que los discursos y las prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado. El concepto de sujeto foucaultiano es ambiguo y asume diferentes

⁴⁶ ALVAREZ. Op. Cit., Pág. 76

connotaciones. En una primera instancia se podría entender como el individuo que está ligado a alguien por el control y la dependencia, es decir, es el sujeto sujetado por el poder; pero también se puede entender como el individuo que está vinculado a su propia identidad por la conciencia o el autoconocimiento. En otras palabras, el sujeto se encuentra entre la sujeción al poder y la emancipación de éste a través de sus procesos identitarios y auto reflexivos.

Para Foucault estos sentidos no son contradictorios. El sujeto constituye la base sobre la que se funda el discurso que permite comprender y conceptualizar el ser humano como agente social e histórico, de tal forma que el sujeto lleva consigo el doble significado de sujeto conocedor activo y de objeto sobre el que se actúa: el sujeto como productor y producto del discurso. En este sentido, el sujeto aparece como objeto de conocimiento y como sujeto que conoce, lo cual se realiza mediante la experiencia de sí.

El principal concepto a través del cual Foucault describe la manera cómo llegamos a ser sujetos, es el de la experiencia de sí. A través de ella es como se llegaría a tener una idea determinada de nosotros mismos. Pues bien, la pedagogía para esta perspectiva, sería uno de los mecanismos de producción de la experiencia de sí. (Álvarez, 2002)⁴⁷

Las prácticas pedagógicas desde esta perspectiva buscarían mediar la relación del sujeto consigo mismo, a través de las reglas, procedimientos y rituales que la institución educativa tiene establecidos y a través de los cuales propicia unas experiencias en las que el sujeto se construye a sí mismo. La experiencia de sí, es la forma como se producen y reproducen dichas experiencias en el sujeto.

3.2.5 PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS CULTURALES

Los estudios culturales, surgen como una necesidad de aplicar las Ciencias Sociales a problemas y contextos específicos. Siguiendo a Álvarez (2002)⁴⁸, podemos considerar que las principales características de los estudios culturales son los siguientes:

- ✓ La importancia de los contextos para el análisis de los hechos.

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 35

⁴⁸ *Ibíd.*

- ✓ La realidad se construye socialmente.
- ✓ Los análisis son transdisciplinarios.
- ✓ El énfasis en los problemas de género, raza, clase y edad.
- ✓ El lenguaje como un modo de representación que constituye y no expresa simplemente lo que se considera realidad.
- ✓ El poder como atributo del discurso, sin existencia por fuera del lenguaje.
- ✓ Destitución del sujeto cartesiano humanista y reivindicación de la multiplicidad.
- ✓ La historia no se remite a momentos fundacionales, además es susceptible de reinterpretaciones permanentes.
- ✓ Defensa de la multiculturalidad.
- ✓ La conciencia no nos representa totalmente.

Estos componentes resultan supremamente apropiados en el marco no sólo para el énfasis ético político y ciencias sociales, sino como plataforma de una educación social democrática, crítica y propositiva. En efecto, el abandono de la pretensión positivista de objetividad, el carácter social de la construcción de conocimiento y su función teleológica, el papel de las relaciones de poder y el lenguaje como el instrumento que las configura, demuestran que el sujeto social cambia de acuerdo a los lugares de enunciación desde los que se constituye o desde donde lo constituye el poder.

Una de las implicaciones pedagógicas más fuertes que probablemente tengan los estudios culturales sea precisamente la manera cómo opera, se transmite y se reproduce la cultura. De esta forma desde los estudios culturales, las preguntas sobre el género, la raza, los movimientos sociales, los medios de comunicación, las producciones identitarias o las culturas populares adquieren una relevancia nuclear que en otras pedagogías (críticas o no) no alcanzan. En este sentido, esta perspectiva de la pedagogía crítica constituye una de las principales vías para acceder a una educación verdaderamente social y ciudadana.

3.2.6 LAS PEDAGOGÍAS ÉTICAS Y POLÍTICAS

El divorcio entre ley, moral y cultura planteado por Antanas Mockus (Aula urbana N° 32), lo entiende cuando hay aprobación de la cultura y/o moral de las acciones ilegales, y cuando no hay aprobación moral o cultural de las obligaciones legales. Mockus propone para la solución de esta discrepancia la comunicación, las diversas formas de regulación moral, cultural y social, el fortalecimiento de la cultura ciudadana, la importancia de los acuerdos y la mutua ayuda para actuar de acuerdo a la ley.

Las razones y causas de este profundo divorcio entre lo jurídico, lo moral y lo cultural en nuestro país, son expuestas claramente en el Programa Cultura de Legalidad, presentado por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, en marzo del 2003. Allí se destacan algunos factores tales como: la debilidad del Estado de Derecho, el excesivo abuso del presidencialismo, las dificultades políticas y económicas de gobernabilidad, el arraigo histórico de prácticas corruptas en el ejercicio del poder y la economía tanto en entidades públicas como privadas, el narcotráfico y toda su “cultura del atajo” del dinero fácil, imaginarios y representaciones sociales enquistadas en las prácticas sociales como “la viveza”, “la velocidad”, la ley del menor esfuerzo, problemas del manejo de autoridad en las pautas de crianza que se expresan en violencia intrafamiliar, carencia del padre, una cultura escolar violenta, el trabajo informal, la desconfianza, la lógica individualista, y la percepción del costo nulo – máximo beneficio, del acto delictivo.

Es en este marco de referencia en donde debemos plantearnos la pregunta por la educación ético-política de cara a una educación social, la cual asume unas características particulares que exige una posición crítica, analítica y vigilante de los diferentes sesgos tanto conceptuales como metodológicos en los que fácilmente se puede incurrir, máxime si dicha pregunta se realiza en un contexto escolar formal.

Tematizar sobre la educación ética y la formación política en la escuela no sólo constituye un desafío teórico y metodológico en tanto cuanto no sólo es una problemática que no aparece explícitamente en el currículo y las prácticas pedagógicas (a no ser de vagas alusiones a la formación de ciudadanos en materia de deberes y de derechos), sino también, y quizás principalmente, por las implicaciones

que tiene en la relación con lo público, la educación ciudadana y la formación de una cultura política que rompa con las prácticas políticas dominantes, arraigadas históricamente en la sociedad colombiana.

La educación ética y política podría hacer grandes aportes a la flexibilización de las formas actuales de regulación en la escuela, caracterizada por el normativismo, la jerarquización y el predominio de éticas que propician la heteronomía, la sumisión la obediencia y la asimilación acrítica de los saberes. La educación ética y política, se viene desarrollando a partir de experiencias pedagógicas innovadoras impartidas en la educación formal colombiana y por algunas ONG's o entidades cuyo objetivo fundamental es la educación **para la democracia**.

3.2.7 RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

La pedagogía se concibe como un saber sistematizado y elaborado que ha desplegado teorías, nociones y objetos de discurso, configurándose como un saber independiente y como un campo de conocimiento que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber en torno a la escuela, el conocimiento, el maestro, el niño, la enseñanza.

La Didáctica de las Ciencias hoy en día es considerada como una disciplina con características de tecnociencia o ciencia de diseño, tal como se consideran las Ingenierías y la Medicina, ya que están guiadas por la intención de mejorar los procesos de enseñanza de los diversos contenidos curriculares de las ciencias mismas. Los problemas de investigación que se abordan desde esta disciplina son de carácter curricular, los cuales aparecen de la interacción entre los diversos componentes de un sistema didáctico conformado por el profesor, los alumnos, los contenidos y el contexto (Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002)⁴⁹. En esta misma línea, se plantea que el núcleo teórico de la Didáctica de las Ciencias está formado por conceptos tales como transposición didáctica, enseñanza significativa, evaluación y lenguaje científico escolar, entre los más destacados. La didáctica tiene como finalidad

⁴⁹ ADÚRIZ-BRAVO e IZQUIERDO (2002). Relaciones de la didáctica de las ciencias naturales con otras disciplinas científicas. En: Adúriz-Bravo, Perafán y Badillo. *Actualizaciones en didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas*. Bogotá: Cooperativa del Magisterio.

desarrollar el cómo, es decir la manera y el método que nos permite acceder de modo directo y extraordinario al patrimonio de los saberes⁵⁰. La Didáctica de las Ciencias desde esta perspectiva tendría como función generar una reflexión amplia en torno a la diferencia entre la ciencia propiamente dicha, la de los científicos y la ciencia de la escuela, es decir la ciencia escolar. De esta manera la Didáctica de las Ciencias soporta y fundamenta los contenidos científicos escolares (Estany e Izquierdo, 2001)⁵¹.

Es bien sabido que la acción educativa en el contexto escolar adquiere importantes especificidades que obliga a los programas de formación docente a abordar la comprensión de las relaciones entre la pedagogía y la didáctica en cada uno de los campos del saber que se desarrollan en la Facultad.

Por tanto, teniendo en cuenta que existe una variedad de posturas en relación con la pedagogía y dada la importancia de un enfoque amplio que permita integrar los desarrollos en ésta área, se plantean los siguientes aspectos centrales como elementos orientadores:

- ✓ La pedagogía se entiende como el discurso explícito que se ocupa de las prácticas educativas (concepciones, metodologías, enfoques, etc.)
- ✓ Se le concibe igualmente como un sistema de mensajes implícitos, que regulan las relaciones de los participantes en las prácticas educativas y por ende delimita los métodos de enseñanza.
- ✓ También se parte de que es un saber empírico, intuitivo, es decir, se ocupa del “saber cómo”, para construir un saber teórico que explique la educación. Retomamos los planteamientos de Habermas, en relación con el significado de las representaciones y las intencionalidades de la acción.
- ✓ Se contempla además como un saber teórico práctico, que se gesta en la reflexión personal sobre las propias prácticas.
- ✓ Finalmente, se asume como un discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referidos a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

⁵⁰ ZAMBRANO, (2002). Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Cali: Universidad del Valle.

⁵¹ ESTANY A. e IZQUIERDO, M. (2001). Didactología: Una ciencia de diseño. *Éndoxa*, 14, 13-33.

El campo de acción de la Pedagogía puede definirse como el espacio en el cual se transfieren y construyen saberes por medio de procesos de enseñanza que obedecen a concepciones y fines educativos. En otros términos, la enseñanza constituye una dimensión que tiene un doble carácter: epistemológico y pedagógico.

El carácter epistemológico se expresa en la organización y jerarquización que puede adoptar la estructura conceptual de una disciplina para que sea comunicable, comprensible y aplicable. Involucra tres aspectos fundamentales: El primero, hace referencia a la información fáctica, a los principios organizacionales y a los conceptos centrales de cada disciplina. El segundo aspecto se relaciona con el saber sustancial sobre la enseñanza, los marcos teóricos, paradigmas y métodos que organizan y le dan sentido al saber disciplinar. Y el tercer aspecto hace referencia al saber sintáctico para enseñar, la forma como se organiza la materia, siguiendo una metodología de investigación, así como también, a una lógica psicológica en el sentido que Ausubel le asigna a la disposición en que el material se ha de trabajar en el aula y posibilite un aprendizaje significativo (Linares, 1996, citado por Gómez, 1999)⁵².

El carácter pedagógico hace referencia a los sistemas relacionados que se generan entre los participantes en el evento que involucra la educabilidad humana como proceso social complejo y, en consecuencia, va más allá de la simple “transposición didáctica”.

Así, a nivel metodológico se pretende: a) Partir de los conocimientos, necesidades, expectativas y motivaciones de los estudiantes, b) Tener en cuenta cómo aprenden los estudiantes, c) Realizar retroalimentación en doble vía profesor/estudiante, d) Concertar los métodos de evaluación con los estudiantes, e) Involucrar aspectos novedosos como los señalados en la propuesta general de la Maestría, denominados “interacción con la comunidad académica”, haciendo explícito una serie de criterios que evidencian la apropiación, reflexión y crítica de conocimientos y saberes por parte de los aprendientes, f) La dinámica investigativa debe ser el eje de todo el proceso formativo, por lo cual se propone abordar los diferentes niveles de investigación en las

⁵² GÓMEZ, Jairo. La Hibridación de Saberes en la Escuela. *Revista Pedagogía y Saberes*, No. 13. Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá, 1999.

ciencias sociales a saber: empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social.

La Didáctica se puede entender, en sentido restringido, como la relación del que aprende con el saber, pero es lógico suponer que esta misma conceptualización nos remite, en sentido amplio, a quién enseña y la manera como se propicia o dificulta el aprender de acuerdo con las estrategias involucradas.

La Didáctica es entonces acción mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje y, en consecuencia, es indispensable concebirla como campo abierto que permite relacionar el quehacer del docente, el saber que tiene y las transformaciones operadas para enseñarlo y los procesos de apropiación del saber por parte del aprendiz.

Desde esta perspectiva, la Didáctica deja de ser simple instrumentación, entrenamiento o técnica para constituirse en un saber sobre la enseñanza, entendida ésta como la acción intencionada entre un sujeto docente y un sujeto aprendiz, en búsqueda de un aprendizaje significativo.

Se debe considerar, para esta última reflexión, la educación como agente de cambio y transformación social y a la institución educativa como uno de los estamentos sociales que posibilite este fin, desarrollando planes integrados, compatibles con la cultura de nuestro país.

La investigación de la relación entre pedagogía y didáctica permite al programa de maestría una cualificación de los procesos de formación para incidir en el mejoramiento de las prácticas y en la comprensión de los aspectos pedagógicos y didácticos en sentido holístico.

3.3. PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA Y LOS PERFILES DEFINIDOS

La Maestría en Educación ofrecerá dos tipos de formación, de profundización y de investigación. Como se mencionó anteriormente, en la sección 1.2, y se plantea de manera explícita en el Decreto 1295 del 2010, expedido por el MEN, las diferencias en la formación estarán dadas básicamente por el tipo de investigación desarrollada

como trabajo de grado y por las actividades académicas desarrolladas por el estudiante durante el programa: en seminarios y en su participación en grupos de investigación.

En este sentido la formación recibida por el estudiante le permitirá desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas que le posibiliten:

- ✓ Proponer y liderar proyectos de investigación en su campo de desempeño profesional.
- ✓ Coordinar grupos de investigación e innovación en educación.
- ✓ Participar en eventos nacionales e internacionales como ponente.
- ✓ Elaborar artículos científicos en su campo de desempeño profesional.
- ✓ Organizar, gestionar y liderar procesos académicos que permitan el afianzamiento de comunidades, redes y grupos académicos de investigación.
- ✓ Actuar y tomar decisiones de modo responsable, cooperativo, colaborativo, dialógico, con actitud tolerante que le permita el abordaje de las problemáticas de estudio de forma compleja.
- ✓ Asumir un compromiso ético que valore los resultados, alcances y consecuencias de la investigación que realiza.

3.4 ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La formación en esta maestría se apoya en una estructura curricular que articula, de manera flexible, las siguientes dimensiones de formación:

Dimensión de Formación en Investigación (**DFI**)

Dimensión de Formación en Educación y pedagogía (**DFEP**)

Dimensión de Formación en Énfasis (**DFE**)

Dimensión de Formación en Interacción con la Comunidad Académica (**DFICA**)

Estas dimensiones se describen a continuación:

3.4.1 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN (DFI)

En esta dimensión, los maestrantes realizan y ejecutan un proyecto de investigación que concluye en una tesis, acorde con las exigencias del inicio en su proceso como investigadores. Los contenidos curriculares propios de esta dimensión formativa, teniendo en cuenta el carácter flexible de esta propuesta, estarán orientados hacia la producción de conocimiento educativo y pedagógico, mediante la realización de antecedentes, sistematizaciones, profundización en marcos conceptuales, conocimiento y aplicación de metodologías acordes al proyecto de investigación y a los desarrollos propios de los grupos de investigación adscritos a cada uno de los énfasis. En términos operativos, este espacio se inicia desde el primer semestre. Como resultado de su actividad investigativa, los estudiantes del programa deberán producir por lo menos dos artículos científicos, materiales didácticos, participar en las actividades y eventos propios de la comunidad científica nacional.

3.4.2 DIMENSIÓN DE ESPACIO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA (DFEP)

Esta dimensión posibilita el inicio hacia la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos en los cuales los problemas de investigación educativa, pedagógica y didáctica puedan ser articulados y comprendidos. Los contenidos curriculares propios de esta dimensión se fundamentarán en el estudio de teorías educativas, historia de la educación y la filosofía de las ciencias, epistemología y pedagogía y las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Las actividades académicas que se organicen en esta dimensión deben contribuir al fortalecimiento teórico y práctico de la formación integral en educación y pedagogía de todos los estudiantes del programa académico.

En la práctica y con fines operativos, este espacio a su vez está conformado por diversas opciones académicas. La oferta de éstas y sus respectivos contenidos se hará en relación con las líneas de investigación existentes en los diferentes grupos y con aquellos temas de trascendencia en el campo de la educación.

3.4.3 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN ÉNFASIS (DFE)

Esta dimensión permite la aproximación a diferentes tendencias teóricas en juego, en cada énfasis para el inicio de la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos de los problemas de investigación específicos de cada uno de los énfasis en los cuales se ofrece formación académica superior, que para el caso es de formación en maestría, son: a) Educación matemática, b) Educación en ciencias de la naturaleza y tecnología, c) Comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural y d) Ciencias sociales, ética, política y educación. Las actividades académicas que se organicen en este espacio deben contribuir al fortalecimiento teórico y práctico de la profundización en cada uno de los énfasis. Así, los contenidos curriculares estarán soportados en los desarrollos de cada una de las líneas de investigación de la facultad y las específicas de los grupos de investigación vinculados a cada uno de los énfasis.

3.4.4 DIMENSIÓN DE FORMACIÓN EN INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA (DFICA)

Esta dimensión estimula las relaciones de los maestrantes con la comunidad académica, mediante la participación con ponencias, organización de eventos, publicación de artículos, capítulos de libros, etc.; lo cual, le permitirá el desarrollo de habilidades investigativas y el desempeño como futuro investigador en Educación, en el contexto de la comunidad académica.

En la tabla 3 se resumen los espacios de formación de la Maestría en Educación, el número de créditos de cada dimensión asignado para cada uno de ellos, y la distribución según el tipo de trabajo académico a desarrollar. Está previsto que la estructura de este diseño sea homologable con el programa del Doctorado Interinstitucional en Educación.

Tabla 3. DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS

DURACIÓN DIMENSIÓN	DOS AÑOS	CRÉDITOS	VALOR EN HORAS UN CRÉDITO POR SEMANA	TOTAL
Dimensión de Formación en Educación y Pedagogía DFEP	Formación en Educación y Pedagogía	6	1 H trabajo directo 1 H trabajo cooperado 1H trabajo autónomo	96 H trabajo directo 96 H trabajo cooperado 96 H trabajo autónomo
Dimensión de Formación en Investigación DFI	Diseño y desarrollo de la tesis: desarrollo de investigación, participación en grupo de investigación	21	SEMINARIOS 1 H trabajo directo 1 H trabajo cooperado 1H trabajo autónomo TESIS 3 H trabajo autónomo PARTICIPACIÓN GRUPO DE INVESTIGACIÓN 3 H trabajo autónomo	SEMINARIOS 224 H trabajo directo 224 H trabajo cooperado 224 H trabajo autónomo TESIS 240 H trabajo autónomo PARTICIPACIÓN GRUPO DE INVESTIGACIÓN 96 H trabajo autónomo
Dimensión de Formación en Énfasis DFE	Seminarios de Énfasis	9	SEMINARIO 1 H trabajo directo 1 H trabajo cooperado 1H trabajo autónomo	SEMINARIO 144 H trabajo directo 144 H trabajo cooperado 144 H trabajo autónomo
Dimensión de Formación en Participación en la Comunidad Académica DFPCA	Participación en eventos, elaboración de artículos, organización de eventos.	4	3 H trabajo autónomo	192 trabajo autónomo
Total		40	3 H trabajo directo 3 H trabajo cooperado 12 trabajo autónomo	464 H trabajo directo 464 H trabajo cooperado 992 H trabajo autónomo

3.4.5 POSIBLE DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS

Teniendo en cuenta, la posibilidad de desarrollar y valorar las cuatro dimensiones en las cuales se estructura la propuesta académica, se presenta en la siguiente tabla, a manera de ejemplo, una distribución de los 40 créditos, durante los cuatro semestres:

Tabla 4. RELACIÓN ENTRE PLAN DE ESTUDIOS Y NÚMERO DE CRÉDITOS

DIMENSIONES	SEMESTRES			
	I	II	III	IV
DFICA Dimensión de Formación de Interacción con la comunidad académica	Participación en eventos 4			
DFEP Dimensión de Formación en Educación y Pedagogía Mínimo 6 créditos	Seminario I. 3 Créditos	Seminario II. 3 Créditos		
DFE Dimensión de Formación en Énfasis 9 créditos	Seminario I. 3 Créditos	Seminario II 3 Créditos	Seminario III 3 Créditos	
Investigación DFI 21 créditos	Seminario I 3 Créditos	Seminario II 3 Créditos	Seminario III 4 Créditos	Seminario IV 4 Créditos
				Sustentación trabajo de grado 5 créditos
Participación en equipos académicos o grupos de investigación, o realización de pasantías 2 créditos				

Los cambios en opciones de distribución de créditos por semestre deberán ser estudiados y aprobados por el consejo de postgrado de la Maestría en Educación; así como la programación de seminarios en periodos no semestrales.

3.4.6 ESTRATEGIAS DE FLEXIBILIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa presenta elementos que le posibilitan un buen grado de flexibilidad, entre estos están los cursos que puede tomar el estudiante de otros programas, el tipo de curso que puede tomar y las ofertas que presentan los grupos de investigación.

En relación a los cursos que los estudiantes pueden tomar de otros programas, se hace mención a los otros programas de maestría y el doctorado en educación con que cuenta la Universidad Distrital. En estos programas se desarrollan seminarios orientados por los profesores de la misma universidad, y por expertos internacionales invitados al programa de Doctorado, el cual cuenta con varios convenios para facilitar el intercambio y movilidad de investigadores. En este sentido los estudiantes de la maestría tendrán la posibilidad de ir tomando seminarios de otros programas de otras áreas de conocimiento relacionadas con la educación, pero que puedan contribuirle a su formación y a la orientación de su futura investigación.

En relación al tipo de cursos que puede tomar el estudiante, se tienen contemplados los espacios electivos, las cátedras institucionales, seminarios intensivos que ofrece la maestría, otro programa académico de maestría, o la misma universidad.

Finalmente, otro elemento que brinda flexibilidad es la oferta de cursos que presentan los grupos de investigación que soportan la maestría. En este sentido, se estarían hablando de más de una docena de cursos específicos ofrecidos por los grupos, con la variante de tener más de uno dependiendo de las líneas de investigación que tengan esos grupos. Estos cursos pueden ser organizados en la perspectiva de los cuatro énfasis que pueden acceder los estudiantes dependiendo de su preferencia de formación y que le aporte más a su futura investigación.

3.4.7 SISTEMAS DE CRÉDITOS MOVILIDAD Y EQUIVALENCIAS

El programa académico de Maestría en Educación, se enmarca dentro las demandas actuales tanto en el interior de la Universidad, como en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, donde se hace necesario organizar la propuesta académica en un sistema de créditos que permitan una movilidad, acorde a las necesidades de los estudiantes y de la relación con las propuestas emanadas del programa académico.⁵³

Así, el sistema de créditos permite que en el proceso de formación, los estudiantes inscritos en el programa de Maestría en Educación, puedan acceder a procesos de movilidad debido a que este sistema permite la posibilidad de tomar los créditos dentro de los énfasis que mejor le convengan en su proceso investigativo. Para cada dimensión se propone las posibles equivalencias mediante las cuales se puede acceder a los créditos. En la tabla que se presenta a continuación se puede observar lo anterior, diferenciado según la modalidad de formación en la maestría, Profundización o Investigación (ver tablas 5 Y 6, respectivamente):

⁵³ El tiempo de permanencia de un estudiante en el programa de maestría dependerá de su dedicación al programa.

**Tabla 5. DE LAS DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS
(MODALIDAD DE PROFUNDIZACIÓN)**

Dimensiones de Formación	DFICA⁵⁴ 4 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación en eventos académicos nacionales <ul style="list-style-type: none"> • Con comunicaciones propias (con ponencia, comunicaciones orales, póster, relatores, ensayos fotográficos, exposiciones, montajes, muestras, etc.) hasta 2 créditos. • Como asistente o apoyo a eventos (organizador, moderador, redactor, relator, etc.) 1 crédito. ✓ Participación en eventos internacionales <ul style="list-style-type: none"> • Con comunicaciones propias (con ponencia, comunicaciones orales, póster, relatores, ensayos fotográficos, exposiciones, muestras, etc.) Hasta 3 créditos. • Como asistente o apoyo a eventos (organizador, moderador, redactor, relator, etc.) hasta 2 créditos. ✓ Publicaciones: artículos, libros, capítulo de libro(s), editor, reseñas, en soporte digital o impreso. Hasta 4 créditos. ✓ Otros casos que el consejo curricular junto con los tutores o directores de los grupos de investigación, consideren pertinentes y dentro del contexto de las discusiones y reflexiones educativas. 				
	DFEP 6 créditos	Se define de acuerdo con las diferentes opciones que se ofrezcan		Orientado por docentes con investigación en el campo.		
	DFE 9 créditos	Contempla los cinco énfasis propuestos y otros que progresivamente se programen				
	DFI 21 créditos	SEMINARIO PROFUNDIZACIÓN I Presentación de campos del énfasis y problemas asociados 3 créditos	SEMINARIO PROFUNDIZACIÓN II Selección de campo de profundización y elaboración de estrategias para la profundización 3 créditos	SEMINARIO INVESTIGACIÓN I Problemas, metodologías y enfoques de investigación en educación. A cargo de los grupos de investigación. Específico 4 créditos.	SEMINARIO INVESTIGACIÓN II Problemas, metodologías y enfoques de investigación por énfasis. Específico 4 créditos.	TRABAJO DE GRADO 5 créditos
	Participación en equipos académicos o grupos de investigación, o pasantías (Desarrollo de actividades académicas concertadas) (2 créditos).					

⁵⁴ La asignación de créditos correspondientes a esta dimensión de formación será aprobada por el Consejo Curricular de la Maestría, tomando en consideración un concepto previo emitido por el grupo de investigación del cual hace parte el director del trabajo de grado del estudiante o por el equipo académico del énfasis en el cual está adscrito el estudiante.

Tabla 6. DE LAS DIMENSIONES DE FORMACIÓN Y VALOR EN CRÉDITOS (MODALIDAD INVESTIGACIÓN)

Dimensiones de Formación	DFICA⁵⁵ 4 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación en eventos académicos nacionales <ul style="list-style-type: none"> • Con comunicaciones propias (con ponencia, comunicaciones orales, póster, relatores, ensayos fotográficos, exposiciones, montajes, muestras, etc.) hasta 2 créditos. • Como asistente o apoyo a eventos (organizador, moderador, redactor, relator, etc.) 1 crédito. ✓ Participación en eventos internacionales <ul style="list-style-type: none"> • Con comunicaciones propias (con ponencia, comunicaciones orales, póster, relatores, ensayos fotográficos, exposiciones, muestras, etc.). Hasta 3 créditos. • Como asistente o apoyo a eventos (organizador, moderador, redactor, relator, etc.) hasta 2 créditos. ✓ Publicaciones: artículos, libros, capítulo de libro(s), editor, reseñas, en soporte digital o impreso. Hasta 4 créditos. ✓ Otros casos que el consejo curricular junto con los tutores o directores de los grupos de investigación, consideren pertinentes y dentro del contexto de las discusiones y reflexiones educativas. 				
	DFEP 6 créditos	Se define de acuerdo con las diferentes opciones que se ofrezcan		Orientado por docentes con investigación en el campo.		
	DFE 9 créditos	Contempla los cinco énfasis propuestos y otros que progresivamente se programen				
	DFI 21 créditos	SEMINARIO INVESTIGACIÓN I Problemas, metodologías y enfoques de investigación en educación. A cargo de los grupos de investigación. 3 créditos	SEMINARIO INVESTIGACIÓN II Problemas, metodologías y enfoques de investigación por énfasis. 3 créditos.	SEMINARIO TESIS I Específico 4 créditos.	SEMINARIO TESIS II Específico 4 créditos.	TESIS 5 créditos
	Participación en equipos académicos o grupos de investigación, o pasantías (Desarrollo de actividades académicas concertadas) (2 créditos).					

3.4.8 CONTENIDO GENERAL DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

El enfoque curricular del programa de Maestría en Educación permite prever que existen varias fuentes de contenidos de las actividades académicas tales como: los enfoques teóricos de cada uno de los énfasis, el desarrollo y consolidación de las líneas de investigación y los ejes de cada énfasis, los avances específicos de los proyectos de investigación de los grupos de investigación y los resultados de las tesis doctorales inscritas en algunos de los grupos del DIE-UD que participaran en la Maestría. Como se mencionó anteriormente, la formación en este programa de Maestría se apoya en una estructura curricular que articula, de manera flexible

⁵⁵ La asignación de créditos correspondientes a esta dimensión de formación serán aprobada por el Consejo Curricular de la Maestría, tomando en consideración el concepto previo emitido por el grupo de investigación del cual hace parte el director del trabajo de grado del estudiante o del equipo académico del énfasis en el cual está el estudiante.

diferentes dimensiones de formación. En esta sección se presenta, a manera de ejemplo, una descripción general sobre el contenido de tres de los seminarios, que serán desarrollados en el marco de esta maestría, asociados a tres de las dimensiones de formación atrás referidas, uno correspondiente a la Dimensión de Formación en Educación y Pedagogía (DFEP), uno en Dimensión de Formación en Investigación (DFI) y uno a la Dimensión de Formación de Énfasis (DFE). En el Anexo 4 se presentan ocho programas ofrecidos por diversos grupos de investigación, correspondientes a diferentes dimensiones de formación:

Seminario: Educación, formación, pedagogía y didáctica. Hace parte de la dimensión de Formación de Educación y Pedagogía y se ofrece a los estudiantes de todos los énfasis. Se propone realizar un análisis de caracterizaciones de educación formación, pedagogía, didáctica, con el fin de continuar la búsqueda de referentes concretos de la pedagogía como profesión, como filosofía de la educación y como disciplina en formación, y así contrastarla con la didáctica y con las demás disciplinas llamadas “ciencias de la educación”. Se parte de mapas conceptuales que ubiquen la formación, la educación, la pedagogía, y la didáctica; para establecer el estatus epistemológico de cada uno de estos componentes y profundizar en el desarrollo de los mismos en las diversas corrientes de investigación involucradas en los proyectos de tesis de los participantes, como consecuencia de las decisiones iniciales tomadas por ellos y sus tutores con respecto a la investigación exigida por un doctorado en educación.

El seminario será desarrollado a partir de los siguientes *ejes temáticos*: El campo semántico de la inculturación, la socialización, la crianza, la educación, la formación; el surgimiento de la escuela en la Modernidad, del maestro y el alumno, el método y el texto, y las transformaciones de estas nociones hasta hoy; y, el campo semántico del enseñar y el aprender, la enseñanza y el aprendizaje, la filosofía de la educación, las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Seminario: Análisis del discurso perspectiva metodológica. Integra la Dimensión de Formación en Investigación y se ofrece a los estudiantes de todos los énfasis. En la actualidad el discurso juega un papel indiscutible en la comprensión de las diversas realidades. El discurso es el elemento principal que permite comprender el mundo, pero a la vez actúa de manera directa en su construcción. El objetivo de este

seminario es introducir a los estudiantes en el análisis del discurso como herramienta fundamental para el análisis de todo tipo de textos. Se hará énfasis en el análisis del discurso como metodología y se privilegiará el enfoque crítico de aproximación al discurso.

El seminario será desarrollado a partir de los siguientes *ejes temáticos*: Introducción a los estudios del discurso; el análisis crítico del discurso -ACD; discurso y conocimiento; la metodología del ACD; y, aplicación.

Seminario: Formación de profesores de ciencias. Integra la Dimensión de Formación en Énfasis y se ofrece a los estudiantes del énfasis de Educación en ciencias de la naturaleza y la tecnología. Este seminario, propio del énfasis en Educación en Ciencias, se propone como proceso introductorio para teorizar en torno a la actividad docente y comprender elaboraciones tales como conocimiento escolar, transposición didáctica, obstáculos epistemológicos, conocimiento de contenido pedagógico y conocimiento de contenido didáctico, entre otros, profundizando en el desarrollo histórico y en las elaboraciones contemporáneas de la línea de investigación en formación de profesores.

El seminario será desarrollado a partir de los siguientes *ejes temáticos*: Desarrollo histórico de las tendencias y enfoques contemporáneos en la formación de profesores de ciencias; políticas educativas en relación con la formación de profesores de ciencias; la investigación en sentido estricto que adelantan profesores de ciencias; corrientes epistemológicas sobre la ciencia y su relación con modelos de enseñanza de las ciencias; y, ejes de la actividad profesional del profesor de ciencias.

3.4.9 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN UN SEGUNDO IDIOMA

El programa académico de Maestría en Educación parte del presupuesto que los estudiantes cuentan con habilidades comunicativas básicas en una segunda lengua, por lo cual contempla que en cada uno de los seminarios se podrá abordar textos académicos en un idioma diferente a la lengua materna, particularmente inglés, francés, portugués e italiano. De igual forma, se prevé la invitación de expertos internacionales en donde parte de los seminarios podrán ser desarrollados en un idioma diferente al español, posibilitando a los estudiantes espacios para el desarrollo de una escucha comprensiva; esto se hace posible en la medida en que los

estudiantes pueden tomar seminarios del doctorado en donde actualmente participan invitados extranjeros. En este sentido, durante los procesos de lectura, análisis de artículos y libros, la escritura y la escucha en otra lengua diferente a la materna se potenciará el desarrollo de competencias comunicativas que luego les posibilitará interactuar en eventos académicos especializados y posteriormente poder escribir documentos académicos en lengua extranjera. Igualmente, se ha considerado como requisito de admisión la presentación de un examen comprensivo en lengua extranjera y como requisito de grado logro del nivel intermedio o su equivalente en horas en las siguientes opciones: Inglés, francés, portugués, italiano, alemán o ruso.

4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Una de las categorías que permite vislumbrar los aportes y trayectoria de la Universidad en la Formación de profesionales en investigación en el campo de la educación y la pedagogía, es el concepto de Modalidades de Trabajo Académico (MTA) elaborado en el Instituto de estudios e investigaciones educativas, IEIE el cual a su vez es retomado del documento de flexibilidad curricular del Consejo Académico de la Universidad Distrital,⁵⁶ este concepto es desarrollado por Molina y López (2004);⁵⁷ lo que se presenta a continuación es una adecuación y en algunos casos una transcripción de este documento.

Este concepto (MTA) está vinculado al de ambiente educativo (Rey y otros 1997),⁵⁸ que configura un campo relacional, en el cual, interactúan docentes y estudiantes, que generan diversas prácticas de comunicación, reflexión, crítica y construcción de saberes y conocimientos disciplinares, los cuales son re-creados en el ambiente educativo universitario mediante modos de participación, organización, circulación, recontextualización, procesamiento y producción de nuevos saberes. En todos los casos las MTA buscan la constitución de un pensamiento autónomo, en el cual, los

⁵⁶ Tomado del Documento *Flexibilidad y Créditos Académicos* realizado en el Consejo Académico de la U.Distrital (material no publicado), Abril de 2004.

⁵⁷ MOLINA A, y LÓPEZ, D. (2004). Documento de Trabajo: Perspectivas conceptuales en Pedagogía Infantil. Universidad Distrital

⁵⁸ REY, A., SANTAMARÍA, F., MONDRAGÓN, H., OSSA, F., RAMOS, F., RINCÓN, C. y MOLINA, A. (1997), Aportes a la Discusión. En Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas. Nuestros puntos de vista sobre la formación de maestros. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

sujetos jueguen un papel protagónico, que difiere de ser receptores pasivos de información. Las MTA son el espacio en donde se constituyen las prácticas y mediaciones pedagógicas propias de la formación universitaria. En relación con la formación de los magísteres estas modalidades de trabajo académico serían:

- ✓ Proporcionarían una vivencia a los estudiantes, los futuros profesionales de la investigación educativa, en la cual se establecen diferentes relaciones con el conocimiento. Se busca propiciar una reelaboración de su experiencia directa con la acción investigativa que “ellos y ellas han vivenciado”. De hecho muchas actividades de las dimensiones de la formación, se basan en la evocación de sus propias vivencias que permitan nuevas conceptualizaciones para su investigación educativa y pedagógica.
- ✓ Busca dar sentido a la investigación. Esta vivencia de conocimiento, según la propuesta de Federici, Granes y otros (2000),⁵⁹ se constituye en una condición para pensar e imaginar una forma de investigar diferente. Dicha condición se apoya en una perspectiva fenomenológica, en donde se parte de la reflexión [...] *como una estructura esencial de la vida de la conciencia la cual destaca su carácter activo y en particular su función de configuradora de sentido.*⁶⁰
- ✓ La vivencia de conocimiento como condición para la formación de investigadores. Así, las modalidades de trabajo académico, desde la perspectiva de Federici, en el contexto universitario, se constituyen en [...] *la base ineludible de todo posterior conocimiento (incluido el científico natural) es el conocimiento del mundo de la vida, de las cosas tales como son experimentadas en la vida pre-científica, en particular porque desde allí se configuran una serie de rasgos esenciales de la actividad de la conciencia necesarios [...] por ejemplo,*⁶¹ para posteriores elaboraciones en las diferentes opciones que le brinda el proyecto, según el énfasis seleccionado por cada estudiante.
- ✓ Las vivencias de conocimiento en la estructuración de saberes. Tales vivencias lo serán, tanto para la constitución de los propios saberes, como en función de la acción investigativa. Si se vivencian variadas opciones y relaciones con el saber,

⁵⁹ FEDERICI, C., GRANES, J. y Otros. (1993). La formación de una actitud científica en el niño: opción por una alternativa fenomenológica. Parte del informe final fue publicado en Planteamientos Educación, Vol. 1, N°1 [reeditada en el año 2000].

⁶⁰ *Ibíd.* Pág. 75.

⁶¹ *Ibíd.* Pág. 76.

que se entretengan con las propias elaboraciones, es deseable que ellas sean “vivas” por los propios sujetos.

- ✓ La vivencia de conocimiento y la superación de las fronteras disciplinares. En concordancia con las perspectivas teóricas asumidas, se propicia un ejercicio multi, inter y transdisciplinario en los distintos espacios de trabajo académico; este ejercicio permitirá hacer evidente que son variadas las aproximaciones entre los bordes de las disciplinas, que es posible trascenderlas, que se pueden configurar nuevos conceptos en el ejercicio de debilitamiento y re-configuración de dichos bordes.

Entre las modalidades de trabajo académico que le dan materialidad a las mediaciones y prácticas pedagógicas en esta Maestría,⁶² están: el seminario, la conferencia, el taller, el trabajo en grupo, la tutoría, y las prácticas de campo, entre otras. A continuación haremos algunas reflexiones sobre cada una de ellas.

4.1 EL SEMINARIO

De acuerdo con Guadarrama (2004),⁶³ el seminario debe ser un ejercicio de alteridad epistemológica, en el que se comprenda que existen otros con estructuras de pensamiento diferentes a las del profesor; es un espacio en el que se debe tener la capacidad y la posibilidad de disentir, siempre y cuando sea de manera racional, el argumento como poder y no el poder como argumento. El seminario debe ser un intento de ruptura de los saberes establecidos.

Según este autor, existen varios métodos para preparar seminarios, estos pueden ser:

- ✓ *Aleatorios*: En éste el profesor coordinador da los temas a todos los estudiantes, para que lo preparen, de manera que cualquiera puede ser el expositor en el momento en el que se requiera.

⁶² Las ideas sobre modalidades de trabajo académico fueron acotadas en los cursos de formación universitaria realizados por el IEIE en el año 2003 y 2004 y se encuentran en el CD Formación de educadores 2004-2005 del Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas IEIE-UD

⁶³ GUADARRAMA, P. (2004). El seminario. En Documento de Modalidades de Trabajo IEIE-UD, todo lo presentado en este documento sobre seminario es tomado textualmente

- ✓ *Por temas*: El alumno se prepara solo en el tema que se le asigna. Se puede nombrar un relator que sintetice los puntos centrales de cada exposición y luego los presente al grupo.
- ✓ *Ponencia - oponencia*: El coordinador nombra dos o tres ponentes y dos o tres oponentes; ésta modalidad requiere de más preparación, pues los ponentes sobre un aspecto o tema, deben entregarla a los oponentes, para que ellos preparen los argumentos contestatarios, a su vez el oponente debe darle la réplica al ponente; es como una pelea cazada, donde se conoce el origen de los primeros golpes. Este tipo de seminario requiere de mayor preparación y elaboración en cuanto a los contenidos a desarrollar, por ello se sugiere ser utilizado en niveles más avanzados.

El seminario debe ser un semillero de investigación. Éste tipo de seminario, de investigación, es más analítico, se planea tomando en consideración el conocimiento personal de los estudiantes; al ser más personal, la metodología depende de las características del grupo y de la temática que se aborde. Dado que el seminario debe ser una especie de “laboratorio de ideas”.

- ✓ El seminario y superación de las fronteras disciplinares (Pedagogía Infantil, 2004):⁶⁴ Es posible identificar que la formación de profesionales investigadores de la educación parte de la (...) *necesidad de combinar conceptos o teorías de dominios o saberes particulares del conocimiento para resolver problemas ya sean generales o complejos (...)*. Con Erich Jantsch se entiende que en lo transdisciplinar, *desaparecen los límites entre las disciplinas y la cooperación se realiza desde marcos generales como el pensamiento complejo o el sistémico*; y en, lo multidisciplinar, se presenta (...) *una yuxtaposición de materias diferentes que son ofrecidas simultáneamente pero que nunca llegan a ser claras las relaciones entre ellas*.

Ahora bien, en el seminario transdisciplinar se estudian textos y autores con relevancia en sus comunidades y con pertinencia y oportunidad en relación con los temas o problemas definidos como objeto de estudio. Se trata de un trabajo orientado a la fundamentación formativa de los estudiantes y a la formación y actualización permanentes de los profesores. Por ello, en los seminarios universitarios se trabaja con

⁶⁴ Pedagogía Infantil.2004. Documento de Trabajo: Perspectivas conceptuales en Pedagogía Infantil

lo que es considerado clásico y fundamental de las disciplinas y con los desarrollos recientes, innovadores o revolucionarios. No obstante, un rasgo que distingue al seminario de otras formas académicas es la intención explícita y orgánica de hacer corresponsales a los estudiantes seminaristas del desarrollo del mismo de sesión en sesión.

4.2 LA CONFERENCIA

Esta es una modalidad de trabajo académico que debe ser utilizada de manera ponderada, con el fin de promover la actualización permanente del estado del conocimiento en un determinado campo, la difusión de resultados de investigación, la generación del debate, la crítica y la interlocución de la comunidad de investigadores con las audiencias propias de la universidad y de las comunidades educativas, en el marco de las reglas de actuación de las comunidades científicas. Conecta de una manera ágil desarrollos actuales de la comunidad investigativa a nivel nacional e internacional. Mediante la conferencia un expositor calificado, durante un tiempo determinado, presenta a la comunidad una disertación sobre un campo temático de interés para la misma. Como modalidad de trabajo académico permite además el intercambio con investigadores nacionales e internacionales, que apoyarán los procesos de búsqueda e intercambio de los y las estudiantes. Al respecto el profesor Francisco Cajiao, menciona algunas características de la conferencia como modalidad académica:

- ✓ Es un acto recreativo: Aparece como acto recreativo “en el momento en el que hay una distensión, en el momento en el que hay un relajamiento, en el momento en el que uno está teniendo como “*eureka*s” mientras alguien habla, no es el punto en el que me va a preguntar nada, es el punto en el que Yo puedo dejarme ir en lo que otro me está ayudando a traer, muchas veces desde mi propia conciencia, hay muchas conferencias en las que yo me divierto muchísimo, porque me están contando cuentos chéveres”.⁶⁵
- ✓ Es un recurso para la reflexión. Espacio en donde el discurso y el expositor tienen la capacidad para abordar puntos críticos, que no sólo tocan la racionalidad de la audiencia, sino también sus sentimientos y creencias, llevando a la reflexión y al cuestionamiento de las seguridades y de las nociones previas de los participantes.

⁶⁵ CAJIAO, F. (2004). La Conferencia. En Documento de Modalidades de Trabajo IEIE-UD.

- ✓ Es un escenario para divulgación de los resultados de la investigación y una incitación a al uso académico y social de los avances de la misma.
- ✓ Provocación para el debate. En ellas se “maneja una tesis”, se hace un planteamiento polémico, se fija “una posición”, se toma partido en una controversia, con el fin de promover un debate entre *conocedores*, es decir, entre investigadores que tienen dominio de un determinado campo intelectual. Es allí donde se puede tomar “una distancia escéptica propia del ejercicio racional”.⁶⁶

4.3 EL TALLER

De acuerdo con Betancourt (2004-2005)⁶⁷ el taller es una modalidad de trabajo que permite la producción de conocimiento desde los saberes y experiencias individuales, las significaciones culturales y las representaciones colectivas. La comunicación crea sensibilidades hacia lo que se está tratando, de manera que el interés y la forma como se presente un tema, un tópico o un problema influyen sustancialmente en la recepción de éste en los estudiantes. En el taller se busca la interacción de todos tratando de que el plano social sea fuerte en el proceso de aprendizaje y construcción del saber. En ellos también se busca construir un universo narrativo a través de la creación de imágenes en las actividades, que es un proceso que permite al maestro y al estudiante una conceptualización ligada a la formación de imaginarios relacionados con un tema determinado.

En general en un taller se va a encontrar polifonía de lenguajes: visuales, auditivos, sensoriales, que se llaman sinestésicos que tienen que ver con recordar cosas por diferentes cuestiones y polisemia de significados. Esta última se relaciona con los mil libretos, que indican un universo de representación mucho más amplio, en contra del texto como forma de comunicación, donde se privilegia la exposición del libreto preparado por el maestro.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ BETANCOURT. J. (2004-2005). En Formación de Educadores del IEIE-UD.

Dentro de esta MTA se busca desarrollar, el taller multidisciplinar. Se entiende este como el conjunto de actividades que integran y aplican algunos elementos teóricos de las disciplinas, al análisis de situaciones cotidianas, fenómenos sociales o naturales, etc (...) (Rey y otros, 1997)⁶⁸- se trabaja con (...) *yuxtaposición de materias diferentes que son ofrecidas simultáneamente pero que nunca llegan a ser claras las relaciones entre ellas*. Así, este se constituye en un ejercicio que aproxima a la transdisciplinariedad.

4.4 GRUPOS DE TRABAJO

Las actividades que se desarrollan en el grupo de trabajo buscan (...) la construcción de colectivos para resolver problemas y asumir acciones conjuntas que simultáneamente propicien avances en el campo de la investigación y la producción (...), (Rey y Otros, 1997).⁶⁹ En la actualidad se proponen varias relaciones para configurar intereses en la constitución de dichos colectivos.

4.5 TUTORÍAS

Para el desarrollo de la práctica investigativa, los y las estudiantes de la Maestría tendrán un acompañamiento mediante la modalidad de tutoría del trabajo de investigación de grado. Este consiste en reuniones periódicas entre un tutor y un grupo pequeño de estudiantes con el fin de debatir, analizar, reflexionar y argumentar. Así la tutoría “implica mayor formalidad y rigor que la labor de un preceptor que asesora académicamente a un grupo de estudiantes; por otro lado es más informal que un seminario: el grupo de alumnos es más reducido y se reconoce mayor importancia a la responsabilidad del alumno”⁷⁰.

4.6 LAS PRÁCTICAS DE CAMPO

Las prácticas de campo están referenciadas fundamentalmente a la labor investigativa de los y las estudiantes de la Maestría, es decir, se relacionan con el trabajo de campo, en el

⁶⁸ REY, A.; SANTAMARÍA, F.; MONDRAGÓN, H.; OSSA, F., RAMOS, F.; RINCÓN, C. y MOLINA, A. (1997). Aportes a la Discusión. En Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas. Nuestros puntos de vista sobre la formación de maestros. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

⁶⁹ Ibid, p. 59.

⁷⁰ PUJOL BALCELLS, Jaime & FONS MARTIN, José Luis (1981). Los métodos en la enseñanza universitaria. Pamplona (España): Universidad de Navarra, p. 74.

cual los/las investigadores despliegan sus estrategias, instrumentos y técnicas de investigación para la recolección de información válida y pertinente para su proyecto.

Las MTA, a su vez posibilitarán el desarrollo de habilidades concretas en las diversas dimensiones del proceso formativo (Ver plan de estudios). A continuación se describen las diferentes habilidades; metodológica, comunicativa y argumentativa, dialógica y de elaboración teórica, según las dimensiones de formación del programa de Maestría.

Tabla 7. DE LAS HABILIDADES Y LAS DIMENSIONES

HABILIDAD / DIMENSIÓN	METODOLÓGICA	COMUNICATIVA Y ARGUMENTATIVA	DIALÓGICA	ELABORACIÓN TEÓRICA
DIMENSIÓN EDUCATIVA GENERAL	Rastreo, obtención, procesamiento, análisis y síntesis (deductiva o inductiva) de información.	Dominio de los códigos propios y gramáticas de las disciplinas y campo intelectual de la investigación educativa y pedagógica.	Inferir y comprender las perspectivas epistemológicas y determinar las distintas tendencias educativas y pedagógicas.	Capacidad de reducción de conocimiento pertinente y contextualizado.
DIMENSIÓN EDUCATIVA ESPECÍFICA	Aplicación de técnica e instrumentos para la validación de la información.	Dominio de la coherencia lógica en la configuración de los objetos de investigación.	Relación comprensiva con lo otro como objeto o tópico de indagación.	Capacidad para construcción de conocimiento autónomo.
DIMENSIÓN INVESTIGATIVA	Uso de herramientas de investigación con pertinencia teórica y metodológica (Dominio de perspectivas y enfoques metodológicos) Viabilidad, en el tiempo, espacio y recursos de la acción investigativa	Capacidad de dominio de estrategias de difusión en las comunidades académicas e investigativas de su campo.	Interacción con otras lógicas de comprensión del mundo y construcción de realidades.	Capacidad para fortalecer el desarrollo de programas de investigación y de inclusión, participación e inclusión en las comunidades de investigadores.
DIMENSIÓN DE INTERACCIÓN CON LA ACTIVIDAD ACADÉMICA	Uso de herramientas asertivamente para la comunicación en eventos.	La capacidad para la interlocución y el cuestionamiento dentro de las comunidades investigativas.		

5. INVESTIGACIÓN

Dentro de la propuesta de la Maestría en Educación se hace necesario dilucidar, la versión de investigación que se asumirá en este programa académico. Dado que la investigación debe ser uno de los ejes fundamentales para estructurar un programa de maestría, las concepciones y enfoques que se adopten, los conceptos, los antecedentes y su concreción en los espacios académicos, requiere de una conceptualización propia. En tal sentido, este documento se estructuró en tres partes: Aspectos epistemológicos, antecedentes y estructura curricular. Lo anterior, se establece una vez analizadas las condiciones de la universidad, el avance de sus grupos de investigación, los desarrollos de las diferentes Especializaciones, Maestrías y la relevancia de las nuevas opciones que brinda el Doctorado Interinstitucional en Educación.

5.1 APOORTE DE LAS DISCIPLINAS AL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Los trabajos de Myriam Henao (2000)⁷¹ sostienen que la investigación en educación en Colombia se legitima a partir de la década del ochenta, con la aparición y posterior reconocimiento en el espacio público de investigaciones de carácter académico, institucional y gubernamental. Reconocimiento que se hace tangible mediante la circulación de publicaciones que dan cuenta de los problemas, búsquedas y preocupaciones que circulan alrededor del campo educativo.

⁷¹ HENAO M. (2000). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. En: *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá; Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Por tanto, es la reflexión teórica a partir de la experiencia la que delimita los sujetos, objetos y problemas de estudio; desde allí se construye un campo de acción, un objeto complejo en el cual se encuentran preocupaciones venidas desde diversos ámbitos: docentes, investigadores, pensadores, cuyas reflexiones se convierten en el cuerpo de conocimientos que representan el estado del arte de la investigación en educación; es desde allí que se nutren las políticas que en el plano gubernamental se gestan.

En cuanto a objeto de estudio la educación se halla en proceso constante y dinámico de construcción y reconstrucción; y es en este, en donde las disciplinas aportan en dos sentidos diferentes pero con enfoques, objetivos y propósitos similares, por un lado ayudando en la delimitación del campo de estudio a partir de poner al servicio los métodos, técnicas y teorías con las que cada una cuenta, y, por otro, convirtiendo a la educación en un campo interdisciplinario, ya que para explicar un fenómeno o acontecimiento es posible acudir a dichas herramientas.

El conocimiento en el campo de la educación se nutre de los avances que en el campo disciplinar se dan. En una interacción dinámica bidireccional, las disciplinas y sus saberes aportan a la educación al igual que ésta a las disciplinas mismas. Por ejemplo:

La sociología ha hecho contribuciones significativas al campo de la educación, en especial, poniendo en escena programas de postgrado relacionados con la sociología de la ciencia, sociología del conocimiento, de la educación y del trabajo, permitiendo elaboraciones teóricas de la función social y cultural de la educación e integrando dentro de su ámbito de estudio el interés por la docencia, la institución escolar, el papel de la familia en la educación, etc.

En el caso de la Psicología, ésta ha desempeñado un papel fundamental en la constitución de la educación como campo de investigación. Vale decir que en el país la Psicología ha logrado avances significativos, ubicando tendencia y construyendo un cuerpo de conocimiento alrededor de la caracterización de la población escolar colombiana, así esta disciplina hace su contribución desde grupos de investigación, redes pedagógicas, y publicaciones, aportando analítica y críticamente en aspectos relacionados con la educación.

La autora señala, en el estado del arte mencionado, que la existencia de importantes desarrollos analíticos, teóricos, hipotéticos son posibles gracias a la existencia de pequeños grupos de investigación “ubicados en menor proporción en centros privados y en su mayor número en las universidades públicas del país”⁷². Es la circulación de esta producción la que legitima el campo investigativo, por cuanto su circulación genera un campo teórico referente para las nuevas preocupaciones y búsquedas, para las constantes indagaciones y nuevas investigaciones.

Antes de la década del ochenta el aporte de disciplinas como la historia, filosofía, inglés, antropología, economía, ciencias políticas y pedagogía, al campo de la educación, eran escasas, debido al reducido número de investigadores formados para adelantar trabajos interdisciplinarios, por la ausencia de una política de investigación liderada desde los planes de estudios de los centros universitarios encargados de la formación de los maestros, por la deficiencia en políticas de estímulo para este tipo de investigaciones, por la deficiente difusión de los trabajos logrados y por el desconocimiento en las políticas de los hallazgos y elaboraciones adelantadas.

Así, la investigación en educación, requirió de un esfuerzo por mantener vigentes los grupos alrededor de líneas y proyectos de estudio. Esta afirmación no pretende invalidar ni desconocer los avances de equipos que con esfuerzo abrieron campo en el plano académico. De tal forma que en la actualidad la formación en educación se hace más específica en la medida que esta configura y fortalece sus campos de investigación, así mismo estructura nuevos espacios de indagación que permiten el desarrollo de nuevas y mejores investigaciones.

Sin embargo, si bien muchas de estas circunstancias aún no se superan, las dos últimas décadas del siglo pasado fueron prolijas en trabajos de carácter pedagógico y educativo elaboradas por docentes investigadores a título individual o grupal, que desde universidades, editoriales o ONGs se impulsan. Y pese de los obstáculos, generalmente administrativos o financieros, en los últimos años se ha optado por presentar los avances y las disertaciones en forma de artículos y ponencias, por ser ésta una forma ágil que va reportando oportunamente a la comunidad educativa los avances de las investigaciones adelantadas.

⁷² *Ibíd.* Pág. 44

Según Castro (2000) ⁷³ esta forma de circulación ocasiona que en la actualidad se cuente con un arsenal teórico diseminado por todas partes, con las más variadas metodologías y objetos, al alcance del público “*que hace solamente dos décadas no existían o eran patrimonio de las agendas personales de uno u otro investigador*”⁷⁴

5.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL 1995-2000

Esta primera parte se elaboró a partir de documento del informe de avance de la investigación “Estado del Conocimiento” realizado por: Marieta Quintero, Armando Granda, Omaira de la Torre y Luis Eduardo Peña financiado por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad; lo presentado se ha organizado de una forma descriptiva y dio como resultado los siguientes campos temáticos.

5.2.1 ENSEÑANZA Y APREDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA

Comprende varias investigaciones (a) ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?; (b) Una aproximación a la argumentación del maestro; (c) Cartillas de lectura y formación de valores; (d) Lenguajes y mundos posibles una propuesta para la educación preescolar; (e) Lenguaje e interacción en la educación preescolar (f) la enseñanza de la lectura en Colombia (1870 – 1930): aproximación desde el análisis del discurso y (g) Descripción de la problemática existente en la formación y desarrollo de la competencia pedagógica en la licenciatura en lingüística y literatura. A continuación se presenta una breve descripción de estos trabajos.

¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?: A través de un acercamiento interdisciplinario identificar, caracterizar y analizar las concepciones de los maestros sobre el lenguaje, la lengua y su incidencia sobre los tipos de investigación en el aula: Explicitar las concepciones de los maestros y reflexionar sobre el decir y hacer en el aula. Contrastar el decir de un grupo de docentes con sus acciones ejecutadas en el aula llevando a cabo prácticas de enseñanza de la lengua materna. Caracterizar las

⁷³ CASTRO J. O., (2000). Historia de la educación y la pedagogía una mirada a la configuración de un campo de saber. En: *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

⁷⁴ *Ibíd.* 46

intervenciones verbales y las diferentes estrategias discursivas comprometidas en apoyar y frenar la adquisición y desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. Construir conocimiento sobre las concepciones que se manifiestan a través del discurso. Trabajo adelantado con docentes en ejercicio con estudios de pregrado en ciencias del lenguaje, lenguaje y pedagogía de proyectos. Se observaron los planificadores de clase, los cuadernos de los niños, guías de trabajo y documentos producidos por las directivas; en ellos se indagó en torno a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una aproximación a la argumentación del maestro: Se propuso caracterizar las formas argumentativas producidas por los maestros en la interacción con el aula de clase. El trabajo se hizo con 6 docentes de primaria del sector oficial interesados en reflexionar sobre su quehacer en el aula. Como instrumento de recolección de información se utilizaron videos, registros sonoros, historias de vida, diarios de campo; por intermedio de estos se captaron acciones particulares en la comunicación, características del espacio e impresiones sobre la interacción locutor – elocutor. Paralelamente se reflexionó sobre los proyectos de innovación presentes en las distintas instituciones. Se reconoce la importancia de investigar sobre fenómenos argumentativos en el aula de clase los cuales permitirán una aproximación a la relación dialógica del enseñar y aprender.

Cartillas de lectura y formación de valores: El proyecto de investigación se propone aportar saberes sobre la evolución de la enseñanza de la lectura en Colombia, en especial, el papel de la enseñanza en la evolución de los sistemas de valor en la sociedad colombiana. La investigación forma parte de una propuesta más amplia que vienen adelantando algunos docentes de la UD. con una universidad francesa. Se plantea proporcionar herramientas adecuadas para estudiar los discursos que emergen del acto pedagógico y que lo constituyen alrededor de las prácticas de enseñanza. La investigación hace una reseña de las cartillas seleccionadas - se integra el corpus – Como herramienta se utilizó en análisis lingüístico del discurso y la teoría de la argumentación. Los resultados se presentaron con relación a lo cognitivo y las manifestaciones discursivas, las que constituyen un conjunto de representaciones socialmente compartidas – se manifiestan en los textos.

Lenguajes y mundos posibles una propuesta para la educación preescolar: Estudio etnográfico. Desde categorías analíticas comprender la producción lingüística de los niños de preescolar, interpretar las interacciones maestro – niño, niño – niño en el aula de

preescolar, vincular el maestro de preescolar al proceso de reflexión sobre la actividad discursiva del niño y proponer alternativas para la formación teórica metodológica de los docentes de preescolar. Asumir la actividad discursiva como práctica cultural preparatoria de las adquisiciones de la lengua escrita (lecto – escritura). Investigación desarrollada del 94 al 96 con 135 niños, 3 docentes y 25 estudiantes de los seminarios de investigación de los programas de lingüística y literatura. Los registros se hicieron desde la observación no participante, con registros en audio, videos, guías de observación, notas, diarios; estos datos se contrastaron con entrevistas a los maestros.

Lenguaje e interacción en la educación preescolar: El estudio se centra en el análisis de las estrategias comunicativas en el aula de preescolar. Reconocimiento de la intersubjetividad y la interacción social en el aula. Se presentan los fundamentos teóricos sobre la naturaleza del lenguaje y la adquisición de la lengua materna. Se caracteriza el lenguaje desde el paso del hogar a la escuela, desde ahí se realiza la interpretación de las interacciones sociales en la relación maestro – alumno. Desde estos aspectos se avalúa en qué medida el discurso del aula dificulta o propicia las interacciones sociales efectivas y cual modelo de comunicación interioriza el niño. Participaron tres instituciones educativas del sector oficial. 90 niños, 2 maestros y 20 estudiantes de lingüística. A nivel metodológico: grabaciones de video y audio, entrevistas y notas de campo.

La enseñanza de la lectura en Colombia (1870 – 1930): aproximación desde el análisis del discurso: En el libro se recopilan los resultados de la investigación “La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia aspectos teóricos – metodológicos: 1870 – 1936), orientada a analizar los aspectos discursivos sobre la enseñanza de la lectura en Colombia entre 1870 y 1930. En el estudio se presentan las circunstancias políticas, sociales, culturales que trascienden la enseñanza de la lectura. Se identifican tres momentos en la investigación, un primer momento se denominó “*inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en el discurso político – pedagógico*” transcurrido durante el periodo histórico de hegemonía liberal del gobierno. Un segundo momento discursivo se caracteriza porque “*el discurso religioso se superpone al pedagógico*”, el cual coincide igualmente con la regeneración de la hegemonía conservadora. En el tercer momentos discursivo se caracteriza la “*inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso pedagógico más correlacionado con la política que con lo religioso*” enmarcado dentro de la iniciación de la reconquista del poder político por parte del liberalismo entre 1920 y 1930.

El estudio se ajusta a una investigación de tipo descriptivo correlacional. Se comprueba que a la enseñanza de la lectura y escritura en Colombia se le han asignado funciones políticas y sociales. Se reconoce el valor que se le atribuía a la elaboración de textos pedagógicos, desde allí se indagaba sobre el proceso de constitución del saber pedagógico. Las funciones de la lectura han evolucionado de acuerdo con los requerimientos sociales y políticos.

Descripción de la problemática existente en la formación y desarrollo de la competencia pedagógica en la licenciatura en lingüística y literatura: Se inscribe en la línea de investigación en pedagogía y didáctica de la universidad. Se realizó un ejercicio de búsqueda sobre investigaciones cuya temática fuera la práctica docente, rescatando en cada una aspectos pertinentes para la investigación. Es un estudio sobre la formación de maestros, se pretende reubicar la discusión sobre la formación de maestros desde lo pedagógico como determinación histórica.

5.2.2 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Comprende tres investigaciones: (a) La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y prácticas de estudiantes y profesores; (b) Enseñar inglés a niños por niveles (Teaching English to children through levels) y (c) alternativa de un mundo virtual para mejorar su enseñanza del inglés. Estos trabajos se describen a continuación.

La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y práctica de estudiantes y profesores: La investigación tuvo como objetivo formular recomendaciones para el diseño de un software que promueva el aprendizaje autónomo de los docentes en ejercicio. La información se recolectará a través de observaciones, entrevistas y análisis de documentos. En la investigación se trabajó con estudiantes de 4 y 5 semestre, inicialmente 220 personas, luego 420. Esta fue cualitativa y multilateral porque se realizó simultáneamente en 11 instituciones universitarias públicas de diferentes regiones del país. El interés principal de la investigación consistió en caracterizar al estudiante de lengua moderna y determinar qué tan autónomos son en relación con lo que plantean la literatura, describir cómo contribuye el profesor al desarrollo de la autonomía del estudiante y determinar en qué medida se lleva a la práctica las políticas institucionales relacionadas con el desarrollo de la autonomía.

Enseñar inglés a niños por niveles (Teaching English to children through levels): El trabajo se propuso desarrollar una propuesta curricular destinada a la enseñanza del inglés, como lengua extranjera en la educación básica primaria. Se desarrolló desde la investigación acción y fue motivado por el PFPD realizado con SED sobre la enseñanza del inglés. Se partió de la carencia de un programa que considere las diferentes edades en que el niño comienza su aprendizaje del inglés, se desarrollaron encuestas sobre la importancia de la metodología e importancia de la enseñanza de inglés. Se encuestó a 327 estudiantes de 4º, 5º y 6º grado de diferentes clases sociales de once colegios mixtos. Como resultado se elaboró un currículo, no por grados sino en niveles de aprendizaje. Se concluyó que es esencial la sensibilización del inglés en los niños para contribuir al desarrollo tanto de la competencia comunicativa, como el aprendizaje significativo y comunicativo dentro de un contexto real, integrado, interdisciplinario.

Alternativa de un mundo virtual para mejorar su enseñanza del inglés: Investigación de tipo pre – experimental, se puso a prueba la validez de materiales didácticos para determinar su eficiencia. Investigación dividida en tres etapas: la primera descriptiva orientada a determinar las dificultades lingüísticas, comunicativas y metodológicas que presentan docentes en formación: la segunda, el diseño de materiales y la tercera, la experimentación con el material, con una población que presente características similares a la etapa descriptiva. En conclusión, el diseño de software educativo para solucionar problemas específicos del aprendizaje en una población determinada es aconsejable, porque posibilita el progreso individual del aprendiz y además ayuda al desarrollo de la capacidad de aprender autónomamente.

5.2.3 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS MATEMÁTICAS

El trabajo realizado reporta ocho (8) investigaciones en los campos de la química, física y matemáticas. El campo de la didáctica de la química se encontraron tres investigaciones: (a) Caracterización de preconcepciones y su impacto en el aprendizaje significativo de la química; (b) La pertinencia del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Química de la UD. Frente a las necesidades del país y (c) Análisis histórico y epistemológico de las representaciones simbólicas y la terminología química – implicaciones didácticas de orientación constructivista. En el campo de la enseñanza de la física se registran tres

investigaciones: (a) Desarrollo de instrumentación y software didácticos para óptica; (b) Diseño, construcción e implementación de material didáctico en física y (c) Búsqueda de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la física experimental en el programa de licenciatura en física. En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se identificaron dos (2) Investigaciones: Cambio en las concepciones acerca de ser profesor o profesora de matemáticas y (b) Planeación estratégica y mejoramiento continuo aplicado al PEI en tres instituciones educativas de Bogotá (segunda fase).

Caracterización de preconcepciones y su impacto en el aprendizaje significativo de la química: La investigación tiene como objetivo generar un modelo teórico propio acerca de la génesis, estructura y características de las preconcepciones relativas al conocimiento químico manifiestas en los estudiantes de licenciatura en química y licenciatura en biología. Las muestras para este estudio fueron tomadas de las ideas cotidianas de alumnos de últimos grados de educación media, primeros semestres de licenciatura en química y biología y profesores activos de educación básica y media.

La pertinencia del proyecto curricular de la licenciatura en química de la Universidad Distrital. Frente a las necesidades del país: Población comprendida por 90 estudiantes de licenciatura en química y 11 docentes vinculados al programa. La investigación se refiere al valor de los estudios curriculares en cuanto a su historia, teoría, calidad educativa, compromiso, pertinencia del currículo frente a la educación y la evaluación curricular. Se destaca como ésta tiene por objetivo la formación ciudadana. Se dice que los desarrollos del currículo se encuentran mediados por los intereses de los segmentos poderosos de la población, así con la llegada de la educación de masas, la educación pasa a ser un objeto de regulación estatal convirtiéndose en una entidad compuesta por reglas, procedimientos y estructura de autoridad.

Análisis histórico y epistemológico de las representaciones simbólicas y la terminología química – implicaciones didácticas de orientación constructivista: Intenta constituirse en un aporte para que profesores y estudiantes de ciencias químicas perciban de forma general u ejemplo de cómo pueden considerarse las relaciones y los aportes de las investigaciones en historia y epistemología de la ciencia con relación a los objetivos y metas de la educación científica en la actualidad.

Desarrollo de instrumentación y software didácticos para óptica: Investigación de tipo descriptivo, se propone contribuir al desarrollo de la óptica y la astronomía a partir del trabajo interactivo desde un programa de ordenador en español desarrollando el proyecto en el área de la instrumentación y software didáctico. Esta investigación surgió de la ausencia de instrumentos ópticos en los laboratorios de ciencias de muchos colegios, sumados al alto costo para adquirirlos y la falta de asesoría en el campo de la óptica y su aplicación en la astronomía.

Diseño, construcción e implementación de material didáctico en física: Se pretende la aplicación e ilustración de tecnologías en el campo de la enseñanza de la física para los niveles de enseñanza medio y superior. Con base en programas interactivos elaborar material de apoyo complementario a los cursos de física. Se busca ilustrar a docentes y estudiantes sobre la utilización de programas computacionales que permitan facilitar y/o profundizar en el estudio y la enseñanza de la física.

Búsqueda de estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la física experimental en el programa de licenciatura en física: Esta investigación pretende lograr que el proceso enseñanza aprendizaje de la física particularmente de las actividades experimentales, se realicen desde una perspectiva científica e investigativa a partir de la apropiación del saber físico. La física en la educación se ha liberado de las tendencias educativas centradas en las asignaturas memorísticas y repetitivas. Se plantean preguntas como: ¿las prácticas de laboratorio en su metodología y función cumplen aún con la misión memorística y repetitiva de las prácticas de laboratorio del siglo XIX?, ¿la tendencia metodológica usada en la práctica corresponde a procesos de aprendizaje en el alumno?.

Cambio en las concepciones acerca de ser profesor o profesora de matemáticas: Busca aportar desde el objeto de estudio y la reflexión a la comunidad de matemáticos, la comprensión en los cambios ocurridos en las concepciones sobre el sentido de la profesión, elementos de conceptualización básicos de las matemáticas, el contexto de las clases de matemáticas básicas y del proyecto curricular. El enfoque fue cualitativo, se utilizó la teoría estadística para el análisis de datos cualitativos, además de la utilización de entrevistas y cuestionarios.

Planeación estratégica y mejoramiento continuo aplicado al pei en tres instituciones educativas de Bogotá (segunda fase): Estudio de índole descriptivo y cuasi – experimental, se busca la elaboración de manuales para la elaboración de los PEI. Se trató de transformar el enfoque en una visión holística, participativa, modelable y ejecutable (en las instituciones donde se desarrolló la investigación) para generar desde esta base una cultura de calidad y competitividad. Se adelantaron talleres desde una agenda común, con lo maestros de los centros educativos; se aplicaron encuestas a profesores, alumnos, egresados y padres de familia, para establecer los manuales de normalización.

5.2.4 ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En este campo se encontraron dos (2) investigaciones: (a) La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales y (b) Conocimientos sociales y enseñanza de la historia.

La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales:

La investigación se puede desglosar en los siguientes interrogantes ¿Cuáles son las características evolutivas y los contenidos de las nociones sociales nación, familia y dinero?, ¿Existen diferencias en el desarrollo de estas nociones en niños de diferentes edades y niveles escolares?, ¿cuáles son las características de una propuesta pedagógica y didáctica fundamentada en el estudio y desarrollo de las nociones sociales? La búsqueda de respuestas que permitan saber lo que piensan los niños frente a las instituciones que los rodean, busca entender las pautas de comportamiento social, especialmente en la vida política colombiana. Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Se propone caracterizar el contenido de las nociones sociales de nación, dinero y familia en niños de la escuela pedagógica experimental y aportar elementos de los enfoques cognitivo – sociales para la estructuración de los lineamientos curriculares en ciencias sociales.

Conocimientos sociales y enseñanza de la historia: Investigación de tipo cuasi – experimental, se propone identificar y caracterizar los procesos psicológicos implicados en la comprensión de la historia, establecer la influencia de tres concepciones historiográficas (anales, marxista y psico historia) sobre el desarrollo de la descentración temporo-histórica

e implementar un conjunto de modelos pedagógicos desde la práctica docente en la enseñanza de la historia. La investigación surge como resultado de pensar la enseñanza de la historia desde un punto de vista ético y axiológico, con relación a la pluralidad de ritmos de la misma, donde se requiere de una nueva interpretación histórica en la cual se integran los procesos simbólicos representativos.

5.2.5 TRABAJOS CON ENFOQUE PEDAGÓGICO

Se identificaron dos investigaciones que involucran conceptos pedagógicos, estos son: (a) Análisis de los procesos de construcción de identidad pedagógica en un contexto de formación de docentes y (b) Radio – teatro escolar como recurso pedagógico. Diseño y realización.

Análisis de los procesos de construcción de identidad pedagógica en un contexto de formación de docentes: La investigación se propuso caracterizar las formas de construcción de identidades pedagógicas, en contexto de formación de docentes y establecer su relación con las políticas educativas institucionales y los procesos de diseño curricular. Se pretende dar respuesta a ¿cómo se caracterizan las formas de construcción de identidades pedagógicas, en contextos de formación de docentes? La identidad pedagógica se define y constituye como proceso de regulación de los principios del orden social de las prácticas educativas, de este modo los cambios dados en la base colectiva de las sociedades a lo largo del tiempo alimentan y retroalimentan permanentemente los ordenamientos sociales. Los procesos de formación de maestros implican exigencias que van desde el reconocimiento de un sistema de normas y perfiles profesionales, hasta formas legítimas de ser y de comportarse en contextos educativos concretos.

Radio – teatro escolar como recurso pedagógico. Diseño y realización: Investigación de tipo cualitativo cuasi – experimental, tuvo por objeto analizar la incidencia de los sonidos y la música en el desarrollo del ejercicio de la expresión plástica en el aula a través de las técnicas específicas de la pintura, dibujo y técnica mixta. La investigación surge de la problemática de la incidencia de los sonidos del entorno, más el fenómeno musical en el ejercicio plástico y su integración en la enseñanza de las artes. Se adelantó por medio de talleres con estudiantes entre 7 y 9 años en instituciones educativas de tres sectores: urbano, urbano – marginal y rural.

5.3 PERSPECTIVAS TEMÁTICAS OBSERVADAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL 2000-2005

En torno al desarrollo de la investigación educativa en la universidad, Rodríguez (2003)⁷⁵ registra para la Facultad de Ciencias y Educación 53 proyectos de investigación. Con el fin de mostrar los campos de trabajo investigativo, que dichos proyectos arrojan, se ha realizado una clasificación en once campos temáticos:

- ✓ *Estudios sobre nociones y representaciones sociales en diferentes actores educativos:* Se centran en el análisis de estructuras mentales, formación de nociones y representaciones, relación conocimiento - cultura, aprendizajes en estudiantes y profesores especialmente.
- ✓ *La institución escolar:* Integrada por las investigaciones que indagan acerca de la escuela, su organización, su proyección, sus retos, las necesidades de cambio y los procesos de transformación que en ella se dan.
- ✓ *Las enseñanzas:* Incluye las investigaciones que se realizan en todos los proyectos sobre la didáctica de las diferentes disciplinas, las estrategias didácticas, creatividad e innovaciones en la enseñanza.
- ✓ *Estudios sobre ciudadanía, Convivencia y Democracia:* Desarrollan investigaciones sobre los procesos de regulación en la educación, lo público, lo privado, la democracia escolar, la formación en valores, la formación ciudadana, formas de socialización política, relaciones de poder y autoridad, las competencias sociales y ciudadanas, etc.
- ✓ *Materiales educativos:* Son investigaciones aplicadas cuyo propósito principal es el de producir nuevos materiales educativos e incorporar nuevas técnicas didácticas, tales como: hipertexto, multimedia, textos didácticos y otros materiales.
- ✓ *Formación de docentes:* Estudian diferentes aspectos relacionados con la formación profesional de educadores, así como su formación en el ejercicio de la profesión.
- ✓ *Lenguaje y comunicación:* Estudios sobre diferentes aspectos de la comunicación y la expresión, los medios de comunicación y estudios lingüísticos.

⁷⁵ RODRIGUEZ, M. E. (2003). *Estado del subsistema de investigaciones en el marco del plan de desarrollo*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- ✓ *Infancia y juventud*: Analizan procesos de estructuración de niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales, sus relaciones, cultura, afectividad, formas de expresión, convivencia.
- ✓ *Pedagogía, cultura y diversidad*: Estudia fenómenos de multi e interculturalidad en la educación.
- ✓ *Estudios epistemológicos*: indagaciones en torno a la interdisciplinariedad, el quehacer investigativo en la educación, estudios sobre la pedagogía y el discurso pedagógico.
- ✓ *Ciencia y tecnología*: Son investigaciones que se proponen el desarrollo discursivo en campos específicos del acervo de saber de las ciencias naturales, sociales y humanas así como de la tecnología en relación con su enseñanza y el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.

A partir de Molina (2005, T 1 y 2)⁷⁶ se pueden establecer las tendencias, temáticas y número de trabajos de grados realizados en los postgrados en educación de la Facultad de Educación, hasta el año 2002. En cuanto a la metodología utilizada, en la mayoría de todos estos trabajos, se puede afirmar que predominan los enfoques cualitativos, investigación, acción participativa, etnográfica y descriptiva y con menos énfasis se encuentran trabajos con metodologías de corte analítico con enfoque principalmente cuantitativo. A continuación se presenta una breve descripción de los mismos, por programa.

Especializaciones de Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Materna y Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, se realizaron 36 trabajos en temas relacionadas con: (a) Comunicación, comunicación masiva, desarrollo del lenguaje y comunicación interactiva; (b) aprendizaje, conocimiento y lenguaje; (c) enseñanza de la lectura, expresión oral; (d) medio social e interacción comunicativa; (e) creatividad y escritura, innovación y práctica pedagógica y (f) violencia, conflicto social y miedo.

Especialización en Educación y Gestión Ambiental 36 trabajos sobre: (a) Educación Ambiental, aprendizaje significativo, ambiente; (b) Gestión, comunidad, valores ambientales; (c) manejo de residuos sólidos y (d) prevención de desastres, planificación comunitaria (Molina, 2005, T Pág.).

⁷⁶ MOLINA, A. (Comp.) (2005) La investigación al alcance de su mano: RAE's, Tomos I y II. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

Especialización en Educación Sexual 77 trabajos, en temáticas como: (a) Educación sexual, roles, sexismo, corporeidad, problemas de género; (b) Sexualidad, adolescencia, actividades lúdicas, autoestima y embarazo, mitos, tabúes, creencias sexuales, erotismo y genitalidad; (b) Familias, vínculos afectivos, maltrato, afectividad y violencia; (c) Sexualidad y juego, material didáctico, cuerpo, procesos y modelos didácticos y (d) Marginalidad, esterilización y decisión.

Especialización en Educación matemática, 57 trabajos en: (a) Enseñanza de las matemáticas, (primaria y secundaria); (b) Conceptos algebraicos; (c) Resolución de Problemas; (d) Maestros de primaria, teorías del aprendizaje, dificultades del aprendizaje; (e) Enseñanza de las matemáticas, tecnología educacional y programas informáticos; (f) Didácticos, juegos matemáticos; (g) Estudio de casos y (h) Profesores de matemáticas y evaluación.

Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos 43 trabajos en: (a) Lenguaje, escritura, (tipología textual), (textos narrativos), cuento, (historietas), tiras cómicas, proyectos de educación, (pedagogía de proyectos), educación primaria; (b) Lenguaje, (oralidad), expresión oral, manera de hablar, (referente contextual), (narración), proyecto de educación; (c) Lenguaje, escritura, interacción, (competencias), conocimiento, proyecto de educación, formación de ingenieros, educación superior, estudiantes universitarios; (d) Educación, eficiencia de la educación, interacción, afectividad, estética, psicología, (narraciones inter subjetivas), pintura, proyecto personal; (e) Lenguaje, escritura, imaginación, (narración),(títeres), creación artística y (f) Consejo de educación, (orientación escolar), dificultad en el aprendizaje, alumno de aprendizaje lento, enseñanza de la lengua materna, escritura, evaluación.

Especialización en Educación y Tecnología 26 trabajos de grados en: (a) Modelos educacionales, trabajo en equipo, interdisciplinariedad, concepción del diseño, procesos cognoscitivos, solución de problemas, actividad escolar, ambiente educacional; (b) Matemáticas, enseñanza de las matemáticas, enseñanza de la historia, unidades de enseñanza, ciencias de la información, análisis de datos, investigación; (c) Resolución de conflictos, pedagogía, escuela y convivencia pacífica, conflicto intrafamiliar, violencia y resolución de conflictos, reciclaje; (d) Formación docente, historia de la educación, historia de Colombia, Enseñanza técnica, enseñanza politécnica; (e) Premisas de la

argumentación/concepción de diseño, actividades escolares, desarrollo del lenguaje de aprendizaje y (f) Educación y empleo, economía, capacidad, información, toma de decisión, educación para el trabajo, desarrollo social.

Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, 21 proyectos en: (a) Lenguaje no verbal y niñez, el movimiento corporal como lenguaje, estados anímicos, alegría, mal humor, pedagogía, juego y aprendizaje, experiencia pedagógica, proyecto de aula; (b) Lenguaje corporal, niño sano, niño con discapacidad de movimiento, fisioterapia, educación y salud; (c) Resolución de conflictos, pedagogía, escuela y convivencia pacífica, conflicto intrafamiliar, violencia y resolución de conflictos, maltrato infantil, castigo y educación, pedagogía y cambio cultural, infancia, necesidades especiales, buen trato; (d) Juego derechos de la niñez, Investigaciones de corte cualitativo con enfoque descriptivo y etnográfico.

Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos, 67 trabajos en: (a) Desarrollo comunitario y proyectos; (b) Mejora pedagógica, innovación investigación, plan de estudios e investigación educacional; (c) Desarrollo de competencias, destrezas básicas y comunicación; (d) Política social y educativa y organización administrativa y (e) Planeamiento del programa, planeamiento de la educación y programación informativa; (F) Sistemas de gestión y gestión.

Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, 60 tesis dirigidas en: (a) Lectura, estrategias de lectura, ingles para propósitos específicos, conocimientos previos, estudios semi-experimental; (b) Enseñanza del ingles, aprendizaje cooperativo, trabajo en grupo, habilidades sociales; (c) Enseñanza básica primaria, aprendizaje significativo, trabajo inter-curricular, proyecto, integración redes de ítems; (d) Aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enseñanza del ingles como lengua extranjera, la escritura académica, la escritura descriptiva, retroalimentación del profesor y (e) Procesos de lecto-escritura, narraciones, enseñanza primaria, concepciones sobre lectura y escritura.

En Molina (2008)⁷⁷ se actualiza la información encontrada en Rodríguez (2003), en este sentido se reportan 70 trabajos de investigación de los Profesores de la Facultad de Ciencias y Educación, enfocados a: (a) La enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales o experimentales, sociales y las matemáticas, (b) El diseño y ejecución de material didáctico, (c) El lenguaje y sus diferentes usos, (d) La formación inicial y continuada de profesores, (e) El currículo, (f) La historia y epistemología, (g) El pensamiento de las niñas y los niños, (h) Enfoques culturales y étnicos, i) Las relaciones ciencia tecnología y sociedad (CTS) y (j) Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

A partir de estos campos de trabajo se han venido desarrollando PFPD (programas de Formación Permanente de Docentes en ejercicio), diplomados, especializaciones y programas de extensión universitaria, que no solo buscan actualizar y fortalecer la formación permanente en educación sino ampliar sus campos de actuación.

5.4 LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS 2005-2009

En los últimos cinco años la investigación en la Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el tema educativo, se destaca por la riqueza en la diversidad de temáticas abordadas (Didácticas específicas, Formación de profesores, uso pedagógico de las Tecnologías de la información y la comunicación, Ambientes de Aprendizaje, Evaluación, Educación Infantil, Solución de problemas, Imaginarios y Creencias de docentes, entre otros) y el número de investigaciones institucionalizadas en el centro de investigaciones con un total de 85 trabajos aprobados y desarrollados por 25 grupos de investigación activos. Lo anterior da cuenta de la relevancia y dinamismo de la actividad de investigación en educación al interior de la Facultad de Ciencias y Educación en la cual se han configurado tres líneas de investigación en relación con la educación en las cuales se inscriben los proyectos enunciados. Las líneas, que se explican en siguiente ítem, son: Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente; Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social y Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.

⁷⁷ MOLINA, A. (Comp.) (2008). *La investigación al alcance de su mano*, Tomo 3. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital,

De las investigaciones desarrolladas en este período 17, más del 60%, han sido cofinanciadas entre el centro de investigaciones y entidades tales como Colciencias, la Comisión Nacional de Televisión, la Comisión Colombiana de Cooperación, el Instituto Nacional Para Ciegos, la SECAB, el IDEP, entre otros. Lo anterior muestra el apoyo institucional a la actividad investigativa a la vez que permite mostrar la necesaria gestión que hacen los grupos de investigación con entidades nacionales que auspician su labor.

Durante este período la investigación se ha fortalecido con el trabajo de investigación formativa desde los semilleros de investigación de los cuales se institucionalizaron en la Facultad un total de 14 semilleros, de los cuales 3 son en el campo de la educación. Estos datos muestran la necesidad de fortalecer estos procesos que desde la Maestría en Educación, dado su diseño para el fortalecimiento de los grupos de investigación, encontrará respuesta con la vinculación de los estudiantes a los grupos de investigación institucionalizados y que hacen parte de esta propuesta de formación.

5.5 LOS ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA

Por ser este programa dirigido a la formación de investigadores en el campo de la educación, la dimensión investigativa adquiere relevancia por sí misma. La Facultad de Ciencias y Educación contempla tres líneas de investigación, relacionadas con la educación, alrededor de las cuales se aglutinan las actividades que realizarán los Grupos de Investigación (GI) y los futuros proyectos de investigación de los estudiantes en sus tesis. Cinco escenarios permiten tematizar e integrar la investigación y la estructura curricular de la maestría.

Como punto de partida, para definir este escenario, se asume el concepto de línea de investigación explícita en el reglamento de investigación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Acuerdo No 09 del 21 de junio de 1996, artículo 17, ver Anexo 5): "Se entiende por línea de investigación el conjunto de proyectos que se articulan en torno a un tema o problema común. Se considera línea de investigación institucional aquella que se encuentra en consonancia con el plan de desarrollo académico de la Facultad y la Universidad". Una condición inherente a las líneas de investigación es que en ella no se realiza investigación con el fin de resolver preguntas o problemas

específicos y comunes, en este caso los resultados y hallazgos de las investigaciones se constituyen en sustrato, que mediante procesos de interrogación y reconceptualización resuelve el problema que se han propuesto. A continuación se describen brevemente las líneas de investigación institucionales existentes en la Universidad Distrital en las que se inscribe el programa de Maestría en Educación:

- ✓ Línea 1. Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente. Esta línea se plantea con la intención de profundizar en las relaciones que se dan entre la Pedagogía y la Didáctica en cada uno de los campos del saber que se desarrollan en la Facultad. La investigación de la relación entre Pedagogía y Didáctica permite a las propuestas curriculares cualificación de los procesos de formación para incidir en el mejoramiento de las prácticas escolares, propiciando la comprensión de los aspectos pedagógicos y didácticos en su complementariedad y los eventos pedagógicos en su sentido holístico.
- ✓ Línea 2. Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social. Esta línea de investigación articula proyectos de la Facultad que se han orientado de manera general a establecer la relación entre las formas de pensamiento tales como creencias, concepciones, representaciones e imaginarios, por una parte, y las acciones discursivas y fenomenológicas, por otra. Unos y otros constituyen sistemas de elaboración de sentido a partir de la realidad natural y social. Los estudios realizados en este campo, representan una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, conjugando los factores cognitivos con los sociales, enfatizando el papel de lo simbólico, la capacidad interpretativa de los individuos y la importancia de los significados. Se parte de la consideración de que el conocimiento no es simple reflejo de los objetos, sino modelos de comprensión que se crean a través de la mediación de sistemas simbólicos, entre ellos, el lenguaje.
- ✓ Línea 3. Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad. Esta propuesta investigativa intenta recuperar un aspecto fundamental del desarrollo humano y social, bastante olvidado en los sistemas educativos tradicionales, la dimensión estética de la apropiación de la realidad y la actividad lúdica que más que sistemas de representación de la realidad cognitiva busca recrearla y

valorarla. La línea se fundamenta en la conceptualización acerca de los procesos pedagógicos creativos que reconocen en los actores del hecho educativo, personas con potencia, necesidad y capacidad de conocer, hacer y percibir características éstas expresadas en las habilidades naturales de pensamiento, creatividad, emotividad, expresivas y de producción artística propiamente dichas. De tal forma que investigar, a través del acto creativo, implica dar cuenta explícita de los procesos de creación mediados por la experiencia sensible.

5.5.1 ÉNFASIS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

El Programa de Maestría ha definido cuatro énfasis específicos que reflejan el resultado del trabajo realizado por los Grupos de Investigación en el desarrollo de las diferentes líneas de investigación. Los énfasis se relacionan directamente con las líneas como se describe en la Tabla 1 Los énfasis que contempla el programa de Maestría en Educación son:

- ✓ Educación Matemática.
- ✓ Educación en Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.
- ✓ Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.
- ✓ Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación.

En la estructura de propuesta se prevé la realización de actividades que dan cuenta de la visibilidad de la investigación a través de la participación en grupos de investigación, en eventos académicos, la realización de publicaciones y o pasantías, entre otras, que permiten la socialización e interrelación de saberes al interior de una comunidad académica. Por lo anterior, este tipo de actividades también permiten reconocer contextos tanto institucionales como aquellos reconocidos por las comunidades académicas o por la sociedad misma. Aquí es necesario destacar que los problemas abordados desde lo educativo tienen dos planos. De un lado estarían aquellos que son de interés meramente académico y que no tendrían, por lo menos, en primera instancia, efectos sociales. En segundo lugar estaría el interés que privilegia la preocupación por dar respuesta a tales problemas a través de acciones transformadoras o de decisiones políticas que favorecen tales soluciones. El propósito del trabajo de la maestría es el de lograr la confluencia de dichos planos en una interacción que reporte beneficios sociales del saber producido.

A continuación una breve descripción de cada uno de los énfasis que soportan el programa de Maestría en Educación.

Énfasis en Educación Matemática: La perspectiva teórica que soporta el Énfasis en Educación Matemática de la Maestría en Educación, es fruto de la práctica reflexionada, contextualizada y documentada, y de las investigaciones realizadas por parte de su equipo de profesores, particularmente de aquellos que hacen parte de los grupos de investigación que soportarán los procesos de formación en investigación y de investigación en Educación Matemática: Grupo Matemáticas Escolares de la Universidad Distrital –MESCUD–; Grupo Crisálida, de la Universidad Distrital; Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas –GIPLYM– de las Universidades Distrital y del Valle; y Grupo de Investigación de las concepciones a las prácticas pedagógicas, de las Universidades Distrital y Nacional.

Tal perspectiva imbrica tres componentes básicos del fenómeno educativo que a través de sus relaciones e interacciones lo constituyen, tanto respecto de sus componentes macro y micro, como respecto de las formas de acción que lo realizan: en primer lugar los sujetos que intervienen en él y sus actuaciones. En segundo lugar, el contexto de desenvolvimiento de ellos y los sentidos y significados que los orienta:

La perspectiva De/Re/constructiva. Según la cual, tanto alumnos como profesores tienen unas concepciones y creencias sobre la profesión, las matemáticas, lo didáctico, las matemáticas escolares, sobre el medio escolar, etc. Estas concepciones son, al tiempo que “instrumentos cognitivos” para poder interpretar la realidad y comportarse afectiva y cognitivamente a través de ella, “obstáculos epistemológicos” que impiden o dinamizan el asumir miradas y acciones diferentes (Thompson, 1992).⁷⁸

Estas creencias y concepciones y las actuaciones asociadas a las mismas, pueden evolucionar a través de un proceso más o menos consciente de de/reconstrucción y resignificación (reestructuración y construcción de sentido), basado en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias situadas.

⁷⁸ THOMPSON, A. G. (1992). Teacher' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: Douglas A. Grouws. *Handbook Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: NCTM, 127 – 146.

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han mostrado que la forma y contenido, y el cómo fue enseñado un profesor, inciden posteriormente en su práctica profesional como docente y como actor del hecho educativo y social en el que está inmerso, y que los cambios que puedan darse, afectan a zonas reducidas o amplias del conocimiento personal, dependiendo de la cantidad de concepciones implicadas y de la calidad de las mismas, es decir, de su importancia relativa respecto al conjunto de creencias (Shulman, 1989).⁷⁹

La Perspectiva Compleja, según la cual, tanto las creencias y concepciones, como la realidad, particularmente la realidad escolar, pueden ser consideradas como un conjunto de sistemas en evolución, que filtran las informaciones, orientando así la toma de decisiones y generando sentido a las acciones. Dichos sistemas se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, al conjunto de interacciones: recursivas, hologramáticas, dialógicas y complementarias de todo tipo que se establecen entre ellos, y a los cambios que experimentan a través del tiempo. Desde este punto de vista, las concepciones de alumnos y profesores pueden considerarse como sistemas de ideas en evolución no lineal, inciertas, complementarias etc. (Morin, 1.985).⁸⁰

El contenido de las concepciones puede, a su vez, analizarse atendiendo a su estado de complejidad. El estado de complejidad de un determinado sistema de ideas, aparece y es construido en y por el sujeto, de acuerdo con la cantidad y la calidad de los elementos (significados) que lo constituyen, y de sus interacciones (acciones y retroacciones). Esto conlleva el reconocimiento y la aceptación de los diversos estados de complejidad, como manifestaciones de diferentes niveles de desarrollo del conocimiento.

No obstante, esta diversidad de estados de complejidad de las concepciones, no implica la imposibilidad de establecer interacciones e integraciones parciales entre ellas, es decir, los aprendizajes realizados en un contexto de clase y sobre un tema concreto (disciplinar o pedagógico), que han provocado un enriquecimiento de ese estado de complejidad de las concepciones relacionadas, pueden influir o no en otros aspectos, pero no se transfieren automática y mecánicamente a otros contextos o a otros asuntos de la misma clase o de la vida escolar o extraescolar.

⁷⁹ SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. London: Macmillan [Trad. castellana en: La investigación de la enseñanza, I, Paidós - MEC, 1989].

⁸⁰ MORIN (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Perspectiva crítica–interpretativa–transformadora. Según la cual, las ideas y los comportamientos de las personas y los procesos de contraste, interacción y comunicación de las mismas no son neutrales. Por tal razón los procesos de formación de los profesores y alumnos deben asumir un compromiso de transformación de la realidad educativa y social.

Adoptar una perspectiva crítica, implica reconocer la relación íntima que existe entre interés y conocimiento, o, mejor aún, entre intereses y conocimientos, de manera que las deformaciones y limitaciones que ocurren, como consecuencia de las particulares concepciones que se tengan sobre el mundo (los obstáculos que se mencionaron anteriormente), no son solo el resultado de una visión más o menos simplificadora de la realidad, sino que también son la consecuencia de los particulares intereses presentes en un individuo: de grupo, edad, sexo, afectos, sentires, disfrutes, raza, especie, grupo profesional, clase social, etc., lo cual es expresado por Porlán y Cañal (1984, p. 35) cuando plantea que:⁸¹

La importancia de la reflexión crítica no se limita al hecho de reconocer la existencia de intereses vinculados al conocimiento, ni tampoco a que ambos fenómenos se generan habitualmente en el marco de estructuras y dinámicas de dominación y de poder que provocan la interiorización acrítica de una parte importante de las concepciones e intereses personales - aspectos que también se pueden poner en evidencia, en mayor o menor medida, desde las otras perspectivas teóricas analizadas -, sino que dicha importancia radica también en que sitúa en primer plano el problema de los fines y valores, la toma de decisiones y la acción. No basta con construir y aumentar la complejidad del conocimiento: finalmente hay que decidir qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

No obstante lo anotado hasta el momento, es necesario para contextualizar la interacción, complementariedad y dialogicidad de las perspectivas anteriores, en el ámbito de las acciones y reflexiones de y sobre el fenómeno educativo, particular y específicamente aquellas de carácter investigativo respecto de la Educación Matemática.

Desde aquí, la búsqueda radica en la construcción de un paradigma sobre la significación, la interpretación y la transformación, que, por una parte, complejice el hecho formativo real, explique lo diverso de éste, lo heterogéneo de los fenómenos educativos y pedagógicos, de lo didáctico-curricular, y por otra, oriente y propicie la generación de

⁸¹ PORLAN, R. y CAÑAL, P. (1984). *Enseñar Investigando*. Num. 1. Sevilla. Sevilla. Copy Rex.

sentido para el ejercicio tanto de la docencia como de la investigación en educación. También aquí la apuesta es de acción comunicativa (Habermas, 1982),⁸² y de la pedagogía como disciplina reconstructiva (Mockus et al., 1994).⁸³

Por esta vía los actos ético educativos del hombre que se llevan a cabo para el otro; bajo su mirada, son acontecimientos del ser, únicos e irrepetibles, son encuentros pragmáticos, fenómenos de la vida, inacabados, que se van haciendo, constituyendo, en los espacios-tiempos (instancias) del ser y se realizan en forma “eco dialogante”.

Tal perspectiva conlleva entender el conocimiento propio a la profesión profesor, como un conocimiento práctico, es decir, como un conocimiento que se construye a partir de la reflexión sobre la práctica misma, y se encamina a la reconstrucción, tanto del conocimiento, como de las prácticas que él orienta Porlán (1995);⁸⁴ Porlán y Rivero (1998);⁸⁵ Llinares (1994),⁸⁶ o, en otras palabras, que se construye a partir de la investigación, y por tanto exige a los profesores(as), si no ser investigadores de su propia práctica, cosa por demás difícil, si asumir una actitud investigativa frente a ella.

En consecuencia, se ha reconocido que una forma necesaria para enfrentar los problemas educativos en Colombia en esta área de conocimiento, es desarrollar procesos de investigación que los interprete, los explique y les dé salidas plausibles y pertinentes, en síntesis, que los documente, de tal manera que en el ámbito educativo se disponga de conocimiento útil para concebir, proyectar y realizar acciones más generalizadas que contribuyan a solucionar los problemas aludidos.

Énfasis en Educación en Ciencias de la Naturaleza y Tecnología: El énfasis en educación en ciencias de la naturaleza y tecnología, se desarrolla en tres campos: didáctica de las ciencias, educación en tecnología y aspectos históricos y culturales. Surge como resultado de la actividad académica de la facultad de ciencias y educación

⁸² HABERMAS, J. (1982). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 1. Madrid: Taurus Humanidades.

⁸³ MOCKUS, A y otros. (1994). *Las fronteras de la Escuela*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

⁸⁴ PORLÁN, R. (1995). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.

⁸⁵ PORLÁN, R Y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada

⁸⁶ LLINARES, S. (1994). El profesor de matemáticas. Conocimiento base para la enseñanza y el desarrollo profesional. En: *La enseñanza de las matemáticas en la educación intermedia*. Madrid: Rialp.

soportada en los proyectos curriculares de pedagogía infantil, licenciatura en física, licenciatura en química y de la especialización en educación en tecnología. De igual manera, en la mayoría de estos programas se han venido creando grupos de investigación que han centrado su interés particular en la educación en ciencias de la naturaleza y la tecnología. Específicamente están vinculados a este énfasis los grupos DIDAQUIM, FISINFOR, INTERCITEC, DIDACTEC, INVAUCOL, GREECE e INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA & DIDÁCTICA.

Estos grupos han desarrollado investigaciones, realizado asesorías y consultorías y generado productos, que permiten dar cuenta de un proceso minucioso y sistemático en cada uno de ellos. Se han elaborado libros, memorias de tesis, materiales en CD, videos, módulos y cartillas para profesores y estudiantes, entre otros.

De igual manera, dichos grupos han generado una dinámica de trabajo que les ha permitido interactuar con otros grupos pares en su campo de trabajo y objeto de estudio en particular. La interacción con la comunidad académica de su campo de trabajo ha sido permanente, bien a nivel local como internacional, creándose una dinámica de trabajo en términos de comunidad académica.

Los grupos han fortalecido la relación de la investigación en sentido estricto con la investigación formativa, al vincular docentes en formación y en ejercicio a sus proyectos. Algunos de estos grupos han generado aportes significativos a las estructuras curriculares de los programas a los cuales pertenecen y a otros de igual naturaleza.

La actividad investigativa de los grupos permite configurar los tres campos de trabajo enunciados anteriormente, los cuales se describen brevemente a continuación:

El campo de la didáctica de las ciencias está referido al análisis del conocimiento científico escolar, mediado por el lenguaje y los procesos de comunicación, que se originan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Este análisis se abordará específicamente a partir de sus relaciones con la historia y la filosofía de las ciencias, la experimentación en ciencias y la formación del profesorado.

El enfoque teórico se orienta desde las siguientes reflexiones: La didáctica de las ciencias como discurso meta – disciplinar; el cambio didáctico, el conocimiento profesional del profesor y la formación del profesorado; el conocimiento científico escolar, lenguaje, comunicación y difusión en ciencias; la experimentación en ciencias y las relaciones con la historia y la filosofía de las ciencias. Este ampo se desarrollará en torno a los siguientes ejes:

✓ **Conocimiento profesional de los profesores de ciencias y conocimiento escolar.**

Este eje de investigación asume al profesor como eje central en el proceso de transformación educativa, compartimos el planteamiento de que los cambios educativos no se dan por cambios en la legislación, es necesario desarrollar investigación que contribuya en el reconocimiento del profesor como profesional, como productor de un saber particular. Así, tanto investigadores extranjeros (por ejemplo Porlán y Rivero, 1998⁸⁷; García, 1998⁸⁸; Izquierdo, 2005⁸⁹; Van Driel et al, 2002⁹⁰; Hashweh, 2005⁹¹; Park y Oliver, 2007⁹²), como nacionales (Reyes y otros, 2001⁹³; Claret, 2000⁹⁴; Hernández, 2001⁹⁵; Martínez, 2000⁹⁶, 2005⁹⁷; Perafán, 2004⁹⁸),

⁸⁷ PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.

⁸⁸ GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.

⁸⁹ IZQUIERDO, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 111.122.

⁹⁰ VAN DRIEL ET AL (2002). The development of preservice chemistry teachers pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86 (4).

⁹¹ HASHWEH, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292.

⁹² PARK & OLIVER. (2007). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Res Sci Educ # Springer Science + Business Media B.V.*

⁹³ REYES. L., SALCEDO L. E. & PERAFÁN, A. (2001). *Acciones y creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en biología y ciencias naturales*. Tomo IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

⁹⁴ CLARET ZAMBRANO (2000). *Relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del maestro*. Unidad de artes gráficas. Cali: Universidad del Valle.

⁹⁵ HERNÁNDEZ, C. (2001). Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. En: HENAO y CASTRO (2001). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE.

⁹⁶ MARTÍNEZ, C. (2000). Las propuestas curriculares sobre el conocimiento escolar en el área de conocimiento del medio: dos estudios de caso en profesores de primaria. *Tesis Doctoral* (no publicada). Programa Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, España.

⁹⁷ MARTINEZ (2005). De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias. *Educación y Pedagogía*. 43, 149-162.

⁹⁸ PERAFÁN, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

señalan la necesidad de realizar investigaciones para comprender tanto el conocimiento profesional de los profesores, como el conocimiento escolar, tanto en el plano de lo declarativo como del saber práctico de los profesores.

Así, algunas posibles preguntas para este eje están relacionadas con: ¿Cuáles son las características del conocimiento de los profesores de ciencias, en Colombia, sobre conceptos fundamentales de su práctica educativa (didácticos y científicos)? ¿Cuáles son las particularidades del conocimiento profesional de los profesores de ciencias desde las didácticas específicas? ¿Cuáles son las características de las propuestas de conocimiento escolar que se diseñan y que se desarrollan en las clases de ciencias en Colombia? ¿Cuáles serían las propuestas de conocimiento profesional deseables de los profesores de ciencias, y las propuestas de conocimiento escolar deseables para nuestros contextos?

- ✓ **Cambio didáctico en la formación de profesores.** Este eje interpreta la formación del profesorado como un proceso continuo en donde se promueven cambios de tipo conceptual, actitudinal, metodológico, de sus prácticas y sus acciones.
- ✓ **Relaciones entre filosofía, historia y didáctica de las ciencias.** Este eje tiene como objeto de estudio el analizar las vías de interrelación de estas tres disciplinas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Se estudian diferentes perspectivas de cada una de estas disciplinas y la forma de generar diferentes procesos que puedan ser llevados a la escuela para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes como de la formación inicial y permanente del profesorado.
- ✓ **Diseño de material didáctico interactivo.** Este eje tiene como objeto de estudio el diseñar y desarrollar material didáctico soportado en TICs pero basado en perspectivas contemporáneas de investigación en didáctica de las ciencias. En este sentido se han diseñado y desarrollado simuladores en 2D y 3D, videojuegos, OVAs para ciencias naturales (química, física y biología).
- ✓ **Enseñanza - aprendizaje en ambientes virtuales, E-learning.** En este eje se han generado propuestas de trabajo en el aula que están soportadas en el uso de

metodologías propias del E learning pero apoyadas en los referentes teóricos de la didáctica de las ciencias.

- ✓ **Formulación y gestión de proyectos en educación.** Este eje tiene como objeto de estudio el diseño de propuestas de gestión educativa para diferentes instituciones de educación media y superior, de tal manera que sean viables para implementar y desarrollar los proyectos educativos.
- ✓ **Regulación y autorregulación de los aprendizajes** Este eje tiene como objeto de estudio el análisis de estrategias didácticas que promuevan la regulación y la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes en diferentes contextos y en diferentes áreas de conocimiento de las ciencias naturales.
- ✓ **Diseño curricular en ciencia y tecnología.** Este eje tiene como fin el generar propuesta de diseño curricular para los diferentes niveles educativos en el marco de la enseñanza de las ciencias y soportado en la didáctica de las ciencias naturales. En este eje se han desarrollado propuesta de nivel macro, meso y microcurricular para la enseñanza de las ciencias, pero se quiere fortalecer el diseño curricular la formación de los profesores como diseñadores de currículo.

El campo de la educación en tecnología se define a partir de la necesidad de formación de ciudadanos en entornos “altamente” tecnologizados que implica la reflexión e indagación permanente sobre un currículo que haga posible la preparación de la base humana para la apropiación, uso crítico y reflexivo y el desarrollo de la tecnología.

Teóricamente se aborda la discusión conceptual soportada en los presupuestos del aprendizaje significativo y la resolución de problemas como elementos orientadores del aprendizaje. Conceptualmente este campo asume la reflexión sobre la tecnología como producto cultural, el diseño como paradigma de producción tecnológica y como enfoque de trabajo escolar, las tecnologías de la información y la comunicación en el espacio escolar, los ambientes de aprendizaje para la tecnología y las actividades tecnológicas escolares a su interior. En particular este campo de la educación en tecnología se desarrollará a partir de los ejes siguientes:

- ✓ **Didáctica de la tecnología**, la cual tiene como objetivo realizar la revisión teórica, formulación, aplicación, gestión y evaluación de estrategias metodológicas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje de la tecnología en el aula. Centrado en aspecto como la metodología proyectual, el desarrollo de procesos de aprendizaje y cognición mediante el uso de hipertextos y el diseño de actividades pedagógicas en tecnología.
- ✓ **Educación tecnológica en medios virtuales** Este eje de investigación tiene como objeto realizar la revisión de los procesos de educación tecnológica apoyada en medios virtuales, plantear problemáticas en torno a su uso, proponer estrategias pedagógicas y didácticas para su uso, desarrollar objetos virtuales para su implementación y realizar una evaluación de su impacto en procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento. En esta línea se desarrollan proyectos en temas como educación apoyada en medios virtuales, redes virtuales de aprendizaje y uso de tecnologías móviles en la Escuela.

El campo relacionado con los aspectos históricos y culturales se constituye a partir de la reflexión sobre el contexto, más específicamente del contexto cultural en la educación, pero particularmente en la enseñanza de las ciencias, ha sido motivo de variadas reflexiones. Interesa investigar aspectos relacionados con la configuración de los saberes en contextos culturales diferentes a su origen, cuando entran en relación diferentes grupos culturales; el análisis de estas relaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias considerando tanto los aspectos relacionados con los actores profesores y estudiantes permite un contexto para la formulación de preguntas y desarrollos que redundarán en propuestas educativas acorde a nuestra realidad cultural. Asumir la condición intercultural de nuestra cultura es una referencia que diferencia esta línea de perspectivas multiculturales en la enseñanza de las ciencias, en tal sentido se aporta con resultados de investigaciones, perspectivas teóricas y metodológicas a la forma de entender la configuración del conocimiento escolar su enseñanza y aprendizaje.

Avances al respecto, muestran que son necesarias nuevas aproximaciones al conocimiento escolar, la formación de profesores y las políticas educativas, aspectos que se pueden concretar en los ejes: (1) transferencia, transposición o recontextualización de currículos; (2) institución escolar y contextos culturales y (3) perspectiva situada y enseñanza de las ciencias.

- ✓ **Transferencia, transposición o recontextualización de planes de estudio y contextos culturales.** Barnet y Hodson (2001)⁹⁹ discuten que la perspectiva técnica de los planes de estudio, esto es a prueba de maestros, entran en crisis porque esta perspectiva no reconoce que los procesos educativos son dependientes del contexto y además la profesión docente implica tanto el uso de géneros discursivos, para transmitir el significado de manera rápida y confiable, sino además, como Bakhtin (1981, 1986) señala, nos comunicamos regularmente en una serie de discursos sociales característicos de los modos expresión particular de uno de los subgrupos existentes en las sociedades (apuntado por Barnet y Hodson). Wilson (1981)¹⁰⁰ anota que existe un reconocimiento creciente acerca de la importancia explícita que debe ser dada al contexto cultural para lograr una mayor eficacia en la enseñanza de las ciencias, en la sociedad en la cual se realizará tal proceso, ya que este proporciona el escenario para la educación y las necesidades a las cuales se debe responder.
- ✓ **Institución escolar y contextos culturales.** Para Ordóñez (2003, Pág. 149)¹⁰¹, la escuela, institución escolar que se reclama como la instancia más importante de la educación, (...) *pocas veces, al menos en el medio de donde procedo, relaciona su misión con su propio contexto histórico-social en una forma intencional y permanente.* Para resolver esta polaridad propone realizar un análisis sobre la naturaleza de los contextos culturales latinoamericanos, así es necesario aludir a la herencia colonial de los contextos nacionales, que también implican fronteras geográficas y culturales.
- ✓ **Perspectiva situada y enseñanza de las ciencias.** La perspectiva situada, en la enseñanza de las ciencias puede ubicarse en trabajos sobre la naturaleza del conocimiento científico. Diferentes desarrollos conceptuales, al mostrar que tanto, las concepciones de ciencia (en diferentes tradiciones académicas) como las de los profesores sobre su trabajo están fuertemente determinados por los contextos políticos, sociales, históricos y culturales. Otra versión de esta perspectiva, puede la

⁹⁹BARNETT, J. and HODSON D., Pedagogical Content Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know, *Sci Ed* **85**:426–453, 2001.

¹⁰⁰ BRYAN, W., The Cultural Contexts of Science and Mathematics Education: preparation of a Bibliographic Guide, *Studies in Science Education*, 8. (1981): 27-44.

¹⁰¹ORDÓÑEZ, J., La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera, *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23; 149-155

encontramos en Barnett y Hodson (2001)¹⁰² quiénes ubican al profesor dentro de una sociedad, en un grupo social identificable o subgrupo que posee sus patrones distintivos en ella y socialmente validado, con creencias, expectativas y valores que determinan o definen la manera en que sus miembros actúan, juzgan, toman decisiones, resuelven problemas y asumen determinados enfoques. Para estas posturas las creencias, valores que conforman los conocimientos del profesor se manifiestan en la práctica y en las decisiones tomadas; los profesores de ciencias viven en múltiples interacciones de micro-mundos, cada uno de ellos anidados en el más amplio mundo social de la educación.

En suma, este énfasis pretende en primer lugar, aportar a la cualificación y perfeccionamiento de profesionales de la educación fundamentado en la actividad investigativa en estos tres campos y en su propio proceso formación como investigadores. En segundo lugar, que estos profesionales se constituyan en dinamizadores e innovadores respecto a la educación. Finalmente, brindar tanto el soporte teórico, como las investigaciones específicas para argumentar que la educación en ciencias de la naturaleza y la tecnología, en la escuela, sean entendidas como una relación intercultural.

Énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural: Dentro del estatuto fundante de la diversidad y la comunicación intercultural se hace necesario identificar las particularidades que determinan el objeto y el método, lo que implica la comprensión de conceptos como los de identidad, cultura, etnicidad, diversidad, política, interculturalidad, nacionalidad, competencia lingüística, diálogo cultural y de saberes, investigación, desarrollo, entre otros. De acuerdo con ello fundamentan dicho énfasis los grupos de investigación: INTERCITEC, ESTUDIOS DEL DISCURSO, JUEGOS INFANTILES, EMILIO y GIIPLyM.

Entrar a platear un plano de reconocimiento que desborda las determinaciones lineales del pensamiento único, se convierte en la posibilidad de erigir un “marco general de referencia” en donde los lenguajes que modulan el saber compartido de las comunidades académicas, den paso a las nuevas escenas de representación discursivas que parte de

¹⁰² BARNETT, J and HODSON, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. In Inc. *Sci Ed* **85**:426–453, 2001.

la percepción y comprensión de mundo, pues, el conocimiento se produce en los sistemas de lenguajes que connotan contextos diversos; en este sentido la comunicación intercultural posibilita la interacción de los distintos conocimientos y saberes de los pueblos, retroalimentando los sistemas de educación tanto locales como globales.

La “diversidad y la comunicación intercultural”, en ningún momento están limitadas a las áreas de comunidades rurales y resguardos únicamente; la ley ha estipulado la protección y el derecho a la educación propia, en un claro reconocimiento de la diversidad; en todo los contextos han sido constantes las dinámicas reivindicativas, donde han sumado esfuerzos profesionales occidentales junto a los pueblos étnicos (afrodescendientes, rom, indígenas, raizales y campesinos), que durante mucho tiempo han luchado por el reconocimiento, por la inclusión frente a la multiplicidad de culturas y su aporte al desarrollo humano, frente al pensamiento eco físico.

El comprender los marcos específicos, a partir de los cuales se fundamentan las visiones de mundo de los pueblos implica articular otras episteme y pedagogías, capaces de abordar y significar los distintos conocimientos que se desprenden de la interacción humana. El reconocimiento de la multiculturalidad, la interculturalidad y la inclusión social, son preocupaciones centrales en diversas instituciones del país. Desde la visión y misión de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se plantea la democratización del conocimiento como potenciador de bien público, lo cual podría significar que hay producciones y ethos culturales que es necesario compartir.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas cuenta con una experiencia en este tipo de trabajos dentro del Proyecto Curricular de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, en su programa de Licenciatura en Docencia e Investigación en Lingüística y Literatura, Línea de Profundización en Etnoeducación, por lo menos de diez años, surgiendo como un trabajo vanguardista y en una concepción eminentemente interdisciplinar y de constante intercambio de saberes con los grupos étnicos y culturales tanto urbanos como rurales.

Se han observado y analizado las experiencias de etnoeducación que se ofrecen a nivel universitario de pregrado en la Universidad del Amazonas –la más antigua con esta

carrera–, en la Universidad del Cauca, en la Universidad de la Guajira –con procesos altamente desarrollados en etnolingüística–, en la Universidad Tecnológica de Pereira – con intervención en el desarrollo comunitario- y en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –programa de licenciatura de más reciente conformación–, en las instituciones de investigación de las Universidades que poseen trabajos y algunas acciones específicas, en algunos casos como postgrados en: etnolingüística –tales como el CCELA de la Universidad de los Andes–, Universidad Nacional de Colombia en sus Sedes (Palmira, Medellín, Bogotá, San Andrés islas, Leticia, Arauca y Villavicencio) – investigación y organización sociocultural–, Universidad de Antioquia –con el grupo DIVERSER adscrito a COLCIENCIAS. Esto permite reconocer que el trabajo en el área no es nuevo y se cuenta con la experiencia para el desarrollo de estos temas, identificándose algunas necesidades a las cuales todos y todas nos deberemos sumar

Por lo anterior la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y sus proyectos curriculares de Lingüística y Literatura y el de Humanidades y Lengua Castellana toman en cuenta, como bases, la tendencias de “Comunicación Intercultural”, “Etnografías de la Comunicación” en las que se considera, desde el punto de vista de la Educabilidad y la Enseñabilidad, la “variabilidad” como parte de la “Totalidad Cultural Diversa”, es decir, la particularidad como componente de la universalidad.

La comunicación intercultural se asume desde la puesta en común de las percepciones, significaciones y construcciones de los interactuantes a partir del sujeto en relación al tiempo, el espacio, el medio ambiente, las relaciones humanas y las tecnologías en los niveles de creación y recreación de la circulación en lo diverso; las etnografías de la comunicación en el doble sentido de objeto y procedimiento pedagógico, en términos de las posibilidades de las “Pedagogías Interactivas” con base en el holismo diseñable desde el “Pensamiento Complejo”, específicamente bajo el instrumento o estrategia de la “Pedagogía de Proyectos”; La etnoeducación configura nuevas y diversas formas de producción de conocimiento, de procesos de socialización en y desde la escuela y los otros espacios sociales y culturales de movimiento de la educación.

Las consideraciones anteriores toman en cuenta los siguientes elementos; uno, el de participar en el sistema de proyecto educativo de la Facultad; otro, el de la caracterización

de los fundamentos, ya que en términos disciplinares se pueden suscribir los estudios en el Proyecto Curricular de Lingüística y Literatura/ Humanidades y Lengua Castellana; así como en términos pedagógicos se da un campo de aplicación que sin pugnar con la posibilidad de estudiar la diversidad cultural la circunscribe al “proyecto pedagógico” del Proyecto Curricular; el tercer elemento reconoce la amplitud de los criterios, representado por la relatividad y la flexibilidad en la composición “temática” y “problémica” de la estructura curricular.

Se hace posible la construcción de este proceso, reconociendo algunos problemas de trabajo como por ejemplo: ¿Cómo se configura la interculturalidad en los ambientes pedagógicos de manera propositiva, que posibilite desarrollos sociales y construcción de conocimiento a partir de distintas experiencias sobre las saberes y desde la diversidad de cosmovisiones?, ¿El lenguaje se plantea como centro y transversalidad de la configuración, representación e interpretación social?, ¿cuáles son sus características en la diversidad cultural colombiana, cómo se fortalecen y se cualifican tales procesos en los desarrollos pedagógicos?

La construcción cultural, requiere ser investigada, analizada y potenciada en sus diferentes manifestaciones, los procesos pedagógicos facilitan éste quehacer y requieren ser sistematizados, interpretados y re-creados en los ámbitos tradicionales de la socialización pero, también en los esquemas de las nuevas tecnologías, pedagogías, tendencias curriculares, didácticas y estrategias, reconociendo el papel mediador de las mismas, fortaleciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje del saber tradicional y autóctono.

Énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación: En el panorama de los programas de postgrado en Colombia, las Ciencias Sociales ocupan un lugar y un espacio privilegiado para la formación de investigadores, tomando en cuenta la urgencia de propuestas académicas orientadas a formar sujetos con capacidad para participar en la construcción del tejido social afectado por las graves crisis económicas y políticas que afectan la construcción de la ciudadanía. Una de las expresiones dominantes de la crisis es la degradación del derecho a la educación, aspecto que se manifiesta en el debilitamiento de la educación pública, especialmente a nivel de la educación superior.

Tomando en consideración que la finalidad primordial de un programa de Maestría es la formación de Investigadores, especialmente en el énfasis “CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA POLÍTICA Y EDUCACIÓN” se plantea la construcción de conocimiento en el área de la Teoría Social.

Los grupos que sustentan el énfasis se orientan en aspectos educativos tanto en el ámbito escolar, como en el ámbito de la sociedad en su totalidad. Aspecto que genera la existencia de dos campos de investigación: Uno conformado por el grupo GEOPAIDEA, el otro por los grupos VIVENCIAS, FORMACIÓN DE EDUCADORES Y MORALIA.

Los grupos Formación de Educadores y GEOPAIDEA enfocan su acción en el abordaje de aspectos relacionados con la Formación de Docentes Investigadores que se plantean la cuestión de transformar el conocimiento científico en conocimiento escolar, ubicado desde el preescolar hasta la formación universitaria postgradual, aspectos que implican la problematización del quehacer docente; así como la visibilización de la investigación en el aula produciendo el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos innovadores en el área de Ciencias Sociales.

En tal sentido se pretende, por una parte, contribuir al desarrollo de la pedagogía en Colombia, a través de la investigación sobre problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación formal y no formal, la generación, acompañamiento y asesoría de experiencias pedagógicas innovadoras y la producción de conocimiento sobre las formas de socialización política y la configuración de cultura política en escenarios educativos.

En este sentido, el saber profesional propio de este campo, es aquel que define el ser de la profesión docente, a partir del diálogo entre el conocimiento cotidiano, científico y escolar que se expresa en las rutas de enseñanza y aprendizaje que se configuran a partir de este. En el caso del “Énfasis en Ciencias Sociales, Ética Política y Educación”, este diálogo se hace visible a partir del encuentro que se produce entre las premisas de los maestros, las nociones previas de sus estudiantes, el discurso elaborado sobre el saber disciplinar, sus concepciones epistemológicas, la Enseñabilidad de unas disciplinas como las Ciencias Sociales, produciendo de esta manera un saber escolar significativo tanto para los docentes como para sus discípulos.

Lo anterior, se explicita con el abordaje de debates relacionados con Epistemología de las Ciencias Sociales, pedagogía de las Ciencias Sociales, enfoques de investigación problemas epistemológicos de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, didáctica de las disciplinas, formación ciudadana y política en diferentes ámbitos educativos.

Los grupos VIVENCIAS y MORALIA, por su parte se proponen, en un ámbito que incluye y a la vez rebasa los espacios escolares el análisis de la construcción de cultura democrática y los procesos de socialización política teniendo en cuenta las relaciones de género, las relaciones de estas con el poder y la construcción de la ciudadanía. La formación que se propone, pretende que cada sujeto logre una responsabilidad y una autonomía moral que le permita resolver conflictos apelando a las construcciones colectivas validadas por la comunidad.

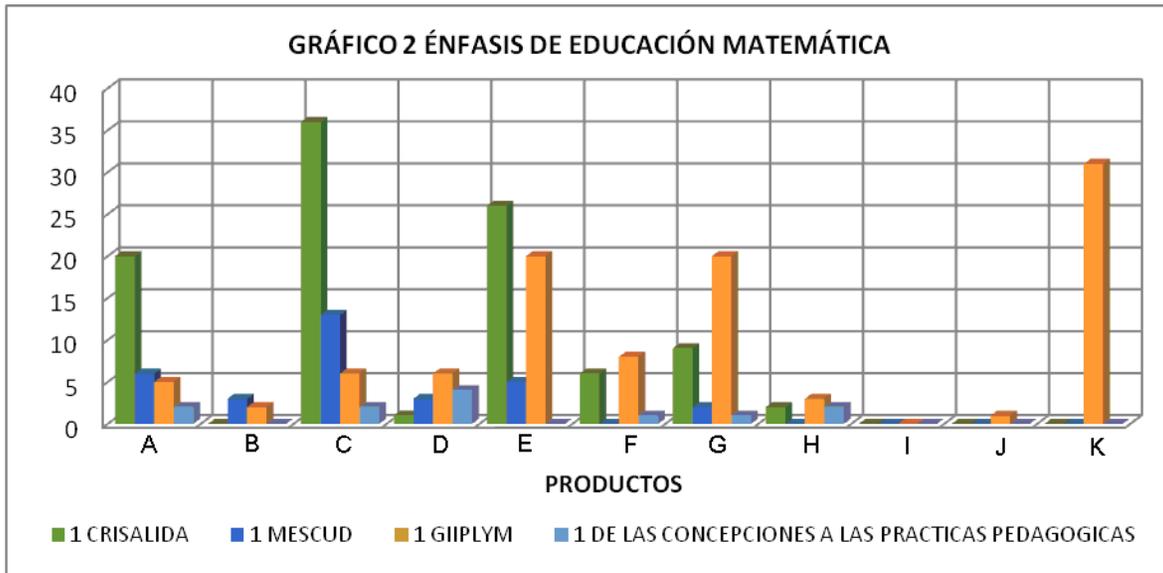
5.5.2 GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

En los diversos grupos uno o más integrantes, docentes, estudiantes, expertos y/o auxiliares generan dinámicas de indagación respecto a problemas de su interés mediante la realización de proyectos de investigación. Tales grupos interactúan con pares tanto dentro de la institución como fuera de ella. Para los grupos es importante la generación de escuelas de pensamiento y tradición investigativa para lo cual integra, como espacio de formación, a estudiantes con sus tesis, interesados tanto en las problemáticas abordadas como en los enfoques propios de cada grupo. Los grupos que participarán en el programa son 18 y la descripción de su producción se realizará a continuación agrupándolos por énfasis. Tal descripción se realiza a partir de los indicadores exigidos por el CONACES.

Tipo de Producto

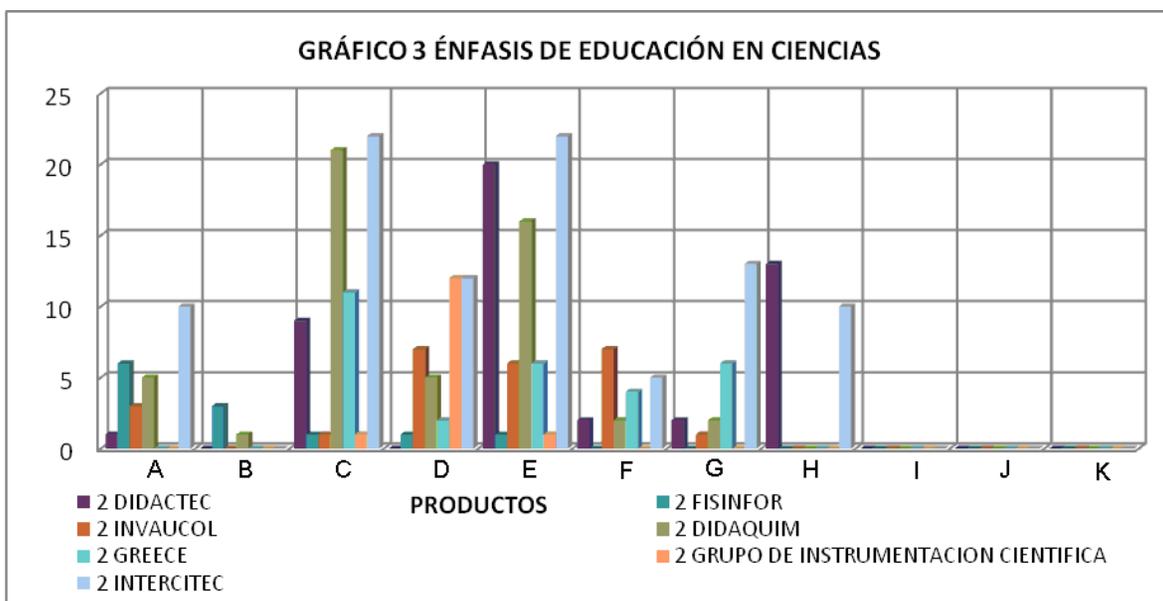
- A. Artículos en revistas internacionales indexadas
- B. Artículos en revistas no indexadas
- C. Contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos internacionales
- D. Artículos en revistas nacionales
- E. Contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos nacionales
- F. Libros
- G. Capítulos de libro
- H. Otros documentos
- I. Patentes
- J. Prototipos comercializables
- K. Otros productos académicos

Gráfico 2. ÉNFASIS DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA



El gráfico representa la producción de los grupos que conforman el énfasis de educación matemática e indica los tipos de productos por cada grupo. A son artículos en revistas internacionales indexadas; B artículos en revistas no indexadas; C contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos internacionales; D artículos en revistas nacionales; E contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos nacionales; F libros; G capítulos de libro; H otros documentos; I patentes; J prototipos comercializables; y K otros productos académicos.

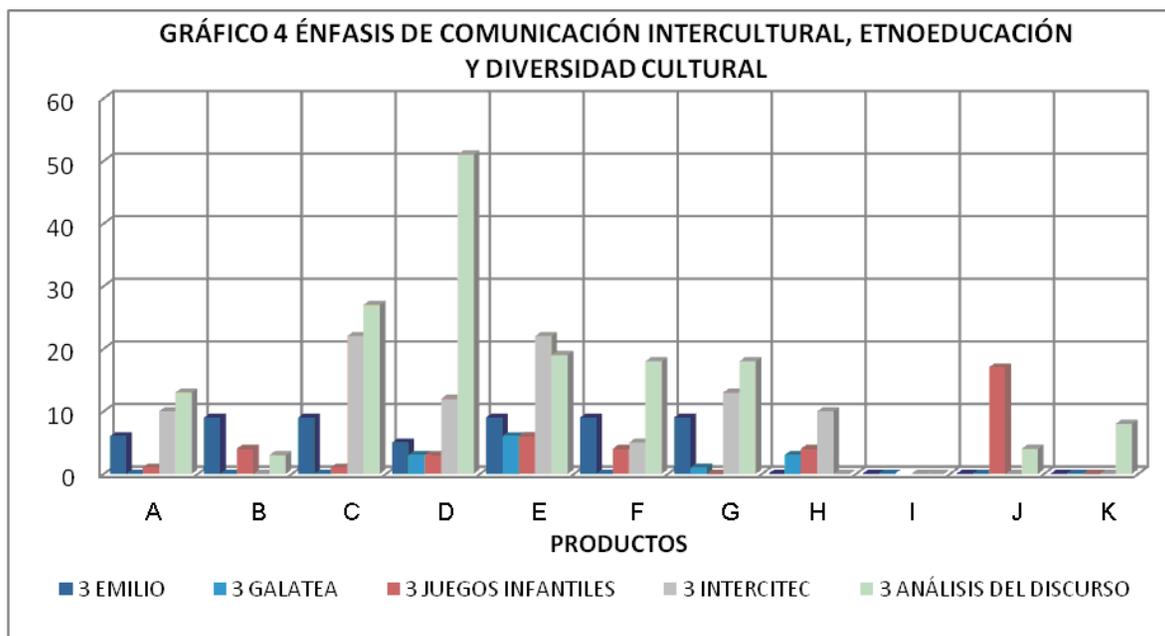
Gráfico 3. ÉNFASIS DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS



El gráfico representa la producción de los grupos que conforman el énfasis de educación en ciencias de la naturaleza y tecnología e indica los tipos de productos por cada grupo. A son artículos en revistas internacionales indexadas; B artículos en revistas no indexadas; C contribuciones publicadas en

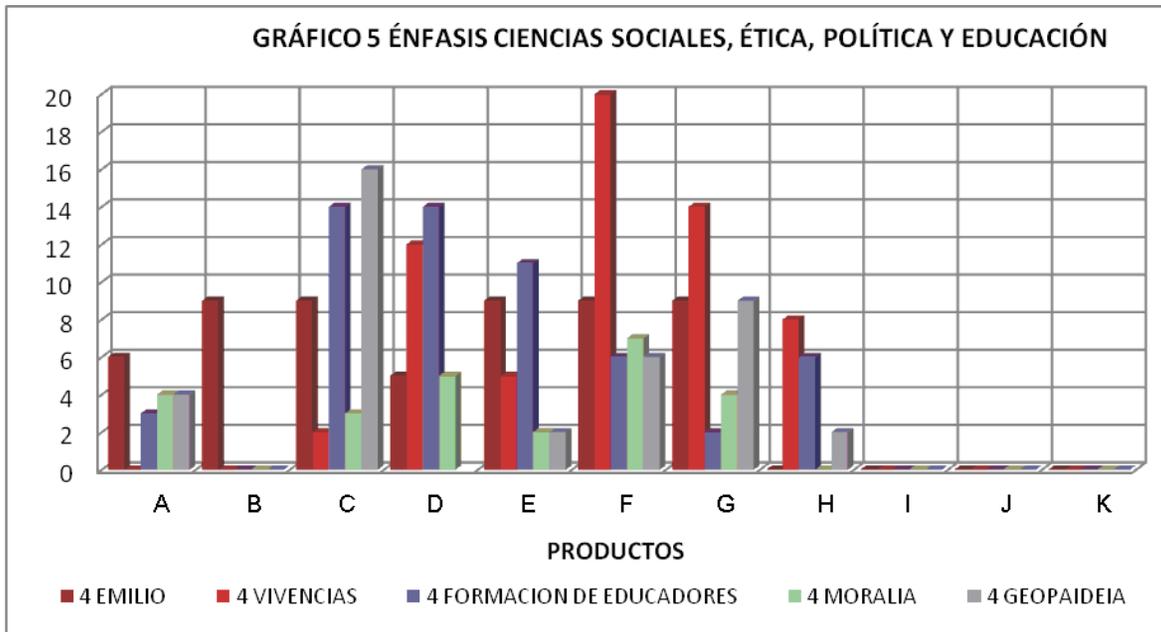
anales/memorias de eventos internacionales; D artículos en revistas nacionales; E contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos nacionales; F libros; G capítulos de libro; H otros documentos; I patentes; J prototipos comercializables; y K otros productos académicos.

Gráfico 4. ÉNFASIS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL



El gráfico representa la producción de los grupos que conforman el énfasis de comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural e indica los tipos de productos por cada grupo. A son artículos en revistas internacionales indexadas; B artículos en revistas no indexadas; C contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos internacionales; D artículos en revistas nacionales; E contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos nacionales; F libros; G capítulos de libro; H otros documentos; I patentes; J prototipos comercializables; y K otros productos académicos.

Gráfico 5. ÉNFASIS CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN



El gráfico representa la producción de los grupos que conforman el énfasis de ciencias sociales, ética, política y educación e indica los tipos de productos por cada grupo. A son artículos en revistas internacionales indexadas; B artículos en revistas no indexadas; C contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos internacionales; D artículos en revistas nacionales; E contribuciones publicadas en anales/memorias de eventos nacionales; F libros; G capítulos de libro; H otros documentos; I patentes; J prototipos comercializables; y K otros productos académicos.

La Facultad de Ciencias y Educación contempla tres líneas de investigación, relacionadas con la educación, alrededor de las cuales se aglutinan los Grupos de Investigación (GI) y los futuros proyectos de investigación.

Tabla 8. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, GRUPOS Y ÉNFASIS

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	ÉNFASIS			
	EDUCACIÓN MATEMÁTICA	EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL.	CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN
1. Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente	- MESCU - INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS - CRISÁLIDA - DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	- DIDAQUIM - DIDACTEC - FISINFOR - INVAUCOL - INTERCITEC - GREECE		- GEOPAIDEA - OIKOS - MORALIA - VIVENCIAS - FORMACIÓN DE EDUCADORES

2. Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social	- MESCUD - INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS - CRISÁLIDA - DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	- INTERCITEC	- ETNOCULTURA, LENGUAJE Y PEDAGOGÍA - INTERCITEC - GALATEA - EMILIO - ANÁLISIS DEL DISCURSO	- MORALIA - VIVENCIAS
3. Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.		- INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA	- JUEGOS INFANTILES DE COLOMBIA	

5.5.3 FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes tendrán la posibilidad de interactuar de forma permanente con grupos reconocidos institucionalmente y otros clasificados por Colciencias, lo cual les brinda la posibilidad de contar con referentes investigativos de los grupos que soportan la maestría. Entre estos referentes se encuentran investigaciones de diferentes tipos y niveles, desde estudios exploratorios descriptivos hasta de implementación y de generación de conocimiento en campos disciplinares propios en cada énfasis.

Así, los estudiantes vinculan su trabajo de grado, según modalidad, a uno de los grupos participando de seminarios, cátedras definidas, proyectos de innovación o investigación que estén relacionados con su temática u objeto de estudio a investigar. En esta interacción el estudiante se vincula a una línea o a un proyecto en el cual podrá participar de forma directa con variadas formas de investigar en su campo de conocimiento vinculado con el énfasis que ha seleccionado.

De acuerdo con lo anterior, se provee dos opciones de trabajo de grado, de acuerdo a la modalidad: *Profundización* o *Investigación*. En la tabla 9 se relacionan algunas opciones de trabajo.

Tabla 9. TIPOS DE TRABAJOS DE GRADO (SEGÚN MODALIDAD)

MODALIDAD	ACTIVIDAD	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ÉNFASIS	PRODUCTO
PROFUNDIZACIÓN	Sistematización de experiencias	-Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente.	-Educación Matemática.	Memoria y Texto producido
	Elaboración de material didáctico (laboratorio, equipos, montajes)		-Educación en Ciencias de la	Memoria y Material elaborado.

MODALIDAD	ACTIVIDAD	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	ÉNFASIS	PRODUCTO
	demostrativos, etc.)	-Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social.	Naturaleza y la Tecnología. -Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural.	
	Diseño e implementación de unidades didácticas.			Memoria y Texto producido
	Reconstrucción de innovaciones escolares.	-Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.	-Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación.	Memoria y Publicación
	Construcción de Software y demás Objetos de Aprendizaje.			Memoria y Dispositivo construido
INVESTIGACIÓN	Revisión de antecedentes de investigación de un aspecto o pregunta específica.	-Relaciones entre pedagogía, didácticas específicas en la perspectiva de formación de educadores y la formación docente.	-Educación en ciencias de la naturaleza y la tecnología. -Comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural.	Memoria y Publicación
	Revisión de fuentes primarias (documentos, archivos, etc.)			Memoria y Texto producido
	Reconstrucción epistemológica, histórica de conceptos, con diferentes enfoques y determinación de relaciones con la educación.			Memoria y Texto producido
	Estudio de Caso	-Incidencia de los discursos, representaciones e imaginarios en la acción educativa y social.	-Ciencias sociales, ética, política y educación.	Memoria y publicación
	Revisión de fuentes primarias (documentos, archivos, etc.)			Memoria y Publicación
	Trabajos de corte empírico en torno a la aplicación de investigaciones realizadas en otros contextos.	-Problemas del desarrollo humano y sus relaciones con la estética, la lúdica y la creatividad.		Memoria y Publicación
	Trabajos de investigación empíricos o de otro tipo.			Memoria y Publicación
	Trabajos de meta- análisis sobre una innovación educativa.			Memoria y Publicación
	Trabajos de meta- análisis sobre la práctica docente.			Memoria y Publicación

5.5.4 USO DE TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA

A partir del reconocimiento de las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (De Kerckhove, 1999¹⁰³; Orihuela, 2003¹⁰⁴), tales como la

¹⁰³ KERCKHOVE, D. de. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona. Gedisa.

interactividad, la digitalización, la multimedialidad, la desintermediación, el acceso y la hipertextualidad, este programa académico incorpora el uso de estas tecnologías en dos direcciones en relación con la formación investigativa de los estudiantes:

- ✓ El acompañamiento a los procesos de formación investigativa: para lo cual tanto los seminarios de investigación como los espacios de dirección estarán apoyados por aulas virtuales en la plataforma Moodle.
- ✓ La formación en herramientas informáticas para la búsqueda y el procesamiento de información: el doctorado en educación, la maestría, la facultad de ciencias y educación, el centro de investigaciones y la biblioteca programan regularmente y de manera acordada, cursos para el manejo de herramientas eficientes de búsqueda, organización, citación y generación de bibliografías mediante la utilización de software libre y el manejo de bases de datos tales como: ISI Web of Knowledge y EndNote X2. De igual manera se ofrecen cursos y talleres para el manejo de programas especializados tales como: Atlas ti y SPSS y de las bases de datos con que cuenta la institución para todos los estudiantes tales como: ERIC-PROQUEST, DIALNET, CENGAGE-LEARNING, LEGIS, LATINDEX, Scielo, Springerlink, DOAJ - Directory of open Access Journals, Wiley InterScience, IOPScience, arXiv, ScienceDirect, HighWire, Redalyc.

5.5.5 FORMACIÓN DE ESTUDIANTES

En tanto en el programa de Maestría en Educación interactúan profesionales de diferentes áreas, particularmente profesores en ejercicio, éste se constituye en un espacio en el cual converge pluralidad de discursos y de prácticas que buscan no sólo responder a grandes preguntas de la educación profundizando las diferentes miradas desde los desarrollos existentes, como se planteó anteriormente, sino también poner en juego la práctica pedagógica, los problemas que se manifiestan en las vivencias en el entorno escolar, así como la elaboración de proyectos específicos de aula, con base en el estudio de la teoría

¹⁰⁴ ORIHUELA, J.L. (2003). *Los weblogs ante los paradigmas de la eComunicación: 10 principios del nuevo escenario mediático*. Ponencia presentada en el V foro de investigación Europea en Comunicación, Madrid. Disponible en: http://nfduic.files.wordpress.com/2008/01/jl_orihuela.pdf

decantada al respecto en las diferentes áreas (en cada uno de los énfasis). En tal sentido, entra a jugar un rol principal, la investigación en y desde el aula.

Una adecuada formación del profesor debe proporcionar hábitos para la indagación. Estos hábitos, desde los planteamientos de Marcelo (1987),¹⁰⁵ pueden generar profesores autónomos, reflexivos, adaptativos, investigadores en la acción, científicos aplicados, sujetos que resuelven problemas y elaboran hipótesis, profesores que se analizan, en relación a sí mismos, particularmente, en relación con su práctica docente.

Este programa se desarrolla mediante procesos metodológicos de seminarios y grupos de trabajo vinculados con los diferentes grupos de investigación, en los cuales se aborda tanto conocimientos generales en el campo educativo, como conocimientos propios en el campo de didácticas específicas de cada una de las áreas, poniendo en evidencia la importancia de la epistemología, la historia y el uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la educación en los diferentes énfasis.

5.5.6 AMBIENTE DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN

Desde lo planteado anteriormente, y teniendo en cuenta el trabajo realizado desde diferentes grupos y líneas de investigación activas que vienen produciendo resultados significativos en la Facultad de Ciencias y Educación, este programa de maestría se constituye en un ámbito de investigación privilegiado para trabajar desde diferentes miradas en educación tanto problemáticas amplias en este campo, como problemáticas específicas asociadas a las prácticas de aula que, en conjunto, permitan tanto comprender fenómenos relacionados con lo que acontece en el aula como orientar propuestas de innovación en las diferentes áreas que integran los énfasis. Se desarrolla la formación sobre las prácticas pedagógicas como una oportunidad para convertir los problemas identificados durante los procesos de enseñanza en un área específica en espacios para reflexionar sobre la acción en el aula, investigarla, comprenderla y mejorarla.

¹⁰⁵ MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

En este programa de maestría se ofrecerá espacios para socializar las diferentes propuestas de tesis, presentar avances en el proceso de formación en el campo investigativo y divulgar los resultados del trabajo desarrollado como tesis. En tanto se pretende establecer vínculos permanentes con la comunidad académica en el campo de la educación e incorporar activamente a los estudiantes en dicha comunidad, se privilegiará la producción de textos escritos por parte de los estudiantes, que den cuenta del trabajo desarrollado, para ser presentado como ponencias en eventos nacionales e internacionales, o para ser enviados a evaluación para su publicación en revistas especializadas.

Desde el ingreso al programa, los estudiantes serán vinculados a grupos de investigación, al interior de los cuales podrán poner en discusión sus propuestas iniciales de trabajo, recibir asesorías e integrarse a las dinámicas propias de los grupos que les permitan no sólo fundamentar mejor su proyecto, articulándolo a las líneas de investigación del grupo, sino también conocer y hacer uso de desarrollos metodológicos propios del área o énfasis respectivo, a la vez que se integra a una comunidad académica específica.

Las actividades básicas de los docentes de la Universidad Distrital son: docencia, investigación y extensión; en tal sentido, desde los diferentes programas de la universidad se promueve y apoya la investigación, ofreciendo apoyo en el proceso de formación investigativa y posibilitando la vinculación de estudiantes a grupos de investigación institucionales. Desde el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico –CIDC–, y el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE–, en especial, se apoya el trabajo académico e investigativo de docentes y estudiantes en todas sus modalidades, estimulando de manera especial la conformación de semilleros de investigación vinculados o asesorados por grupos de investigación de carácter institucional e interinstitucional.

Además de las convocatorias para apoyar el desarrollo de proyectos de investigación en diferentes áreas, desde el CIDC se realizan convocatorias específicas para apoyar el desarrollo de tesis a nivel de maestría o doctorado. Por otra parte, desde diferentes instancias académico-administrativas de la universidad se posibilita el apoyo para la participación en eventos regionales, nacionales o internacionales de los estudiantes cuyas ponencias son aceptadas en el marco de eventos.

6. RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO

En cuanto a su proyección social y valor agregado puede observarse tanto en el fortalecimiento de la investigación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como en la proyección de la Institución en el ámbito nacional, aspectos que pueden ser evidenciados en los siguientes aspectos:

- ✓ Con respecto al desarrollo y fortalecimiento de la comunidad académica de investigadores en educación, el programa permitirá la organización, sistematización de la investigación e innovación educativa. Por lo anterior, se posibilita su cualificación y continuidad mediante el desarrollo de programas, líneas y proyectos, constitución de redes de investigadores y maestros investigadores, aumento de la producción escrita y de otros medios de difusión social, etc. Se espera, en primera medida, la consolidación de los grupos de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en este campo.

- ✓ Ese fortalecimiento mejora y permite el impacto de la Universidad en el campo de la investigación en educación, en el ámbito regional, nacional e internacional. Es así como, en el Distrito Capital, la Universidad coadyuva con la constitución de un cuerpo de conocimientos en el campo de la educación, en la medida en que sistematiza y organiza los resultados de la investigación adelantada por diferentes instituciones y por otra parte, retoma la realidad educativa del Distrito Capital como campo específico de investigación.

- ✓ En cuanto a la creación y fortalecimiento de los vínculos nacionales e internacionales, el programa propone la consolidación y creación de convenios; la constitución de grupos de investigación interinstitucionales que impulsen y desarrollen investigaciones conjuntas; la realización de eventos de carácter científico y además actividades que promuevan el intercambio y la producción de conocimientos con otras instituciones o grupos.

- ✓ Se espera aumentar la visibilidad e impacto de los resultados de la investigación en diferentes instancias con acciones concretas como la toma de decisiones, diseño de políticas y desarrollo de programas en el país.

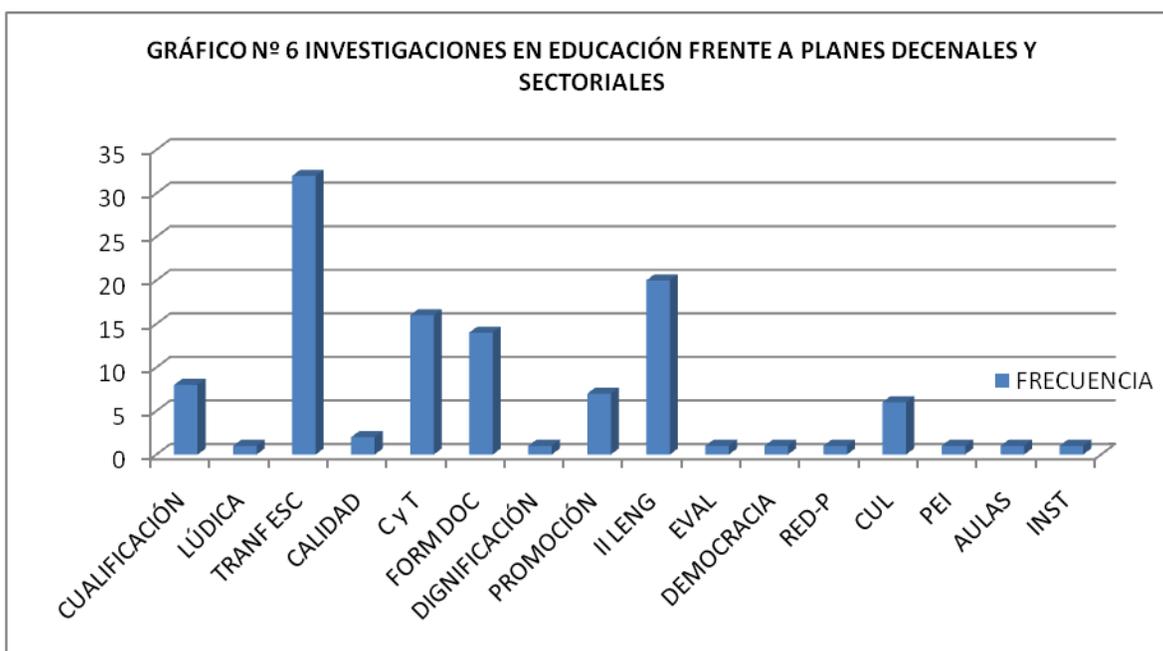
De otra parte, la maestría al estar soportada en grupos de investigación, reconocidos institucionalmente y otros de forma adicional clasificados por Colciencias (que van desde categorías D hasta A), tiene un gran soporte para garantizar la generación de conocimientos en cada uno de los énfasis propuestos. Cada énfasis estructura líneas de investigación que se derivan del trabajo investigativo construido por los grupos de investigación. En este sentido, cada estudiante incorporará al grupo y a una línea de investigación, con lo cual se van vinculando estudiantes a grandes proyectos que se ubican en líneas; garantizándose de esta manera el desarrollo de líneas de investigación que profundicen cada vez más en los campos de conocimiento que presenta la maestría.

En los apartados siguientes se presenta un análisis de la trayectoria de la Universidad Distrital, en particular de la Facultad de Ciencias y Educación, con respecto a sus relaciones con el sector externo. En primer lugar, se establece el aporte crítico de la Universidad en el desarrollo del pasado plan decenal y sectorial de educación. En segundo lugar, se presentan los resultados de la participación en la agenda regional de ciencia y tecnología, propuesta por grupos de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación, con respecto a la formación de capital humano. En tercer lugar, la participación de los profesores en la conformación de comunidades académicas y, por último, una descripción de los proyectos de extensión.

6.1 APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL AL TEMA DE POLÍTICA PÚBLICA

Con respecto a las relaciones con el sector externo, un aspecto a resaltar es la forma como las investigaciones y proyectos de extensión han participado de manera crítica en el desarrollo de los planes decenales y sectoriales. En este sentido, se presenta una sinopsis del trabajo realizado por el IEIE (Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas de la Universidad Distrital) Los resultados muestran que algunas de las políticas públicas establecidos en los planes sectoriales y decenales fueron abordadas como campos temáticos en la Universidad Distrital, trabajos que fueron realizados por los grupos de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación.

Gráfico 6. INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN FRENTE A PLANES DECENALES Y SECTORIALES



Particularmente, las investigaciones según las áreas temáticas se clasificaron en: matemáticas, educación sexual, educación en tecnología, lengua extranjera y escuela, medio ambiente, ciencias naturales, formación docente – innovación y educación en física. Esto permitió concretamente determinar cual era el campo de mayor contribución en investigación educativa por parte de la Universidad Distrital en el tema de políticas

públicas, los aportes o distanciamentos, junto a la reflexión sobre la necesidad de abrir nuevos campos y fortalecer espacios de investigación educativa donde se abordaran o fortalecieran políticas públicas como, *formulación e implementación de Proyectos Educativos Institucionales como eje de la práctica pedagógica escolar, Autonomía escolar, Fortalecimiento de la Institución Educativa, Dignificación de la profesión docente, Elevar la calidad, Aumentar la cobertura, Mejorar la eficiencia del sector educativo, Implementación de estándares, Evaluación como indicador de calidad, Diseño y ejecución de planes de mejoramiento institucional, Garantizar la plena vigencia del derecho a la educación, Fortalecimiento de la democracia escolar, Creación y dotación de aulas especializadas*, entre otras (en el gráfico en el eje horizontal). Esto demuestra que existen un amplio espectro por abordar, que el tema de las políticas públicas en el campo de la investigación en educación de la Universidad Distrital es un camino y una posibilidad desde perspectivas no solo de seguimiento, evaluación y crítica de lo determinado en la normatividad y en los distintos planes de educación, sino que se abre a la generación de nuevas propuestas y reflexiones en torno a lo educativo.

Retomando nuevamente la grafica No. 6, se observa que el mayor aporte investigativo de la Universidad está enmarcado dentro de lo que se ha denominado “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”, entendiendo que según el actual Plan Sectorial de Educación,

Componente esencial de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza será la recuperación y fortalecimiento del saber pedagógico de los maestros y el estímulo a sus capacidades de innovación y experimentación en el aula y en la escuela. También serán parte esencial de esta estrategia el reconocimiento y apropiación del acumulado investigativo en educación y pedagogía¹⁰⁶

Esto se fundamenta en el importante porcentaje de investigaciones que se han desarrollado en la Universidad Distrital acerca de dicha política pública y que apuntan, por un lado, al reconocimiento y fortalecimiento del saber docente como condición necesaria para la innovación y el mejoramiento del quehacer del maestro. Sobre este punto, se resaltan los trabajos que toman como base la experiencia, historia de vida y saber pedagógico del educador, junto a las propuestas, proyectos e innovaciones que se han

¹⁰⁶ *Plan sectorial de Educación 2004 – 2008. Bogotá: Una gran escuela, Op. Cit., pp. 43*

desarrolla en diferentes espacios. Las áreas que más han realizado sobre saber pedagógico han sido Ciencias Naturales e Inglés.

En cuanto a los procesos de innovación que involucran el desarrollo de nuevas pedagogías y didácticas, se observa el aporte desde las distintas áreas (ciencias, matemáticas, lenguaje, inglés, tecnología), las cuales plantean de manera concreta el desarrollo de elementos dirigidos hacia la transformación de la enseñanza. La experimentación en el aula es otro de los aspectos que ha sido tomado en cuenta dentro de las investigaciones, y que se encuentra dentro de la política pública de transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

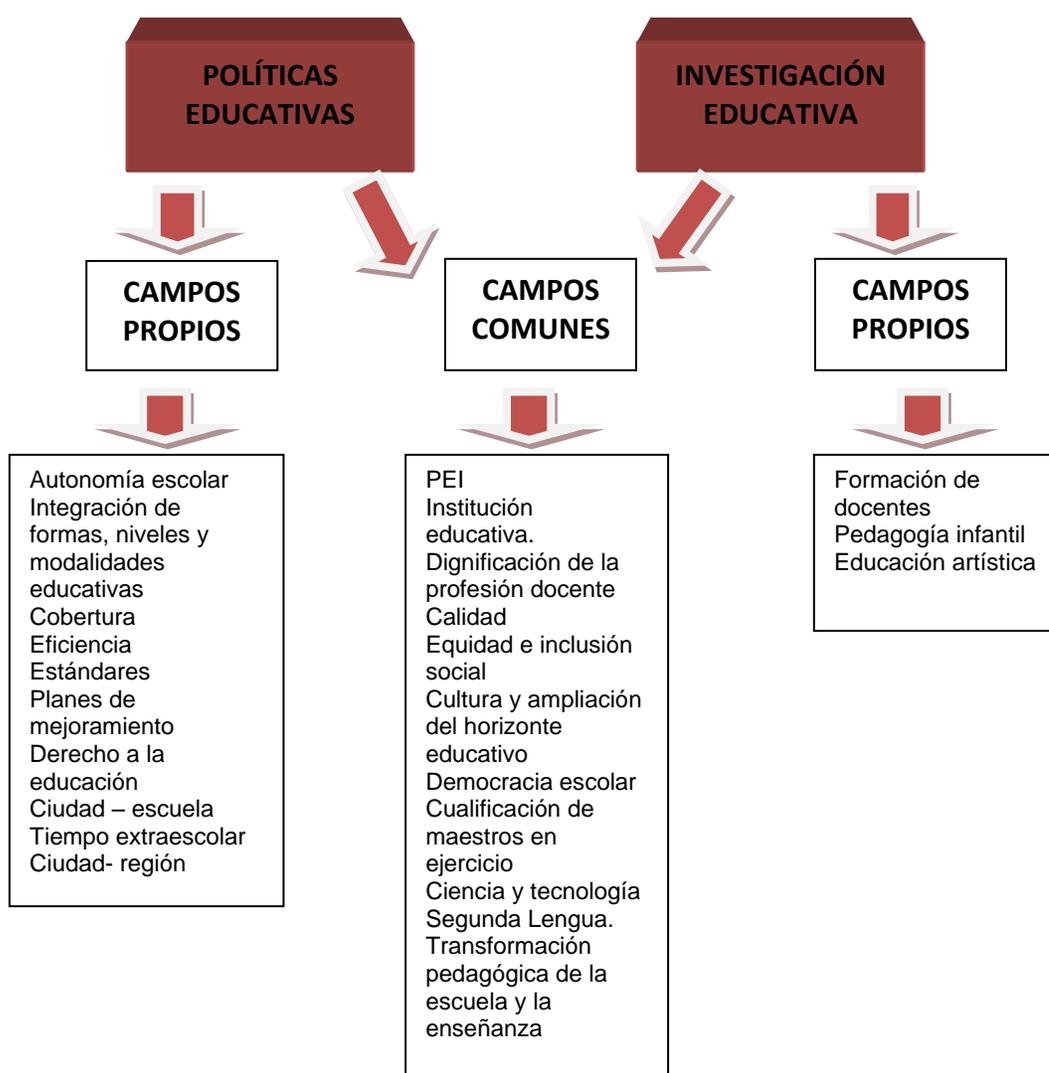
Otras dos áreas de investigación fuertes dentro de la Universidad, y que se constituyen en otro punto de apoyo, aporte o convergencia frente a los temas de las políticas públicas, lo constituye el trabajo sobre Ciencia y Tecnología e inglés que se viene desarrollando, donde además de la implementación de programas que fortalezcan la formación docente, se ha orientado la investigación a la generación de nuevos espacios educativos. Particularmente, en Ciencia y Tecnología, son notables las investigaciones sobre las posibilidades educativas y didácticas de diversos tipos de *Software*, y la generación de distintos “ambientes de aprendizaje”.

En cuanto a inglés, es notable la reflexión sobre problemas de enseñanza – aprendizaje de esta lengua, tanto para los estudiantes como para los profesores y las propuestas de innovación en el área. De otra parte, las políticas encaminadas a *cualificación de docentes, cultura y ampliación del horizonte educativo, promoción de la equidad, inclusión social y protección de la niñez y la juventud, Institución educativa, Calidad, Evaluación y dignificación de la profesión docente*, entre otras, aunque han sido trabajadas, denotan una proporción mucho menor que las anteriormente analizadas.

En el siguiente esquema se muestra los temas en los campos propios de las investigaciones que se desarrollan en la universidad (formación de docentes, pedagogía infantil y educación artística), los temas de los campos presentes en las políticas educativas (autonomía escolar, integración de formas, niveles y modalidades educativas, cobertura, eficiencia, estándares, planes de mejoramiento, derecho a la educación,

ciudad– escuela, tiempo extraescolar y ciudad- región) y los temas que aparecen en los dos campos que se han denominado como comunes y se refieren a: PEI, institución educativa, dignificación de la profesión docente, calidad, equidad e inclusión social, cultura y ampliación del horizonte educativo, democracia escolar, cualificación de maestros en ejercicio, ciencia y tecnología, segunda Lengua y transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

ESQUEMA Nº 1
RELACIÓN POLÍTICAS PÚBLICAS/ INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL



6.2 PROYECCIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN EN POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN

Los grupos de investigación que participan en la Maestría en Educación han diseñado y desarrollado diversos Programas de Formación Permanente de Docentes “PFPD” y diplomados con las Secretarías de Educación de Bogotá, Cundinamarca y otras regiones del país, en las áreas de Educación en Tecnología, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Segunda Lengua.

De otra parte se han adelantado procesos de formación y acompañamiento en siete departamentos del país en convenio con el programa Computadores Para Educar y desde el año 2004 hasta el 2010 han formado y acompañado cerca de 5.000 docentes que benefician a más de 50.000 niños que en 70% son del sector rural.

También se participó en el diseño del concurso público para la incorporación de docentes de planta a la educación pública en los niveles de básica y media, en el cual aplicaron un total de 4500 profesores en el año 2005.

Igualmente, se han desarrollado con la Secretaría de Educación y el IDEP las siguientes acciones de:

- ✓ Formación de maestros, maestras y directivos en programas de formación permanente de docentes-PFPD. Seminarios de actualización y programas de postgrado a nivel de maestría.
- ✓ Desarrollo de una innovación educativa y pedagógica relacionada con la Transversalización de la equidad de género en el currículo en cinco colegios de Bogotá. D.C.
- ✓ Asesoría y acompañamiento a los colegios distritales de la localidad de Puente Aranda, en el diseño de la estructura organizativa y curricular para la implementación de ciclos y periodos académicos.
- ✓ Realización de un diplomado de formación a la población afro de Bogotá para la formulación e implementación de proyectos sociales a favor del ejercicio de sus derechos ; así como la capacitación y posterior acompañamiento de la réplica en las localidades asignadas

- ✓ Fortalecimiento de la competencia comunicativa y el desempeño pedagógico de los maestros de inglés para presentar el examen de certificación en el nivel B2 del estándar del marco académico y logístico en el desarrollo de acciones de formación de maestros a través de programas de formación permanente- PFPD, diplomados, seminarios de actualización, redes de maestro y apoyo a la formación de postgrados.
- ✓ Fortalecimiento, asesoría y apoyo a la sistematización de veinticuatro experiencias pedagógicas referidas a temáticas relacionadas con el desarrollo de las herramientas para la calidad, establecidas en el plan sectorial de educación 2008-2012.
- ✓ Formación de maestros, maestras y directivos en programas de formación permanente de docentes PFPD en profundización pedagógica y en relaciones escuela - ciudad.
- ✓ Acompañamiento, coordinación, ejecución y asesoría a un grupo de colegios oficiales en la implementación de la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos y en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos en ciencia y tecnología para la transformación pedagógica para la calidad de la educación.
- ✓ Acompañamiento, coordinación, ejecución y asesoría a un grupo de colegios oficiales en la implementación de la propuesta de la reorganización de la enseñanza por ciclos y en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos en ciencia y tecnología para la transformación pedagógica para la calidad de la educación.

En relación con participación en elaboración de política pública se participó en la creación de las orientaciones curriculares para la ciencia y la tecnología. Este trabajo ha venido orientando la enseñanza de las ciencias y la tecnología en colegios de la SED de Bogotá junto con el proceso de reorganización por ciclos y campos de pensamiento. También, se diseñó la política de *Integración de formas, niveles, modalidades y sectores educativos, Bogotá Bilingüe*.

Con respecto a la educación en tecnología se participó en la redacción de las Orientaciones para la Construcción de una Política Distrital de Educación en Tecnología SED (2006). La propuesta del Campo de Pensamiento Científico y Tecnológico para el ciclo de educación

Básica A y B de la SED (2007). Parte del equipo de redacción de las Orientaciones generales para la educación en tecnología, publicado por el MEN (2008).

De otra parte se ha participado en la elaboración de los lineamientos curriculares en las áreas de matemáticas y ciencias sociales para la educación básica y media a nivel nacional con el MEN (1998). De igual manera se participó en la elaboración de los estándares básicos de competencia en las áreas de ciencias, matemáticas y ciudadanas, MEN (2003-2006). Además se hizo parte del equipo de elaboración de las pruebas SABER (2003), de validación y de exámenes de estado elaboradas por el ICFES en el área de Matemática, así como también en la elaboración de las pruebas COMPRENDER dirigidas por la SED- Bogotá en las áreas de ciencias sociales y naturales (2005).

6.3 INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA

En este momento se participa como miembros de la RED Iberoamericana de investigadores en enseñanza de las ciencias de la cual hacen parte investigadores de 8 países con grupos de investigación consolidados.

En la Red de Informática Educativa, capítulo Colombia RIBIE-COL en la que participan Universidades públicas y privadas, el MEN, Secretarías de Educación, el programa Computadores Para Educar. Esta red realiza el foro nacional de investigadores y El Congreso Internacional de Informática Educativa cada dos años.

En la red EDUCyT que es una Asociación que promueve la investigación y relaciones entre diferentes profesionales vinculados en el campo de la ciencia y la tecnología, la integran diez universidades y tres doctorados. Esta asociación cuenta con una revista de investigación y desarrolla un congreso nacional cada dos años.

Integrantes del grupo de investigación MESCUD son miembros fundadores de la Asociación Colombiana de Matemática Educativa- ASOCOLME, creada en el año 1999, y hacen parte de su junta directiva. Esta asociación organiza encuentros anuales en convenio con diversas universidades del país, que congrega investigadores, estudiantes para profesor y profesores de matemáticas.

7 PERSONAL DOCENTE

7.1 PROFESORES CON TITULACIÓN ACADÉMICA ACORDE CON LA NATURALEZA DEL PROGRAMA

En la tabla 10, se relacionan los niveles de formación de los docentes que participarán en el programa, así como el grupo de investigación al cual pertenecen y el énfasis en el cual desarrollarán su actividad docente e investigativa. Como ya se mencionó, estos grupos desarrollan sus investigaciones en algunas de las tres de las cuatro líneas de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación, que se encuentran institucionalizadas en la Universidad, quienes están comprometidos con el fomento y consolidación de la investigación en educación de alta calidad, como también en la proyección social e impacto en el sector.

Tabla 10. DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN EN HORAS
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	MESCUUD	Luís Oriol Mora	Doctor en matemáticas. Universidad Nacional de Colombia - Bogotá, UNCB, Distrito Capital, Colombia.	2H
		Pedro Javier Rojas	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2007-2010.	6H
		Martha Bonilla	Magíster en desarrollo Educativo y Social, CINDE UPN.	2H

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN EN HORAS
	CRÍSALIDA	Jorge Orlando Lurduy	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2007-2010.	2H
		Pedro Rocha Salamanca	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. . 2007-2010.	2H
		Diana Gil Chávez	Magíster en Estructuras y procesos del aprendizaje. Universidad Externado de Colombia.	2H
		Fernando Guerrero	Magíster en Educación, especialidad en relaciones pedagógicas. Universidad Javeriana. 1997.	2H
		Jorge Rodríguez Bejarano	Magíster En Educación. Universidad De La Salle, 1995.	2H
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS	Olga Lucia León	Doctora en Educación área Educación Matemática. Universidad del Valle. Cali, Colombia. 2005.	4H
		Dora Calderón	Doctora en Educación. área Lenguaje. Universidad del Valle. Cali, Colombia. 2006.	4H
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	Luis Ángel Bohórquez Arenas	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. . 2007-2010.	2H

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA	DIDAQUIM	Carlos Javier Mosquera Suárez	Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales- Universidad de Valencia.2008	4H
		William Manuel Mora Penagos	DEA (Diploma de Estudios Avanzados) del Doctorado en Educación Ambiental	2H
	DIDAQUIM-GREECE	Jairo Ricardo Pinilla González	Doctorando del Doctorado en Bioética y Biojurídica de la UNESCO. 2009-2010	2H

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN
		Álvaro García Martínez	Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales- Universidad Autónoma de Barcelona. 2009.	4H
	FISINFOR	Oscar Ocaña Gómez	Magíster En Educación Con Especialidad En Física. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia 1980 – 1982	2H
		Carlos Lombana	Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, PUJB, Colombia.	2H
		Alejandro Hurtado	Magíster en Energías Renovables. Universidad Internacional de Andalucía, España. 1999.	2H
	INTERCITEC	Adela Molina Andrade	Doctora en Educación- Área de Concentración Enseñanza de la Ciencia y las Matemáticas Universidad de Sao Paulo. 2000.	4H
		Lyda Mojica Ríos	Magister en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad. Pontificia Universidad Javeriana. 2001.	2H
	DIDACTEC	Antonio Quintana	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2008-2010.	2H
		Ruth Molina	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2008-2010	2H
	GRUPO INSTRUMENTACIÓN CIENTÍFICA & DIDÁCTICA	Mario Heli González	Doctor en Investigación En Didáctica de Las Ciencias Experimentales. Universitat De Valencia, UV, España.	2H
		José Manuel Flores	Doctor en Física de Semiconductores Universidad Nacional de Colombia - Bogotá, 1999	2H
	INVAUCOL	Duván Reyes	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2008-2010.	2H

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	JUEGOS INFANTILES DE COLOMBIA	Jesús Alberto Motta Marroquín	Doctor Universidad Central de las Villas-Santa Clara, UCLV, Cuba Título: Juegos infantiles de Colombia. Diseño y organización de ludotecas. 2003.	2H
	ETNOCULTURA, LENGUAJE Y PEDAGOGÍA.	Mario Montoya Castillo	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2008-2010.	2H
		Miriam Consuelo Céspedes	Magíster en Lingüística Española. Instituto Caro y Cuervo.	2H
	INTERCITEC Y GALATEA	Mauricio Lizarralde	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital. 2008-2010.	2H
	ESTUDIOS DEL DISCURSO	Sandra Soler	Doctora Lingüística y Comunicación Universidad De Barcelona 2003.	4H
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	MORALIA	Marieta Quintero Mejía	Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad De Manizales, UM, Colombia 2006.	4H
	GEOPAIDEA	Liliana A. Rodríguez Pizzinato	Magíster en Educación en Docencia de Geografía.	2H
	VIVENCIAS	Claudia L. Piedrahita Echandia	Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad De Manizales, UM, Colombia. 2006.	2H
		Jairo Gómez Esteban	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional. 2008-2010.	2H
	EMILIO	Absalón Jiménez Becerra	Doctorando en Educación. Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional. 2008-2010.	2H

ÉNFASIS	GRUPOS	DOCENTES	NIVEL DE FORMACIÓN	DEDICACIÓN
FORMACIÓN DE EDUCADORES		Yury Ferrer	Magíster en Literatura. Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, PUJB, Colombia.	2H
		Blanca Inés Ortiz Molina	Doctora en Ciencias de la Educación. U. Paris. V – René Descartes. Sorbona. Francia.	4H
		Bárbara García	Doctora en Doctorado En Ciencias De La Educación. Red De Universidades Del Doctorado En Ciencias De La Educación, RUDECOLOMBIA, Colombia.	4H
		Luís Carlos Ortiz	Doctor en Historia Latinoamericana. U de París I. Panteón. Sorbona.	4H
		Rigoberto Castillo	Doctor en Foreign Language Education. The University Of Texas At. Austin. Estados Unidos.	4H

7.2 NUCLEO DE PROFESORES

Los perfiles profesionales y de formación de los profesores para vinculación y promoción, los requisitos de participación y sus funciones se resumen a continuación, en la siguiente tabla:

Tabla 11. DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA

	Requisitos	Funciones	Dedicación a la Maestría.	Observaciones
PLANTA Titulo de postgrado, como mínimo a nivel de Magíster vinculado de tiempo completo o de medio tiempo al escalafón Docente	<p>Poseer de Título de postgrado, como mínimo a nivel de Magíster</p> <p>Tener un proyecto de investigación aprobado.</p> <p>Pertenecer a un grupo de investigación.</p> <p>Estar inscrito en el CVLAC de COLCIENCIAS.</p> <p>Oficializar su pertenencia al programa ante el Consejo Curricular</p>	<p>Aceptar estudiantes del programa de la Maestría en Educación, dirigir y asesorar tesis.</p> <p>Participar como jurado de tesis.</p> <p>Elaborar, actualizar y desarrollar el programa de las asignaturas a su cargo</p> <p>Proponer y desarrollar seminarios y actividades académicas.</p> <p>Desarrollar investigación en el contexto de la Maestría.</p>	<p>Mínimo dirigir una tesis, en el primer semestre implican dos horas semanales de carga no lectiva. A partir del segundo semestre y máximo durante dos años, una tesis corresponde a una hora lectiva y dos no lectivas. Un profesor puede dirigir como máximo tres tesis en el programa.</p>	Vinculación de planta.

	Requisitos	Funciones	Dedicación a la Maestría.	Observaciones
VISITANTE Titulo de postgrado, como mínimo a nivel de Magíster perteneciente a universidades nacionales o extranjeras vinculados temporalmente para desarrollar actividades académicas específicas.	<p>Poseer título de postgrado, como mínimo a nivel de Magíster.</p> <p>Tener trayectoria investigativa y producción académica en el campo de la educación y la pedagogía.</p> <p>En el caso de profesores nacionales debe estar relacionado o vinculado con alguno de los grupos de investigación del programa, o pertenecer a uno de los grupos de investigación del programa</p> <p>Estar inscrito en el CVLAC de COLCIENCIAS.</p>	<p>Participar como jurado o asesor de tesis.</p> <p>Elaborar, actualizar y desarrollar el programa de las asignaturas a su cargo</p> <p>Desarrollar seminarios en uno o varios de los espacios de formación de la Maestría o en otros temas de interés en educación y pedagogía a juicio del Consejo del programa.</p> <p>Asesorar al programa en aspectos de auto evaluación y seguimiento.</p> <p>Formar parte de los grupos de investigación del programa.</p>	De acuerdo con las funciones específicas determinadas en el momento de su contratación.	<p>En esta categoría también pueden incluirse profesores nacionales o extranjeros que opten por desarrollar un periodo sabático en la Maestría.</p> <p>La prestación de servicios académicos de profesores de vinculación especial, se hará de conformidad con las normas vigentes en la UD. La solicitud la presenta el coordinador del programa al Decano de la Facultad de Ciencias y Educación.</p>

Para estar adscrito como docente al programa de Maestría en Educación se requiere ser docente de tiempo completo de la Universidad Distrital (por lo tanto tienen una vinculación de 40 horas semanales), dirigir por cohorte un máximo de tres tesis y tener al menos un proyecto de investigación vigente en el cual sea investigador principal o coinvestigador.

La vinculación de los docentes al programa se enmarca en lo dispuesto en el acuerdo 011 de Noviembre 15 de 2002, “*Por el cual se expide el estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*” (ver Anexo 6). Teniendo en cuenta lo estipulado en este acuerdo, la vinculación de los docentes al programa se da de la siguiente manera:

Tabla 12. PROYECCIÓN DE LA DEDICACIÓN DOCENTE AL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Profesor	Nº Horas Lectivas	Nº Horas no Lectivas	Tiempo de vinculación a la coordinación	Horas otros programas académicos	Tiempo de vinculación a la Investigación	Total número de horas: lectivas, no lectivas.
Coordinador con proyecto de Investigación	3 (Dirección de tesis 3)	21	8 (5 lectivas y 3 no lectivas)	0	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40

Profesor	Nº Horas Lectivas	Nº Horas no Lectivas	Tiempo de vinculación a la coordinación	Horas otros programas académicos	Tiempo de vinculación a la Investigación	Total número de horas: lectivas, no lectivas.
Profesor con proyecto de Investigación Institucionalizado Con dirección de tesis	3 1 por tesis a partir del segundo semestre hasta el quinto. Máximo 3 tesis 3hs	24	0	5	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40
Profesor con proyecto de Investigación Institucionalizado Con dirección de tesis y seminario	7 1 por tesis a partir del segundo semestre hasta el quinto. Máximo 3 tesis 3hs. Un seminario de 2 créditos correspondería a 4 horas lectivas	24	0	1	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40
Profesor con proyecto de Investigación Institucionalizado Con dirección de tesis	1 1h por tesis a partir del segundo semestre hasta el quinto. Mínimo 1 tesis 1hs.	24	0	7	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40
Profesor con proyecto de Investigación Institucionalizado Con dirección de tesis	1 1h por tesis a partir del segundo semestre hasta el quinto. Mínimo 1 tesis 1hs.	24	0	7	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40
Profesor con proyecto de Investigación Institucionalizado Con dirección de tesis	1 1h por tesis a partir del segundo semestre hasta el quinto. Mínimo 1 tesis 1hs.	24	0	7	4 horas lectivas de descargas 4 horas no lectivas	40

- ✓Cada docente debe dirigir mínimo una tesis y máximo tres. La dirección de cada tesis implica, durante el primer semestre dos horas semanales de carga no lectiva. A partir del segundo semestre y máximo durante dos años, una tesis corresponde a una hora lectiva y dos no lectivas.
- ✓Los profesores que tengan seminario tendrán tres (3) o cuatro (4) horas lectivas y dos (2) horas semanales de preparación del seminario.
- ✓Los directores de grupos de investigación dispondrán de tres (3) horas de carga no lectiva para la dirección del grupo.
- ✓Los profesores coordinadores de énfasis dispondrán de cuatro (4) horas de carga no lectiva para la coordinación del énfasis.

✓La dedicación a la investigación, depende de los contratos de investigación o lineamientos de la Decanatura.

7.3 EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LOS PROFESORES VINCULADOS

En la siguiente tabla se relacionan la producción bibliográfica y la ejecución de proyectos de investigación, con los integrantes de los grupos de investigación y el énfasis al cual pertenecen. Esto se convierte además, en soporte de carácter académico del programa de formación postgradual de Maestría en Educación.

Tabla 13. DE LOS GRUPOS Y SUS INVESTIGACIONES

ENFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	INVESTIGACIONES (CINCO)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	CRISALIDA	JORGE ORLANDO LURDUY		El profesor investigador de su práctica: formación y competencias. España, Revista UNO, Vol. No 51, Barcelona, Abril de 2009. ISSN 1133-9853. 2009
			Rutas de Estudio y aprendizaje en el aula de matemáticas. 2009	Repensar la formación inicial de profesores de matemáticas el caso de la Universidad Distrital.. Colombia, Tecné Episteme y Didaxis No Extra ISSN 0121-3814, Bogotá, UPN. 2009
				Repensar la formación inicial de profesores de matemáticas el caso de la Universidad Distrital. II Congreso internacional en investigación en educación, pedagogía y formación docente Medellín, UPN-Ude A. 2009
				Systems of practices and configurations of objects and processes as tools for the semiotic analysis in mathematics education. Semiotic Approaches to Mathematics, the History of Mathematics and Mathematics Education. 3rd Meeting, Aristotle University of Thessaloniki, July 16-17, 2009.
			Interacción, roles y organización. Memorias de RELME 20. (Camaguey, Cuba). 2009	
		PEDRO G. ROCHA S.		"Educación Escolástica Didáctica De La Probabilidad Y La Estadística", 2007. Ed.: Instituto de Estudios e Investigaciones Universidad Distrital ISBN: 9789588337272 V. 10 Págs. 145

ENFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	INVESTIGACIONES (CINCO)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
				Las Prácticas Docentes De Los Profesores De Estocástica En Ingeniería Colombia, Evento: Segundo Congreso Colombiano De Experiencias Pedagógicas Y Programas De Excelencia Educativa Ponencia: Año:2008, Memorias ISBN: 0
				Proyectos De Trabajo Estadístico Como Innovación En La Enseñanza De Los Objetos De Estudio Estocásticos Colombia, Evento: Asocolme Ponencia: Año:2007, Memorias Séptimo Encuentro De Matemática Educativa ISBN: 0 Vol.: Págs.: ,
		JORGE RODRÍGUEZ B.	Cree-siendo en la Investigación. 2007	Rodríguez et al. (2011). La multiplicación como cambio de unidad: Estrategias para promover su aprendizaje. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital. Varios Autores. Rodríguez, J. et al. (2004). Il Senso del infinito. <i>La Matematica e La Sua Didattica</i> , v.4 fasc. p. 46 – 83.
			Sistematización de algunos factores que influyen en la comprensión lectoescritora de EPPs en la configuración de ambientes de aprendizaje en algunos espacios académicos de práctica docente y contextos profesionales. 2007	"Manifestaciones De La Devolución Que Hace El Profesor En La Comprensión Que Los Estudiantes Adquieren En Torno A La Operatividad De Los Números Relativos (Suma Y Resta) En El Grado Séptimo" En: Colombia. 2008. <i>Evento: 9 Encuentro De Matemática Educativa Ponencia: Libro: Trabajo En Equipos En El Aula De Matemáticas Y Lineamientos Curriculares: Un Matrimonio Feliz, ASOCOLME, P. -, V. <, Fasc.</i>
		FERNANDO GUERRERO R.		"Análisis De Los Procesos De Devolución En Los Estudiantes Para Profesor De Matemáticas Que Condicionan La Generación De <i>Libro: Taller: El Concepto De Función En Las Matemáticas Escolares, GAIA GRUPO EDITORIAL. 2009</i>
				"Análisis De Los Efectos De Distintas Variables En Las Actuaciones De Estudiantes De Últimos Años De Secundaria Frente A La Noción De Fracción" En: Colombia. 2007. <i>Evento: 8 Encuentro Colombiano De Matemática Educativa Ponencia: Análisis De Los Efectos De Distintas Variables En Las Actuaciones De Estudiantes De Últimos Años De Secundaria Frente A La Noción De Fracción Libro: Taller: El Concepto De Función En Las Matemáticas Escolares. Bogotá: GAIA, 59 - 61</i>

ENFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	INVESTIGACIONES (CINCO)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
				Conocimiento Práctico Y Razonamiento Pedagógico A Partir Del Fomento De Sus Capacidades Mentalista" En: Colombia. 2007. <i>Evento:</i> 8 Encuentro De Matemática Educativa
		DIANA GIL		La Construcción De Sujetos A Partir Del Núcleo Problémico De Contextos Profesionales Cuba, Evento: II Encuentro Internacional De Educación En Valores Ponencia: Año:2007, Conocimiento, Educación Y Valores ISBN: 9789591605
			¿Cómo formar docentes de matemáticas incluyentes y no segregadores? Una experiencia desde el eje de contextos profesionales en la licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas. II Congreso internacional en investigación en educación, pedagogía y formación docente. Medellín, Agosto, 2009	
			Polo Cognitivo o subsistema estudiante y su relación con la noción de ruta de estudio y aprendizaje. X Simposio Internacional en Educación Matemática, Chivilcoy – Argentina, Universidad de Lujan, SOAREM. 2009	

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	DE LAS CONCEPCIONES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	ÁNGEL BOHÓRQUEZ	Uso de problemas matemáticos como instrumentos de aprendizaje en la formación de profesores <i>Inicio:</i> Noviembre 2008 <i>Fin proyectado:</i> Junio 2010 <i>Fin:</i> Junio 2010 <i>Duración</i> 18	"Los Problemas Matemáticos en la Construcción de la Idea de Variación y la Caracterización de Problema de Variación" En: Colombia. 2009. Memorias Décimo Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, ASOCOLME. Varios autores.
			Aprendizaje del concepto de área <i>Inicio:</i> 2004	"Los Ciclos de Resolución de Problemas en la Formación de Profesores" Memorias VIII Reunión de Didáctica de la Matemática del Cono Sur, 2009. Varios autores
				"Consideraciones sobre la resolución de Problemas en la Actualidad" En: Colombia. 2008. Noveno Encuentro Colombiano de Matemática Educativa <i>Libro:</i> Trabajo En Equipos En El Aula De Matemáticas Y Lineamientos Curriculares: Un Matrimonio Feliz,

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
				ASOCOLME. Varios autores
				"Evaluación del impacto del trabajo en colaboración en la interacción entre estudiantes de un curso de matemática de la Especialización en Educación de la Universidad de los Andes". Memorias Octavo Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Grupo Editorial Gaia, Autores varios 2007

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	MESCUUD	LUÍS ORIOL MORA	El pensamiento multiplicativo: una mirada de su densidad y complejidad en su desarrollo en el aula de clase. 2002.	La multiplicación como cambio de unidad: Estrategias para promover su aprendizaje. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital, 2011. Varios Autores
				"La proporcionalidad como instrumento de matematización en Arquímedes: un análisis a Sobre cuerpos flotantes". Revista Científica ISSN: 0124-2253, 2007. Varios autores.
		JAIME HUMBERTO ROMERO C	Modelos y mis-concepciones en situaciones de aula: Una visión pragmática 2009- 2010	La multiplicación como cambio de unidad: Estrategias para promover su aprendizaje. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital, 2011. Varios Autores.
				Aprender la práctica de enseñar: algunos aportes. <i>Infancias imágenes</i> , 9(1), 2010, 6-15. ISSN 16579089
			El álgebra y su enseñanza. En: Colombia. 2008. <i>Evento: XXIII Coloquio Distrital de Matemáticas y Estadística Ponencia: Pensamiento multiplicativo y álgebra escolar. Algunas relaciones Libro: Memorias De Los Cursosillos, Conferencias Y Ponencias Del Xxiii Coloquio Distrital De Matemáticas Y Estadística "El Álgebra Y Su Enseñanza" 2008.</i> Varios autores	
				Elementos para una explicación de algunas respuestas erradas a problemas multiplicativos. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (10°), Asocolme-Universidad de Nariño, San Juan de Pasto. Conferencia. ISBN: 978-958-98732-1-2. 2009

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)		
				Uso de elementos conceptuales en la formación de profesores de la educación básica. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (9°). ASOCOLME-Universidad Popular del Cesar, Valledupar. Curso, ISBN: 978-958-98732-0-5. 2009		
				Unidad similar en la construcción de la multiplicación: una mirada a los elementos. Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (9°). ASOCOLME-Universidad Popular del Cesar, Valledupar. Curso, ISBN: 978-958-98732-0-5. 2008		
ÉNFASIS EDUCACIÓN MATEMÁTICA	GRUPO DE INVESTIGACIÓN MESCUO	PEDRO JAVIER ROJAS G	La relación entre objeto matemático y sentidos en situaciones de transformación entre representaciones semióticas, 2009-2011	La multiplicación como cambio de unidad: Estrategias para promover su aprendizaje. Bogotá: Publicaciones Universidad Distrital, 2011. Varios Autores.		
				Conflictos Semióticos en un Contexto Algebraico: Un Análisis de las Producciones de los Estudiantes. En: Revista Digital Matemática, Educación e Internet, 11(1), 2010		
				Aprender la práctica de enseñar: algunos aportes. <i>Infancias imágenes</i> , 9(1), 2010, 6-15. ISSN 16579089		
			Relación entre objeto matemático y sentidos en situaciones de transformación entre representaciones semióticas. En: Memorias del 10° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, 2009			
			Estrategias para promover el aprendizaje de la multiplicación como cambio de unidad. En: Memorias del 8° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Bogotá: ASOCOLME-Gaia. 2007			
						Uso de elementos conceptuales en la formación de profesores de la educación básica. En: Memorias del 9° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. ASOCOLME, ISBN: 978-958-98732-0-5. 2009. varios autores.
			INVESTIGADOR MARTHA BONILLA E.	Conceptualizando La Enseñanza De Las Matemáticas A Través De Video-Clips. <i>Inicio:</i> Octubre 2007 <i>Fin</i> <i>Proyectado:</i> Diciembre 2008 <i>Fin:</i> Diciembre 2008 <i>Duración</i> 15	"Estrategias Virtuales Para La Formación De Profesores" En: Colombia. 2007. Memorias VIII Encuentro Colombiano De Matemática Educativa, Asocolme. Varios Autores.	
				Aprender la práctica de enseñar: algunos aportes. <i>Infancias imágenes</i> , 9(1), 2010, 6-15. ISSN 16579089		
				"Estrategias Para Promover El Aprendizaje De La Multiplicación Como Cambio De Unidad." En: Colombia. 2007. <i>Evento:</i> 8° Encuentro Colombiano De Matemática Educativa <i>Libro:</i> Taller: El Concepto De Función En Las Matemáticas Escolares, Varios		

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
				Autores
				"Comunicación Y Participación En Una Red Virtual De Docentes En El Área De Matemáticas" En: Venezuela. 2008. Memorias IX Congreso Iberoamericano De Informática. Varios Autores
				Formación De Profesores De Matemáticas: Potencialidades Del Trabajo Colaborativo En Un Entorno De Red Mixta. En Revista Universidad Minuto de Dios. 2007.
				Comunicación Y Participación En Una Red Virtual De Docentes En El Área De Matemáticas In: IX Congreso Iberoamericano De Informática Educativa, 2008, Caracas. Memorias.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN MATEMÁTICA	GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS	OLGA LUCIA LEÓN	El desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas en estudiantes sordos <i>Inicio:</i> Enero 2008 <i>Fin</i> proyectado: Enero 2010 <i>Duración</i> 24	"Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas" En: Colombia 2007. ed.: Policromía Digital ISBN: 978-958-8337-12-8. Varios autores
			Experiencia figural y procesos semióticos para la argumentación en geometría. <i>Inicio:</i> Agosto 2005 <i>Fin:</i> Febrero 2009 <i>Duración</i> 0	"Incidencia de las representaciones sociales en el acceso de la población con limitación visual a la educación básica primaria" En: Colombia. 2008. <i>Evento:</i> V Congreso 2008 Tecnologías de apoyo a la discapacidad Iberdiscap. <i>Ponencia.</i> Varios autores.
			Proyecto de tesis doctoral: Aprender a demostrar en un curso de geometría de formación inicial de profesores. Un estudio de caso <i>Inicio:</i> 2007 <i>Duración</i>	"Procesos de formación inicial en matemáticas en estudiantes sordos" En: Colombia. 2008. <i>Evento:</i> V Congreso 2008 Tecnologías de apoyo a la discapacidad Iberdiscap. 2008
			Proyecto de tesis doctoral: Las configuraciones didácticas en las rutas y aprendizaje de los objetos didácticos en la formación de los profesores de	"La formulación de una relación y el surgimiento de la variación. Una génesis geométrica" Memorias De Los Cursos, Conferencias Y Ponencias Del XXIII Coloquio Distrital De Matemáticas Y Estadística "El Álgebra Y Su Enseñanza". Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
			matemática <i>Inicio: 2007 Duración</i>	2008.
			Incidencia de las representaciones sociales sobre la ceguera en el acceso a la educación básica primaria <i>Inicio: Noviembre 2007 Fin: Octubre 2008 Duración 11</i>	LEÓN, O. et al. Argumentación y competencias argumentativas en matemáticas: una experiencia de investigación acción. Revista internacional Magisterio. 2007.
				La experiencia con el registro figural. En Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2007.
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS	DORA INÉS CALDERÓN	Incidencia de las representaciones sociales en el acceso de la población con limitación visual a la educación básica primaria <i>Inicio: Julio 2007 Fin proyectado: Julio 2008 Fin: Noviembre 2008 Duración 16</i>	"Argumentación y competencias argumentativas en matemáticas: una experiencia de investigación acción" Revista Internacional Magisterio Educación Y Pedagogía ISSN: 1692-4053: Cooperativa Editorial Magisterio. 2007.
Proyecto "Dimensión comunicativa y cognitiva de la argumentación en Matemáticas: la construcción de los argumentos y las pruebas" <i>Inicio: Noviembre 2005 Fin proyectado: Noviembre 2007 Duración 24</i>			"Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas" . 2007. Ed: Universidad Distrital Francisco José De Caldas ISBN: 978-958-8337-12-8	
Incidencia de las representaciones sociales en acceso de la población con limitación visual a la educación básica primaria <i>Inicio: Julio 2007 Fin proyectado: Julio 2008 Fin: Noviembre 2008 Duración 16</i>			"Argumentación, matemáticas y construcción de sentido" Lenguajes Y Saberes Infantiles . En: Colombia ISBN: 978-958-8247-99-1 ed: Net Educativa. 2007	
El desarrollo de competencias comunicativas en matemáticas en estudiantes sordos <i>Inicio: Diciembre 2007 Fin</i>			"La argumentación en tanto téchné una vía discursiva para el desarrollo del sujeto social" Argumentación Y Semiosis En La Didáctica Del Lenguaje y Las Matemáticas. En: Colombia ISBN: 978-958-8337-12-8 ed.: Universidad Distrital Francisco	

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
			<i>proyectado</i> : Diciembre 2009 <i>Duración</i> 24	José De Caldas. 2007
			El desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas en estudiantes sordos <i>Inicio</i> : Diciembre 2007 <i>Fin</i> <i>proyectado</i> : Diciembre 2009 <i>Duración</i> 24	"Procesos de formación inicial en matemáticas en estudiantes sordos" En: Colombia. 2008. <i>Evento</i> : V Congreso de apoyo a la discapacidad IBERDISCAP 2008. Varios autores
		RODOLFO VERGEL C.	Promoción de un enfoque interdisciplinario y de resolución de problemas en el inicio del trabajo algebraico escolar: integrando contextos de ciencias y el uso de tecnología digital <i>Inicio</i> : Enero 2008 <i>Fin</i> <i>proyectado</i> : Febrero 2009 <i>Fin</i> : Abril 2009 <i>Duración</i> 14	"Actitudes hacia el trabajo interdisciplinario en matemáticas y ciencias: los casos de Simón y Juan": Décimo Encuentro Colombiano de Matemática Educativa.. 2009.
				"Diversidad de interpretaciones de la norma matemática asociada a los criterios de legitimación de solución a un problema matemático que involucra los conceptos de frecuencia relativa y frecuencia absoluta en grado sexto" Noveno Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. 2008
				"La multiplicación como cambio de unidad (mccu) y sus implicaciones didácticas" En: Colombia.. <i>Evento</i> : Noveno Encuentro Colombiano de Matemática. 2008
				"Causas que inciden en los periodos de no participación en estudiantes de grado séptimo en torno al concepto de función: Noveno Encuentro Colombiano de Matemática Educativa 2008
				Contrato didáctico, normas matemáticas y organizaciones matemáticas escolares: el caso de la multiplicación. VIII Encuentro colombiano de matemática educativa. Universidad del Valle. Cali. 2007.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	DIDAQUIM	CARLOS JAVIER MOSQUERA		La enseñanza y el aprendizaje de la química en el contexto de un currículo articulado desde concepciones científicas de interacción. Barcelona – España. VIII Congreso Internacional sobre investigaciones en Didáctica de las Ciencias, 2009
			Concepciones de los profesores de ciencias sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus incidencias en la enseñanza (Primera fase).	Una propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos estructurantes de discontinuidad de la materia y unión química desde la epistemología y la historia de la ciencia contemporánea. Revista Investigación E Innovación En Enseñanza De Las Ciencias Naturales. Universidad Católica de Colombia ISSN: 1909-1230. 2008
			Estrategias para el favorecimiento de cambios didácticos en profesores de química en formación inicial y en ejercicio a partir de la reflexión sobre la práctica. 2010	El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación. España, Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales ISSN: 0214-4379, 2008.
			Impacto en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias naturales de un currículo articulado desde las concepciones científicas de interacción. 2007	Una propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos estructurante de discontinuidad de la materia y unión química desde la epistemología y la historia de la ciencia contemporánea. Colombia, Nacional Evento: Segundo Coloquio de Investigación e innovación en enseñanza de las ciencias CIIEC Ponencia: año:2008, Investigación e innovación en enseñanza de las ciencias. Varios autores.
		RICARDO PINILLA		RICARDO PINILLA. Análisis de la docencia universitaria desde el diseño curricular como estrategia para su mejoramiento. 3 ^{er} Congreso sobre Formación de Profesores de Ciencias UPN, 2007
				Resultados de las Pruebas Comprender de Ciencias Naturales. Evaluación de los Niveles de Comprensión de las ciencias. Grados 5° y 9° en serie cuadernos de Evaluación. Cuadernos de Evaluación. Divulgación. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. ISBN 978-958-8312-10-1. 2007.
				Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Ciencias Naturales. Elementos para el debate. Serie Cuadernos de Evaluación. Divulgación. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. ISBN 978-958-8312-24-8. 2007

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
				El Cambio en las Prácticas Educativas de Docentes Universitarios del Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental Mediante la Implementación de la Investigación Acción. IV Taller Internacional Universidad, Medio Ambiente, Energía y Desarrollo Sostenible año:2008, Memorias del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. "UNIVERSIDAD 2008 LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR UN MUNDO MEJOR". 2008. Autores varios.
				Hacia el Cambio de la Educación en Ciencias Naturales. Colombia, Revista de educación en Ciencias Editorial Norma ISSN: 0, 2008.
		WILLIAM MORA PENAGOS	Inclusión de los contenidos ambientales en la docencia universitaria. 2006	Inclusión de la dimensión ambiental en los currículos de los programas de formación tecnológica y profesional. Segunda Conferencia Internacional en Educación Superior y Desarrollo Sostenible: "Un Mundo en Transición - Perspectivas de Sostenibilidad para la Educación Superior". San Luis Potosí, México. 5 al 7 de julio de 2007. http://hesd07.uaslp.mx/es/HomeEs.htm
				El conocimiento didáctico del contenido como programa de investigación: un contexto para la enseñanza de la química. III Congreso Internacional sobre Formación de profesores de ciencias (Bogotá- UPN) – TED: Número Extraordinario. 12-19 de Septiembre de 2007. ISSN: 0121-3814.
				Tramas histórico – epistemológicas en la evolución de la teoría estructural en química orgánica. <i>Tecné, Episteme y Didaxis</i> . Universidad Pedagógica Nacional. 2007. 21 (2). pp. 100-118. – ISSN: 0121-3814.
				Respuesta de la universidad a los problemas socio ambientales: la ambientalización del currículo en la educación superior. <i>Investigación en la Escuela</i> . (Sevilla – España). 2007. 63 (3), pp. 65-76. ISSN: 0213-7771. ISBN: 978-84-96723-09-2.
		ALVARO GARCÍA MARTÍNEZ		Using the relations between HPS and science education in in-service university chemistry teacher education. Ninth International History, Philosophy and Science Teaching Conference. Calgary, Canada. 2007

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
				Prácticas experimentales e instrumentos científicos en la construcción del conocimiento científico escolar. Historia de la Ciencia. Propuestas para su divulgación y enseñanza Vol. II. ISBN: 956-240-573-7.2007
			La formación pedagógico didáctica de educación superior en su desempeño profesional en la relación docencia e investigación. un estudio en el contexto de las relaciones CTS. 2006	Hacia el Cambio de la Educación en Ciencias Naturales Colombia. Revista de educación en Ciencias Editorial Norma ISSN: 0, 2008. Varios autores.
				La Racionalidad Crítica en la Administración De las Instituciones Educativas. Un Imperativo Categórico. Colombia, Revista de Educación en Ciencias Edit. Norma ISSN: 0, 2008. Varios autores.
				Didáctica de las Ciencias Experimentales y los Campos de Pensamiento. Seminario de Formación Permanente de Docentes en Didáctica de las Ciencias Experimentales Ponencia: año:2008, Memorias del Evento.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	FISINFOR	OSCAR OCAÑA	Integración del experimento tradicional, el experimento computarizado y la simulación como propuesta para el aprendizaje y enseñanza de la física. Universidad Distrital. 2006	
		CARLOS LOMBANA	Integración del experimento tradicional, el experimento computarizado y la simulación como propuesta para el aprendizaje y enseñanza de la física. Universidad Distrital. 2006	

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)	
		ALEJANDRO HURTADO	Diseño, construcción e implementación de Material didáctico en Física. 2002	Diagramas de Clapeyron: un análisis teórico y simulado de los Procesos térmicos y cálculo de las cantidades macroscópicas" . En: México Latin American Journal Of Physics Education ISSN: 1870-9095 2010	
				"Perfeccionamiento de un nuevo simulador interactivo, bajo software libre gnu/linux, como desarrollo de una nueva herramienta en la enseñanza y aprendizaje de la física," . En: México Latin-American Journal of Physics Education ISSN: 1870-9095 2010	
				Integración del experimento tradicional, el experimento computarizado y la simulación como propuesta alternativa para el aprendizaje y la enseñanza de la Física <i>Inicio:</i> 2006	"Solución de la ecuación de difusión de gases en 2D usando técnicas de aproximación" . En: Colombia Revista Colombiana De Física ISSN: 0120-2650 2009
					"Perspectivas de trabajo para un planteamiento integrado del experimento y la simulación en la enseñanza de la física". En: Cuba Revista Cubana De Física ISSN: 0253-9268 2007

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	INVAUCOL	JAIME DUVAN REYES R	El conocimiento del profesor de física en la Categoría de Movimiento. Estudio de Caso. 2004	Acercamiento a las concepciones de estudiantes de licenciatura en física sobre aprendizaje, enseñanza, la física y el laboratorio. Tercer Congreso sobre Formación de Profesores de Ciencias Revista Tecné, Episteme y Didaxis 2007. Número Extraordinario – ISSN 0121-3814.
			Análisis Epistemológico y Cultural de la Investigación en Educación en Ciencias en Colombia.2007	Análisis documental de las tendencias de la investigación en educación en ciencias en las regiones Costa Atlántica, Eje Cafetero y Antioquia, y Sur Occidente del país en la década 1995 – 2005. Revista Tecné, Episteme y Didaxis 2007. Número Extraordinario – ISSN 0121-3814.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	DIDACTEC	ANTONIO QUINTANA	Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza aprendizaje. 2000	Ellos vienen con el chip incorporado. Resultado de la investigación Ambientes Educativos Híper textuales: modelo de uso en procesos de enseñanza aprendizaje. 2004. Primera edición ISBN958-8066-32-8. Segunda Edición ISBN-978-958-8247-98-4. 2007. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
			Lineamientos para la formación de docentes para la gestión y la innovación tecnológica, realizada en el contexto del proyecto de agenda regional para Bogotá y Cundinamarca. 2006	El papel de los docentes que utilizan ambientes colaborativos con TICs en el espacio escolar. IX Evento Internacional "MATECOMPU2007", "La Enseñanza de la Matemática y la Computación" Universidad Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba. 2007
			Alfabetización digital en la escuela: narrativas hipermediales. 2009	El espacio de interacción colaborativa en el foro: una posibilidad para el aprendizaje de los estudiantes. Simposio "Tecnologías en la Escuela. 2008.
				La Formación de Docentes en Gestión e Innovación Tecnológica: Resultados de Investigación. II congreso internacional VII seminario nacional de Investigación en educación, pedagogía y formación docente. Medellín. 2009. Varios autores,
				Las TICs en el espacio Escolar Una experiencia investigativa. Seminario "Investigación en el campo de la educación en tecnología". UPN. 2008.
		RUTH MOLINA	Estrategias de participación para la consolidación de redes virtuales de aprendizaje. 2010	Redes virtuales de aprendizaje, como promotoras de cambio en los procesos de formación docente. Conferencia internacional de educación a distancia. Toluca. México. ITESM. 2007
				Comunicación y participación en un red virtual de docentes en el área de matemáticas. Revista Anales. Vol. 8, Nº 2 (Nueva Serie), 2008

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010 (cinco publicaciones)
			Redes virtuales de aprendizaje para la formación e investigación de docentes. 2007	Procesos metodológicos de interactividad en redes virtuales de aprendizaje. I Congreso Internacional en Computación y Matemática Universidad Nacional de Costa Rica. 2008
			Conformación de redes virtuales de aprendizaje entre docentes de educación básica y media. 2007	Tecnocultura y formación docente. II Congreso distrital de informática educativa. RedP-Secretaría de educación del distrito. 2007
			Red virtual de aprendizaje del área de matemáticas como estrategia de formación e investigación de docentes 2007	Aprendizaje en red: estrategias de participación de los maestros Primer seminario internacional, sexto seminario nacional de investigación en educación y pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. 2007. Varios autores

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	Producción Bibliográfica 2007-2010 (Cinco Publicaciones)
EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA TECNOLOGÍA	INTERCITEC:	ADELA MOLINA A		Concepciones De Los Profesores Sobre El Fenómeno De La Diversidad Cultural Y Sus Implicaciones En La Enseñanza De Las Ciencias (Primera Fase): Propuesta En Desarrollo, Presentada En el I Congreso Nacional Sobre Investigación en Educación En Ciencias Y Tecnología, Bogotá 2009
			Proyecto De Investigación "Concepciones De Los Profesores De Ciencias Sobre El Fenómeno De La Diversidad Cultural. 2009	¿Que Se Quiere Decir Cuando Se Propone Como Meta Para La Educación La Adquisición De Una Cultura Científica? Algunas Perspectivas Presentada En El VIII Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias, Barcelona 7, 8,9 Y 10 De Septiembre De 2009.
			Conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso con profesores de primaria en las clases de ciencias. 2009	Concepciones De Los Profesores: Perspectivas Para Su Estudio En Contextos Culturales Diversos .I VII Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias, Barcelona 7, 8,9 Y 10 De Septiembre De 2009. .
			Análisis Epistemológico y Cultural de la Investigación en Educación en Ciencias en Colombia. 2007.	Concepcoes Dos Professores Sobre O Fenomeno Da Diversidade Cultural E Seus Envolvimentos No Ensino Das Ciencias (Primeira Parte): Aproximacao El VII Enpec -Encuentro Nacional De

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR PRINCIPAL	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Cinco últimos	Producción Bibliográfica 2007-2010 (Cinco Publicaciones)
				Pesquisa Em Educacao Em Educacao Em Ciencias Realizado En Santa Catarina De 08 A 13 De Noviembre De 2009, Florianopolis Brasil
				Diversidad Cultural E Implicaciones En La Enseñanza De Las Ciencias: Reflexiones Y Avances. Revista Colombiana De Educación ISSN: 0120-3916 No 56 (Primer Semestre De 2009)
		LYDA MOJICA	Proyecto De Investigación "Concepciones De Los Profesores De Ciencias Sobre El Fenómeno De La Diversidad Cultural. 2009	Concepciones De Los Profesores Sobre El Fenómeno De La Diversidad Cultural Y Sus Implicaciones En La Enseñanza De Las Ciencias (Primera Fase): Propuesta En Desarrollo. I Congreso Nacional Sobre Investigación En Educación En Ciencias Y Tecnología, Bogotá 2009
				Concepciones De Los Profesores: Perspectivas Para Su Estudio En Contextos Culturales Diversos –VIII Congreso Internacional Sobre Investigación En Didáctica De Las Ciencias, Barcelona 7, 8,9 Y 10 De Septiembre De 2009
				Concepcoes Dos Professores Sobre O Fenomeno Da Diversidade Cultural E Seus Envolvimentos No Ensino Das Ciencias (Primeira Parte): Aproximacao. VII Enpec -Encuentro Nacional De Pesquisa Em Educacao Em Educacao Em Ciencias Realizado En Santa Catarina De 08 A 13 De Noviembre De 2009, Florianopolis Brasil
				Diversidad Cultural E Implicaciones En La Enseñanza De Las Ciencias: Reflexiones Y Avances. Revista Colombiana De Educación Issn: 0120-3916 No 56 (Primer Semestre De 2009) varios autores

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco Últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	EMILIO	ABSALÓN JIMENEZ	Historia De Infancia En Colombia, 1984- 2006. 2010-2011.	"Escuela y Modelos Pedagógicos en Colombia, 1968-2006". IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Universidad del Estado Río de Janeiro, Brasil. 2009
			Infancia Y Cibercultura: Un Análisis Desde Los	"Infancia, ciudad y narrativa". <i>Revista Científica Universidad Distrital</i> No 8.

ÉNFAIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco Últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
			Procesos De Subjetivación". 2009	Bogotá CIDC, UD. ISSN 01242253 Volumen 8 Págs. 269 - 286 Ciudad Bogotá . 2007.
			Sujeto Y Educación. Infancia Y Nociones De Ciudad En Espacios No Formales De Socialización. 2006.	"Historia de la Infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1964-1984". En <i>Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura</i> , Bogotá, U.NAL, No 35, año 2008, (Revista Indexada por Colciencias).
			"Memoria Y Conflicto En Colombia: Una Aproximación Desde Sus Actores Infantiles Y Juveniles". 2009.	Infancia y ciudad: una mirada desde las narrativas populares urbanas. En <i>Revista Colombiana de Educación</i> , UPN, CIUP No 53. 2007.
				"Subjetivación y sujeto en la obra de Foucault". Seminario Internacional Conmemoración de los 25 años de la muerte de Michael Foucault, Bogotá, 15 y 16 de octubre. Organizado por la U. Distrital y la Embajada de Francia en Colombia. 2007
				"Representaciones político-pedagógicas y materialización del ejercicio del poder. Las revistas periódicas impresas, "Educação" en São Paulo y "Educación" en Bogotá. 1930". IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil. 2009.
		JUAN CARLOS AMADOR		"La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)". En: Revista Nómadas Nº 31 - 2010, Universidad Central, IESCO. Indexada. ISSN: 0121-7550. 2010
			"Memoria Y Conflicto En Colombia: Una Aproximación Desde Sus Actores Infantiles Y Juveniles". 2007-2009	"Rupturas a las ciencias sociales escolares. El sujeto, el tiempo y el espacio en perspectiva decolonial". En. Revista Pedagogía y Saberes, Nº 28, Universidad Pedagógica Nacional. Indexada. ISSN: 0121-2494. 2008.
			Infancia Y Cibercultura: Un Análisis Desde Los Procesos De Subjetivación". 2007.	Memoria y producción de subjetividades docentes: experiencia de sí y políticas educativas, 1970-2007. En: Revista Nodos y Nudos, Nº 24, Universidad Pedagógica Nacional. Indexada. ISSN:0122-4328. 2008.
				Infancia, conocimiento social y ciudadanía: aproximación histórica y psicosocial. Ponencia publicada en Memorias del II Seminario Internacional de Educación y Pedagogía. DIUP – Universidad Pedagógica Nacional. 2008.
				Nociones sociales y ciudadanía de infancia: narrativas escolares, familiares y barriales. Ponencia publicada en Memorias del Encuentro Internacional de Historia Oral. Panamá. 2007.

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (Cinco Últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	GALATEA	MAURICIO LIZARRALDE	Ambientes Educativos De Escuelas En Zonas De Conflicto Armado. 2010.	El Control Social Y Religioso Sobre La Familia En La Época De La Colonia. XIV Congreso Colombiano De Historia Ponencia: Año:2008, XIV Congreso Colombiano De Historia Colección Memorias De Historia ISBN: 9789584438. 2008
			Formación Pedagógica Para Favorecer El Pensamiento Tecnológico De Niños Y Niñas Entre Los 4 Y 6 Años". 2008	Memorias De La Escuela En Medio Del Conflicto Armado. 6° Foro Latinoamericano Memoria E Identidad; Uruguay; Signo Centro Interdisciplinario. 2009.
			Pedagogía Y Estetización De La Vida. 2007	Escuela Usual Escuela Violenta, Espacio De Deshumanización Y Reproducción De La Guerra. "V Coloquio Internacional De Pedagogía Y Currículo" Universidad Del Cauca. Popayán. Colombia.2008
			Construyendo Sentidos: Encuentro Distrital De Artes Plásticas Y Sistematización De Experiencia. 2005	Interculturalidad O Etnoeducación En La Escuela Urbana: El Caso Colombiano. I Jornadas De Educación E Interculturalidad, España (Islas Canarias), Ayuntamiento De Arona- Gobierno De Canarias.2007.
			Los Intereses Que Tienen Los Niños Para Trabajar En Artes Plásticas Y Su Reconocimiento Por El Docente: Estudio Comparativo De Tres Experiencias. 2005	
	GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS	MARIO MONTOYA	El maestro y el género epidíctico. Tesis de doctorado <i>Inicio:</i> Junio 2008 <i>Fin proyectado:</i> Junio 2011 <i>Duración</i> 36	Montoya, M. (2009). "Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura" En: Colombia 2009. ed: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José De Caldas ISBN: 978-958-8337-61-6
				Montoya, M. (2008). "Una pedagogía que nos convoque al pensar" . En: Colombia Revista Pedagogía En Escena ISSN: 2011-4915 ed: Universidad Nacional Sede Bogotá, 1:5 - 8 ,2008
				Montoya, M. (2008). "Pensar no es representar, pensar es crear". En: Colombia Revista Pedagogía En Escena ISSN: 2011-4915 ed: Universidad Nacional Sede Bogotá 2:13 - 17, 2008

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (Cinco Últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
	ESTUDIOS DEL DISCURSO	SANDRA SOLER	LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SITUACIONES DE BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD: UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL <i>Inicio:</i> Diciembre 2008 <i>Fin:</i> Diciembre 2011 <i>Duración</i> 36	Soler, S. (2009). "Discourse and Racism in Colombia: Five Centuries of Invisibility and Exclusion" Racism and Discourse in Latin America . En: Estados Unidos ISBN: 978-0-7391-2727-8 ed: Lexington Books , v. , p.131 - 170 ,2009
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS MAESTROS Y SUS ACCIONES. DISCURSO Y CONTRADISCURSO <i>Inicio:</i> Octubre 2007 <i>Fin proyectado:</i> Mayo 2009 <i>Fin:</i> Mayo 2009 <i>Duración</i> 19			Soler, S. (2009), "La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación" . En: Dinamarca Sociedad Y Discurso ISSN: 1601-1686 ed: 15: 107 - 124 ,2009	
Racismo y Discurso en los textos escolares <i>Inicio:</i> Enero 2005 <i>Fin:</i> Diciembre 2007 <i>Duración</i> 24			Soler, S. (2008), Pensar la Relación Análisis Crítico del Discurso y Educación. El Caso de la Representación de Indígenas y Afrodescendientes en Los Manuales Escolares de Ciencias Sociales en Colombia." . En: España Revista Multidisciplinaria De Internet Discurso Y Sociedad ISSN: 1887-4606 ed: 2 (3): 642 - 678 ,2008	

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	FORMACIÓN DE EDUCADORES	BLANCA INÉS ORTÍZ	La Violencia escolar: Una mirada desde los maestros, la familia y el barrio. <i>Inicio:</i> 2008	Representaciones del profesor frente a la violencia escolar Portugal, Evento: 4th World Confence on Violence in school and public policies Ponencia: año:2008, 4th World Confence on Violence in school and public policies ISBN: 978972773
			Los Estudios sobre la modernización de la educación superior en Colombia. 1950-2000 <i>Inicio:</i> Octubre 2008 <i>Fin proyectado:</i> Octubre 2009 <i>Fin:</i> Enero 2010	Aplicación del modelo NEF en la educación superior NES. El trabajo académico del profesor universitario Estados Unidos, Evento: Four International Congress of Qualitative Inquiry Ponencia: año:2008, Four International Congress of Qualitative Inquiry: Couch Stone Symposium
			Modernización y Crisis de la Universidad en Colombia <i>Inicio:</i> 2007	Modernización, Planificación Económica y Educación Colombia, Revista Facultad De Ciencias Económicas: Investigación Y

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
				Reflexión ISSN: 0121-6805 0121-6805, 2008
				La Universidad y el Trabajo Académico Colombia, Evento: 1 Seminario Internacional y 6 Nacional de investigación en educación y pedagogía Ponencia: año:2007, 1 Seminario Internacional y 6 Nacional de investigación en educación y pedagogía
				Representaciones del profesor universitario acerca del trabajo académico México, Evento: VII Congreso de Historia de la Educación latinoamericana Ponencia: año:2007, 1 Seminario Internacional de investigación y pedagogía
		BÁRBARA YADIRA GARCÍA	Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes <i>Inicio:</i> Enero 2009 <i>Fin proyectado:</i> Enero 2011 <i>Fin:</i> Enero 20	VIOLENCIA ESCOLAR Colombia, Típica. Boletín Electrónico De Salud Escolar (Online) ISSN: 1900-5121/1900-1, 2008.
			Estado del Arte sobre los estudios de Violencia Escolar en Bogotá <i>Inicio:</i> 2008	Female violence into schoolenvironment: research on given event in a educational institution in Bogotá Francia, International Journal On Violence And School, N°4, December 2007 ISSN: 1778-4387/1778-4387, 2007. Dos autoras.
			Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio <i>Inicio:</i> 2008	De La Educación Doméstica A La Educación Pública En Colombia. Transiciones de la Colonia a la República Colombia,2007, ISBN: 97-89588-24-7-93-9-
				La Violencia Femenina en el Ámbito Escolar. Un Estudio de Caso en una Institución Educativa Distrital de Bogotá Colombia, Típica. Boletín Electrónico De Salud Escolar (Online) ISSN: 1900-5121 1900-5121. 2007. Dos autoras.
				Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: Una ruptura frente a los ideales republicanos Colombia, Revista Científica ISSN: 0124-2253, 2007
		LUÍS CARLOS ORTÍZ		"As contribuicoes teóricas, conceptuais e práticas de Pierre Vilar aos processos de ensino e aprendizagem da disciplina histórica" Pierre Vilar: uma história total, uma história em construção. En: Brasil /ISBN: 85-7460-333-9 ed.: EDUSC , v. , p.299 - 326 ,2007

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
			Investigación y enseñanza de la historia: Las Historias de familia <i>Inicio: 2000 Duración</i>	
		RIGOBERTO CASTILLO		El Trabajo Académico Del Profesor Universitario Colombia,2008, ISBN: 978-958-8337-48-7
				"Issues Involved in Context, Comprehension and Content". En: Colombia Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning <i>ISSN: 2011-6721 ed: Pearson Longman v.1 fasc .N/A p.15 - 25 ,2008</i>
				"La Autonomía y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera" En: Colombia 2007. ed: Universidad Libre De Colombia <i>ISBN: 97-89589-81-8-72-5</i>

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	GEOPAIDEA	LILIANA RODRÍGUEZ		Una geografía escolar (in) visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos - ISBN 978-958-8247-87-8. 2007.
				Perspectivas de la educación Geográfica en Colombia XI ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA (EGAL) – Colombia – Universidad Nacional, ACOGE, Universidad distrital, Universidad Pedagógica, etc. Bogotá, marzo 26 al 30 de 2007
				"Ciudadanía a través del reconocimiento de la ciudad". Monográfico Internacional (España), DIDACTICA GEOGRAFICA, Segunda Época, No. 9 (2007) con ISSN 0210-492-X. 2007.
				La salida de campo como estrategia pedagógica. XI ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA (EGAL) – Colombia – Universidad Nacional, ACOGE, Universidad distrital, Universidad Pedagógica, etc. Bogotá, marzo 26 al 30 de 2007
				La salida de campo, una educación de aula sin muros. Colombia, Regional Evento: II Encuentro regional de experiencias significativas en la enseñanza de la geografía y las Ciencias Sociales año:2008

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	MORALIA	MARIETA QUINTERO	Pensar en público el conflicto colombiano: los laberintos de la memoria en la formación ética y política <i>Inicio:</i> Febrero 2009 <i>Fin proyectado:</i> Julio 2010	De las revoluciones científicas a la construcción social del conocimiento: el caso de las comunidades en educación Colombia, Actualidades Pedagógicas ISSN: 0120-1700, 2008
			Concepciones y prácticas pedagógicas de los niños, niñas y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad por desplazamiento forzado <i>Inicio:</i> Diciembre 2008 <i>Fin proyectado:</i> Julio 2010	Sentimientos morales de jóvenes colombianos en situación de desplazamiento forzado: hacia una comprensión del aprendizaje ciudadano Colombia, Pedagogía Y Saberes ISSN: 0121-2494/01212494 2007
			Narraciones y memoria del relato de lo trágico de la acción en asuntos de ciudadanía: familias desplazadas. <i>Inicio:</i> Diciembre 2007 <i>Fin:</i> Febrero 2009	Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento Colombia, 2008, ISBN: 9789588337524.
			Análisis comparativo de las perspectivas ético-morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, México y Argentina. <i>Inicio:</i> Febrero 2009	El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales Colombia, 2007, Investigación Acción Y Educación En Contextos De Pobreza. Un Homenaje A La Vida Y Obra Del Maestro Orlando Fals Borda, ISBN: 978-958-9290-78-1, varios autores.
			Formación de Competencia Ciudadana: Comunicativa y Emocional <i>Inicio:</i> 2006	Los intelectuales y el usos de competencia en educación y en formación ciudadana Colombia, 2008, Política, Intelectuales Y Espacio Público En Las Sociedades Contemporáneas., ISBN: 978-958-20-0925-0,

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN	VIVENCIAS	CLAUDIA PIEDRAHITA	Sistematización de experiencias pedagógicas. 2009	Investigando la equidad de género en la escuela Colombia, 2008, ISBN: 978-958-20-0967-0
			Aprendizaje ciudadano y formación ético política <i>Inicio:</i> Febrero 2004 <i>Fin proyectado:</i> Diciembre	"Reflexiones en torno a la deconstrucción curricular de género" Investigando La Equidad De Género En La Escuela . En: Colombia

ÉNFASIS	GRUPO DE INVESTIGACIÓN	INVESTIGADOR	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (Cinco últimos)	PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA 2007-2010
			2006	ISBN: 978-958-20-0967 2008
			Transversalización de la equidad de género en áreas curriculares Primera Fase <i>Inicio: 2004</i>	"El deseo en el feminismo de la diferencia sexual: más allá del género y la carencia subjetiva." Investigando La Equidad De Género En La Escuela. En: Colombia ISBN: 978-958-20-0967-0 2008
			Subjetividad política género e identidad. 2002	
		JAIRO GÓMEZ	Testigos de sí mismos: narrativas políticas de los jóvenes <i>Inicio: 2004</i>	La equidad de género en el currículo Colombia, 2008, Investigando La Equidad De Género En La Escuela, ISBN: 978-958-20-0967-0. Varios autores.
			Aprendizaje ciudadano y formación ético política <i>Inicio: 2003</i>	Bolero Cubano: el texto, el amor y la cultura. Un estudio enunciativo de textos de la primera mitad del siglo XX Colombia, 2008, Lenguaje E Interpretación Sociocultural: Avances Y Perspectivas, ISBN: 978-958-8337-38-8,
				"La Pedagogía como saber profesional en la formación de docentes". En: Colombia Educación Y Ciudad ISSN: 0123-0425, 2007.
		ADRIÁN SERNA	Remembranza, contradicción y ciudad. <i>Inicio: Agosto 2007 Fin proyectado: Febrero 2009 Fin: Febrero 2009</i>	La cuestión interdisciplinaria. De las discusiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social Colombia, ISBN: 978-958-8337-21-0. 2008.
			Ciudadanía y consumo: Mundo público, mercado de bienes y construcción de ciudadanía en Colombia. 2007	Memoria y conflicto Colombia, 2008, ISBN: 978-958-8337-44-9
			Construcción de lo ciudadano, una mirada interdisciplinaria a los campos de constituyentes de la ciudadanía en Colombia, II fase. 2004	Sentidos y sinsentidos de la paz Colombia, 2008, ISBN: 978-958-8337-35-1
				Pedagogía, paz y conflicto. Orientaciones para la docencia, la investigación y la extensión Colombia, 2007, ISBN: 978-958-8337-15-9
				Conflicto Urbano Colombia, ISBN: 978-958-8247-92-2. 2007.

7.4 IDONEIDAD DE LOS PROFESORES

En la tabla doce se observa que el equipo de profesores que tendrá a su cargo los seminarios y las direcciones de tesis en este programa de Maestría cuenta con formación posgradual mínimo a nivel de maestría en total nueve (9), con título de doctor once (11) y adelantando estudios doctorales dieciséis (16). Cada uno de los profesores desarrolla proyectos de investigación en el énfasis respectivo, tiene publicaciones recientes y es reconocido por la comunidad académica respectiva a nivel nacional. Es importante destacar que en la actualidad la totalidad de profesores se encuentran vinculados a grupos de investigación, reconocidos y clasificados por Colciencias. En la sección anterior se relacionan algunos de los proyectos de investigación adelantados por profesores vinculados a los grupos, así como parte de la producción bibliográfica desarrollada en los últimos años.

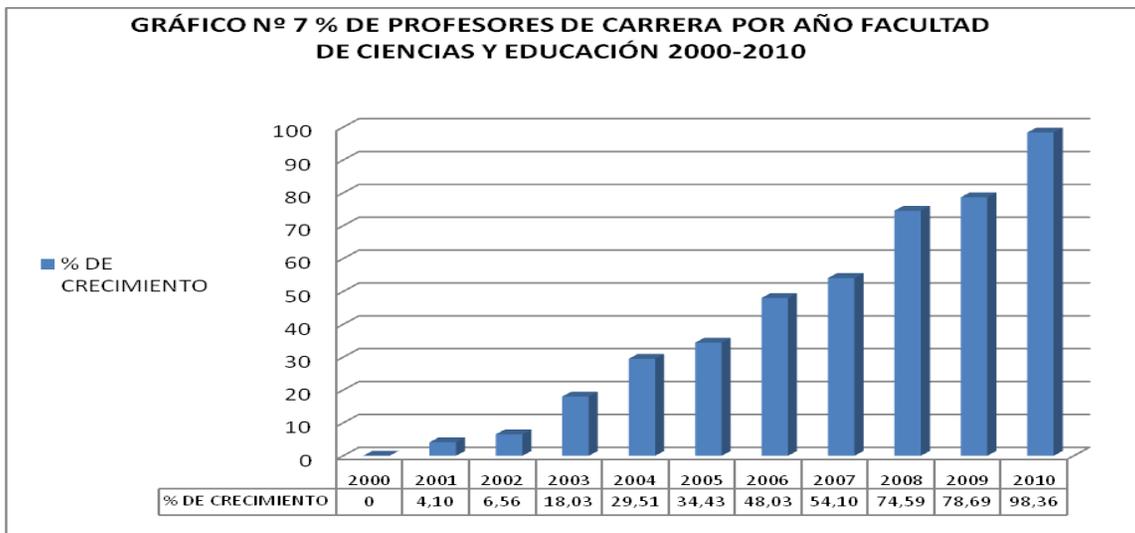
7.5 PLAN DE VINCULACIÓN DE DOCENTES

La Facultad de Ciencias y Educación ha ampliado en los últimos diez (10) años la vinculación de nuevos profesores de carrera en cada uno de los Proyectos Curriculares, a través de la apertura de concursos de méritos. El número de docentes de planta se mantuvo fijo por más de doce años y solo hasta el año 2006 se inicia, de manera sostenida la vinculación de profesores en cumplimiento con el Acuerdo 05 de octubre 3 de 2007 del Consejo Superior Universitario (ver Anexo 7) y para vinculación especial la Circular 003 de 2009 de Vicerrectoría Académica (ver anexo 8). En la tabla 13 se describe el número de profesores de carrera por año de la Facultad de Ciencias y Educación; de otra parte, en el siguiente gráfico se describe su evolución por año. Datos tomados del informe de gestión rectoría Universidad Distrital de año 2009.

Tabla 14. VINCULACIÓN DE PROFESORES DE CARRERA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

AÑO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	% 2000- 2008
TOTAL PROFESORES DE PLANTA	122	127	130	144	144	150	174	175	180	189	204	67%

Gráfico 7. % DE PROFESORES DE CARRERA POR AÑO. FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN 2000 - 2010



La Facultad de Ciencias y Educación orienta la organización de las nuevas plazas docentes requeridas con el espíritu de ampliar la base de docentes de planta para fortalecer las actividades de docencia, investigación y extensión en pregrado y posgrado. Los concursos docentes adelantados en el año 2010 permitirán a fortalecer los grupos de investigación que apoyan el trabajo de la Maestría en Educación.

7.6 FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación docente en la Universidad Distrital se encuentra reglamentada actualmente por el acuerdo No 009 de 2007 del Consejo Superior Universitario (Ver anexo 9) en cuanto a políticas y procedimientos para el Apoyo a la Formación Postgradual de alto nivel a Profesores de Carrera.

En este sentido, se entiende por programas de apoyo a la formación postgradual de alto nivel a profesores de carrera, la actualización y perfeccionamiento de conocimientos y saberes en los niveles de Maestría, Doctorado y Postdoctorado, con el propósito de elevar la productividad académica en los campos de la investigación, la docencia, la extensión y la creación de acuerdo con los planes de desarrollo académico. Esta formación gira en torno a campos del conocimiento afines a la Educación, a las Ciencias Básicas y Aplicadas, a las Ingenierías y a las Artes principalmente, aún cuando previa justificación se extenderá a otras áreas del conocimiento.

Las facultades diseñaran los planes de desarrollo académico que soporten la necesidad de formación de profesores en las áreas correspondientes, para lo cual la Universidad establecerá convenios de cooperación académica con Instituciones de Educación Superior, Institutos Tecnológicos y Centros de Investigación de reconocido prestigio nacional e internacional. Compete a la Oficina de Relaciones Interinstitucionales adelantar la gestión a que haya lugar a solicitud de los Consejos de Facultad. Los títulos expedidos por dichas instituciones deben ser convalidados por el Ministerio de Educación Nacional.

Para la elaboración de los Planes de Formación Postgradual de alto nivel, el Consejo Académico debe definir previamente las áreas de conocimiento en las cuales se requiere el fortalecimiento y el desarrollo académico de la Universidad; éstas tendrán programas permanentes de formación y actualización docente de acuerdo con el Plan de Desarrollo y para ello se considerarán los siguientes parámetros:

- ✓ La formación Doctoral es prioridad central en las solicitudes de formación docente en la Universidad.
- ✓ La formación profesoral en la Universidad, debe ser parte de un Plan de Acción que esté inmerso en un proceso de mejoramiento continuo relacionado con la formación de capital humano y con la producción de conocimiento.
- ✓ Las facultades deben organizar el conjunto de necesidades y prioridades para el fortalecimiento académico, es decir, definir sus áreas estratégicas.
- ✓ Las solicitudes de los docentes de carrera deben estar acompañadas de su evaluación integral de desempeño, producción académica y del estudio de su respectiva hoja de vida.

Como factores asociados a la posibilidad de formarse en los niveles antes mencionados, la universidad tendrá en cuenta los siguientes factores y criterios:

- ✓ *Factor Investigación y/o Creación.* a) Actividades de Investigación y/o Creación: en relación con programas, proyectos de investigación, participación y asociación con grupos y redes de investigación institucionales o interinstitucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. b) Afiliación con grupos de investigación y/o

creación con los cuales ha participado activamente el profesor. Se debe tener en cuenta, tanto los grupos formales como los informales de amplio reconocimiento en la comunidad académica. El aspirante debe mencionar nombre del grupo o centro de la institución, el área de investigación y el tiempo de vinculación en meses. c) Afiliación del aspirante a redes de investigación con los cuales mantiene una estrecha comunicación para el desarrollo de sus actividades de investigación. El aspirante debe mencionar el nombre del grupo, las ciudades y los países que participan en el grupo o red.

- ✓ *Factor Publicaciones.* Para la valoración de este factor no se tienen en cuenta publicaciones de carácter divulgativo.
- ✓ *Factor Contribución y participación en conferencias y ponencias.* Para la valoración de este factor, se tendrá en cuenta la pertinencia, impacto y nivel de los eventos.
- ✓ *Factor Resultados de la Evaluación Docente.*

A partir de estos lineamientos Institucionales, la Facultad de Ciencias y Educación aprobó las Líneas Estratégicas de Formación Docente de la Facultad de Ciencias y Educación, como un insumo para la construcción del Plan de Capacitación Docente o de formación continuada y, en particular, para la formación postgradual (Maestría, Doctorado y Posdoctorado), a partir de los siguientes aspectos:

- ✓ Un marco de comprensión del estado actual de la investigación en la Facultad de Ciencias y Educación, a partir del análisis de las líneas de investigación de los grupos adscritos a la Facultad.
- ✓ Un análisis de la relación entre proceso de investigación y desarrollo curricular de los distintos programas de pregrado y de posgrado de la Facultad.
- ✓ Una relación con las líneas de formación investigativa vigentes desde el plan de Facultad de 1996.

En ese sentido se configuran ÁREAS ESTRATÉGICAS PARA FORMACIÓN POSGRADUAL, pertinentes para la formación y la formación continuada de docentes en la Facultad de Ciencias y Educación. Para realizar esto se tomo en cuenta el trabajo realizado por los grupos de investigación de la FCE participantes en las jornadas de Encuentro de Grupos de Investigación de la FCE a través del ejercicio de “Reconocimiento de los grupos de

investigación de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas”. En estos encuentros se evidenciaron necesidades formativas e investigativas, a propósito del acercamiento de los grupos asistentes y del proceso de redefinición del Proyecto de Facultad y el actual ambiente de reforma de la universidad. Así, la propuesta de formación continua y continuada en la Facultad requiere para el momento las siguientes líneas estratégicas:

- ✓ Ciencias Sociales y Humanas
- ✓ Educación, pedagogía, gestión curricular y didácticas específicas
- ✓ Diversidad y educación
- ✓ Lenguaje, comunicación y Educación
- ✓ Ciencias básicas, ambiente y sociedad

Con base en lo anterior se desarrolló el Plan de Capacitación docente 2010-2011, cuya pretensión general es elevar el nivel académico, investigativo y pedagógico conforme a las normas vigentes y producir, difundir, usar e integrar el conocimiento para contribuir a la construcción de la Sociedad del Conocimiento y la transformación productiva y social del país para aumentar la productividad y la competitividad a través de Ciencia, Tecnología e Investigación. Así mismo, busca mejorar la calidad de los programas, cualificando los profesores como actores principales que intervienen en estos procesos; desarrollar las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes; brindar capacitación a los docentes en forma sistemática y permanente en relación con su saber particular, la investigación, el desarrollo pedagógico - didáctico y la investigación social en el marco de los procesos universitarios y misionales y fortalecer los campos y áreas estrategias de ciencias, educación e investigación de la Facultad.

7.7 ESTATUTO O REGLAMENTO DOCENTE

La Universidad Distrital cuenta con el Estatuto Docente - Acuerdo 11 de 2002 (ver anexo 6)-, que establece las relaciones de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" con sus docentes de carrera y regula la carrera docente de planta y el régimen disciplinario, Inspirado en una cultura académica universalmente reconocida, este acuerdo define, entre otros, los siguientes aspectos:

- ✓ Clasificación y naturaleza de los docentes,
- ✓ Régimen de selección, vinculación, promoción, escalafón docente, retiro y demás situaciones administrativas;
- ✓ Derechos y deberes,
- ✓ Régimen de participación en los organismos de dirección, distinciones y estímulos; sistemas de evaluación de desempeño y régimen disciplinario.

Para los docentes de vinculación especial, el escalafón docente fue establecido por la Resolución 317 de 2006 de la Rectoría de la Universidad (ver Anexo 10).

De otra parte, El plan estratégico de desarrollo 2007-2016 de la Universidad (ver Anexo 11), plantea diferentes acciones enfocadas al **desarrollo profesoral** de sus docentes, en la Política 3, en la estrategia 1, programa 1 y en el proyecto 1, se ocupa de la formación de sus docentes en investigación; diseñar y aplicar un modelo de calificación y formación docente, en su proyecto 3; la ampliación de la planta docente de la Universidad en consonancia con los requerimientos actuales y sus proyecciones de desarrollo y crecimiento se plantean en su proyecto 4; y en el proyecto 5 se plantea desarrollar un esquema de relevo generacional. También articulado con estos aspectos el plan trienal establece políticas de desarrollo profesoral en diferentes direcciones: investigación, movilidad y formación integral en diferentes niveles y campos.

8 MEDIOS EDUCATIVOS

Consecuentemente con los procesos de autoevaluación, retroalimentación y mejoramiento de la Universidad Distrital, las diferentes dependencias académicas y administrativas han diseñado e implementado estrategias de progreso, que han impactado directamente en los recursos físicos, de los que disponen los estudiantes y docentes para cumplir óptimamente con las distintas actividades académicas a desarrollar. En este numeral, se mencionan algunas de las mejoras que estimulan la actividad académica, impactando directamente en los recursos bibliográficos, material de apoyo disponible en cada uno de los proyectos curriculares que configuran la facultad de Ciencias y Educación, recursos comunicativos e informáticos en general.

Es importante señalar que los datos aquí consignados se encuentran referenciados en los documentos internos más recientes de la Universidad pero aun así muchos de estos datos han sido modificados sin ser aun, documentadas estas transformaciones.

8.1 LA BIBLIOTECA Y SUS RECURSOS¹⁰⁷

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en los últimos años, ha mostrado un crecimiento significativo en los que respecta a su población estudiantil y docente. Por ello los recursos como los bibliográficos deben ser constantemente renovados con el fin de

¹⁰⁷ Información tomada del “Proyecto modernización de Biblioteca Central” Documento expedido por la Vicerrectoría 2004. Cartilla de circulación interna.

que estos faciliten el desempeño académico de estudiantes y docentes, el desarrollo de la investigación y una mejor interacción e integración social, En esta perspectiva la Universidad ha formulado, en diferentes documentos, una política de mejoramiento permanente, encaminada a potenciar su capacidad para ofrecer mayores y mejores servicios académicos. Esta tarea se ha venido realizando en coordinación con los procesos de Acreditación y Autoevaluación; tanto los documentos de renovación de registro calificado como lo de acreditación de alta calidad, han suministrado la información para la prospección de dichas políticas. Así, se busca que el sistema de bibliotecas se constituya en un sistema moderno que cumpla con altos estándares de calidad tanto en su infraestructura física como de dotación, actualidad y pertinencia del material bibliográfico y hemerográfico. Se busca que la gestión administrativa involucre las tecnologías de la información y las comunicaciones para garantizar el acceso de toda la comunidad universitaria y la interacción e intercambio con otras bibliotecas del ámbito local, nacional e internacional.

El proyecto Modernización de Biblioteca, que inició su ejecución durante el mes de Octubre de 2004, en coordinación con la Vicerrectoría, el Comité de Biblioteca, la oficina de planeación, la oficina asesora de sistemas y la red UDNET, el proyecto de Acreditación y Auto evaluación, y representantes de los decanos, se adelanta, en su primera fase (automatización de la biblioteca), con recursos provenientes de una fracción del rubro de inversión de 2004, con un presupuesto de \$2.600.000,00 (Dos mil, seiscientos, millones), correspondientes para el periodo 2004 – 2006.

Con la inversión planteada se implementó un sistema de biblioteca, automatizando (3) tres bibliotecas de la Universidad. La inversión se hizo en las siguientes actividades:

- ✓ Adquisición de un software para la administración integral de la Biblioteca: Esta adquisición permitió: Normalización y estandarización de la información, integración de la información de cada biblioteca de la Universidad, acceso a la página WEB donde estudiantes, docentes e investigadores poden consultar colecciones bibliográficas. En ese propósito se adquirió el software ALEPH 500 versión 16.02 el cual soporta el sistema de información bibliográfico de la universidad. Este software es utilizado para

la catalogación y clasificación de los libros de la biblioteca, de igual manera sirve para que los estudiantes consulten la base de datos adentro del campus y fuera de él.

- ✓ Conformación de la Unidad de servicios Informáticos: Dotación de salas informáticas virtuales, esto implica la adquisición de: Servidor un principal, un servidor secundario, estaciones de trabajo, impresoras de volumen medio, impresoras de volumen alto, escáneres, licencias terminales, mobiliario. Conectividad o construcción de la red interna de las áreas donde se ubica la biblioteca de la Sede Macarena A. Para esto se adquirieron 118 equipos para la catalogación y el uso de los estudiantes, tres servidores y lectoras de código de barras.
- ✓ Material Bibliográfico: Su objetivo es ampliar las colecciones bibliográficas de cada una de las Facultades, priorizando la bibliográfica básica. Este componente incluye la compra de libros y la suscripción a algunas publicaciones seriadas. De otra parte, también se busca poner al servicio de la comunidad universitaria la información especializada (Trabajos de grado) generada por los 69 programas curriculares de pregrado y postgrado, en cada una de las áreas del conocimiento, en la cuales, la universidad ha logrado importantes desarrollos. En esta tarea la biblioteca emprendió el proceso de catalogación de esta manera el material disponible se divide en el material catalogado en el sistema de información bibliográfico (SIB) y el material no catalogado en él. En el primer grupo la Facultad de Ciencias y Educación cuenta con 33587
- ✓ Sistema de seguridad material bibliográfico: Contratación de personal especializado, para adoptar el proceso de modernización en cada una de las Facultades y capacitar personal para la operación del software.

La infraestructura física que ocupa la biblioteca en sus distintas sedes tiene áreas definidas para el desarrollo de la gestión bibliográfica, siendo las sedes con las que cuenta las siguientes: Sede Sabio Caldas, Macarena A, que presta servicios principalmente a usuarios de la Facultad de Ciencias y Educación, Pedagogía Infantil, Sede de postgrados (Calle 64), Medio Ambiente y Sede Ciudad Bolívar, y en cada una de

ellas se cuenta con infraestructura física y orgánica y con equipos básicos para la prestación de los servicios de fotocopiado y fax, entre otros.

- ✓ Aspectos administrativos: Las acciones de coordinación, comunicación, trabajo en equipo y delegación se ejercen desde la dirección de la biblioteca hacia su entorno institucional bibliográfico por parte de las dependencias que coadyuvan en dicha labor.
- ✓ Recursos financieros: La dirección de la biblioteca realiza y envía a la Oficina de Planeación y Control de la Universidad las proyecciones presupuestales referentes a los gastos generales y de inversión, oficina ésta que se encarga de la ordenación y ejecución del gasto.

8.1.1. COLECCIONES Y BASES DE DATOS

La Facultad de Ciencias y Educación cuenta con recursos bibliográficos actualizados para su adecuado funcionamiento. A continuación se presenta la clasificación de los textos de mayor consulta por parte de estudiantes y docentes de la Facultad, con sus respectivas claves de clasificación y número aproximado de títulos por área:

- ✓ Educación y Pedagogía (370-379.1). 1.100 títulos aproximadamente. Se clasifican aquí títulos actualizados en los temas de pedagogía, currículo, escuela, evaluación educativa, sicología educativa, sociología educativa, formación profesional, sistemas educativos, políticas educativas, investigación educativa, principalmente.
- ✓ Lenguas y Lenguaje (400-489). 1.200 títulos aproximadamente. En un número mayor que en las áreas citadas anteriormente, se presenta aquí un alto y significativo número de textos en Inglés, de gran pertinencia y actualidad.
- ✓ Ciencias (500-599). 7.260 títulos aproximadamente. Incluye las áreas de matemáticas, cálculo, geometría, física, físico-química, química, biología y afines.
- ✓ Arte y Literatura (700-898.9). 1.500 títulos aproximadamente.
- ✓ Historia y Geografía (999-987.048). 900 títulos aproximadamente.

Los recursos bibliográficos con que cuenta la biblioteca central de la Facultad de Ciencias y Educación, se complementan con las ayudas didácticas, bibliográficas y los diferentes

medios educativos de los proyectos curriculares de la Facultad de Ciencias y Educación. La información, que se presenta a continuación fue tomada de los informes de Autoevaluación para la acreditación de alta calidad” 2004-2005 de los correspondientes proyectos curriculares de pregrado de la Facultad de Ciencias y Educación. Estas colecciones están disponibles en diferentes bibliotecas y centros de documentación, como:

- ✓ BIBLIOTECA Facultad de Ciencias y Educación: Ubicada en la Macarena A, contiene 19.655 títulos de colección general, 2387 de referencia, 2516 tesis y 5 suscripciones a revistas (según el documento de condiciones iniciales).
- ✓ MATERIAL BIBLIOGRÁFICO ESPECIALIZADO EN MATEMÁTICAS: Ubicado frente al salón 104 donde se encuentra un centro de documentación que contiene material de apoyo bibliográfico y didáctico específico para el trabajo académico del proyecto.
- ✓ CENTRO DE DOCUMENTACIÓN con 3.051 ejemplares ubicado en la Sede de postgrado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad (sede Cl. 64) donde también se encuentra una gran cantidad de material bibliográfico que es utilizado por los profesores y estudiantes de pregrado y postgrado, área de Matemática.
- ✓ COLECCIÓN DE VIDEOS: Más de 1.500 títulos sobre variados temas Científicos, Educativos y Didácticos, que se encuentran en el centro de medios educativos.
- ✓ CENTRO DE DOCUMENTACIÓN HISTORICA con 16.000 ejemplares, todas del área de Ciencias Sociales
- ✓ ARCHIVO HISTÓRICO DE BOGOTÁ con 30.000 ejemplares (en el que se han elaborado aproximadamente 15.000 fichas sobre diferentes temas relacionados con la ciudad)
- ✓ CENTRO DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA ELISEO RECLUS
- ✓ BIBLIOTECA ESPECIALIZADA en ciencias sociales.
- ✓ CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Biblioteca Jairo Aníbal Niño: Total de volúmenes 2.560. Bases de datos en CD-ROM: Una base de datos en la biblioteca Jairo Aníbal Niño
- ✓ CENTRO DE DOCUMENTACIÓN ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN con 1.085 ejemplares (sede Cl. 64)

- ✓ Bases de datos: CENGAGE-LEARNING, LEGIS, ,Springerlink, DOAJ - Directory of Open Access Journals, Wiley InterScience, IOPScience, arXiv, ScienceDirect, HighWire, Base de datos bibliografía histórica de la ciencia y de la técnica en España.
- ✓ Acceso gratis: Redalyc. LATINDEX, Scielo

8.1.2. HEMEROTECA

A continuación se presentará la información referida a la hemeroteca, como fuente de consulta para la Facultad de Ciencias y Educación. El total de títulos es de 781. Por otra parte se encuentran las publicaciones que no entran en colección por ser ejemplares únicos, seleccionados así:

- ✓ Memorias y seminarios
- ✓ Ecología y Medio Ambiente
- ✓ Boletines y Guías
- ✓ Economía y Política
- ✓ Culturas – Etnia
- ✓ Educación
- ✓ Documentos varios
- ✓ Tipo de publicaciones que conforman el acervo hemerográfico
- ✓ Científicas
- ✓ Técnicas
- ✓ Histórico-geográficas
- ✓ Humanísticas
- ✓ Ciencias exactas
- ✓ Administración.
- ✓ Educación

Funcionamiento: La hemeroteca atiende al público de lunes a viernes de 8:00 a.m. a 4:30 P.m.; los días de mayor atención son los lunes, jueves y viernes, las horas de mayor consulta son: 9:00 A.m. a 12:10, a excepción de los viernes en la tarde que tienen la

misma intensidad que en la mañana. Como medios de consulta se utilizan Ficheros Catalogados, Ficheros Analíticos y Catálogos de tablas de Contenido.

Canje: Consistente en realizar depósito legal (según Ley 23 de 1982 Art. 196, decreto 460 de 1995) esto es, el envío obligatorio de las publicaciones editadas por la Universidad, a las siguientes entidades:

- ✓ Registro de propiedad intelectual
- ✓ Unidad Administrativa de Derechos de Autor
- ✓ Congreso Nacional de Colombia
- ✓ Universidad Nacional de Colombia
- ✓ Biblioteca Nacional de Colombia.

El promedio semestral de canje con instituciones de educación superior y universidades es el siguiente:

- ✓ Local: 250
- ✓ Nacional: 320
- ✓ Internacional: 67

Además de lo señalado anteriormente el programa posee gran documentación bibliográfica que relacionamos a continuación:

8.1.2 MEDIOS DE DIFUSIÓN

La facultad de Ciencias y Educación cuenta con los siguientes medios de divulgación:

- ✓ OPCIONES PEDAGÓGICAS ISSN 0121-4195. Esta revista ha publicado hasta el momento 20 números de forma periódica (un número por semestre) desde 1989. Opciones pedagógicas circula tanto a nivel local como a nivel nacional e internacional a través de los servicios de Canje y Comunicación educativa de la Biblioteca de la Universidad. A nivel local (Distrital) se benefician de sus aportes 15 instituciones entre públicas y privadas, Universidades y Bibliotecas. A nivel nacional la revista circula en

1-5 Instituciones y Universidades del país y a nivel internacional la revista llega a las bibliotecas de distintas Instituciones y Universidades de España, México, Venezuela, Cuba, Alemania, Bélgica, Japón y Brasil. Las temáticas de la revista giran en torno a diferentes problemas de la educación y la pedagogía, así como de las Ciencias Sociales. La revista funciona desde el Proyecto Académico de Pedagogía. Su último número fue publicado en el primer semestre de 1999.

- ✓ LECTURAS MATEMÁTICAS (En convenio con la Sociedad Colombiana de Matemáticas) ISSN 0120-1980.
- ✓ ENUNCIACIÓN (Línea de Investigación Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de la Lengua Materna). La revista Enunciación cuenta con tres números y funciona como una publicación interinstitucional de la Línea de Investigación: 'Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de la Lengua Materna'. Este revista desarrolla temas referentes a la semiótica, la comunicación, los diversos enfoques semánticos, las interacciones lingüísticas en el aula, la lengua materna, la semi- lingüística, pero también de la formación docente, la pedagogía y la investigación educativa. La revista es un importante medio de circulación y de intercambio de conocimientos en el área ya referida, y en ella publican artículos, ponencias, informes de investigación, traducciones y recursos, profesores tanto de la Universidad Distrital como de otras Universidades del País (Universidades de Antioquia, Javeriana, Atlántico, UPN., y otras) que tienen desarrollos investigativos en los temas de la Enseñanza de la Lengua Materna, la Lingüística Aplicada, la Semiótica y la Comunicación.
- ✓ REVISTA CONJETURAS. ISSN1657-5830. La revista ha venido desarrollando diferentes temáticas relacionadas con las reformas educativas en Colombia, así como temas concernientes a la Filosofía y Sociología de la educación, la historia de la educación, enseñanza de la Historia e investigación en educación y Ciencias Sociales. La coordinación de la revista se lleva a cabo en el Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, y en ella publican artículos docentes de toda la Facultad y docentes invitados de otras Universidades y de distintos contextos educativos y culturales.
- ✓ REVISTA CIENTÍFICA ISSN 0124-2253. Es la Revista Institucional del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad y en ella aparecen publicados los resultados de las investigaciones apoyadas y/o financiadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad, con una nutrida presencia de informes de

investigación de la Facultad de Ciencias y Educación La revista publicó su primer número en mayo de 1999.

- ✓ CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN ISBN de la serie 958-8175-55-0. Es una colección de libros, resultados de investigación, organizada por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas IEIE, se creo a finales del año 2003, y se ha proyectado la producción de seis números anuales.
- ✓ COLOMBIAN APPLIED LINGUISTICS JOURNAL, ISSN 0123-4641 CALJ, is mainly concerned with disseminating completed and ongoing research, pedagogical innovations, and theoretical reviews relevant to the field of applied linguistics and language education. CALJ is a publication of the School of Sciences and Education at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- ✓ LA REVISTA CALLE14, ISSN IMPRESO 2011-3757ISSN ELECTRÓNICO 2145-0706 es un medio de circulación de saberes y conocimientos producidos por las comunidades académicas especializadas en el campo del arte que, debido a su acción mediadora, facilita la construcción de comunidades artísticas disciplinares e interdisciplinares, de redes de investigadores en el ámbito nacional e internacional y, ante todo, propende por la apropiación social del conocimiento como un instrumento de transformación de sujetos y colectividades.
- ✓ COLECCIÓN INVESTIGACIONES es una colección de libros resultados de investigación, desarrollada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital CIDC en la cual se publican resultados de las investigaciones de la Universidad. La colección está organizada en tres series: Ingeniería y Tecnología, Ciencias Humanas y Pedagogía y Ciencias, Medio Ambiente.

Actualmente la Facultad encamina sus esfuerzos hacia la realización de una revista institucional sobre Pedagogía y Formación Docente, como medio de difusión especial de los trabajos investigativos de los maestros de los diferentes programas curriculares.

8.2. RECURSOS DE APOYO DOCENTE.

El programa cuenta con recursos para el desarrollo curricular, tales como talleres, laboratorios y equipos, con archivos y medios audiovisuales, campos de práctica. La sala de audiovisuales cuenta con adecuadas condiciones de trabajo y el auditorio con un buen

espacio. El aula múltiple, la sala de audiovisuales y el salón de Artes, son administrados por la coordinación del programa y ofrecen servicios a toda la comunidad.

8.2.1. RECURSOS FÍSICOS

Los procesos académicos del programa se desarrollan en tres sedes: Macarena A, Macarena B y Sabio Caldas.

Tabla 15. DE LOS RECURSOS FÍSICOS DE LAS SEDES, MACARENA A, MACARENA B Y SABIO CALDAS

Sede Macarena A	Sede Macarena B		Sede Sabio Caldas
	Edificio Laboratorios	Edificio aulas de clase	
Decanatura Facultad de Ciencias	Laboratorios de docencia (7)	Coordinación del programa curricular	Cafetería
Aulas de informática	Aula múltiple (1)	Aulas de clase	Salas de informática
Aulas de clase	Cafetería	Auditorio	Biblioteca
Laboratorios de física (6)	Parqueadero	Biblioteca	Auditorios
Sala de audiovisuales (2)		Salón de Artes	Salón de clases
Biblioteca		Sala de informática	
Auditorio mayor		Sala de profesores	Sala de Teleconferencias
Cafetería		Sala de audiovisuales	Laboratorio CECAD (Centro de Computación de alto desempeño)
Canchas de baloncesto y balompié		Oficinas de investigación	
Plazoletas		Salón de coro	
Parqueadero		Cafetería	

8.2.2. LABORATORIO DE FONÉTICA

Se cuenta con un laboratorio de fonética con los siguientes equipos: espectrógrafo “Kay 5500”, visipitch 637 “Kay”, laringógrafo y naso grafo (4 aparatos) y cuenta con acceso satelital.

8.2.3. CENTRO DE AYUDAS AUDIOVISUALES

En cuanto a recursos audiovisuales, existe un centro de ayudas que funciona en el primer nivel de la sede Macarena A. Su horario de atención es de Lunes a Viernes de 7:00 AM a 10:00 PM y los Sábados de 7:00 AM a 1:00 PM, este centro trabaja en varias áreas:

- ✓ **Producción:** Se encarga de proveer material didáctico, audiovisual y auditivo a través de material nuevo, grabación, reproducción.
- ✓ **Área de fotografía:** Ofrece servicio de material y apoyo al área de producción.
- ✓ **Área de servicio:** Es la de mayor importancia porque es aquí donde se ve reflejado el trabajo de las demás áreas y de la Facultad. En esta área se cuenta con el servicio de prestamos de equipos de ayudas audiovisuales (equipos de video, audio, retroproyectors, proyectores de opacos, video beam, DVD, VHS, pantallas de televisión y tableros inteligentes (White Board).
- ✓ **Laboratorio de idiomas** (tiene equipos de video, audio, retroproyectors, proyectores de opacos, video beam y material didáctico en video)
- ✓ **Sala de multimedia.** Con todas las instalaciones.
- ✓ **Auditorio y aulas múltiples** (Biología con equipo de video y proyección, Pedagogía Infantil, Química y Auditorio mayor Hermanos San Juan).
- ✓ **Medios educativos de los proyectos curriculares:** Igualmente, todos los proyectos curriculares de pregrado (11) y postgrado cuenta con sus propios medios educativos (9).

8.2.4. LABORATORIOS DE FÍSICA

Están dotados con instalaciones de electricidad, instalación hidráulica, 8 o 9 mesones y un tablero acrílico; uno de ellos se ha oscurecido con el fin de adelantar talleres de óptica, física moderna, proyecciones y sustentaciones de trabajos de grado. Esta descripción corresponde a los laboratorios 1, 2, y 3. Tres laboratorios más, dos con capacidad para (5) grupos de trabajo y uno con capacidad para (4) grupos. Cada uno con dos mesones, instalación eléctrica y tablero acrílico.

8.2.5. LABORATORIOS DE QUÍMICA Y BIOLOGÍA.

Estos están dotados con equipos de alta tecnología, con espacios amplios y adecuados para desarrollar las prácticas, así como también cuentan con los materiales y reactivos propios para desarrollar las actividades. Se encuentra en este edificio un almacén que distribuye y administra los materiales y reactivos que se emplean en las prácticas de laboratorio. También se halla la coordinación de laboratorios, encargada de controlar los procesos administrativos y académicos en relación con los laboratorios de Química. Aquí se ubican también las oficinas de las líneas de investigación que igualmente están dotadas de los equipos y materiales necesarios para realizar investigación. La universidad invierte un rubro importante para la realización de actividades, en donde los estudiantes asisten a instituciones del sector industrial para completar las actividades académicas; en ese sentido se desarrollan salidas de campo con los diferentes grupos.

8.2.6. SALAS DE INFORMÁTICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN.

- ✓ 1 Sala en la sede de laboratorios.
- ✓ 1 Sala en Pedagogía Infantil.
- ✓ 3 Salas generales en toda la facultad.
- ✓ 3 Salas en la sede de postgrados.

8.3. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN: Red de Datos UDNET

La Red de Datos UDNET es una unidad de apoyo a la gestión académica y administrativa de la universidad Distrital Francisco José de Caldas y se encarga de garantizar el transporte de la información entre las diferentes dependencias de la universidad y de ésta con el mundo mediante su interconexión a través de las redes de comunicación de datos públicas, privadas y propietarias.

Por ello decimos que la UDNET es la unidad encargada de administrar, planear, mantener, controlar, configurar todos los recursos de comunicaciones y equipos de procesamiento de datos que constituyen la infraestructura de la red de comunicación de datos de la Universidad Distrital, para garantizarle a la comunidad académica un servicio permanente y de buena calidad.

No obstante, la Red de Datos UDNET cuenta con una infraestructura importante de computadores que le ha permitido extender sus servicios a la comunidad académica en herramientas computacionales diferentes a las redes. Así, la UDNET se encuentra en proceso de transformación para ofrecer nuevos servicios, los cuales se deben consolidar el próximo año. A continuación se plantea la nueva estructura de la UDNET en donde se contempla la orientación dada por el Consejo Superior Universitario de darle igual importancia a las actividades de investigación, docencia y extensión.

Estructura de la Red de Datos UDNET

La UDNET para coadyuvar al cumplimiento de la misión de la universidad se ha dado una organización interna que le ha permitido un funcionamiento armónico y facilitado el cumplimiento de sus objetivos. Las expectativas que tiene la comunidad universitaria sobre esta dependencia estratégica para el desarrollo académico, investigativo y de proyección de la institución hacia el entorno, imponen una estructura que esté dentro de los delineamientos dados por el Consejo Superior Universitario. Es así como se ha implementado una nueva estructura que se muestra en la figura ____, en donde se reflejan claramente las actividades de investigación, docencia, extensión y soporte técnico y profesional a toda la comunidad universitaria.

Red de Datos UDNET procura mejorar permanentemente, con nuevas tecnologías y desarrollos adelantados por el equipo profesional de la red, la confiabilidad y fidelidad del intercambio de información entre sus usuarios. Así mismo, la UDNET presta el servicio de interconexión con INTERNET a todos sus funcionarios, especialmente aquellos que tienen proyectos de investigación o algún interés particular sobre un tema de estudio. Los estudiantes, profesores y, en general, la comunidad académica tienen la oportunidad de acceder grandes centros de información especializada, soporte de la investigación moderna. La red presta este servicio mediante el uso de enlaces dedicados con la red de redes.

Aulas Sede Central

Su función consiste en apoyar la academia a través de las aulas de computadores existentes en cada una de las sedes, administrando el parque, soportando el software que allí se instale y su conexión en red ya sea a nivel local o de acceso a Internet. Estas salas son utilizadas por las diferentes decanaturas y proyectos curriculares para realizar prácticas académicas, se dictan los cursos de actualización diferentes áreas, se realizan prácticas con herramientas de software para diferentes aplicaciones, se presta servicio a los estudiantes para interés particular académico, se dictan cursos de extensión universitaria y diplomados.

Adicionalmente la red forma parte del comité de Proyección académica formado por la dirección de Recursos Humanos, El IDCAP y la Red UDNET.

Dentro de este comité la Red de Datos UDNET adelanta funciones de capacitación a diferentes niveles. Se proyecta académicamente hacia el interior de la universidad y hacia el entorno. Se pretende aprovechar la infraestructura computacional y de redes con que cuenta la UDNET para realizar una basta campaña de capacitación y entrenamiento de la comunidad académica en materia de redes y aplicativos. La proyección externa está dirigida a la capacitación de los profesionales y empleados de la Universidad Distrital.

Unidad de Comunicaciones

Esta sección está encargada de garantizar el buen funcionamiento de la red de datos UDNET, en lo que tiene que ver con la interconectividad interna y externa. Diseñará e implementará las redes que sean solicitadas de acuerdo con el plan de ensanche de la red establecido en la universidad. Realizará aquellos proyectos que surjan en la sección de Desarrollo en Aplicaciones de Red, cuando ello sea necesario. Realizará el diseño y montará el cableado estructurado en las salas y administración y los enlaces de cualquier otra clase que se requieran para la conexión de las sedes de la universidad.

Centros De Gestión

La administración de los servicios de Internet (correo, acceso remoto, FTP, Web etc.), el acceso a la información residente en las diferentes dependencias para mejorar la gestión universitaria, El acceso a el servidor del Centro de computo de la UNIVERSIDAD

DISTRITAL Francisco José de Caldas. Todas las aplicaciones de red que considere necesarias para la modernización de la universidad se adelantarán es esta unidad.

El desarrollo de aplicaciones que mejoren la interacción del sistema con Internet será propósito de la unidad. Estudiar y evaluar los nuevos productos de red que salgan al mercado para sugerir su compra al comité, estar atentos a las innovaciones tecnológicas para mantener actualizada la Red UDNET y ganar el liderazgo en esta materia a nivel nacional.

En particular se dedicará a modernizar los procesos que se adelantan en la biblioteca y en almacén. Este proyecto se adelantará en conjunto con un grupo de estudiantes a través de trabajos de grado.

Unidad De Soporte De La Red UDNET

Contará con personal especializado que dará mantenimiento al software de la red y velará por mantenerlo actualizado con la última tecnología. El Líder impulsará en todo momento la participación estudiantil con sentido académico y de servicio a la comunidad.

Tabla 16. PUNTOS DE RED DE LA RED UDNET

SEDE	PUNTOS DE RED
Central	150
Macarena A	124
Macarena B	64
Administración Deportiva (Calle 34)	25
Posgrados (Calle 64)	40
IDCAP	40
Administrativa	130
Vivero	60
Emisora	2
Tecnológica	25
TOTAL	660

Tabla 17. LÍNEAS DE ACCESO REMOTO QUE TIENE LA RED UDNET

TIPO DE LÍNEA	CANTIDAD
Análoga	32
RDSI (Acceso Básico): Central	1
Macarena A	1
Emisora	1
TOTAL	35

Tabla 18. SALAS DE INFORMÁTICA DE LA UDNET

SALA	PUNTOS DE RED
Novell	22
Microsoft	24
Machintosh	16
Unix	16
Risc	24
Posgrados A (calle 34)	20
Macarena Atentamente,	20
Sala Arcinfo	16
Sala de instrumentación	20
Sala administrativa	14
Sala Vivero	50
Sala Facultad Tecnológica	20
TOTAL SALAS = 11	202

Tabla 19. EQUIPOS DE COMUNICACIONES DE LA UDNET

EQUIPO	CANTIDAD
Enrutadores CISCO	5
Servidores de acceso remoto CISCO	2
Servidor de accesos análogos (3COM)	1
Servidor de accesos RDSI (3COM)	1
Conmutadores ATM (3COM)	2
Enrutadores RDSI (3COM)	6
Modems: Zipcom	16
Microcom	30

Tabla 20. ACCESOS EXTERNOS DE LA UDNET

SERVICIO	EMPRESA
Internet	Tele datos InterRed
Acceso Remoto	Línea conmutada análoga -ETB Línea RDSI (digital) – ETB Líneas PRI – ETB
Luis Ángel Arango	Conexión Directa

9 INFRAESTRUCTURA FÍSICA

La planta física con la que cuenta la Universidad Distrital, para desarrollar y ejecutar el programa de Maestría en Educación, es la que actualmente se ha denominado como la sede de postgrado ubicada en la Avenida NQS con Calle 64 (Av. Ciudad de Quito # 64-81), en donde se encuentran los programas de Especializaciones, Maestría y Doctorado Interinstitucional en Educación, además del programa de pregrado de licenciatura en Básica con Énfasis en Matemáticas.

- ✓ Una oficina, de 12 metros cuadrados, ubicada en el séptimo piso, inicialmente asignada a la Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales y que en la actualidad funcionan en el segundo piso, para la coordinación de la Maestría.
- ✓ Aulas de Clase: Se compartirán los salones asignados a las Especializaciones, Maestrías y el Doctorado.
- ✓ Salas de Tutorías: Cuatro salas de tutorías con capacidad para seis personas cada una que se compartirán con el Doctorado Interinstitucional en Educación.
- ✓ Aulas de Informática: Cuatro salas de informática con 20 equipos en red cada una aproximadamente.
- ✓ Centro de Documentación:
- ✓ Sala de lectura: Con capacidad para 40 personas.

- ✓ Biblioteca: Ubicada en la Macarena (A) contiene 19655 títulos de colección general, 2387 de referencia, 2516 tesis y 5 suscripciones a revistas según el documento de condiciones iniciales.
- ✓ Centro de Documentación de Ciencias Sociales Universidad Distrital
- ✓ Archivo de Bogotá
- ✓ Otras locaciones disponibles donde el programa de Maestría en Educación puede llevar a acabo sus actividades académicas e investigativas se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 21. DE OTROS ESPACIOS FÍSICOS

CRITERIO	LOCALIZACIÓN	SEDE	CAPACIDAD
Puntos de trabajo. Computadores en red bajo dominio de la Universidad Distrital	Cuarto nivel. Cerca de la oficina de la dirección del Doctorado	Sede Macarena A	Seis cubículos individuales; cada uno con espacio para trabajo, computador y acceso a Internet.
Espacios para Conferencias	Sala de Tele conferencias	Sede Sabio Caldas	50 personas
	Auditorio Sabio Caldas	Sede Sabio Caldas	100 Personas
	Aula Múltiple	Edificio de laboratorios	150 personas
	Aula Múltiple	Sede Macarena B, 5 piso	100 Personas
	Sala para audiovisuales	Sede Macarena A	50 personas
Espacio para seminarios	Salón 203	Sede Macarena B	40 personas

Es importante resaltar que en el plan maestro de desarrollo físico (anexo), se ha previsto la construcción del edificio de postgrados en la sede Aduanilla de Paiba.

10 MECANISMOS DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN

Los procesos de selección, admisión y transferencia de los estudiantes se ciñen a los parámetros establecidos por el MEN y a los lineamientos de la Universidad Distrital para los programas de formación postgradual caso específico de las maestrías, además de considerar las diferentes versiones que de este proceso, presentan otros programas de formación superior, en diferentes universidades nacionales e internacionales.

Tabla 22. DE LA SELECCIÓN, ADMISIÓN Y TRANSFERENCIA

SELECCIÓN	ADMISIÓN	TRANSFERENCIA
(*) Presentación de documento de propuesta de investigación a uno de los énfasis del programa	Haber sido aceptado por uno de los grupos de investigación responsable de un énfasis del programa, previa presentación de una propuesta de investigación	Entre énfasis del programa
Acreditar título de Pregrado (no necesariamente en educación).	Pasar la entrevista con el Comité de Admisiones de la Maestría en Educación, y haber cumplido todos los procedimientos establecidos por ésta instancia académica	Otras transferencias: El respectivo Comité de Admisiones de la Maestría en Educación estudiará y decidirá sobre las respectivas homologaciones. Teniendo como base la equivalencia de créditos, las especificidades de los mismos y el cumplimiento con los demás requisitos de admisión para aquellos casos de otras transferencias solicitadas
(*) Presentar examen de comprensión en segunda lengua, para lo cual requiere explicitar el área	Demostrar comprensión de lectura en segunda lengua moderna	Todo estudiante de maestría puede solicitar al Comité de Admisiones de la Maestría en Educación el estudio de su transferencia
	Los estudiantes aceptados pertenecen académicamente a la maestría como programa.	

En relación con los aspectos reglamentarios este programa se ciñe a lo contemplado en el reglamento vigente de postgrados de la Facultad de Ciencias y Educación, Acuerdo 004 de 1997, en cuanto a la evaluación, el trabajo de grado, las calificaciones, los requisitos de grado y demás aspectos referidos con estos programas de formación. Actualmente se encuentra en revisión y reelaboración el reglamento de posgrados.

11. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA

11.1 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA INSTITUCIONAL DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA – UNIVERSIDAD DISTRITAL

El acuerdo N° 09 del 21 de Junio de 1996 que reglamenta la organización y desarrollo de la Investigación en la Universidad Distrital, DECRETA:

Sobre los objetivos

- ✓ Generar innovaciones científico tecnológicas, nuevas alternativas pedagógicas, análisis y comprensión de nuestra realidad económica y socio-cultural para enfrentar con éxito los desafíos del mundo contemporáneo.
- ✓ Fomentar el trabajo académico e investigativo, en todas sus modalidades.
- ✓ Estimular la formación de grupos de investigación de alta calidad, tanto en el pregrado como en el postgrado institucional e interinstitucionalmente.

Sobre la presentación y trámite de los proyectos:

- ✓ El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico es la unidad académica y administrativa responsable de la orientación del trabajo y desempeño administrativo de la investigación de los profesores de la Universidad Distrital.
- ✓ Capítulo III, artículo 9 se decreta: “Los proyectos de investigación que se presenten deben cumplir con los requisitos exigidos por COLCIENCIAS, además de contener un bosquejo de protocolo de compromisos y responsabilidades de los investigadores,

entre sí y con la Universidad Distrital, en particular la periodicidad con la cual se presentarán los informes” y “Especificar la clasificación de los investigadores, de conformidad con el artículo 27 del Acuerdo N° 06 del 21 de Junio de 1996”

- ✓ Artículo 10 Términos de los evaluadores “Los evaluadores disponen de máximo seis semanas para conceptuar sobre la recomendación o no del proyecto evaluado, a partir del momento en que éste se reciba”
- ✓ Artículo 11. Reserva. “Los nombre de los evaluadores de un proyecto de investigación se mantienen en reserva”
- ✓ Artículo 11. Publicaciones. Los integrantes de los proyectos de investigación aprobados por la facultad y el comité deben conceder a la Universidad Distrital el privilegio de decidir sobre la publicación y aprovechamiento de los resultados de la investigación, en los términos establecidos por la ley.
- ✓ Artículo 13. Informes. “Los investigadores deben rendir informes al Consejo de Facultad y al Comité de Investigaciones. El informe final del grupo de investigación debe conocerse por los evaluadores del proyecto”.
- ✓ Artículo 14. Viabilidad. “El comité de investigaciones una vez evalúe los informes y avances de la investigación, debe recomendar al consejo de Facultad la viabilidad en la continuación o suspensión del proyecto en curso”

Sobre la organización y apoyo a los proyectos:

- ✓ Artículo 15. Presentación de proyectos “El Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la universidad Distrital es el encargado de presentar los proyectos de Investigación aprobador por las entidades nacionales e internacionales”
- ✓ Artículo 19. Presupuesto y Financiación. Se debe dar cumplimiento a lo siguiente:
 - a) *“El presupuesto que acompañe a todo proyecto de investigación que se entregue al Comité de Investigaciones debe detallarse por etapas, esto para realizar una adecuada evaluación de la pertinencia y empleo del mismo y para programar el flujo de recursos que deben girarse a las investigaciones aprobada”*
 - b) Los responsables de cada proyecto de investigación, al final de cada etapa de la investigación o cuando les sea solicitado, deberán presentar un informe contable ante el Centro de Investigaciones de la Universidad

Todo investigador que haga parte de un proyecto recomendado por el comité de investigaciones y que cuente con la financiación de la Universidad Distrital, debe llenar los requisitos legales exigidos”

Sobre los investigadores

Docente Investigador. Créase la figura de docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- ✓ Clasificación. Los investigadores en la Universidad Distrital se clasifican así:
 - a) Investigadores principales.
 - b) Investigadores asociados.
 - c) Investigadores asistentes.
 - d) Auxiliares de Investigación.

- ✓ Requisitos para los Investigadores Principales. El Investigador principal puede ser un profesor de la Universidad Distrital o un investigador externo, y es el coordinador del proyecto de investigación y debe cumplir con los siguientes requisitos:
 - a) Tener título de maestría, demostrar calidades académicas y una experiencia Investigativa mínima de 5 años, que los acredite para ser director o codirector de un proyecto presentado por uno o varios profesores de la Universidad Distrital.
 - b) Que el proyecto que dirige cuente con la aprobación de COLCIENCIAS o de alguna institución académica o científica nacional o internacional de reconocido prestigio

11.2 ENFOQUE ADMINISTRATIVO DEL PROGRAMA

Una de las características de la educación en Colombia es su excesiva rigidez, que se expresa, por lo general, en currículos convencionales y homogéneos centrados más en la forma, en los contenidos estáticos, en los tiempos y espacios cerrados y no en visiones contemporáneas para abordar formas de producción y socialización de conocimiento. Esta característica determina la manera como se concibe la planeación, la organización y la gestión de los programas.

Se considera que un principio opuesto a la rigidez que permite dimensionar una concepción administrativa de la Maestría, es el principio de flexibilidad, entendido como el proceso que privilegia la producción de conocimiento con la fluidez y la autonomía que dicho proceso requiere.

La flexibilidad, vista como una forma de innovar las maneras de actuar en una institución, afecta positivamente la naturaleza de la estructura organizativa, se constituye en un desafío para la organización y la gestión de los programas e impacta las prácticas académicas y curriculares. Administrativamente se entiende la Maestría, como un espacio flexible en donde convergen intereses, preocupaciones y potencialidades de los grupos vinculados, que se unen para construir y desarrollar el programa, organizar y fortalecer los grupos, líneas y proyectos, gestionar recursos, becas, pasantías y administrar los recursos.

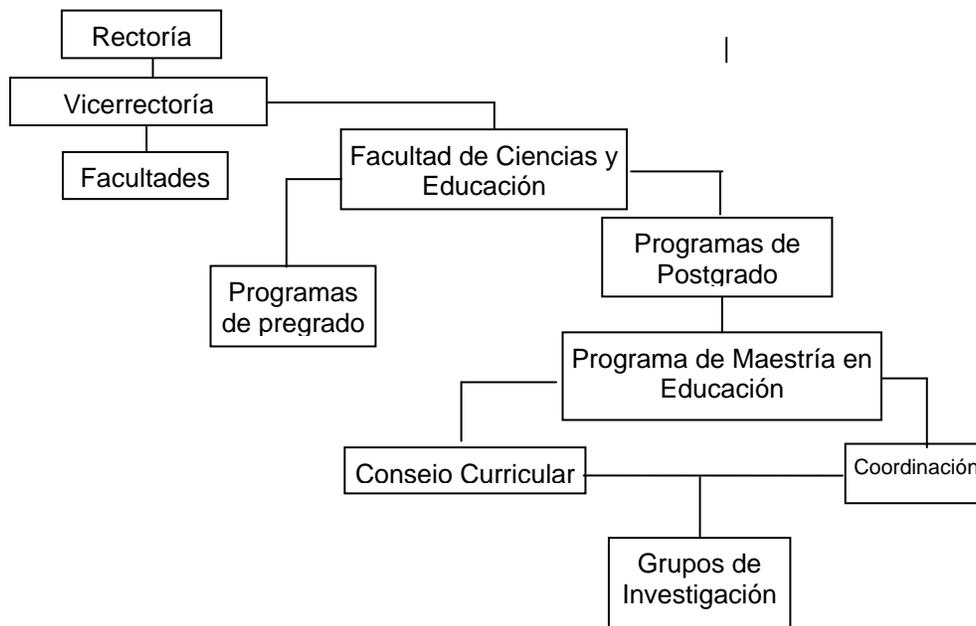
Así, la flexibilidad supone un cambio en los estilos de gestión que incluye aspectos como: el ingreso de los estudiantes, el lugar y el tiempo de realización de la formación, los apoyos para la misma, los procesos de organización curricular y la vinculación y movilidad de profesores, entre otros aspectos.

11.3 ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROGRAMA.

La Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, según el artículo sexto del Capítulo III de su reglamento de postgrados, puede tener adscritos varios proyectos curriculares de postgrado.

La organización y la dirección académico-administrativa de proyecto curricular de Maestría en Educación, según el artículo sexto del Capítulo III del reglamento de postgrados de la Facultad de Ciencias y Educación, son de la responsabilidad del Decano, del Consejo de Facultad, del Coordinador o Coordinadora del proyecto curricular y de su Consejo Curricular. A continuación se presenta un diagrama organizativo del programa.

ESQUEMA 2: Organigrama del Programa



11.4 CONSEJO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Está compuesto, según el artículo sexto del Capítulo III del reglamento de postgrados de la Facultad de Ciencias y Educación, por su coordinador o coordinadora, por un integrante de cada énfasis y por un representante de los estudiantes. Son funciones del Consejo Curricular las siguientes:

- ✓ Evaluar y modificar los criterios de selección y requisitos de admisión de los candidatos a estudiantes del postgrado, cuando sea necesario.
- ✓ Presentar y recomendar los proyectos de investigación de los profesores del postgrado respectivo, ante el organismo correspondiente para su evaluación, en la perspectiva de ser institucionalizados.
- ✓ Presentar ante el Consejo de Facultad, para su aprobación las modalidades de trabajo de grado que no estén contempladas en el presente reglamento.
- ✓ Designar el director y el jurado para cada uno de los trabajos de grado de los estudiantes.
- ✓ Evaluar periódicamente la Maestría en el marco de la excelencia académica

- ✓ Evaluar el desempeño de los profesores vinculados al proyecto curricular, a solicitud del coordinador del postgrado respectivo
- ✓ Programar cuando se requiera cursos de nivelación para aspirantes a ingresar al proyecto curricular de la Maestría
- ✓ Presentar al Consejo de Facultad de Ciencias y Educación, el plan de las prácticas académicas de la Maestría
- ✓ Presentar al Decano de la Facultad de Ciencias y educación, la planta de monitores de la Maestría
- ✓ Estudiar y autorizar solicitudes de transferencias, homologaciones y validaciones
- ✓ Las demás que asignen los estatutos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el presente reglamento.

11.5 COORDINADOR O COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Son funciones del coordinador o coordinadora las siguientes:

- ✓ Planificar, dirigir, coordinar y controlar el Proyecto Curricular.
- ✓ Presidir el Consejo Curricular y responder por el cabal funcionamiento del Proyecto Curricular.
- ✓ Proponer al decano los docentes de las asignaturas curriculares que puede ser dirigidas por uno o más profesores.
- ✓ Programar las actividades académicas necesarias para lograr el buen funcionamiento.
- ✓ Resolver las solicitudes de los estudiantes de acuerdo con los reglamentos.
- ✓ Expedir los certificados de los estudiantes participantes en el proyecto curricular.
- ✓ Orientar, organizar y hacer la evaluación del cumplimiento de los objetivos en cada una de las áreas del proyecto curricular.
- ✓ Las demás que le asigne el Decano y los reglamentos de la Universidad.
- ✓ Las demás que requiera la buena marcha del programa.

11.6 PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Para el desarrollo idóneo del programa de Maestría en Educación, se hace necesario que durante los tres primeros años se vincule un docente de planta cada año, en los énfasis que más sea pertinente. Esto con el fin que los maestros actualmente contratados y que se desempeñan en programas de pregrado y/o de postgrado al asumir carga académica en el programa de maestría en Educación, no vayan a afectar negativamente las dinámicas de los otros programas.

12. AUTOEVALUACIÓN

12.1 PROCESOS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La formalización de los procesos de autoevaluación en la Universidad Distrital tiene su origen en el año 2004 mediante la creación del Comité Institucional de Autoevaluación y Acreditación de Calidad, mediante Resolución de Rectoría 129 del 15 de Junio. Si bien los procesos de evaluación curricular se venían adelantando en los diferentes programas académicos desde su creación, la importancia de los procesos de sistematización se reconoce especialmente a partir del año 1998, con la expedición del Decreto 272 de Acreditación Previa dirigido particularmente a programas de educación. En la Resolución 129 de 2004, la Rectoría de la Universidad Distrital crea dicho Comité como instancia responsable de identificar con claridad los objetivos y líneas estratégicas de acción mediante el análisis sistemático que aporta el proceso de autoevaluación permanente. Así mismo, este Comité reconoce la calidad existente e identifica las necesidades de mejoramiento a través de la evaluación de la organización, funciones y gestión universitarias; apoyando igualmente, todos los procesos de autoevaluación de los Proyectos Curriculares de pregrado y posgrado, generando espacios participativos de transformación educativa y cultural.

Las acciones del Comité de Autoevaluación y Acreditación están acordes con el Plan Estratégico de Desarrollo 2007 – 2016, denominado “Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto impacto para el Desarrollo Humano y Social” (disponible en

http://acreditacion.udistrital.edu.co/documentos/plan_desarrollo.pdf), en el cual la acreditación y fortalecimiento de la cultura de autoevaluación está considerada como una de las estrategias fundamentales (ver Política 2). La evaluación y autorregulación de los programas académicos de formación profesional, en este plan, son concebidos como actividades continuas, participativas, sistemáticas y constructivas que permiten establecer la calidad de los procesos académicos y la toma de decisiones del mismo frente a los ajustes o modificaciones necesarias para su mejoramiento.

En este sentido, el programa de Maestría en Educación está acompañado institucionalmente para la evaluación, acompañamiento, monitoreo y seguimiento por la instancia en mención, dependiente de la Vicerrectoría Académica, que a su vez ha conformado equipos de evaluación y acreditación en todas las Facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias y Educación, que orientan los procesos de evaluación en la Facultad y en sus diferentes proyectos curriculares de pregrado y postgrado.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, al igual que la mayoría de instituciones universitarias ha asumido el reto del desarrollo de lineamientos y modelos, metodologías, estrategias y herramientas de evaluación, que posibiliten establecer planes de mejoramiento de su estructura, organización y funcionamiento eficaces en el logro de su misión y el desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional¹⁰⁸.

La evaluación de los procesos educativos, particularmente a nivel universitario, se ha convertido en una práctica social que debe ser vista como parte de la vida cotidiana de docentes, estudiantes, administradores y trabajadores, en otras palabras, como parte constitutiva de la institución como unidad académica.

El estudio evaluativo de la institución universitaria se puede adelantar sobre la base de una visión integrada por tres dimensiones:

- ✓ *Dimensión socio-cultural y de representación simbólica*, comprende, por una parte, las relaciones entre la misión e identidad de la Universidad y sus contextos y, por la otra, los diversos entramados de representaciones y significaciones culturales, las

¹⁰⁸ Lo descrito en esta sección sobre el proceso de Autoevaluación institucional y Acreditación ha sido tomado de: http://acreditacion.udistrital.edu.co/autoevaluacion/autoevaluacion_01.html

interrelaciones visibles y ocultas de la vida institucional, que explican y dan lógica tanto a lo general como lo particular de las manifestaciones e interacciones expresas en las otras dimensiones institucionales.

- ✓ *Dimensión pedagógica-curricular*, comprende la interacción entre sujetos, la estructura del trabajo pedagógico, los factores académicos, científicos, tecnológicos, artísticos, socio-afectivos, comunitarios, deportivos, recreativos e informativos.
- ✓ *Dimensión administrativa-financiera*, hace referencia a la teoría y práctica de la gestión administrativa financiera; las relaciones entre los factores de dirección, coordinación, diseño, tecnología, asesoría, normalización, evaluación, inspección y supervisión, clima organizacional, recursos, así como la ética y el bienestar integral de los distintos sujetos y agencias educativas, de conformidad con lo previsto por los modelos apropiados y seguidos institucionalmente. El proceso de auto evaluación se divide en seis fases, que no deben entenderse como un proceso lineal sino como un ciclo reiterativo en espiral, generador de transformación y mejoramiento.

Tabla 23. DE LA AUTOEVALUACIÓN

ETAPA	CONCEPTO	PASOS
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA AUTOEVALUACIÓN.	Consiste en preparar la logística para el desarrollo de la misma, diseñando los mecanismos necesarios para la recolección de la información. De igual manera se desarrollan los procesos necesarios para la capacitación de las personas participantes en el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de fuentes de información. b) Construcción de instrumentos de recolección de información. c) Validación de los instrumentos. d) Elaboración de cronograma de actividades. e) Capacitación de los equipos de trabajo. Este paso se incorporará al principio o al final, dependiendo del grado de participación que defina el modelo de evaluación para cada una de las instancias institucionales. f) Publicación de instrumentos.
RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	En esta fase se involucra a todos los estamentos universitarios obteniéndose la información para la elaboración del diagnóstico de los proyectos curriculares y de la institución en general, dando como elemento final el informe de Autoevaluación.	<ul style="list-style-type: none"> a) Conformación de los equipos de trabajo y asignación de tareas. b) Aplicación de instrumentos. c) Organización de la información. d) Análisis de la información. e) Evaluación de la información dependiendo del grado de participación que defina el modelo de auto evaluación que se adopte o construya; los instrumentos incluirán o no preguntas de valor, si las incluye los equipos de trabajo compartirán este paso con los informantes. f) Elaboración del informe de auto evaluación g) Presentación del informe.
ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE REFORMAS O CAMBIOS	Dependiendo del modelo conceptual de evaluación que se adopte, la propuesta podrá incluirse o no en el informe de investigación. La propuesta según el modelo, puede ser elaborada por los	<ul style="list-style-type: none"> a) Concreción de aspectos positivos identificados. b) Concreción de problemas. c) Definición de aspectos a cambiar d) Identificación de alternativas de reformas o

ETAPA	CONCEPTO	PASOS
	evaluadores o por los administradores, a partir de la información evaluativa que ellos presentan, en uno u otro caso las reformas o cambios han de ser consensuados con la comunidad universitaria.	cambios para responder a problemas. e) Identificación de estrategias de realización y monitoría de cambios.
TOMA DE DECISIONES PARA LA PUESTA EN MARCHA DE REFORMAS O CAMBIOS	Como todo proceso de mejoramiento involucra acciones en pro de la solución a los problemas identificados en el proceso de Autoevaluación, es necesario que se tomen las medidas pertinentes para el logro de la calidad en el servicio prestado por la institución.	a) Presentación de propuestas de reformas o cambios a las instancias de decisión de la Universidad. b) Análisis de informes y propuestas. Adopción de alternativas. c) Identificación de recursos y mecanismos de puesta en marcha. d) Definición de normas que institucionalicen estos procesos de reformas o cambios. e) Puesta en marcha de las reformas o cambios.
MONITORÍA DE LA REALIZACIÓN DE LAS REFORMAS.	La realización de las reformas, o cambios, puede o no corresponder al equipo de evaluación, esto dependerá del modelo de la puesta en marcha que se adopte.	a) Asesoría en la elaboración de un cronograma de trabajo. b) Asesoría en la ejecución de las reformas, o cambios. c) Evaluación del proceso de introducción de las reformas o cambios. d) Elaboración de informes periódicos sobre los resultados.
CONTROL DE RESULTADOS	Esta fase está íntimamente ligada a la anterior y constituye un trabajo conjunto entre administradores y evaluadores en las diferentes instancias organizativas de la Universidad.	a) Identificación de resultados. b) Evaluación de resultados. c) Identificación de implicaciones nuevas. d) Formulación de nuevas propuestas de evaluación relacionadas con el funcionamiento integral o parcial de la Universidad.

De igual manera, para los procesos de mejoramiento institucionalmente se cuenta con los Grupos de Investigación en Educación, quienes serán los responsables del desarrollo curricular de los Énfasis de esta Maestría. Se cuenta igualmente con el apoyo del proyecto curricular del Doctorado Interinstitucional en Educación.

12.2 CAMPOS O EJES DE LA AUTOEVALUACIÓN

Se identificaron grandes ejes temáticos o campos de la autoevaluación que permiten la aplicación de formatos y ponderaciones según los criterios de la universidad y en general manteniendo las especificidades del programa; estos permiten el análisis de los siguientes aspectos:

✓ *Docentes*: Análisis de las experiencias, actividades desarrolladas y dificultades planteadas por los docentes en documentos de trabajo y en las reuniones del Consejo Curricular del programa.

- ✓ *Estudiantes*: Análisis de los informes presentados por los estudiantes acerca de diferentes aspectos del currículo. Seguimiento académico en los diferentes espacios académicos (cursos, seminarios, asignaturas, etc.) sobre fortalezas y debilidades del proyecto.
- ✓ *Egresados*: Encuentros con egresados orientados a establecer el impacto del proyecto curricular en las instituciones de educación básica, media y superior, participación en consultorías y asesorías, realización de proyectos de investigación, producción intelectual, entre otros. También, retroalimentar el currículo con los aportes de los egresados y generar diversos espacios de participación y comunicación.
- ✓ *Plan de Estudios*: Análisis de los planes de estudio y determinación de la coherencia y correspondencia con los lineamientos conceptuales y metodológicos previstos para el perfil del egresado.
- ✓ *Estructura curricular*: Revisión de objetivos, contenidos y metodología. Análisis de relaciones horizontales y verticales con las diferentes modalidades de trabajo académico optados en los procesos de formación, organización de los espacios: Espacio de Formación en Educación y Pedagogía (EFEP), Espacio de Formación Investigativa (EFI) y Espacio de Formación en Énfasis (EFE).
- ✓ *Consolidación del equipo de profesores*: Realización de seminarios, preparación de publicaciones periódicas, participación en eventos, publicaciones en revistas indexadas nacionales e internacionales, participación de académicos nacionales o extranjeros en los proyectos, grupos y programas de investigación del programa y participación de profesores invitados en los diferentes espacios de formación.
- ✓ *Desarrollo de la investigación*: Análisis de concepciones sobre investigación, de funciones que cumple, desarrollo de proyectos, líneas y programas de investigación interinstitucional del grupo de profesores, desarrollo de proyectos de investigación de los estudiantes y articulación con los proyectos, líneas y programas de investigación del programa.
- ✓ *Producción científica*: Dadas las características y compromisos de un programa de formación de esta naturaleza, la producción científica es ineludible; en tal caso se debe observar el nivel de circulación e indexación de los libros y revistas de las publicaciones de los profesores, participación en eventos académicos (seminarios, congresos, etc.), así como el nivel de internacionalización de dicha producción y en general del programa.

13. PROGRAMA DE EGRESADOS

POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS

Enmarcado dentro de las nuevas políticas para las Instituciones de Educación Superior, se encuentra la acreditación como un mecanismo por medio del cual se pretende mejorar la calidad de la Educación y este proceso se inicia formalmente con la “autoevaluación”.¹⁰⁹

Una de las estrategias propuestas para la recolección de información en el proceso de autoevaluación, hace referencia al seguimiento de egresados e impacto sobre el medio, que se menciona en la característica 57: “*la institución hace seguimiento de la ubicación y de las actividades con los fines institucionales y sociales y con el tipo de formación que ofrece*”.¹¹⁰ Son varios los aportes que se derivan de la ejecución de esta actividad, en primer lugar, permite establecer el tipo de instituciones en las cuales se están desempeñando los egresados y las funciones que vienen realizando en los diferentes ámbitos sociales y educativos. En segundo lugar, el carácter de egresado confiere a estos profesionales la posibilidad de ser las personas mas autorizadas para emitir juicios sobre la formación recibida, esto permite retroalimentar los procesos de innovación y renovación curricular.

En tercer lugar, con base en estos aportes la Universidad puede fortalecer la función de capacitación a través de programas de extensión para los egresados, de las

¹⁰⁹ ALJURE, E. y Otros. Guía para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento-CNA 02.-Editorial Consejo Nacional de Acreditación, Santa Fe de Bogotá,1997.P.126

¹¹⁰ Ibid.126

Universidades, en las áreas de mayor necesidad e interés. Por último, permite establecer el impacto social que la Universidad y en particular el programa de Maestría en Educación, está efectuando a partir de un minucioso estudio del desempeño laboral, las instituciones en las cuales están ubicados, y los diferentes cargos que han venido asumiendo dentro del ámbito laboral. Es importante mencionar que la función de la Universidad no termina con la entrega del título profesional, los egresados constituyen la principal carta de presentación de cualquiera de los programas académicos de formación y de las Instituciones Educación Superior.

Para lograr lo anterior, se propone una estrategia de seguimiento de corto y largo plazo de los egresados de la Maestría, que permita conocer y valorar su desempeño e impacto social a través de:

A corto plazo se propone la elaboración de una base de datos de ubicación laboral de los futuros egresados durante el proceso de formación en la Maestría y posterior a la graduación de la misma; la realización de entrevistas a los jefes directos de los estudiantes de la Maestría sobre los cambios operados en el proceso formativo; la evaluación del trabajo adelantado por los estudiantes en los grupos de investigación y el efecto del mismo en los entornos de desempeño de los mismos.

A largo plazo, la realización de encuentros de egresados para valorar el impacto de su acción, la realización de entrevistas a los empleadores de los egresados de la Maestría sobre los cambios operados en el proceso formativo.

14. BIENESTAR UNIVERSITARIO

La Universidad dentro de su modelo de operación tiene establecido un proceso de Bienestar hacia la comunidad universitaria del cual se desprenden programas de desarrollo social, cultural y deportivo, que benefician a toda la comunidad.

La estructura y funciones necesarias para ofrecer estos programas queda plasmado en su normatividad el estatuto de Bienestar Institucional en el Acuerdo 10 de 1996 del Consejo Superior Universitario. Este Acuerdo, ha facilitado a través del tiempo, la construcción de una política de Bienestar orientada por los aspectos filosóficos y misionales de la Universidad, así como de los cambios dinámicos presentes y futuros del país.

Lo consagrado en este acuerdo se despliega con el establecimiento de los principios fundamentales de Bienestar que orientan las acciones y los programas se definen como: Universalidad, reciprocidad, integralidad, solidaridad y diversidad.

Y en este mismo sentido, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, las políticas que integran los programas y políticas de Bienestar Institucional, están conformados por tres variables a saber: Formación Integral, Calidad de Vida y Construcción de Comunidad, las cuales tienen como propósito fundamental, promover el Bienestar de los miembros de la institución y la configuración de una identidad en torno a ella, con el fin de proyectar ésta hacia la Sociedad en general, que es elemento esencial de nuestra Institución.

Como se contempla en el informe de Bienestar Institucional (2008):¹¹¹

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde su creación ha mostrado interés en el bienestar de todas y cada una de las personas que a partir de su quehacer contribuyen en el cumplimiento de su misión, como institución de carácter público y de Educación Superior. En el año 1996, la Universidad Distrital, deja plasmado en su normatividad el estatuto de Bienestar Institucional en el Acuerdo 10 del Consejo Superior Universitario. Este Acuerdo, ha facilitado a través del tiempo, la construcción de una política de Bienestar orientada por los aspectos filosóficos y misionales de la Universidad, así como de los cambios dinámicos presentes y futuros del país. Reflejando lo contemplado en la Constitución Política de 1991, en lo referente a derechos y deberes de personas y grupos, los principios que proyectados a la Educación Superior, se precisan en la ley 30 de 1992 y las políticas del CESU, el CNA, la ley 181 del Deporte, la ley 375 de 1997, la ley de la cultura y la ley 100 de 1993 de seguridad social.

Orientado por este marco legal de referencia, y fundados en lo contemplado en el Proyecto Universitario Institucional (PUI) Bienestar Institucional, tiene como Misión “Fomentar el desarrollo integral y mejoramiento permanente de la Calidad de Vida de los miembros, a través de la promoción de espacios de reflexión y esparcimiento, desplegando el crecimiento personal y colectivo de sus miembros, a partir del aporte a la Formación Integral y la Construcción de Comunidad desde la configuración de un sano ambiente institucional, y el fomento del sentido de pertenencia por parte de todos los estamentos hacia la Institución”.

Así mismo, tienen como Visión “Ser reconocido en la universidad y su entorno, por la eficiencia, calidad y calidez de los programas, servicios y actividades que dirige a la comunidad universitaria con el propósito de promover su desarrollo integral y mejoramiento permanente de la calidad de vida (personal y colectiva), a través de la promoción de espacios de reflexión y esparcimiento, para que así se configure un sano ambiente institucional”.

En consideración a lo anterior, Bienestar Institucional reconoce que sus procesos son transversales e interdependientes a las demás áreas de la Universidad, y como tal, debe insertarse en la función orgánica, e interdisciplinaria, que se da en la labor académica y formativa que la institución realiza a través de todas las formas de dinamización del conocimiento (docencia-aprendizaje, investigación y proyección), a partir de los principios de: Universalidad, Reciprocidad, Integralidad, Solidaridad, y Diversidad, con los cuales busca generar y promover el sentido de pertenencia por parte de los miembros de la comunidad universitaria a institución, exigiendo para tal fin que el ser, el pensar y el hacer de los funcionarios de bienestar y la comunidad universitaria, estén en armonía con estos principios. (Informe Bienestar Institucional, 2008, pp. 5-6).

Los **principios** que orientan las acciones y los programas de Bienestar Institucional se definen como:

¹¹¹ UNIVERSIDAD DISTRITAL (2008). Informe Bienestar Institucional. Extractado en Marzo 2011 de http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/dependencias/facultades/medioambiente/Documentos/Acreditacion/DocumentosBase/FACTOR_5/Informe_Gestion_Bienestar/Informe_Acreditacion.%20%20Fac.%20Ciencias_%20Mayo%2011%20de%202009.pdf

- ✓ Universalidad: La comunidad universitaria de la institución, puede acceder, sin discriminación, a los programas y servicios de Bienestar Institucional, siempre y cuando cumpla con la normatividad institucional vigente.
- ✓ Reciprocidad: Bienestar Institucional promueve la creencia que el bienestar es una responsabilidad de todos y es para todos, en concordancia se hace necesario que la comunidad universitaria desarrolle sentido de pertenencia y compromiso con el bienestar, es así que las políticas y programas de Bienestar Institucional se proyectan de tal manera que contribuyan al enriquecimiento de las actividades desarrolladas en la docencia, la investigación la extensión, la excelencia académica y la calidad en el desempeño laboral.
- ✓ Integralidad: Los planes, programas, proyectos y actividades que desarrolle Bienestar Institucional deben guardar coherencia con la misión y visión de la Universidad Distrital.
- ✓ Solidaridad: Los programas de Bienestar Institucional se dirigen a la generación de procesos de inclusión y apoyo a cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.
- ✓ Diversidad: Los programas de Bienestar Institucional propenden por el respeto y reconocimiento a la diferencia, lo multiétnico, la pluriculturalidad, la individualidad y la libertad identitaria.

Las **políticas** que integran los programas y políticas de Bienestar Institucional, están conformados por tres variables a saber: Formación Integral, Calidad de Vida y Construcción de Comunidad, las cuales tienen como propósito fundamental, promover el Bienestar de los miembros de la institución y la configuración de una identidad en torno a ella, con el fin de proyectar ésta hacia la Sociedad en general, que es elemento esencial de nuestra Institución. Es así que desde el Bienestar institucional estos conceptos, se definen como:

- ✓ Formación Integral: Es el desarrollo, la promoción y la articulación de las potencialidades en todas las dimensiones del ser como individuo y como miembro de una comunidad en sus aspectos: sociales, culturales, deportivos, artísticos, afectivos, profesionales y espirituales, que conduzcan al mejoramiento y el desarrollo humano

de los miembros de la comunidad, en su quehacer dentro de la vida universitaria y su desempeño y proyección en la sociedad.

- ✓ Calidad de Vida: Es el resultado de la combinación de condiciones de vida con las expectativas y satisfacción derivada de las experiencias cotidianas. Es así como la búsqueda y promoción del Bien-Estar de los miembros de la comunidad universitaria, en lo emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar físico, el respeto por sus derechos y la autodeterminación deben ser elementos fundamentales en el diseño de planes y programas que desarrolle bienestar institucional de tal forma que a partir de la inserción en los servicios que presta la institución, para el desarrollo artístico y la apreciación cultural, la promoción y prevención en el ámbito de la salud física y psíquica, así como con el uso del tiempo libre a partir de espacios de esparcimiento y recreación conduzcan hacia el cambio de las condiciones de vida, el crecimiento continuo de las expectativas y finalmente el mejoramiento permanente de la calidad de vida. Con lo que se busca establecer y generar a partir del desarrollo de la persona y la realización de sus múltiples potencialidades, un impacto directo en su entorno.
- ✓ Construcción de Comunidad: La promoción del bienestar de la comunidad universitaria, está ligada a la Misión y Visión de Bienestar Institucional, en torno a la construcción de identidad a partir de la creación de condiciones y ambientes armónicos que propicien en los estudiantes, docentes y personal administrativo, experiencias que contribuyan al desarrollo integral y mejoramiento de la calidad de vida.

Como se plantea desde Bienestar Institucional (2008), sus recursos se han enfocado “hacia la generación de condiciones que permitan que en la comunidad universitaria, se promuevan las habilidades en el contexto de la ciencia y la tecnología. De esta misma forma se preocupa por su contribución en la construcción de un tejido social, donde el progreso y la evolución endógena, marquen un derrotero que impacte en la sociedad en general” (Informe, 2008, p. 45)

En la actualidad, en términos operativos, Bienestar Institucional está organizado en ocho grupos funcionales: Administrativo, Desarrollo Socioeconómico, Desarrollo Humano, Artístico y Cultural, Egresados, Salud, Deportes, Proyección Laboral y Emprendimiento, cada uno de los cuales desarrolla “programas y actividades coherentes con la Misión y la

Visión de Bienestar Institucional, así como con el propósito de las mismas, los cuales además de contribuir al cumplimiento de la misión institucional, se disponen como estrategias para que la Universidad Distrital Francisco José de Caldas establezca vínculos con el entorno y presente su comunidad ante la ciudad, la región y la nación” (Informe, 2008, p. 47).

15. RECURSOS FINANCIEROS

Con el presente presupuesto la universidad demuestra su compromiso con la propuesta de Maestría en Educación. A continuación se presentan diferentes estudios presupuestales:

Tabla 24. PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DESCRIPCIÓN INGRESOS

CONCEPTO	2012-1		2013-1		2014-1		2014-3		
	VALOR UNITARIO	VALOR	VALOR	VALOR UNITARIO	VALOR	VALOR	VALOR UNITARIO	VALOR	VALOR
1.1 INSCRIPCIONES	\$ 73.556	\$ 4.413.344	\$ 4.413.344	\$ 75.762	\$ 4.545.744	\$ 4.545.744	\$ 78.035	\$ 78.035	\$ 4.727.574
1.2 MATRICULAS	\$ 2.758.340	\$ 137.917.000	\$ 142.054.510	\$ 2.926.323	\$ 292.632.291	\$ 292.632.291	\$ 3.014.113	\$ 452.116.889	\$ 465.680.396
1.3 CERTIFICADOS DE ESTUDIO	\$ 5.057	\$ 75.854	\$ 50.570	\$ 5.209	\$ 78.130	\$ 78.130	\$ 5.209	\$ 78.130	\$ 81.255
1.4. CERTIFICADOS DE NOTAS	\$ 9.442	\$ 47.208	\$ 49.097	\$ 9.819	\$ 49.097	\$ 51.061	\$ 10.518	\$ 52.592	\$ 52.592
Total Ingresos (1)		\$ 142.453.407	\$ 146.567.520		\$ 297.305.262	\$ 297.307.225		\$ 452.325.647	\$ 470.541.817

Tabla 25. PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DESCRIPCIÓN EGRESOS

2.1 SERVICIOS PERSONALES	CANTIDAD	2012-1	2012-3	2013-1	2013-3	2014-1	2014-3
2.1.1. COORDINADOR DEL PROYECTO CURRICULAR		\$ 26.761.552	\$ 26.761.552	\$ 27.564.398	\$ 27.564.398	\$ 28.391.330	\$ 28.391.330
2,1,2, ASISTENTE ADMINISTRATIVO		\$ 9.476.000	\$ 9.476.000	\$ 9.760.280	\$ 9.760.280	\$ 10.053.088	\$ 10.053.088
2,1,2,1, Contratista (ops)	1	\$ 9.476.000	\$ 9.476.000	\$ 9.760.280	\$ 9.760.280	\$ 10.053.088	\$ 10.053.088
2,1,2,1, Contratista (ops)							
2,1,3,SECRETARIA		\$ 6.620.016	\$ 6.620.016	\$ 6.818.616	\$ 6.818.616	\$ 7.023.175	\$ 7.023.175
2,1,3,1, Contratista (ops)	1	\$ 6.620.016	\$ 6.620.016	\$ 6.818.616	\$ 6.818.616	\$ 7.023.175	\$ 7.023.175
2,1,3,2, Provisional o en Carrera							
2.1.4. DOCENTES		154500000	\$ 154.500.000	\$ 159.135.000	\$ 159.135.000	\$ 163.909.050	\$ 163.909.050
2,1,5,MONITORES		\$ 1.103.336	\$ 1.103.336	\$ 4.545.744	\$ 4.545.744	\$ 4.682.117	\$ 4.682.117
Total Gastos Personales 2,1		\$ 213.453.584	\$ 214.556.920	\$ 224.402.936	\$ 224.402.936	\$ 231.135.024	\$ 231.135.024

2.2 GASTOS GENERALES	Valor Unitario	2012-1	2012-3	2013-1	2013-3	2014-1	2014-3
2,2,4, IMPRESOS Y PUBLICACIONES		\$ 3.182.700	\$ 3.182.700	\$ 3.278.181	\$ 3.278.181	\$ 3.376.526	\$ 3.511.587
2,2,5, AFILIACION ASOCIACIONES Y AFINES							
2,2,6, PRACTICAS ACADEMICAS							
2,2,7, EVENTOS ACADEMICOS		\$ 10.000.000	\$ 10.000.000	\$ 10.300.000	\$ 10.300.000	\$ 10.609.000	\$ 10.609.000
2,2,7,1, Participación en eventos							
2,2,7,2, organización de eventos			\$ 695.929	\$ 716.807	\$ 2.952.700	\$ 3.041.281	\$ 10.234.598
2,2,8, SERVICIOS PUBLICOS		\$ 245.642	\$ 246.108	\$ 251.551	\$ 251.972	\$ 259.203	\$ 259.641
2,2,8,1,Luz		\$ 146.478	\$ 146.478	\$ 150.872	\$ 150.872	\$ 155.398	\$ 155.398
2,2,8,2,Agua		\$ 75.657	\$ 75.657	\$ 77.927	\$ 77.927	\$ 80.265	\$ 80.265
2,2,8,3,Teléfono		\$ 11.637	\$ 12.102	\$ 10.525	\$ 10.946	\$ 10.946	\$ 11.384
2,2,8,4,Internet							

2.1 SERVICIOS PERSONALES	CANTIDAD	2012-1	2012-3	2013-1	2013-3	2014-1	2014-3
2,2,8,5, Aseo		\$ 11.870	\$ 11.870	\$ 12.227	\$ 12.227	\$ 12.593	\$ 12.593
2,2,9,MANTENIMIENTO							
2,2,10,MATERIALES Y SUMINISTROS							
2,2,11,ARRENDAMIENTOS		13.735.923	13.735.923	14.148.000	14.148.000	14.572.440	14.572.440
2,2,16 Vigilancia		5.062.371	5.062.371	5.228.642	5.228.642	5.562.385	5.562.385
2,2,17 Otros							
Total Gastos Generales2,2		\$ 32.472.278	\$ 33.169.138	\$ 34.174.732	\$ 36.411.467	\$ 37.680.038	\$ 45.009.292

	2012-1	2012-3	2013-1	2013-3	2014-1	2014-3
3,1, ADECUACION Y MANTENIMIENTO DE INFRAESTRUCTURA FISICA						
3,2,ADQUISICION DE MATERIALES Y EQUIPOS	\$ 20.000.000	\$ -	\$ 10.000.000	\$ -	\$ -	\$ -
3,2,1,Dotación de Laboratorios	\$ 20.000.000		\$ 10.000.000			
3,2,2,Dotación y Actualización de biblioteca						
3,3,DESARROLLO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA						
3,4, SISTEMA INTEGRAL DE INFORMACION Y TELECOMUNICACIONES	\$ 15.000.000	\$ 15.600.000	\$ 15.600.000	\$ 16.224.000	\$ 16.224.000	\$ 16.872.960
3,5 Profesores Invitados Nacionales e Internacionales	\$ 15.000.000	\$ 15.600.000	\$ 15.600.000	\$ 16.224.000	\$ 16.224.000	\$ 16.872.960
3,6 Participación en eventos						
Total Inversion 3	\$ 35.000.000	\$ 15.600.000	\$ 25.600.000	\$ 16.224.000	\$ 16.224.000	\$ 16.872.960

Tabla 26. PRESUPUESTO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. CONSOLIDADO INGRESOS Y EGRESOS

	2010-3	2011-1	2011-3	2012-1	2012-3	2013-1
Total Ingresos	\$ 142.453.407	\$ 146.567.520	\$ 297.305.262	\$ 297.307.225	\$ 452.325.647	\$ 470.541.817
Total Gastos Personales 2,1	\$ 213.453.584	\$ 214.556.920	\$ 224.402.936	\$ 224.402.936	\$ 231.135.024	\$ 231.135.024
Total Gastos Generales2,2	\$ 32.472.278	\$ 33.169.138	\$ 34.174.732	\$ 36.411.467	\$ 37.680.038	\$ 45.009.292
total	\$ 245.925.862	\$ 247.726.058	\$ 258.577.667	\$ 260.814.402	\$ 268.815.062	\$ 276.144.316
Total Inversion 3	\$ 35.000.000	\$ 15.600.000	\$ 25.600.000	\$ 16.224.000	\$ 16.224.000	\$ 16.872.960
total	\$ 35.000.000	\$ 15.600.000	\$ 25.600.000	\$ 16.224.000	\$ 16.224.000	\$ 16.872.960
Gran total	\$ 423.379.269	\$ 409.893.578	\$ 581.482.929	\$ 574.345.628	\$ 737.364.708	\$ 763.559.093