

**FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E
INVESTIGACION EN EL AULA**

CLAUDIA JULIANA AVENDAÑO QUIÑONEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACION EN EL AULA
4 DE MARZO DE 2020

**FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E
INVESTIGACION EN EL AULA**

CLAUDIA JULIANA AVENDAÑO QUIÑONEZ

ASESOR

ALEXANDRA PEDRAZA ORTIZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACION EN EL AULA

MARZO DE 2020

Tabla de Contenido

1. Planteamiento del Problema	4
Objetivos	6
2. Justificación	7
3. Estado del Arte	9
4. Marco Teórico	20
5. Metodología de la Investigación	31
6. Resultados	45
7. Conclusiones	58
8. Referencias	62

1. Planteamiento del Problema

El proceso de formular, desarrollar, evaluar y comunicar una propuesta de investigación es una de las tareas más completas y complejas en cuanto al uso de habilidades y competencias en un proceso de formación.

Una de estas competencias que debe ejercer todo estudiante y egresado es la relacionada con la capacidad y voluntad de encontrar información científica y rigurosa para así tomar decisiones efectivas, dado que hoy en día gracias a internet, contamos con un exceso de información, por otra parte, se tienen nociones de problemas a investigar en ocasiones alejados de las realidades o necesidades. Es pues ésta una razón por la cual los estudiantes y egresados deben aprender que la información obtenida a través de cualquier medio debe ser examinada y evaluada en términos de su calidad. De lo contrario, no solamente sus proyectos de investigación podrían ser inefectivos, sino incluso peligrosos para ellos mismos y para la sociedad.

Dado que la investigación actual es propia de la ciencia y debe hacerse en los marcos de la actual sociedad para lograrlo, debe ser una sociedad en términos educativos y pedagógicos que dentro de la formación pueda dar respuestas. Esto lleva a una importante tarea que los educadores están llamados a atender, investigar.

El docente debe ser un ser investigador que traducido a cosas reales significa que debe poseer el dominio de la ciencia, de la interdisciplinariedad, de la técnica y de la pedagogía propias del ejercicio del docente.

En ese sentido, la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula cumple sus objetivos, al atender la formación de educadores en nivel postgraduado y formar para la investigación de sus propias prácticas, reconociendo la importancia de la calificación docente y de sus quehaceres como disparadores del cambio educativo a partir de la actual sociedad de la información y de los conocimientos que necesitan las instituciones de educación para que la investigación sea el tema central.

Es por esto que como parte importante del proceso de calidad académica poder conocer la percepción que los estudiantes y egresados tienen de su maestría para propuestas de planes de mejoramiento continuo, siendo esto un proceso permanente, participativo y reflexivo.

La pregunta obligada es **¿cuáles son los aportes de la formación en investigación al desarrollo profesional de los profesionales que cursan y cursaron la maestría?**

Objetivos

1.1 Objetivo General

Describir, a partir de los relatos de los estudiantes y egresados, los aportes que ofrece la formación para la Investigación de la Maestría de Pedagogía e Investigación en el aula.

1.2 Objetivos Específicos

Identificar la percepción del proceso de formación en Investigación que relatan los estudiantes y egresados de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula.

Caracterizar el proceso de formación en investigación en un programa de maestría en modalidad virtual para darle relevancia a la investigación.

2. Justificación

La formación en investigación de la maestría en pedagogía supone reflexionar permanentemente sobre la práctica pedagógica alrededor de proyectos de investigación. En efecto, el desarrollo de proyectos de investigación supone una actitud hacia el conocimiento que favorezca la pregunta y la hipótesis, la discusión y el debate, la recolección de información, de evidencia y de argumentos a favor de un curso de acción.

Es por lo anterior que, los estudiantes y egresados de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el aula mantienen una actitud crítica de su práctica pedagógica en donde el indagar tiene que ver con una actitud crítica para preguntarse primero y luego proponer respuestas a las preguntas formuladas.

Iniciamos reconociendo con nuestros profesores que los problemas y preguntas de investigación están ahí en nuestra realidad cercana. Lo único que necesitamos nosotros y nuestros estudiantes es desarrollar sensibilidad para reconocer problemas tanto en el contexto global como en el contexto local.

Por lo anterior, los profesores reconocen la importancia que tienen para la formación de una cultura ciudadana basada en investigación. Los estudiantes maestrantes y egresados deben reconocer que los problemas y las preguntas deben presentarse a su comunidad de aprendizaje ofreciendo evidencias, datos, referencias y argumentos que soporten su existencia e importancia.

Ante un conjunto de preguntas, los estudiantes y egresados deben discutir qué preguntas deben ser abordadas con prioridad en razón tanto del impacto que tendría su solución, así como teniendo en cuenta su viabilidad y factibilidad permi-

tiendo a través de los canales de retroalimentación que el modelo se constituya como una construcción dinámica, reflexionada a partir de la experiencia.

Para la academia es primordial conocer la valoración por parte de sus estudiantes y egresados en donde implica determinar en qué medida la formación en investigación de la maestría satisfacen realmente los objetivos del programa y proporcionan un medio para el continuo perfeccionamiento de la misma, por medio de las percepciones registradas en los estudiantes y egresados participantes en esta investigación.

3. Estado del Arte

Con el objetivo de adelantar una revisión de antecedentes investigativos sobre la formación en investigación, se consultaron fuentes bibliográficas tomando como puntos esenciales los alcances en investigaciones.

Partiendo de La Ley 30 de 1992 que considera que la función de la investigación en la universidad se refiere a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel, más que al solo hecho de vincular productos de investigación a la docencia. (Restrepo, 2003).

La calidad de la educación superior está relacionada con la práctica de la investigación. Cuando se habla de investigación se hace referencia no solo a hacer investigación, sino también, y por lo menos a ser capaz de consumir investigación y de utilizarla pertinentemente en la docencia.

(Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R. 2013), en su documento titulado *Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria*. Escriben como algunos estudios muestran la ausencia de una correlación positiva entre la docencia y la formación científica en el pregrado (Prince, Felder y Brent, 2007),

Sumado a la tendencia de los estudiantes a perder paulatinamente el entusiasmo por la investigación a medida que se avanza en el pregrado (Rojas, 2009); se encuentra la dificultad de formar en investigación a jóvenes que vienen de una educación básica y media que difícilmente ofrece un acercamiento significativo de los estudiantes con la ciencia (Hernández, 2005).

Es claro, además, que el tema de la investigación en los procesos de formación es un asunto relativamente nuevo en la universidad colombiana, como lo

es el tema mismo de la investigación científica, a pesar de que alrededor del 92% de lo que se produce en investigación en el país se realice precisamente en algunas de las universidades de mayor tradición (OCyT, 2011)

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación formativa en el nivel de pregrado también es un tema problemático puesto que las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido tradicionalmente diseñadas para la profesionalización, incluso de los servicios docentes, y no fueron concebidas como instituciones para el desarrollo investigativo (Jaramillo, 2005), lo anterior sumado a las enormes brechas entre los niveles de la educación media y superior (Aponte-Hernández, 2005; Vasco, 2006).

En esta dirección también se resalta el problema de la didáctica de la investigación, de las dificultades propias de formar jóvenes investigadores en la universidad colombiana cuando usualmente no se tienen docentes-investigadores que asuman el reto de educar nuevas generaciones de jóvenes que continúen una trayectoria académica-científica, puesto que en el pregrado no se logra el propósito formativo declarado en el currículo universitario, especialmente considerando el bajo desarrollo de una pedagogía y de una cultura de la investigación (Rojas, 2008).

De hecho, en la formación investigativa se asume la importancia del papel de certificación y habilitación de la especialización nivel formal de maestría y doctorado que se exige al hablar de investigación en rigor (Restrepo, 2002; Villa, 2008), mientras que en el nivel de pregrado se considera más un ejercicio pedagógico (Trejo y García, 2009) que facilita el aprendizaje y promueve mejores hábi-

tos de estudio, que una formación orientada a la producción científica y la iniciación significativa del estudiante en el camino de su construcción y reconocimiento social como investigador (Restrepo, 2002).

La investigación formativa debe asumirse como una actitud problematizadora y crítica del aprendizaje, también de la enseñanza y del desarrollo curricular como lo propone Stenhouse (2004), tanto en el ámbito escolar como de la práctica educativa, y destinada a la producción y uso del conocimiento de manera particular y contextual, muy cercano a los participantes, es decir, como:

Un tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (Restrepo, 2002, p. 7).

Por otra parte, la calidad de la formación científica descansa en la índole misma de la docencia (Rosovsky, 2010), en la construcción en el aula de un ambiente interactivo que propicie un proceso compartido de construcción del conocimiento, pero con un alto grado de dirección y compromiso docente (Patiño, 2007), con unas condiciones de apoyo e infraestructura adecuadas a los propósitos de la formación, incluyendo el ámbito de la relación ciencia, tecnología y sociedad (Aparicio, 2009).

Es decir, incorporando nuevos ámbitos sociales que resignifican el papel y el desarrollo de la investigación.

La investigación en el aula y de aula son estrategias de enseñanza participativas (Stenhouse, 2004), con ellas es posible afirmar una pedagogía de la investigación como proceso intencionado de formación en el nivel de pregrado en las universidades, asumiendo que el mayor peso de su realización descansa en el docente que debe desarrollar un recorrido científico a la par de un proceso de educación, haciendo explícita la intención de construcción de conocimientos y el trabajo de reflexión sobre el proceso con los estudiantes desde otro tipo de contextos de formación.

Este trabajo previo, realizado a nivel de la formación en investigación, se convierte en una serie de directrices que permiten la interacción permanente entre los participantes y con ello la formulación de propuestas que tienen como punto de partida la pregunta, la cual da cuenta del problema de investigación.

Cuando se adelantan estos procesos, según Restrepo (2003) se hace referencia a la investigación formativa y se visualizan dos estrategias de enseñanza: a) la expositiva o por recesión (más centrada en el docente y en el contenido); b) por descubrimiento y construcción del conocimiento (más centrada en el estudiante) que es la que más nos interesa, pues, el docente es responsable por el 90% de las actividades de clase y el estudiante hace de protagonista.

La investigación formativa crea espacios para las prácticas, familiariza con métodos y técnicas, sirve de laboratorio, de ensayo y experimentación para promover a aquellos docentes y estudiantes que se dedicaran a la investigación en sentido estricto e integran los grupos de investigación.

De acuerdo con esto, es de resaltar que en los diferentes niveles de formación es necesario incentivar la cultura de la de la investigación. Ello es evidente cuando en la actualidad, de acuerdo con Restrepo (2003) existe la proliferación de posgrados a nivel de maestrías y de doctorado sin el ingrediente de esta cultura de manera que se está convirtiendo en un simple formalismo la obtención de estos títulos con el propósito de satisfacer los requerimientos de las instituciones de educación superior para la contratación de profesores.

Por tanto, la invitación es integrar las prácticas investigativas a la actividad docente, donde se evidencie en cada uno de estos espacios la interacción, reflexión, crítica y propuesta permanente, de un colectivo sensible a las problemáticas de su entorno. Ello es posible gracias a la participación de otros actores que intervienen en estos procesos.

Parece que esto se debe, por una parte, a que aún se mantienen visiones fragmentadas de la realidad educativa del nivel superior y por otra, a la ausencia de programas y líneas de investigación sobre la educación superior que logren articular los procesos y resultados de estas investigaciones.

Los fenómenos de dispersión y fragmentación temática de las investigaciones sobre la educación superior también han estado presentes en otros países Schelmpfer Bruno Rodolfo (1991). "El futuro de la investigación sobre educación superior". En: nuevos contextos y Perspectivas, UNESCO, Caracas. Pero igualmente, desde comienzos de la década de los años 90 han comenzado a ser superados a partir de un entendimiento de la realidad de la educación superior desde una visión menos fragmentada, aislada y discontinua.

Esta nueva situación se atribuye primero, a la presencia de políticas de fomento, a la constitución y consolidación de grupos de investigación con permanencia más prolongada en la indagación de los problemas relevantes, y a la importancia y credibilidad creciente que han logrado estos grupos en sus instituciones; y segundo, a la visibilidad que empiezan a tener los resultados de tales investigaciones, promovida por el desarrollo de las publicaciones periódicas y de amplia cobertura, y por el aumento de encuentros y debates sobre los resultados de tales investigaciones.

La preocupación del Estado por fomentar este campo de conocimiento está representada en los esfuerzos liderados por COLCIENCIAS con la inclusión, en el Programa de Estudios Científicos en Educación, de una línea de investigación sobre la educación superior, y por el ICFES con la creación del Programa de Investigación sobre la Educación Superior, del cual hace parte este estado del arte. Estos dos esfuerzos empiezan a articularse a través de actividades conjuntas, cuyo propósito es fomentar este campo del conocimiento en el país.

Un aspecto de la tendencia latinoamericana, que contrasta con el comportamiento de la investigación sobre la educación superior en Colombia, se refiere a que los investigadores que la realizan en los otros países, generalmente no están insertos en la vida académica de las instituciones, según lo afirma García Guadilla (2000) en la obra citada.

En el país pasa lo contrario, los investigadores hacen parte de la vida académica de las instituciones de educación superior; lo que sucede con frecuencia es que los investigadores más reconocidos son contratados, especialmente por el

Estado, para realizar estudios de carácter nacional con una dirección clara de proveer los fundamentos para la formulación de políticas y acciones en materia de educación superior.

En la mayoría de estos casos, los investigadores actúan en forma individual o en pequeños grupos y a través de la modalidad de consultoría, realizan los estudios solicitados, sin que la universidad de procedencia intervenga o se beneficie directamente de los procesos y de los resultados de su producción intelectual y sin que exista un mecanismo para que ellos, como expertos, logren formar nuevos investigadores en el campo, salvo contadas excepciones.

En Colombia es necesario y urgente reforzar la consolidación de grupos de investigación más permanentes, que dediquen tiempos más amplios a la exploración de las temáticas y problemáticas propias de la educación superior. Igualmente, es necesario establecer relaciones más claras entre las investigaciones que se realizan en las instituciones y el compromiso institucional con las mismas, lo mismo que su impacto sobre las políticas estatales.

En general, tanto en Colombia como en América Latina, existe una proliferación de estudios sobre la educación superior de los cuales un poco menos de la mitad pueden reconocerse como investigaciones, porque su elaboración no se rige por procesos sistemáticos, porque no existe la tradición en la conformación de campos temáticos de investigación dentro de los cuales los aportes de los investigadores se inscriban como aportes a la evolución de las temáticas y porque apenas en esta década se reconoce la necesidad de contar con estudios sobre el conocimiento acumulado, sobre la importancia de elaborar de los estados del arte

que se actualicen con frecuencia para no replicar esfuerzos y para apostarle a las iniciativas que son verdaderamente relevantes en la educación superior del país .

En general se reconoce que en Colombia hay temas que requieren un mayor esfuerzo de producción de conocimiento. Además de los indicados en los análisis anteriores, se destacan:

La pertinencia o no de establecer una delimitación entre lo público y lo privado, problema que ha sido de interés desde hace varios años, en relación con la necesidad de clarificar el significado de estas nociones en el contexto de la función pública que deben cumplir las instituciones de uno y otro tipo.

En Colombia, merece especial atención este aspecto porque tanto la Constitución como la Ley 30, al calificar a la educación superior como servicio público cultural, aclaran que el país logró: “una conquista democrática que se traduce en una teoría del Estado cuyo cometido esencial es el cubrimiento de las necesidades básicas insatisfechas de toda la población y el aseguramiento de un mínimo material para la existencia digna de la persona” Noguera, Camilo. Linares, Patricia (1996), Pág.10.

Es necesario abrir las fronteras académicas para que la región logre potenciar sus fortalezas científicas y tecnológicas y reducir los desequilibrios que existen en la formación de sus académicos y profesionales.

Esta aspiración requiere, previamente, de acuerdos internos en el sistema para lograr la flexibilización de los criterios que a nivel nacional impiden el libre tránsito de los estudiantes entre las diferentes instituciones de educación superior.

Consciente de este problema, que necesariamente está ligado a las condiciones de las instituciones para ofrecer una formación de calidad, Colombia inició un proceso de estandarización de las condiciones básicas que deben reunir las universidades para continuar ofreciendo programas de pregrado en los distintos campos académicos y profesionales.

Bajo el nombre de Registro Calificado, el Estado ha expedido varios decretos que establecen estándares mínimos de calidad en factores como: la organización curricular, la evaluación, los métodos y medios de la docencia, las condiciones de titulación, la duración de los estudios, la valoración en créditos académicos, la investigación vinculada a la formación, y la proyección social de los programas, entre otros.

Las universidades, a su vez, se encuentran en un proceso de adecuación de sus programas y en muchos casos, de cualificación con el fin de lograr ponerse a tono y ojalá superar los estándares mínimos aceptables y necesarios para seguir operando.

El Registro Calificado puede considerarse en el país como un esfuerzo de homologación interna de las ofertas de formación de pregrado, tanto en la constitución y organización curricular, como en las condiciones académicas y pedagógicas que garanticen un servicio de calidad.

Esta acción estuvo precedida de estudios, principalmente contratados por el Estado vale la pena mencionar los estudios sobre Estándares de Calidad y Flexibilidad y educación superior en Colombia, elaborados por el ICFES, bajo la coordinación del profesor Mario Díaz Villa (2000) y de las recomendaciones surgidas

en las Misiones que han operado en la última década, lo mismo que en la Movilización por la Educación Superior, evento participativo, en el cual las instituciones tuvieron la oportunidad de hacer un balance de su situación y señalar los puntos que requerían la inversión de mayores esfuerzos con el apoyo del Estado.

En estas reflexiones, el desequilibrio en cuanto a la calidad de las ofertas de formación universitaria y las dificultades para lograr en el país una homologación de estudios y de títulos, merecieron especial atención.

También existe la necesidad de identificar y sistematizar, evaluar y comparar los modelos de universidad que están presentes en la práctica de las instituciones, incluso sin que ellas tengan conciencia de los mismos, cuyo desconocimiento es un factor que dificulta la toma de decisiones coherentes. Tales modelos se convierten en un problema de investigación que es urgente atender.

Por otra parte, la falta de modelos globales y paradigmáticos respecto del sistema de educación superior que requiere el país, y de los tipos de institución adecuados a las modalidades universitaria, tecnológica y técnica, dificulta el establecimiento de acuerdos en función de la Investigación.

4. Marco Teórico

La formación posgradual, es el punto de entrada de las profesiones a un terreno en el cual, el ejercicio formativo disciplinar propio del pregrado, trasciende; en el caso de las Maestrías a espacios que permitan, por una parte, solidificar cada vez más el sustento teórico sobre el cual dichas disciplinas se afianzan; y por otra, a generar nuevos conocimientos y desarrollos tecnológicos.

Con relación a los programas de Maestría, el Artículo 12 de la Ley 30 de 1992, menciona que estos programas de formación posgradual, “tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad.

Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica o conceptualmente en un campo de la filosofía de las humanidades y de las artes”.

En el artículo 7º del Decreto 916 de 22 mayo 2001, se cita que:

“Las maestrías están dirigidas a la profundización de conocimientos y a la apropiación de capacidades creativas de estudio y reflexión sistemática, mediante el dominio progresivo de conceptos, técnicas y métodos de estudio e investigación, cuyo resultado se concreta en un aporte al conocimiento disciplinario, interdisciplinario o profesional”.

Complementando lo anterior, el Decreto 1001 del 3 de abril de 2006 del Ministerio de Educación Nacional, artículo 6, enuncia que las maestrías podrán tener un carácter de profundización o de investigación.

“Las primeras tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario, o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías o desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido a la investigación aplicada, el estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación en particular”.

En el caso de las maestrías con carácter de investigación éstas “Tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos” De acuerdo con lo planteado por Gibbons, 2001, la investigación en la maestría “tiene la pretensión de ampliar y validar el conocimiento disciplinar. La maestría forma en el conocimiento y dominio progresivo de fundamentos, conceptos, métodos y técnicas propias del campo de conocimiento y coadyuva para desarrollar capacidades investigativas.”

Sin duda, es posible aprender a investigar investigando, sobre todo cuando los estudiantes tienen la fortuna de establecer contacto con los investigadores desde el pregrado a través de la investigación formativa, pero el espacio que se ha definido para el aprendizaje de la investigación propiamente dicha es la maestría.

Por lo tanto, en el nivel de maestría en investigación, el objetivo es la formación de competencias en investigación, que permitan, con un sustento teórico, contribuir a la generación de nuevo conocimiento a partir del desarrollo de procesos de investigación.

En el caso de la maestría de profundización, el ejercicio investigativo se relaciona con la investigación aplicada y los estudios de caso, orientándose a la formulación de soluciones a problemas disciplinarios, interdisciplinarios, artísticos o profesionales.

Según Bernardo Restrepo Gómez (2003p 195-202) en Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. “la investigación puede ser vista desde la pedagogía y desde el ejercicio misional de generar conocimiento, propio de la educación superior”.

Desde la función pedagógica centramos la atención en la investigación formativa; desde la visión de la misión universitaria de generar conocimiento teórico y conocimiento sobre la aplicación de conocimiento (conocimiento tecnológico), centramos la atención en la investigación científica en sentido estricto.

Pero ¿qué se entiende por investigación y qué se le exige a la universidad con respecto a ésta? La investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares.”

Formación Docente

El Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente se define como el conjunto de componentes y actores comprometidos en la ejecución de las políticas de formación docente que impulsan programas, proyectos, estrategias y acciones conducentes al logro de objetivos y metas de mejoramiento de los procesos de formación docente inicial y continua.

Se trata de un sistema abierto, dinámico y flexible: abierto, en cuanto atiende a las exigencias del entorno; dinámico, en cuanto busca operar transformaciones en los procesos de formación, a través de la articulación de las acciones de los distintos actores del sistema y flexible, en las relaciones que propicia y desarrolla.

El concepto de formación docente además de definir qué se entiende por sistema, la tarea de construcción de un sistema de formación requiere precisar cuál es el sentido que se le otorga a los procesos de formación.

En la Ley 115, Ley General de Educación se plantea: “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. (Artículo 104) y otorga la función de instituciones formadoras en los siguientes términos: Instituciones formadoras de educadores.

Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.”

En el Plan Sectorial de Educación MEN (2008, p. 36) “La Revolución Educativa”, que consolida la política educativa, se plantea la formación de docentes como proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa reconociendo:

La formación integral es posible cuando está orientada por maestros que, con su saber y entusiasmo, invitan día a día a sus estudiantes a disfrutar del conocimiento, a compartir con otros sus diferencias, a desarrollar las competencias básicas para la vida y a identificar el camino que seguirán en su futuro personal y profesional.

El trabajo diario de los docentes contribuye a la construcción de una mejoración, por lo que resulta inaplazable reconocer y potenciar sus aportes para mejorar la calidad de la educación. En correspondencia con lo anterior, se asume la formación de docentes como un conjunto de procesos y estrategias orientados al desarrollo profesional del docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de la educación que lidera los procesos de enseñanza - aprendizaje y de gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación.

Desde este punto de vista, los procesos de formación de docentes, además de los conocimientos disciplinares, deben involucrar el análisis y comprensión de la realidad de la escuela, en una constante interrelación entre la teoría y la práctica pedagógica, orientada por la investigación educativa. Tal como lo menciona Antonio Navio Gámez (2009) “la formación no es sólo un mecanismo académico, sino que debe ser entre otras cosas la que otorgue al profesional de la docencia, el nivel de calidad adecuado en cada contexto y en cada momento”.

Corresponde, entonces a las instituciones formadoras asumir el rol de gestoras del conocimiento pedagógico a través del desarrollo de competencias y la construcción de identidades profesionales, para lo cual se requiere integrar distintos saberes:

“ Saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico - prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión en que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto “ (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Sistema Único Nacional de Formación Docente. Uruguay: 2008, p. 9.)

En este sentido, la formación docente es un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares.

De esta manera, la formación de docentes debe estar articulada, no sólo a los saberes de una determinada disciplina, sino a todos los procesos que posibilitan al docente transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar, esto es en conocimiento para ser enseñado, a través de didácticas

específicas, y desempeñarse como profesional, en el ámbito de la práctica pedagógica que incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucio-

nal y la proyección a la comunidad, adecuando su accionar al contexto, a la diversidad poblacional del país, a la acelerada generación del conocimiento y al avance en las tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo con (Tudesco J. C. 2001, p. 47):

“La preocupación central en torno a la formación de docentes es convertir las instituciones de formación en instituciones que sean ellas mismas novedosas en términos de estrategias de aprendizaje, que en ellas mismas se apliquen los principios, modalidades, propuestas innovadoras, hechas para la escuela en general”.

En relación con la diversidad poblacional del país, es función esencial de las instituciones formadoras reflexionar sobre sus propios procesos y aunar esfuerzos con los demás actores del sistema en la búsqueda de estrategias contextualizadas que permitan a los docentes en formación enriquecer la concepción de ser humano y asumir la responsabilidad de educar en la diversidad.

Es por ello, que la apuesta para lograr una sociedad incluyente requiere la formación de un docente que emerge según lo expresa Correa J. y otros como: “Un agente cultural de inclusión, generador de cambio, con necesidad de formación académica, científica y cultural; y la institución educativa, como el escenario para atender las necesidades particulares de las personas y grupos poblacionales, requiriendo acompañamiento y apoyo en su proceso de transformación” (Correa, J. y otros.2008. p. 8).

Desarrollo profesional Docente

El reconocimiento del rol protagónico del docente en las transformaciones de los sistemas educativos ha tenido como consecuencia la consolidación del concepto de desarrollo profesional docente que alude a las distintas acciones ejecutadas por el docente en su proceso de formación posibilitando su desempeño profesional, la creación de identidades y el mejoramiento de sus competencias profesionales.

Desde esta perspectiva y según (Robalino Campos, Magaly. Op. Cit, p. 3.2007)

“El desarrollo profesional se entiende como el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los docentes, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción”

De acuerdo con la anterior interpretación el desarrollo profesional docente se entiende según (Trejo y García, 2009)

“como proceso integral y permanente que involucra tanto la formación como la autoformación y requiere de instancias de organización que logren responder a las necesidades personales e institucionales de formación, aspectos fundamentales en la propuesta del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente.”

La Investigación y la práctica pedagógica en los procesos de Formación Docente

Según el MEN en políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente-La investigación es, sin lugar a duda, el principal motor de las transformaciones educativas; sin embargo, muchas de las investigaciones que se desarrollan en los espacios de formación docente, son estrictamente disciplinares, alejadas de los contextos y las dinámicas cotidianas de la escuela.

Se hace necesario que la investigación en las instituciones formadoras, especialmente en las universidades, articule los avances en los campos disciplinares con la indagación sobre la realidad de la escuela y la sistematización de las prácticas pedagógicas.

Sobre la relación entre formación docente e investigación plantea (PREALC: El Rol de la Investigación en la Formación Docente con base en Niemi. Boletín No 48 / 2009.)

“Es este uno de los caminos posibles para generar conocimiento en el campo pedagógico y también en el área de las disciplinas específicas que se enseñan.

El concepto de conocimiento ha ido cambiando de una noción de transmisión estática a otra que refleja la renovación y la construcción con otros. Y, la forma en que la docencia incorpora y procesa el conocimiento también ha ido variando cada vez más, los procesos de aprendizaje se asocian al intercambio con otros, a la participación y la apropiación, así como a la experimentación y a la búsqueda de significados a partir de preguntas propias.

Hoy para la formación y la docencia son igualmente importantes los contenidos académicos como las habilidades para enseñar y promover la incorporación de conocimiento, más importa la investigación y la evidencia empírica vinculada con el ejercicio cotidiano de la profesión. “

En: Hudson, B. y Zgaga, P, Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education (2008.)

“Se requiere, entonces, fortalecer los procesos de investigación, articulados a la indagación sobre las prácticas docentes, pues este campo de conocimiento es poco explorado, de acuerdo con Rockwell y Mercado: la tarea de conocer la práctica docente en tanto objeto de estudio, implica un trabajo de investigación al que actualmente se le concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente.”

Por otra parte, es igualmente importante el desarrollo de investigaciones que hagan seguimiento y evaluación a las propuestas de formación docente desarrolladas por las instituciones formadoras, en un diálogo necesario entre investigación y práctica, que permita, superar las falencias de los procesos de formación y enriquecer las experiencias significativas.

En efecto, es primordial para las instituciones formadoras indagar sobre los propios procesos de formación y, sobre todo, sistematizar las prácticas para validar las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes cuando se enfrentan a las realidades de los establecimientos educativos, escenarios en donde se po-

nen en juego sus competencias profesionales, el grado de adecuación de las prácticas a la diversidad de contextos y el compromiso con la profesión.

5. Metodología de la Investigación

La ruta metodológica propuesta para el logro de los objetivos del presente proyecto que se rige bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo. Su principal propósito se orientó a describir a partir de los relatos de los estudiantes y graduados las estrategias de formación para la Investigación de la maestría de Pedagogía e Investigación en el aula.

5.1 Enfoque y alcance de la Investigación

La presente investigación maneja enfoque cualitativo con alcance interpretativo que quiere conocer y caracterizar el proceso de formación en investigación a partir de las apreciaciones y los relatos de los estudiantes y graduados de las estrategias implementadas en la Maestría de Pedagogía e Investigación en el aula.

Identificando los usos dados al proceso de Investigación que relatan los estudiantes y egresados de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula. Ello implica estudiar una realidad dinámica propia de la información obtenida que cuenta con consideraciones personales de los encuestados, y da razón de consideraciones institucionales que hacen parte de un todo integrado que constituye una unidad de análisis que posibilita de manera flexible el abordaje de las particularidades de los contextos junto con la identidad institucional de los protagonistas.

5.2 Población y muestra del Estudio

Se realizó convocatoria abierta a través de correo electrónico a estudiantes y egresado del Programa, también se realizaron tres seguimientos por el mismo medio. Posterior a ello se contó con la participación de 3 estudiantes y 4 graduados de la maestría en pedagogía e investigación en el aula quienes fueron los únicos que respondieron, dicha participación fue escasa aun luego de 3 mensajes invitando a participar por esta razón , los 7 participantes compartieron sus perspectivas sobre estudiar una realidad de la investigación en la formación de dicha maestría, dentro de un conjunto de discursos, organizaciones conceptuales y estructurales y prácticas en una dinámica constante que permitirá su análisis.

5.3 Técnicas de recolección de la Información

Enmarcado dentro de un enfoque cualitativo el instrumento más pertinente a tal fin para la recolección de información es la del relato. Hernández, Fernández & Baptista (2010 p. 400):

“Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos.

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes.”

Por lo anterior contribuirá a caracterizar el proceso de formación en investigación en los estudiantes y egresados de la maestría en pedagogía e investigación en el aula, por medio del cuestionario como instrumento de re-recolección de información en línea.

Categorías de análisis preliminar con su banco de preguntas para la construcción del cuestionario para la entrevista.		
CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	PREGUNTAS
CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN	COMPONENTE INVESTIGATIVO	<p>¿En la maestría de pedagogía e investigación en el aula cuál es el concepto de investigación que orienta la formación de la Maestría?</p> <p>¿La Maestría de pedagogía e investigación en el aula Manejan alguna distinción entre el concepto de investigación formativa, formación investigativa, formación para la investigación por que?</p>
	RELEVANCIA DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO	<p>¿La Maestría considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de los estudiantes y egresados ? por qué?</p> <p>¿Determine el estado actual del componente investigativo en el proceso de formación de la maestría?</p>
FORMACIÓN	PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACION EN POSGRADOS	¿Cuál es el objetivo por el que propenden dichos espacios en los cuales se desarrolla el componente investigativo en la Maestría?

FORMACION EN INVESTIGACION	APORTES DE LA INVESTIGACION EN EL DESARROLLO PROFESORAL	<p>¿Bajo qué premisa se consolida la formación investigativa, o el componente investigativo presente dentro de la Maestría?</p> <p>¿Cuáles son los aportes de la investigación a su desarrollo profesoral?</p>
APORTES EN LOS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACION	APORTES DE LA INVESTIGACION EN EL DESARROLLO PROFESORAL	<p>¿Cómo trasciende esa formación en investigación en el desempeño de los estudiantes Maestranes?</p> <p>¿Describa la relación profesor estudiante maestrante en la investigación?</p>
	UTILIDAD DE LA INVESTIGACION	<p>¿Qué uso se da a los productos generados desde el componente investigativo?</p> <p>¿Que se privilegia en el proceso de Investigación?</p>

Tabla 1 Categorías de análisis preliminar con su banco de preguntas para la construcción del cuestionario para el cuestionario.

Fuente: elaborada por la investigadora

Es a partir de este cuadro de categorías junto con el banco de preguntas, en el se apoyó para esbozar el cuestionario para la entrevista (ver anexo 1). Este fue sometió a validación, por lo que se envió a juicio de expertos.

Una vez elaborado se aplicó a la población a trabajar, contando con la participación del estudiantes y egresados.

El instrumento consta de 40 ítems con preguntas que posibilitaron obtener información sobre los elementos particulares que caracterizan el componente investigativo de la maestría en pedagogía e Investigación en el aula. Las preguntas se construyeron a partir de una lógica deductiva utilizando diversidad de tipolo-

gías, entre ellas, las propuestas por Grinnell, Williams y Unrau, 2009 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010):

1. preguntas generales: partieron de planteamientos generales que introducían a desarrollar el tema de interés del estudio, el componente investigativo.

2. preguntas para ejemplificar: conducentes a que se mencionaran lo concerniente a estrategias, experiencias, actividades o procesos evaluativos para formar en investigación o promover la investigación, así como los escenarios propuestos para ello.

3. preguntas de estructura o estructurales: aluden a criterios o fundamentos propuestos por la maestría, por ejemplo, sobre los parámetros del componente investigativo en el currículo, ejercicios investigativos, el perfil de los docentes que imparten investigación, etc.

Además, se incluyeron preguntas de opinión y de conocimiento propuestas por Mertens, 2005 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2010), la primera buscó indagar sobre las fortalezas y deficiencias que trae consigo el componente investigativo y la segunda, intentaba realizar una conceptualización de este componente.

Cabe anotar que en el cuestionario buscó caracterizar el componente investigativo del programa a partir de: concepciones que conforman el componente investigativo, sus escenarios y paradigmas de investigación permitiendo identificar los usos dados al proceso

de Investigación en los relatos de los estudiantes y egresados de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula, permitiendo caracterizar el proceso de formación en investigación.

A continuación, se presentan las preguntas formuladas para el cuestionario diseñado ética y responsablemente para no causar ningún tipo de daño o riesgo a los participantes. Su participación en este proyecto fue voluntaria y anónima, la información recolectada solo se maneja por la investigadora principal del proyecto. Así mismo, no implicó retribución económica, ni de ningún otro tipo.

1. Autorizo el uso de esta información con fines académicos.

SI

NO

2. Nombres y Apellidos

3. Dirección de residencia

Ciudad

País

Teléfono de contacto

4. Año de graduación

5. Responda de acuerdo con su experiencia en el programa.

Misión La Universidad de La Sabana, Institución Civil de Educación Superior, procura que profesores, alumnos y demás miembros del claustro universitario se comprometan libremente, en unidad de vida, con coherencia de pensamiento, palabra y acción, a buscar, descubrir, comunicar y conservar la verdad, en todos los campos del conocimiento, con fundamento en una concepción cristiana del hombre y del mundo, como contribución al progreso de la sociedad. Promueve el respeto a la dignidad trascendente de la persona humana y, en un ambiente de libertad responsable, propicia el perfeccionamiento integral de todos los miembros de

la comunidad universitaria, con una atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario. Fomenta, además, la realización del trabajo, vivido como servicio y medio para construir una sociedad justa, pacífica y solidaria. Se relaciona con todos los sectores de la sociedad, y contribuye con legítimas soluciones a sus múltiples y complejos problemas, mediante un trabajo interdisciplinario, competente y solidario, resultado de la acción articulada de investigación y docencia, que mira al bien común, a la convivencia y cooperación entre los hombres, sin discriminación alguna, y al reconocimiento incondicionado de la vida humana, de la persona y de la familia en la sociedad.

6. ¿Cómo se relacionan los objetivos de formación del programa con la Misión de la Universidad?

7. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Convertir en objeto de reflexión permanente y en campo de investigación, las situaciones del aula y la de los diversos contextos en los que actúa como educador.

8. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Asumir un alto grado de compromiso personal, científico, profesional, social y ético en el desarrollo de los procesos formativos de aula

9. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Promover la interacción entre la institución educativa y distintos sectores de la sociedad.

10. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Liderar y apoyar procesos de mejoramiento docente mediante la investigación acción.

11. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Capacidad de indagación

12. Valore en qué medida el programa le aportó a que adquiriera las siguientes competencias:

Pensamiento autónomo

13. ¿Cómo evaluaría la rigurosidad y transparencia de los criterios de evaluación?:

Conocimiento de los mecanismos de evaluación

Insatisfecho

Relativamente satisfecho

Bastante satisfecho

Plenamente satisfecho

14. Rigurosidad de los mecanismos evaluación

Relativamente satisfecho

Bastante satisfecho

Plenamente satisfecho

Insatisfecho

15. Transparencia de los mecanismos de evaluación:

Insatisfecho

Relativamente satisfecho

Bastante satisfecho

Plenamente satisfecho

16. ¿De qué manera el programa respondió a sus necesidades de formación especialmente en investigación?

Planeación de clase

17. ¿De qué manera el programa respondió a sus necesidades de formación especialmente en investigación?

Uso de metodologías didácticas en el desarrollo de los cursos.

18. ¿De qué manera el programa respondió a sus necesidades de formación especialmente en investigación?

Evaluaciones claras y pertinentes:

19. ¿Participa actualmente en redes de investigación, asociaciones profesionales o comunidades científicas?

SI

NO

20. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años.

Artículos publicados en revistas nacionales indexadas

1

2

3

4

más de 4

21. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Artículos publicados en revistas internacionales indexadas:

1

2

3

4

más de 4

22. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Libros o capítulos de libro publicados con ISBN:

1

2

3

4

más de 4

23. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Participaciones en Comités Editoriales de revistas nacionales o internacionales:

1

2

3

4

más de 4

24. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Participaciones como estudiante en pasantías en el exterior:

1

2

3

4

más de 4

25. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Eventos nacionales en los que participó como ponente:

1

2

3

4

más de 5

26. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Proyectos de investigación sobre problemas de interés nacional, regional o local:

1

2

3

4

más de 4

27. De los siguientes productos académicos, en cuántos ha participado como autor, miembro o ponente durante los últimos 5 años:

Seminarios o cursos que ha tomado en esta u otra universidad:

1

2

3

4

más de 4

28. ¿Cómo evaluaría los recursos bibliográficos para el desarrollo de sus actividades académicas del Programa?

29. ¿cuáles de los siguientes recursos informáticos utilizó y cuál fue aporte al desarrollo del ejercicio investigativo?

VirtualSabana:

30. Cuáles de los siguientes recursos informáticos utilizó y cuál fue aporte al desarrollo del ejercicio investigativo?

Blackboard Collaborate

31. ¿Cuáles de los siguientes recursos informáticos utilizó y cuál fue aporte al desarrollo del ejercicio investigativo?

Correo electrónico

32. ¿Cuáles de los siguientes recursos informáticos utilizó y cuál fue aporte al desarrollo del ejercicio investigativo?

Otros

33. ¿Cómo evaluaría las competencias pedagógicas de los profesores del programa?

Planeación de clases

34. ¿Cómo evaluaría las competencias pedagógicas de los profesores del programa?

Uso de metodologías didácticas en el desarrollo de los cursos.

35. ¿Cómo evaluaría las competencias pedagógicas de los profesores del programa?

Evaluaciones claras y pertinentes

36. ¿Cómo evaluaría las competencias pedagógicas de los profesores del programa.

37. ¿Se encuentra vinculado laboralmente en la actualidad? En caso de que la respuesta sea afirmativa, escriba el nombre de la institución en la que labora

38. Si no se encuentra laborando actualmente, señale brevemente la razón más importante por la que no se encuentra trabajando

39. ¿Ha recibido algún tipo de distinción o reconocimiento a su desempeño académico o profesional? En caso afirmativo escriba el nombre de la o las distinciones que ha recibido

40. ¿Como describe los aportes del proceso de formación en investigación en su vida laboral, profesional, personal?

6. Resultados

Con el propósito de describir a partir de los relatos de los estudiantes y graduados las estrategias de formación para la Investigación de la Maestría de Pedagogía e Investigación en el aula y tomando la investigación en el campo de la formación posgradual, como punto de entrada de las profesiones a un terreno en el cual, el ejercicio formativo disciplinar propio del pregrado, trasciende, en el caso de las Maestrías a espacios que permitan por una parte, solidificar cada vez más el sustento teórico sobre el cual dichas disciplinas se afianzan y por otra, a generar nuevos conocimientos y desarrollos tecnológicos, vemos como en relación a los programas de Maestría, el Artículo 12 de la Ley 30 de 1992 menciona que estos programas de formación posgradual, “tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad, también desde la constitución Política de Colombia se da el término de investigación al garantizar las libertades de investigación (art. 27), su fortalecimiento, promoción y las condiciones especiales para su desarrollo (art. 69 y 70). En cuanto a la educación se refiere, dichos elementos son reiterados y desarrollados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (art. 5° y 109), que establece el fomento de la investigación y la necesidad de fortalecerla en la formación de docentes.

De igual manera, la Ley 30 de 1992 los retoma como un objetivo de la educación superior y una de las funciones del Estado. Posteriormente con sus resoluciones, en especial la 5443 de 2010 por la cual se definen las características es-

pecíficas de calidad de los programas de formación profesional en educación, el artículo 7 señala que "la institución de educación superior formulará políticas de investigación educativa, pedagógica y didáctica, que fomenten la reflexión, el pensamiento crítico, la indagación y el planteamiento de soluciones innovadoras". Por todo lo anterior se vislumbra el componente investigativo como un elemento que hace parte integral, por un lado, dado en la política educativa bajo el marco de la autonomía Universitaria en su la calidad educativa, y por el otro, en consecuencia, expresado en las dinámicas institucionales a través de formas de estructura curricular, fundamentos, prácticas, escenarios, etc, en los que se visibiliza la investigación. Para la obtención de dicha caracterización se identificaron tres categorías de análisis a saber:

- A. Conceptos que conforman el componente investigativo.
- B. Formación en investigación
- C. Aportes en los que se da la investigación

Es importante acá resaltar que estas categorías de análisis no son jerárquicas o dependientes una de la otra, opuesto a ello, se encuentran en el mismo plano de relevancia y constituye en su conjunto la caracterización del componente investigativo. De esta manera se presentan los análisis en cada categoría siendo justificados desde el relato.

6.1 Conceptos que conforman el componente Investigativo

Cuando se hace referencia a la categoría de los conceptos que conforman el componente investigativo se pretende identificar el conjunto de ideas, imaginarios,

representaciones y percepciones identificadas en torno al componente investigativo inmersos en los procesos formativos de la maestría en pedagogía e investigaciones en el aula de la Universidad de La Sabana.

Para abordar los conceptos de investigación formativa es importante rastrear en la maestría de pedagogía e investigación en el aula el concepto de investigación que orienta la formación en el Programa, conocer si la Maestría de pedagogía e investigación en el aula manejan alguna distinción entre el concepto de investigación formativa, formación investigativa, formación para la investigación y el por qué, al igual que la relevancia de la misma.

Es interesante encontrar las semejanzas existentes entre el propósito práctico aplicado de investigación que atraviesa el diseño curricular de la Maestría y las apreciaciones manifestadas por los participantes frente a un proceso que impregna la cotidianidad del aula y facilita herramientas para el desempeño de los docentes. Un ejemplo de ello es la respuesta dada por un participante:

“Los objetivos de formación del programa apuntan al desarrollo de habilidades de reflexión rigurosa y sistemática sobre la práctica pedagógica, de igual forma, los proyectos de investigación están orientados a la resolución de problemáticas de aula reales, en contextos reales.”

6.1.1. Relevancia del componente Investigativo

La Maestría considera importante y necesario generar el componente investigativo en la formación de los estudiantes y egresados, siendo éste determinante en el proceso visto desde:

6.1.1.1. Desde la misión

La mayoría de las participantes en esta investigación coinciden en afirmar que:

... el programa de maestría en Pedagogía Investigación en el aula ha permitido afianzar desde una perspectiva humanista el ejercicio profesional, por medio de un ejercicio académico que combina una mirada profunda del Ser con desafíos educativos y el dinamismo propio de una disciplina que debe estar siempre abierta al cambio y a la innovación constante; dicha disciplina obedece y responde al cumplimiento de la misión de la Unisabana". (Transcripción cuestionario pregunta 5).

MISION Unisabana: "Institución Civil de Educación Superior, procura que profesores, alumnos y miembros del claustro universitario se comprometen libremente, en la unidad de vida, con coherencia de pensamiento, palabra y acción, a buscar, descubrir, comunicar y conservar La verdad, en todos los campos del conocimiento, con el fundamento en una concepción cristiana del hombre y el mundo, como contribución al progreso de la sociedad. Promover el respeto a la dignidad trascendente de la persona humana y, en un

ambiente de libertad responsable, como el perfeccionamiento integral de todos los miembros de la comunidad universitaria, con una atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario. Fomenta, además, la realización del trabajo, Vivir como servicio y medio para construir una sociedad justa, pacífica y solidaria. Se relaciona con todos los sectores de la sociedad, y las empresas con los problemas de los problemas múltiples, mediante el trabajo interdisciplinario, competente y solidario, el resultado de la acción articulada de la investigación y la docencia. y la cooperación entre los hombres, sin embargo, y el reconocimiento incondicionado de la vida humana, de la persona y la familia en la sociedad”

Esto hace pensar en una importante alineación entre el proceso formativo y los lineamientos del horizonte institucional de la Universidad, en principio refleja coherencia, adicionalmente logros en términos del impacto en la persona y su quehacer docente que se espera tenga frutos en procesos educativos preocupados por el desarrollo humano en las instituciones e las que se desempeñan.

6.1.1.2 Desde la adquisición de competencias

Como el convertir en objeto de reflexión permanente el campo de investigación, las situaciones del aula y los diversos contextos en los que actúa como educador:

Los participantes resaltaron en sus apreciaciones que:

... Desde los inicios del programa he tenido la oportunidad de ubicar las situaciones particulares del aula como objeto de estudio sobre el cual he po-

dido profundizar y realizar ejercicios de investigación que me adiestran para tener mayores recursos a la hora de plantear un proceso de investigación con miras al proyecto de investigación final de la Maestría.

... El programa permite afianzar la disciplina reflexiva, en ocasiones fue fácil y práctico lograr una conexión entre lo aprendida y la realidad aplicada en otras no tanto, considerando que se llevaban a cabo procesos con tal premura e intensidad que la profunda reflexión difícilmente se lograba llevar a cabo. (Trascripción cuestionario pregunta 7).

Asumir un alto grado de compromiso personal, científico, profesional, social y ético en el desarrollo de los procesos formativos de aula:

... Por medio de una propuesta metodológica de la Maestría que afianza la autonomía en el aprendizaje y un ejercicio constante de autoevaluación, a la vez que una perspectiva amplia sobre los asuntos conceptuales, éticos y sociales concernientes a la investigación educativa. (Trascripción cuestionario pregunta 8).

.... Son competencias propias del quehacer docente que a través del correcto y coherente ejercicio de las mismas se garantiza el éxito del trabajo bien hecho y la calidad profesional. El proceso investigativo riguroso con que se desarrolla el programa requiere de compromiso personal y social. (Trascripción cuestionario pregunta 8).

Promover la interacción entre la institución educativa y distintos sectores de la sociedad:

...Por medio de su orientación de investigación-acción la cual permite que cada vez nos sea menos ajenos los escenarios familiares, educativos, sociales y culturales que transforman y desafían los procesos de enseñanza-aprendizaje (Trascripción cuestionario pregunta 9).

Liderar y apoyar procesos de mejoramiento docente mediante la investigación acción:

... Por medio de la interacción y la construcción cooperativa de procesos educativos entre pares académicos y con la asesoría constante de investigadores y especialistas en el campo educativo. (Trascripción cuestionario pregunta 10).

Por lo que se puede pensar que adelantar este programa para los participantes jugó un papel preponderante en la reflexión y mejoramiento de prácticas, aún más cuando es importante vivir el proceso para buscarlo en un equipo. “No se puede hablar de lo que no se ha vivido. Ahora con convicción puedo hablar de la posibilidad de la investigación desde la propia vivencia.” (Transcripción cuestionario pregunta 10).

6.2 Formación en Investigación

6.2.1 Propósitos de la Investigación en posgrados

Los propósitos de la investigación en posgrados de la maestría en pedagógica e investigación en el aula da cuenta según referencias los participantes que el proceso investigativo tiene un sentido humanista, existe compromiso con lo metodológico que beneficia la practica pedagógica impactando en lo social.

... Por medio de la incidencia que la investigación acción promovida por el programa tiene sobre la propia práctica profesional y sobre los contextos educativos en general, con lo cual la universidad se proyecta desde una formación que aporta a la realización académica y a la construcción social. (Transcripción cuestionario pregunta 6).

... Los objetivos de formación del programa apuntan al desarrollo de habilidades de reflexión rigurosa y sistemática sobre la práctica pedagógica, de igual forma, los proyectos de investigación están orientados a la resolución de problemáticas de aula reales, en contextos reales. La universidad se propone al lograr con sus estudiantes la mayor coherencia de vida en el actuar y en el pensar, esto sugiere la continua reflexión sobre los actos, cara a procurar influir positivamente los contextos en donde se ejerce la labor profesional, haciendo aportes significativos a todo un entorno social, en donde se debe dar prioridad a las personas, eje central de la existencia. (Transcripción cuestionario pregunta 6).

... Cuando se habla de progreso, de innovación, del trabajo bien hecho y el crecimiento humano en la misión, los objetivos del programa permiten caminar en sentidos específicos hacia el mejoramiento de la carrera docente,

lo que implica desarrollo de nuevas habilidades, rupturas de paradigmas, innovación a partir de las necesidades y situaciones problema, y el hallazgo de nuevas posibilidades y expansión profesional y personal. (Transcripción cuestionario pregunta 6).

Por lo anterior, se puede pensar en un Programa que se alinea con los propósitos del nivel y en coherencia con la filosofía institucional en tanto es reconocido por sus graduados como una Maestría que impacta en sus prácticas.

6.3 Aportes en los que se desarrolla la Investigación.

6.3.1 Aportes de la investigación en el desarrollo profesoral

Se parte de esta premisa, para asegurar que la totalidad de la población de este estudio contó con apreciaciones que les permitieron juzgar el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre el mismo, a fin de identificar que se adquirió la competencia que se pretendía alcanzar en cada espacio académico del desarrollo profesora tales como: rigor del trabajo personal académico, autonomía que soporta en los procesos creativos y de transformación construcción colaborativa, reflexión y mejoramiento de prácticas pedagógicas, capacidad de indagación.

... El programa favorece la autonomía en el aprendizaje por medio de un modelo de enseñanza-aprendizaje que se soporta en gran medida sobre el rigor del trabajo personal y la elaboración académica personal. (Transcripción cuestionario pregunta 11).

... Siempre se fomentó el desarrollo autónomo en la producción de ideas, que aportaran significativamente a los procesos. Todo era válido y tenido en cuenta en los procesos creativos y de transformación. (Transcripción cuestionario pregunta 11).

...Este aspecto considero que ha sido esencial. El programa virtual favorece que cada quien vaya pensando su propia acción, tome decisiones, se descubra libre y autónomo. (Transcripción cuestionario pregunta 11).

6.4 Recursos de la investigación en la maestría en pedagogía e Investigación en el aula

6.4.1 Perfil de los docentes

Esta categoría resalta el ejercicio y perfil de los docentes durante la maestría, los estudiantes y egresados resaltan las competencias pedagógicas, metodológicas y las cualidades personales que contribuyen al desempeño en la maestría:

... Excelentes, profesores muy bien preparados y creativos pero sobre todo muy originales. (Transcripción cuestionario pregunta 33).

... Es clara y significativa en donde se nota qué hay una reflexión previa del programa. (Transcripción cuestionario pregunta 33)

... muy buenos (Transcripción cuestionario pregunta 34).

... En general muy bien. Tienen conocimientos, varían las actividades y establecen buenas relaciones con los estudiantes. (Transcripción cuestionario pregunta 34).

...La gran mayoría uso diversos recursos y formas de trabajo que no fueron monótonas. (Transcripción cuestionario pregunta 34).

Lo anterior hace pensar en la importancia de contar con un personal docente que se alinee con el sentido práctico y humano de la Maestría y la Universidad; de tal manera que se conviertan en referente para los maestrantes en tanto reflexión y vínculo con los estudiantes.

6.4.2 Recursos bibliográficos para el desarrollo de sus actividades académicas del Programa

En voz de los participantes fue rescatada la utilidad de algunos recursos más que otros:

...Buenos. Solo en una asignatura me parecieron concentrados en una sola perspectiva, dándole prevalencia a textos escritos por la docente. (Transcripción cuestionario pregunta 28)

...De actualidad. rigurosos. confiables. (Transcripción cuestionario pregunta 28).

Es de resaltar que, en varios de los cursos, la Maestría en uno de sus cursos hace uso de recursos diseñados por profesores del propio programa, es a esto que hacen referencia estudiantes y graduados, exaltando la pertinencia; sin embargo, a esto se suma la diversidad y actualidad de los mismos.

6.4.3 Recursos informáticos para el desarrollo de sus actividades académicas del Programa

Los participantes resaltan su experiencia en **VirtualSabana**:

... Muy útil (Transcripción cuestionario pregunta 29)

... Una presentación agradable, fácil interacción. (Transcripción cuestionario pregunta 29)

A ello le suman

... La biblioteca fue útil para la búsqueda de investigaciones e información requerida (Transcripción cuestionario pregunta 29)

(Blackboard Collaborate): Clases virtuales (Transcripción cuestionario pregunta 30)

...Muy útil (Transcripción cuestionario pregunta 30)

... Permitió el contacto periódico con compañeros y docentes. De fácil manejo. (Transcripción cuestionario pregunta 30)

Correo electrónico

... Información del programa y la universidad (Transcripción cuestionario pregunta 31)

... Útil (Transcripción cuestionario pregunta 31)

... Favoreció contacto constante con docentes especialmente, y algunas veces para el trabajo con compañeros. (Transcripción cuestionario pregunta 31)

7. Conclusiones

Los procesos académicos dan cuenta de la Misión de Unisabana en el marco de la Maestría de Pedagogía e Investigación en el Aula virtual de la Universidad de La Sabana, el cual busca conocer el proceso formativo en investigación a través de describir la percepción que tienen los estudiantes y egresados de la Maestría de Pedagogía e Investigación en el aula. Permitiendo a través de este tipo de estudios se constituya como una construcción dinámica, reflexionada a partir de la experiencia.

En este sentido dicha investigación aporta a la maestría al ser centralizada, construida y pensada con los actores del proceso educativo, que tiene como propósito los criterios de valoración de los aspectos relativos a la actividad formativa de la investigación a partir de un análisis que aporten al desarrollo curricular información que realmente el proceso y favorezca el diseño e implementación de estrategias de auto-perfeccionamiento.

Una investigación de este tipo genera en los estudiantes y egresados confianza en la calidad de su formación y en la maestría seguridad en lo que debe ser tenido en cuenta para realizar juicios consistentes sobre el conocimiento y los desempeños, en relación con criterios apropiados y resultados de aprendizaje definidos.

Realizando realimentación buscando mejorar la idoneidad; esto permite determinar los logros de aprendizaje y dar apoyo en las áreas que se requiera, buscando

do potenciar al estudiante y al docente se busca obtener información valiosa sobre y para la academia en sus procesos.

La formación para la investigación en la Maestría de Pedagogía e Investigación en el Aula virtual de la Universidad de La Sabana pueda pasar de convertirse en una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y así ofrecer una educación que impacte, es decir, que los estudiantes maestrantes y egresados aprendan mejor y estén preparados para afrontar el futuro impactando en el medio que se desenvuelven.

En la maestría, las competencias se consideran un enfoque que apoya los procesos de formación educativa del estudiante y del egresado, por lo tanto, complementan los objetivos de formación de la maestría a la Misión la Universidad, procurando la formación de estudiantes y egresados que puedan aplicar conocimientos en contextos determinados, procurando soluciones a problemas reales y contribuyendo a la transformación de la sociedad.

La competencia está ligada al saber, pero también al hacer y ser del sujeto. En coherencia con lo anterior, un enfoque de competencias dentro de la formación en investigación del estudiante y egresado permite la adquisición de conocimientos, aptitudes, habilidades y valores que le permitan, en el momento de egresar de la Universidad, desempeñarse eficazmente en entornos laborales.

Genera habilidades de autoaprendizaje y autoformación, en las que el sujeto aprende a reaprender, transformar y reelaborar conocimientos, adaptándose satisfactoriamente a las situaciones de la vida en todos sus ámbitos.

Las competencias que la Universidad asume como fundamentales y que permeen el desarrollo en los diferentes Niveles de dicha formación son: convertir en objeto de reflexión permanente y en campo de investigación, las situaciones del aula y la de los diversos contextos en los que actúa como educador ; promover la interacción entre la institución educativa y distintos sectores de la sociedad; asumir un alto grado de compromiso personal, científico, profesional, social y ético en el desarrollo de los procesos formativos de aula; liderar y apoyar procesos de mejoramiento docente mediante la investigación acción.

Investigativa, adquiriendo las herramientas necesarias para llevar a cabo proceso investigativo como producto de su formación o como productos que contribuyan a la humanidad (construcción de conocimiento) desarrollando la capacidad de indagación y pensamiento autónomo en donde el estudiante fortalece valores éticos y sociales como la solidaridad, democracia, responsabilidad, respeto, entre muchos otros, fundamentales para convertirse y ejercer sus deberes y derechos como buen ciudadano.

De esta manera, la formación en investigación de la maestría permite tener un panorama del conocimiento y las competencias que adquieren los estudiantes y egresados en todo el proceso educativo, permitiendo observar el progreso o las dificultades para poder establecer mecanismos académicos que permitan lograr los diferentes estándares, asegurando un profesional idóneo al culminar el proceso educativo virtual.

8. Referencias

- Aponte-Hernández, (2005). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *lesalc-Unesco, Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 113-154). Chile: lesalc-Unesco.
- Aparicio, P. C. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socio-económica. *Tendencias y perspectivas en América Latina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (12). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/>, 2-37.
- Apuntes Acerca del Desarrollo Profesional y el Protagonismo Docente. En: *La Professionnalisation des Enseignants de L'education de Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale. Séminaire International: 11-15 juin, 2007*, p. 3.
- Correa, J. y otros. (2008). *Lineamientos para la Formación de Docentes desde el Enfoque de Atención a la Diversidad*. Ministerio de Educación Nacional. Convenio MEN - Tecnológico de Antioquía - Institución Universitaria.
- Parra, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 57-77 Universidad de La Sabana
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Decreto 1001 del 3 de abril de 2006.
- Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *Investigación sobre la Educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Elsie y Mercado, R. *La práctica Docente y la Formación de Maestros. Investigación en la Escuela*. España: Universidad de Sevilla, 1988, p. 65 - 78.
- Avila, F. (2007) *Docente Investigadora Grupo Construyendo Comunidad Educativa*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- García-Hoz, V., y otros (1996). "La investigación formativa en la Universidad". En: *Tratado de educación personalizada*, vol. 27, Madrid, Ediciones Rialp, p. 571.
- Jaramillo, H. (2005). *Interacción entre el capital humano, el capital intelectual y el capital social: una aproximación a la medición de recursos humanos en ciencia y tecnología*. Bogotá: Colciencias, Recuperado el 2 de mayo de 2013 de: (<http://www.colciencias.gov.co/encuentros.html>).

- Hammond L. Y McLaughlin M. (2003). El Desarrollo Profesional de los Maestros. Nuevas Estrategias y Políticas de Apoyo. Secretaria de Educación pública - SEP. México: p. 14.
- Hernández, C. A. (2005). Navegaciones. El magisterio y la investigación. Bogotá: Unesco- Colciencias.
- Noguera, C. y Linares, P. (1996), El proceso de Construcción de las Bases de la Educación Superior. Compilación normativa comentada. ASCUN ICFES.
- Plan Sectorial de Educación MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Sectorial de Educación. La Revolución Educativa. Documento No. 8. Bogotá: 2008, p. 36“La Revolución Educativa
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad Nómadas (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 195-202 Universidad Central Bogotá, Colombia
- Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. Educación Educadores. Vol. 16, No. 1, pp. 95-108.
- Restrepo, F. (2002). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Bogotá: CNA.
- Rosovsky, H. (2010). La Universidad. Manual del rector. Palermo: Fundación Universidad de Palermo.
- Rojas, (2009). El Rol de la Investigación en la Formación Docente con base en Niemi. Boletín 48 / 2009. Advancing Research Into and During Teacher Education. En: Hudson, B. y Zgaga, P, Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1998). La práctica Docente y la Formación de Maestros. Investigación en la Escuela. España: Universidad de Sevilla, p. 65 - 78..
- Robalino, M. (2007). Los Docentes Pueden Hacer la Diferencia: Apuntes Acerca del Desarrollo Profesional y el Protagonismo Docente. En: La Professionnalisation des Enseignants de L'éducation de Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale. Séminaire International: 11-15 juin, p. 3.

- Sanchez J. El Desarrollo Profesional Docente Universitario. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, p. 2. Disponible en: http://www.oocities.org/glisethl/desarrollo_profesional.htm
- Trejo, M. D. y García, F. (2009). Pedagogía de la investigación. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación, 1 (1), 135-141.
- OCyT, 2011 Lanz 2002, pp. 134-135 Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Schelmper, B. (1991). El futuro de la investigación sobre educación superior. En: nuevos contextos y Perspectivas, UNESCO: Caracas.
- Gibbons, 2001
- S. A. (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente. Uruguay.
- Tedesco J. (2001) Los Nuevos Desafíos de la Formación Docente. En: La Formación de Educadores en Colombia: Geografías e Imaginarios. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019. Pedagogía Y Saberes, (24), 33.41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. Revista de Educación (Número extraordinario), 177-212.