

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ESTUDIO DE CASO: DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MIGUEL ABELLA MAHECHA

ALFREDO PACHÓN SOLER

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, DICIEMBRE DE 2011

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ESTUDIO DE CASO: DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MIGUEL ABELLA MAHECHA

ALFREDO PACHÓN SOLER

Investigación para optar para al título de Magíster en Educación

Director

JOSÉ GUILLERMO MARTÍNEZ ROJAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRIA EN EDUCACION

LINEA DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

BOGOTÁ

DICIEMBRE DE 2011

Nota de Aceptación

Directora de la Maestría

Director del Proyecto

Bogotá, Diciembre de 2011

Artículo 23, Resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	5
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	11
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN?	16
MARCO TEÓRICO	20
Currículo	21
<i>Macro-Currículo</i>	24
<i>Micro-Currículo</i>	26
Competencias	27
La Investigación en el Contexto Educativo	33
<i>Las Competencias Investigativas</i>	34
<i>La Formación en Investigación</i>	35
<i>Estrategias Formativas para Desarrollar Competencias Investigativas</i>	36
La Investigación en el Contexto Universitario	37
<i>La Investigación en los Programas de Maestría</i>	38
<i>Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana</i>	39
<i>Programa de Maestría en Educación de la Universidad Sergio Arboleda</i>	40
METODOLOGÍA.....	41
Fases del Estudio	¡Error! Marcador no definido.
Tipo de Investigación y Método	48
Contexto del Estudio.....	48
Población y Muestra	49
Diseño y Validación de la Encuesta.....	50
Diseño y Realización de la Entrevista en Profundidad.....	55
Preparación de las Entrevistas	55
<i>Selección de los Entrevistados</i>	55

<i>Selección de los Entrevistados que Tengan la Mejor Relación con el Entrevistado</i>	56
<i>Elección del Tiempo y Lugar más Apropriados para la Entrevista</i>	56
Análisis Técnico de los Datos.....	57
Análisis Técnico de las Entrevistas.....	57
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN.....	69
CONCLUSIONES.....	105
REFERENCIAS.....	108

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Revisión del Concepto de Currículo	22
Tabla 2. Tipos de Currículo	23
Tabla 3. Revisión del Concepto de Competencia. Tomado de la Tesis de Juan Carlos Muñoz “La reflexión sobre las competencias docentes en el espacio de la practica pedagógica de la licenciatura de diseño tecnológico”	28
Tabla 4. Competencias Genéricas. Tomado del Proyecto Tuning Latinoamérica, 2006	32
Tabla 5. Tabulación Datos Encuesta Formación en Investigación	56
Tabla 6. Distribución de la Muestra de Entrevistados por Programa Educativo	66
Tabla 7. Matriz de datos Competencias Investigativas en Educación Superior	67
Tabla 8. Categorías Preexistentes	68
Tabla 9. Categorías Emergentes	75
Tabla 10. Comparativo de estrategias implementadas por cada programa para el desarrollo de la formación investigativa	76
Tabla 11. Diferencias Enfoque Formativo	76
Tabla 12. Similitudes Generales de los Programas	77
Tabla 13. Comparativo de Asignaturas en los dos Programas	77
Tabla 14. Comparativo sobre la elaboración del producto final en los programas	78
Tabla 15. Comparativo del desarrollo de competencias genéricas investigativas en los dos programas	79
Tabla 16. Comparativo de productos investigativos de cada programa. Scienti (2011)	80
Tabla 17. Comparativo de la composición de los grupos de investigación	81

Figura 1. Fases de la Investigación	47
Figura 2. Unidad Hermenéutica en ATLAS. ti.6	58
Figura 3. Documento transcripción en ATLAS. ti. 6	59
Figura 4. Codificación	60
Figura 5. Codificación emergente y código en vivo	61
Figura 6. Notas al margen de los códigos	62
Figura 7. Listado de códigos incluidos por el analista.	63
Figura 8. Ejemplo de categoría emergente	64
Figura 9. Ejemplo de mapa de relación de códigos.	65
Figura 10. Relación entre formación investigativa y competencias investigativas.	84
Figura 11. Competencias en relación a otras categorías de análisis	98

SUMMARY

This research compares research education towards the acquisition of generic research skills and competences in two master's programs in education in Bogotá city.

Research competences constitute the indicator to evaluate research training and achievement of one of the main objectives Universities have. However, the ways to accomplish this goal varies according to the learning strategy implemented. University contexts, education members, and mostly, research indeed; the one beyond its approaches: historical, epistemological and social science research paradigms are among the factors to be considered. From the analysis, there were established categories to explain the problem of learning and training, establishing connections in terms of strengths, weaknesses, similarities and differences of current pedagogies to teach research competences and to research in higher education.

Keywords: research competence, Generic Competences, Research in Higher Education, Master of Education, Higher Education, Reading, Research Education, Tutoring, Research Project Failing

RESUMEN

Esta investigación compara la formación en investigación a partir de la pregunta por la adquisición de competencias en investigación en dos programas de Maestría en Educación de la ciudad de Bogotá.

Las competencias investigativas se constituyen en el indicador de logro de la formación investigativa, y alcanzarlas, es uno de los objetivos principales de la universidad. Sin embargo, el camino hacia esta meta está mediado por las estrategias formativas; las cuales, están relacionadas con múltiples variables presentes en el entorno universitario, los actores educativos y principalmente, el hecho mismo de investigar, que se diluye detrás de unas prácticas de aprendizaje centradas en enfoques: histórico, epistemológico y del paradigma propio de la investigación en las ciencias sociales. A partir de los resultados de la investigación, se definió una serie de categorías que tratan de explicar el problema de la formación investigativa y que establecen las conexiones buscadas para identificar fortalezas, debilidades, similitudes y diferencias del actual trabajo formativo y desarrollo investigativo en Educación Superior.

Palabras Clave: Competencias Investigativas, Competencias Genéricas, Investigación en Educación Superior, Lectura Investigativa, Formación Investigativa, Prácticas Formativas, Tutoría Académica, Fracaso en Tesis.

INTRODUCCIÓN

La formación en Educación Superior se rige por los tres objetivos misionales de la Universidad: la docencia, la investigación y la extensión o los servicios. Como se puede observar, uno de estos ejes es justamente la formación en investigación, y en este sentido, la formación en investigación, se constituye en una de las competencias que las universidades deben formar, pero también en una de las habilidades que sus egresados deben tener. Uno de los indicadores de calidad de esa formación es justamente determinar el grado de adquisición de competencias investigativas que poseen los egresados de los programas, que para el caso de la presente investigación, es en el nivel de posgrado.

La formación investigativa predominante frente a la investigación formativa deseable son los enfoques presentes en las prácticas pedagógicas en Educación Superior. Sin embargo, dichas prácticas están supeditadas a sus lineamientos, las necesidades de las instituciones, el currículo, la práctica institucional, y la diversidad de perfil del admitido.

En el contexto de los dos programas de Maestría en Educación, el presente trabajo se centra en el estudio de la relación de la intención formativa, las formas de interacción y la manera en que los actores educativos perciben esos aprendizajes en términos de aprendizaje por competencias investigativas. Los hallazgos proponen interrogantes sobre las prácticas institucionales, pero también a los Programas mismos, a los investigadores que pertenecen a los grupos de investigación y adelantan los procesos formativos, y a los investigadores en formación.

Para la realización del presente trabajo de investigación se siguieron las siguientes etapas. En un primer momento se construyó el anteproyecto en el cual se planteó el problema de investigación con sus diferentes componentes, posteriormente, se indagó sobre los antecedentes que pudiese haber en el campo de la investigación sobre el problema de la

formación en competencias investigación en el nivel de Maestría. Luego se construyó un marco teórico de referencia para desarrollar las categorías previas que permitieran su exploración e indagación en el trabajo de campo. Con el marco teórico construido se procedió al diseño de una encuesta y unas entrevistas en profundidad para recoger la información con los distintos actores involucrados en el trabajo. Posteriormente se recogió la información y se procedió a su análisis con las categorías que se habían construido previamente. Para concluir el trabajo se elaboran unas conclusiones en donde se recoge de manera somera los hallazgos.

Esta investigación se realizó con el fin de poder indagar en un caso concreto, las Maestrías en Educación de la Universidad Javeriana y de la Universidad Sergio Arboleda, los avances y fortalezas en la formación de estudiantes en competencias investigativas, pero de igual manera, para detectar los problemas y las falencias que dichos programas tienen con el fin de hacer la recomendaciones del caso, pero también de iluminarlas, para que se puedan poner los correctivos del caso y de esta manera, mejorar la formación investigativa de los educadores.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Conocimiento de calidad implica el implementar acciones que tiendan a desarrollar las competencias investigativas en la formación de investigadores, aún más, implica la mejora en las formas de gestionar la investigación al interior del currículo y de la universidad misma. Para ello es preciso crear redes de soporte a la labor investigativa, tanto en el ámbito regional, como en el nacional. Empoderar los grupos de investigación científica y de desarrollo tecnológico son estrategias de formación que se articulan con el panorama científico vigente, los cuales permitirán hacer ciencia para la ciencia, tanto como habilitar la participación y la democratización del ejercicio científico, académico e investigativo.

En este escenario de formación en investigación en el ámbito universitario, indagar por las competencias investigativas alcanzadas por dos programas de Maestría en Educación de dos universidades de Bogotá, será el tema del cual se ocupa la presente investigación. No obstante, por tratarse únicamente de dos programas, se constituye en un estudio de caso. A partir de la indagación que se haga y los hallazgos a los cuales se llegue, será de gran importancia poder elaborar unas conclusiones que den cuenta del estado de la formación de competencias investigativas en la Educación Superior en el ámbito de los posgrados.

Restrepo (2003), en *Investigación Para la Educación* hace referencia a que, siendo consciente del estado desigual de desarrollo de la investigación en la Educación Superior colombiana, ha querido reflejar por ahora lo ideal y lo posible, al evaluar las exigencias de esta característica de calidad. Para ello ha traído a colación el término y concepto de *investigación formativa* como una primera e ineludible manifestación de existencia de la cultura de la investigación en las instituciones de Educación Superior. Teniendo en cuenta lo anterior y al

margen de una interpretación inadecuada en cuanto a lo que el concepto se refiere, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA-, en términos de diferenciación de conceptos aclara que:

“La discusión de la relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la Educación Superior, pasa por la precisión en torno a la investigación formativa y a la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la Maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad, tanto en universidades profesionalistas como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación; la segunda es definitivamente consustancial a las universidades investigativas” Restrepo (2002: p. 101).

En el Programa de Maestría en el cual están inscritos los investigadores del presente trabajo, se ha recibido formación investigativa y a la vez, se han realizado acciones de carácter investigativo que se contrastan con las propias experiencias de vida como docentes y como investigadores, y que les permite asimilar e involucrarse en estos procesos investigativos de la Maestría. En todos los casos, los ejercicios integran estudiantes que no solo pertenecen a áreas de la enseñanza y la docencia. Ante esta realidad cabe entonces la pregunta ¿Qué prácticas institucionales realizan los programas de Maestría de la Universidad Javeriana y de la Universidad Sergio Arboleda para formar a sus estudiantes en habilidades investigativas? .Específicamente, se quiere comparar dichas prácticas a la luz del desarrollo de capacidades investigativas en los estudiantes, así como determinar la calidad de producción de nuevo conocimiento en educación gracias a la vinculación de los nuevos productos de investigación a los grupos registrados y avalados por Colciencias.

La formación investigativa es sustancial a la condición de la Educación Superior. De hecho, las universidades han creado centros de investigación para poder cumplir mejor esta función. Díaz Barriga, propone que el papel que juega la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento:

“(…) tiene la responsabilidad de colocar un pie en el pasado y otro en el futuro. ¿Por qué?, porque en el pasado nos toca reconocer un papel histórico, (…) el espacio que posibilita al estudiante iniciar una reflexión analítica, confrontar escuelas de pensamiento. Tenemos que colocar un pie en el futuro, y hacerlo es colocarlo en la era global” Díaz (2000: p. 87).

En otras palabras, la producción de conocimiento como misión transversal de la educación.

También enfatiza en que “(…) innovación exige experimentar y aquí lo que me pregunto es: ¿si quienes impulsan la innovación están dispuestos a que un profesor empiece a experimentar con los riesgos que implica?” Díaz (2000: p. 87). Aunque innovación y experimentación hacen parte de la investigación no son la totalidad del ejercicio investigativo desarrollado en las Universidades o que se espera desarrollen, la cita nos permite establecer una pregunta incluso, acerca, del por qué de la investigación en la Educación Superior.

El problema de investigación tiene que ver entonces, con las reales habilidades de los egresados y la situación de los magísteres quienes no en todos los casos alcanzan las habilidades y las competencias investigativas que se espera logren -a pesar de ser inherente a las Maestrías- la formación en proceso y competencias investigativas que permitan que los formados en este nivel de posgrado, sean capaces de adelantar procesos de investigación con altos niveles de competencia. Pero además, la investigación misma es una de las tres funciones sustantivas de la universidad.

¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN?

Tal como afirma Muñoz, “El desarrollo de la investigación educativa está íntimamente relacionado con el desarrollo socio-económico en los diferentes ámbitos geográficos. Pese a las severas críticas provenientes de los diferentes paradigmas epistemológicos, actualmente se rescata la importancia de los diferentes métodos, diseños e instrumentos en el crecimiento científico de los individuos, los grupos y las comunidades académicas, tanto de los países altamente desarrollados como en los que se encuentran en desarrollo” Muñoz, (2005: p. 21).

En este sentido, la investigación que se propone en el ámbito educativo, busca la aplicación del método científico a problemas pedagógicos, mediante su observación, su análisis y la resolución de los problemas que ella plantea a los académicos.

También afirma Muñoz, se encuentra un recorrido cronológico sobre la que ha sido la formación investigativa cuando afirma que “A principios del siglo XX la pedagogía experimental se sustituye con el nombre de investigación educativa y se acepta como la ciencia de la educación, particularmente en Estados Unidos” Muñoz, (2005: p. 22).

Continúa con una aclaración acerca del momento en el cual la pedagogía es influenciada directamente por el paradigma del momento, cuando afirma que

“La pedagogía se vuelve experimental en el momento en que empieza a aplicar la metodología de las ciencias exactas. La idea de una pedagogía científica basada en la experimentación es fruto del racionalismo del siglo XVIII. Actualmente, se amplía el término tanto por su objeto como por su método. Su campo de acción ya no sólo es el niño, visto como el centro del proceso pedagógico. Tampoco es estrictamente experimental cuantificable. Hoy se aceptan diferentes métodos para investigar en educación de acuerdo con los paradigmas epistemológicos y las concepciones de ciencia” Muñoz, (2005: p. 24).

Restrepo, citado por Muñoz, refiere la diferencia entre los términos investigación en educación: investigación educativa e investigación sobre educación, cuando afirma:

“Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores al acto educativo como el tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación” Restrepo, (1997: p. 25).

La investigación sobre educación, comprende entonces los estudios científicos, tanto cuantitativos como cualitativos (explicativos o comprensivos) de fenómenos relacionados con la educación, que también son indagados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la biología, la economía, administración, la ecología, la sociología la psicología. Los problemas educativos se benefician de los aportes de estas ciencias en cuanto a conceptos, referentes teóricos, métodos e instrumentos. Cuando las ciencias básicas se aplican al campo educativo se les llama ciencias de la educación. La investigación en educación se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Restrepo, (1997).

A partir de estos conceptos se puede plantear el problema del desarrollo de capacidades investigativas en estudiantes de Maestría como un asunto que está directamente emparentado con el perfil de los egresados de los programas de Maestría en Educación que se espera, no sólo satisfaga a los graduandos de estos Programas desde lo evaluado y acreditado por el CNA, sino también a las misiones y los currículos de las universidades contempladas en el estudio.

De igual manera, si se toma como problema de investigación el abordaje de la realidad educativa en cuanto totalidad, cabe la pregunta ¿De qué manera resuelven los dos Programas la interrelación de estos factores (el desarrollo de capacidades investigativas para educadores y la investigación sobre la realidad educativa)? De la respuesta que se dé a esta pregunta se podrán generalizar una serie de prácticas institucionales exitosas que hagan posible el fomento de la formación investigativa en dichos programas.

En este orden de ideas, cabe preguntarse si el currículo, y luego los trabajos investigativos realizados por los estudiantes como requisito para obtener el título de Magíster, efectivamente desarrollan competencias investigativas en los estudiantes, de tal manera que en la práctica se forme a los estudiantes en el desarrollo de las competencias básicas, profesionales y finalmente investigativas. Igualmente, cabe preguntarse si las tutorías de los trabajos de investigación se ofrecen como escenario para dicho cometido y como facilitadoras de la innovación educativa para conseguir que la experiencia a lo largo de la Maestría, sea significativa para desarrollo de habilidades de investigador en cada estudiante; y si ambas partes alcanzan su objetivo.

De acuerdo al anterior planteamiento, la pregunta que guía esta indagación es la siguiente: ¿Qué competencias genéricas investigativas forman dos programas de Maestría en Educación en instituciones de Educación Superior?

Para el desarrollo de la presente investigación y por ende poder responder a la anterior pregunta de indagación, los objetivos propuestos son los siguientes:

El general es *Comparar la formación de competencias genéricas investigativas de dos programas de Maestría en Educación, para determinar los logros y las deficiencias en sus procesos formativos investigativos.*

Para el alcance del anterior objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

Identificar similitudes y diferencias en la formación investigativa que fomentan la investigación en dos programas de Maestría.

Analizar las fortalezas y debilidades de la formación investigativa para describir la práctica institucional de formación en investigación.

Evidenciar si las competencias investigativas identificadas responden a las expectativas de formación de contenidos en la política pública para la Educación Superior.

MARCO TEÓRICO

Sobre formación en investigación y competencias investigativas se han realizado diversos estudios. La búsqueda en cinco bases de datos arrojó 139 datos, de los cuales se tomaron 18 relacionados directamente con el desarrollo de dichas competencias. La mayoría de ellos son tesis de Maestría a nivel nacional. A partir de la búsqueda se evidencia en los interrogantes y temáticas revisadas que la formación de investigadores se realiza con un enfoque curricular en competencias orientado hacia la producción de saber científico en el campo educativo.

A continuación se presentan los hallazgos globales, producto de la revisión de investigaciones en competencias y en formación investigativa relevantes para este estudio.

En cuanto a objetivos es importante tener en cuenta los siguientes:

Estudiar las competencias que los alumnos adquieren en su formación inicial.

Averiguar qué competencias se adquieren durante el período de práctica, cuáles durante el período de formación y cuáles en ambos espacios.

Analizar las reflexiones de los estudiantes acerca de las competencias docentes, mediante la indagación sobre qué y cómo reflexionan y la incidencia de dicha reflexión en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Determinar las relaciones que establecen los estudiantes entre sus competencias docentes y el contexto y las demandas de su desempeño profesional.

Algunos de los hallazgos y conclusiones en los trabajos revisados son:

Hay instituciones de Educación Superior, que dentro de su proyecto educativo, tienen la implementación de competencias como enfoque curricular, pero dentro de sus micro currículos la implementación carece de sustento debido a la diversidad de metodologías que no permiten que las evidencias y productos investigativos tengan una retroalimentación justa y equitativa en cuanto a oportunidades, que dejen ver que el estudiante adquirió las capacidades.

Si bien el trabajo en el espacio de las prácticas pedagógicas posibilita el desarrollo de las capacidades investigativas, éstas podrían ser de mayor alcance y grado de significancia para los practicantes, si se hicieran más claras y explícitas durante el proceso de formación.

Aunque se considera que sobre el tema aún falta mucho por indagar, finalmente la realización de este apartado permitió acotar el objeto de estudio de esta investigación, permitiendo aclarar algunos conceptos ligados al tema que se desarrollan a continuación. (Ver Anexo 1).

Currículo

Un acercamiento a la etimología de la palabra podría ser la utilizada por Álvarez (2007: p. 01) en cuanto que currículo, “proviene del latín ‘currere’, que se acerca a querer decir, pista circular de atletismo, carrera, correr. En términos generales, la idea de la palabra es correr por un camino, con continuidad y secuencia”. Este significado sugiere también la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Pero, en la actualidad otros como Díaz Barriga sustentan que:

“El campo del currículo forma parte de los saberes educativos que tuvieron un amplio debate a fin del siglo pasado. Se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial” Díaz Barriga (2003: p. 02).

También expresa que el concepto es muy polisémico y tal vez por eso no hay un consenso social para la utilización del término. “El currículo como disciplina, se da partir de los inicios del siglo pasado, en donde la necesidad de legislar la educación, da origen al establecimiento

del sistema educativo, en este contexto se creó una disciplina que permitiera una visión de la educación institucionalizada e intencionada”. Díaz Barriga (2003: p. 03)

Es muy difícil encontrar una definición para currículo, ya que durante mucho tiempo ha sufrido cambios que obedecen a diversos factores, ya sean del orden social, económico, político, entre otros. Pero es muy importante delimitar el término dentro de los programas de Educación Superior y especialmente los de Maestría, ya que éste articula las necesidades de formación del contexto.

Al hacer la revisión sobre currículo, se encuentra que existen factores sociales, económicos, entre otros que han influenciado su transformación y construcción.

La siguiente tabla propone una revisión del concepto de currículo que interesan a este estudio.

Tabla 1. Revisión del Concepto de Currículo

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
Popkewitz, Th. S.	1994	La palabra currículo puede resumir la orientación que sitúa el centro de <u>atención</u> en las relaciones estructurales que configuran los hechos de la escolarización. El currículo engloba diversos <u>conjuntos</u> de relaciones sociales y estructurales a través de las auténticas pautas de <u>la comunicación</u> sobre las que se basa. (...) Hablar sobre el currículo exige admitir un conjunto de supuestos y <u>valores</u> sociales no inmediatamente aparentes, que limitan el ámbito de opciones disponibles. (p.35).
Gimeno Sacristán	1998	Un currículo unitario [fomenta dudas] sobre los contenidos que son pertinentes aprender. La cultura no existe en singular, lo que observamos son culturas. Si todas las culturas son igualmente respetables y si además tienen especificidad no puede haber un currículo más adecuado que otro, y uno, sólo resultaría irrespetuoso con alguna d las culturas o con todas a la vez. (p.220)
Zabalza	2003	El currículo, más que planes y programas de estudio, debe verse como un “proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa” (p.21)

De lo anterior se infiere que el currículo, son todas las aquellas acciones encaminadas a formar al individuo. Dichas definiciones poseen una elaboración significativa próximas al concepto de currículo que se entiende en este estudio y el desarrollo investigativo del mismo.

Tabla 2. Tipos de Currículo

FORMAL	El que se conoce como autorizado y está descrito dentro de los planes y programas de estudio.
REAL	Incorporado en las prácticas de enseñanza reales, cuando se pasa de la teoría a la práctica.
OCULTO	Representado por las normas y valores institucionales, sobre él se fundamenta el formal y el real.
NULO	Lo que no tiene utilidad aparente, llegando a considerarse como contenido superfluo.
EXTRACURRICULO	Experiencias planeadas, externas al currículum oficial, vinculado con los intereses estudiantiles.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el currículo reúne todas aquellas acciones institucionales encaminadas a la formación del individuo. Los tipos de currículo permiten evidenciar, que el carácter con el que se denomine, tiene la relevancia de las diferentes miradas de los actores del contexto sobre las acciones. La definición que reúne acuerdos básicos sobre currículo, con un enfoque de competencias, subraya los siguientes aspectos:

- a) Es la concreción pedagógica y didáctica del proyecto institucional que toma como fuente principal la caracterización del mundo social, investigativo y productivo.
- b) Es el resultado de un proceso investigativo y participativo que estructura procesos teórico-prácticos sobre la pedagogía y didáctica, la ciencia y la tecnología, la filosofía, el trabajo y la extensión y proyección social; enmarcados en los procesos culturales.

c) Es una ruta coherente y sistémica en cuanto integra de modo simétrico el perfil, los contenidos, los objetivos y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje necesarios para la formación de un buen profesional y ciudadano con ética universal.

d) La selección, clasificación, ordenamiento, consecución, adecuación y evaluación de los contenidos están previstos de manera consiente coherente.

e) Propende por el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la eficiencia profesional y el desarrollo cognitivo, motriz, ético y afectivo del estudiante (Maldonado 2010).

Estas definiciones, reúnen de manera extensa, la pertinencia del término en cualquier contexto educativo y para cualquier finalidad de formación. Si bien dicha revisión es reciente, es también actualizada. Esto quiere decir que hubo una revisión juiciosa por parte del autor, a lo largo de una línea de tiempo y, basado en conceptos de otros investigadores especializados en currículo.

El currículo toma importancia en este trabajo como herramienta imprescindible para entender la organización de los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación del proceso de formación investigativa en la Educación Superior, en especial en los dos Programas en los que se enfoca este estudio.

El currículo se direcciona de diversas maneras de acuerdo a las necesidades específicas de cada contexto educativo, para entender mejor el enfoque que se da a través de los diferentes niveles educativos dentro de una misma institución se desarrollan los siguientes conceptos complementarios.

Macro-Currículo

Se concibe como la planificación inicial de un proceso educativo. Concreta la relación universidad – sociedad, a la vez que caracteriza el país dentro del contexto mundial, define las

formas de selección, organización y distribución de las diferentes disciplinas, temáticas, problemáticas y procesos formativos que ofrece la universidad en cada uno de los Programas (Facultad). Documenta estructuradamente los objetivos terminales de la profesión o saber específico, determinando el profesional que se aspira formar (perfil), analiza la estructura de la actividad profesional, las exigencias sociales y el análisis de campo ocupacional.

El macro-currículo está esquematizado por entornos, así;

“(…) entorno organizacional, en lo que se refiere a productos, entorno económico, en la que se refiere a mercado, acuerdo internacionales y tendencias, entorno tecnológico, en procesos productivos, sistemas de gestión, indicadores y competitividad, entorno científico, estado del arte, Semilleros, bases de datos, entorno ocupacional; en lo que se refiere a dinámica de empleo, relaciones funcionales y ocupacionales, entorno educativo, oferta de capacitación y formación, comparación de currículos, capacitación de trabajadores y con tendencias organizacionales, de mercado, normativas, entre otras”

Maldonado (2010: p.38).

Es claro que del macro currículo, en el contexto en el que se hace el estudio, se ocupan las instancias directivas de una institución, y es desde allí donde se parte para articular las necesidades políticas, sociales y económicas dentro de una determinada comunidad como respuesta para satisfacer las necesidades nombradas en el párrafo anterior en el largo plazo, y por medio de unos perfiles de egresados específicos. Esta reconstrucción de la intención formativa permite comparar las acciones implementadas por cada Programa en virtud de la formación investigativa.

Micro-Currículo

De acuerdo a lo anterior se infiere que si existe esa derivación de currículo que atiende a la globalidad de una institución, debe haber una que se ocupe de lo esencial, en donde se articulen los objetivos, contenidos y metodologías de cada programa, apuntando a la formación del perfil que busca el macro currículo. El micro currículo se refiere a 1). Los contenidos, 2). La unidad de desarrollo, a su vigencia, a la intensidad por horas semanales presenciales con acompañamiento, a las horas de estudio independientes sin acompañamiento, entre otros, para el total de estudio, periodo y área al que corresponde. Debe también incluir los contenidos, los principios y los objetivos que se pretenden con el desarrollo de la asignatura, así como las unidades de desarrollo académico, la justificación dentro del macro-currículo, su razón de ser y la relación con los propósitos de formación del Programa, el núcleo problémico de la unidad de desarrollo. Hacer la pregunta sobre cuáles son los problemas del conocimiento al que se intentan resolver, cuál es la articulación con el eje transversal de la investigación formativa, cuál es la metodología de la asignatura, temática específica, competencias que se desarrollarán, recursos, la bibliografía básica y la relacionada, y que se encuentra en las bases de datos, fuentes de conocimiento, e internet, entre otras. El micro currículo se encarga de asumir el enfoque en el que se desea profundizar.

Para este estudio es importante tener en cuenta el micro currículo de los dos programas ya que definen si la formación investigativa atiende a formar individuos competentes en investigación científica y de qué manera se asume en cada una de los programas, en qué se generan tensiones, distanciamientos o acercamientos, que permitan realizar la comparación.

Teniendo en cuenta las definiciones y tendencias anteriores es necesario seguir avanzando hacia el entendimiento de las categorías que permiten fundamentar este estudio.

En el siguiente apartado se revisaran las definiciones y derivaciones del concepto de Competencia.

Competencias

Dentro de la formación investigativa, el enfoque curricular contempla la formación en competencias investigativas básicas, las que obedecen a los lineamientos de un ente de control político o estatal, y que en el contexto colombiano, es justamente el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El interés en este apartado es aclarar el concepto de competencia en la actualidad y el origen del tipo de competencia investigativa.

Por lo anterior, la investigación sigue una línea histórica sobre el manejo dado a este concepto y toma una posición al respecto, para de ahí sustentar la comparación entre los dos Programas de estudio, su enfoque y la apropiación de estas, si existen, dentro de la comunidad en formación.

En el siguiente apartado se toman definiciones de autores que han hecho aportes a la comunidad científica desde el estudio del concepto de competencia y las implicaciones en los diferentes niveles educativos: “La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta para empezar la comunicación” Gimeno Sacristán (2009: p. 23).

La definición de competencia, tiene muchas acepciones, según Gimeno, “(...) tiene una raíz latina que denota disputa, rivalidad, contienda, lucha, mientras que una segunda significación alude a las capacidades humanas; incumbencia, poder o actividad y una tercera del diccionario de la RAE, es la de tener pericia, aptitud para hacer algo, intervenir en un asunto, ser competente” Gimeno Sacristán (2009: p. 23).

“(...) ser competente es saber hacer y saber actuar entendiéndose lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y las

consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del desarrollo humano”. Montenegro (2003: p. 59).

El término competencia está ligado con otros conceptos, por medio del uso y significado, como habilidad, aptitud, destreza, efectividad, capacidad, poder para y conocimiento práctico suelen ser usados dentro de la misma significancia.

“Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer”. Tobón, (2010: p. 06).

“Conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores”. Vasco, (2005: p. 104).

Ahora bien, en el lenguaje de competencias hay una jerarquización formulada a partir de competencias básicas, tratando de organizar y entender la forma en que cualquier persona utiliza sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

Tabla 3. Revisión del Concepto de Competencia. Tomado de la Tesis de Juan Carlos Muñoz “La reflexión sobre las competencias docentes en el espacio de la practica pedagógica de la licenciatura de diseño tecnológico”.

Autor	Año	Concepto
Le Boterf y Vincent	1993	Combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional.
Bunk	1994	Posee competencia profesional quien dispone de los

		conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. p. 47
Le Boterf	1995	No es un estado o conocimiento poseído. No se reduce a saber o a saber hacer. No es asimilable a una adquisición de formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente.
Zarifian	1995	Las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución.
Gonezu y Athanasou	1996	Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar. p. 47
Gallart y Jacinto	1996	Son un conjunto s de propiedades en permanente modificación que deben sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica. p. 14
Hutmacher	1997	La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencias, valores disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la ampliación de prácticas pedagógicas. Las competencias no pueden reducirse al conocimiento de hechos o rutinas, ser competente no es sinónimo de ser entendido o de estar cultivado. p. 45
Levy-Leboyer	1997	Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. p. 54
Le Boterf	1998	Las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber proceder que supone el saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber, hacer, redes,...); el querer proceder que se refiere a la

		motivación y a la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización de trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y riesgo del individuo. P. 150
ICFES	1999	Competencia es un “saber hacer en contexto”, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo.
Bogoya	1999	La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar la solución y para controlarla y posicionarse en ésta.
Tejada	1999	Conjunto de conocimientos y procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia (formativa y no formativa – profesional), que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.
Torrado	2000	Entendida como la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto. p. 107
Perrenoud	2000	Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.
Perrenoud	2001	Una competencia no es un saber procedimental codificado que basta con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos, (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir y condicionales (que dicen en que momento hay que empezar determinada acción. p. 174
Murillo	2003	Hace referencia al dominio de una práctica, sustentado por el desarrollo de algunas o algunas habilidades... supone transferencia, respuesta a situaciones nuevas, valores humanos puestos en práctica, conocimiento técnico inteligente y desarrollo de las habilidades que sustentan su logro.

Comisión Europea	2004	El termino competencia se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de La disposición para aprender además de saber cómo.
Gómez Roldán	2005	Las competencias clave para el aprendizaje permanente constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la relación personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo.
Braslavsky	2006	Saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo una serie de equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencias entre otras.)
Zambrano Leal	2006	Capacidad de una acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de capacidad para movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, con el fin de identificar y resolver verdaderos problemas.
Tobón	2006	Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad.
Beneitone	2007	Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.
Proyecto Tuning	2007	Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

El interés de esta revisión conceptual es dar una mirada al concepto de competencia a lo largo de una línea de tiempo, cómo ha evolucionado y cómo algunos conceptos son mejorados desde sus propios autores. Sin embargo, es pertinente dar una mirada a las diferentes clasificaciones de las competencias genéricas.

Tabla 4. Competencias Genéricas. Tomado del Proyecto Tuning Latinoamérica, 2006.

INSTRUMENTALES	INTERPERSONALES	SISTÉMICAS
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad crítica y autocrítica	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
Planificación y gestión del tiempo	Trabajo en equipo	Habilidades de investigación
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Habilidades interpersonales	Capacidad de aprender
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
Conocimiento de una segunda lengua	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Liderazgo
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)	Compromiso ético	Habilidad para trabajar de forma autónoma
Resolución de problemas		Diseño y gestión de nuevos proyectos
Toma de decisiones		Motivación de logro

La polisemia del concepto se engrana directamente con la complejidad que significa la formación de investigadores por medio de un enfoque en competencias investigativas. Para lograr este fin, se han tomado las cuatro competencias investigativas básicas del documento del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, “Lineamientos para la Acreditación de Alta

Calidad de Programas de Maestría y Doctorado”, avalado por el Ministerio de Educación Nacional y que en un aparte del artículo 9 explicita:

- a) Capacidad de indagación de los estudiantes.
- b) Capacidad de pensamiento autónomo y dominio de los protocolos teóricos, experimentales y de las técnicas de investigación propias de su campo de saber.
- c) Capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento mediante el uso crítico de diversas fuentes de información.
- d) Capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación.

La Investigación en el Contexto Educativo

Al considerarse la investigación como una de las funciones sustantivas de la Universidad se encuentra la siguiente definición de lo que significa en este contexto:

“De acuerdo a esto, la investigación es una función fundamental de la universidad; constituye un elemento importantísimo en el proceso educativo porque a través de ella se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje para la generación de nuevo conocimiento; además, la investigación vincula la universidad con la sociedad. Al ser una función fundamental, sustantiva, la investigación es un deber ser. Por esta razón, las universidades deben desarrollar capacidades para la investigación en los estudiantes e incorporar la investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje en el currículo”.

(Miyahira, 2009: p. 25)

Otros autores señalan la investigación formativa como la centrada en la formación de competencias y el desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes, basada en la construcción de conocimientos y en la relación alumno-docente, o con su tutor, quien guía dicha investigación.

Las Competencias Investigativas

Las competencias investigativas son el resultado de la intención formativa idealizada en el currículo, pero que se explicitan en los ejercicios que diseñan, elaboran e investigan los docentes y tutores para desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes de maestría y posgrados. Estos ejercicios buscan la asimilación por parte de los estudiantes de los procedimientos, las reflexiones y la generación creativa de conocimiento, a partir de preguntarse, y preguntar sobre la realidad circundante, en este caso, la realidad educativa.

Según el CNA la investigación, formativa alude a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos. Se trata del reconocimiento de que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, de que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica, y de que el docente debe estar comprometido también en el proceso de construcción y sistematización del saber en qué consiste la actualización permanente. El proceso de apropiación de saberes que realiza el alumno es, en este sentido, asimilable a un proceso de investigación (CNA, 2002).

La formación de competencias supone una serie de etapas revisadas, evaluadas y puestas en continuo mejoramiento, gracias a los mismos trabajos investigativos desarrollados por los estudiantes midiendo, entre otras variables, la pertinencia de los mismos. Estas reflexiones y su posterior inclusión en los currículos son fruto en la mayoría de los casos, de investigaciones, de la discusión académica y/ o de la experiencia investigativa de los docentes y tutores que laboran en las universidades.

Algunos estudios incluyen las competencias lectoras, escritoras y de conocimientos acerca de sistematización de la información más allá de las habilidades para identificar problemáticas y formular preguntas.

La Formación en Investigación

Ángel Barriga (2003), refiere varios indicadores que identifican un programa de Maestría como derivado hacia la formación investigativa. Algunos de estos tienen que ver con la existencia de líneas de investigación consolidadas, los tipos de trabajo. A este respecto, el autor afirma que artículos de investigación, libros o capítulos en libros científicos y de texto, presentación en eventos académicos, patentes, prototipos experimentales, entre otras actividades, son las que deben realizar los docentes de planta, así como también, hay que tener en cuenta la distribución de la cantidad de docentes en las diferentes líneas de investigación y su formación como doctorados en las áreas investigativas. A grandes rasgos dichas prácticas se pueden agrupar en dos contextos: el institucional y el aula: desde el micro currículo.

De la misma manera, se señala la siguiente diferenciación que se articula a los contextos nombrados anteriormente “La investigación formativa y la formación para la investigación, se deben desarrollar en interacción continua. La investigación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis y de síntesis de la información, y de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación” Ángel Barriga (2003).

En los profesionales de las ciencias naturales, de las ciencias de la salud y en particular de las ciencias médicas, la capacidad de observación, descripción y comparación son fundamentales. El médico por ejemplo, puede hacer el diagnóstico de alguna enfermedad simplemente observando al enfermo como en el caso de una lesión dérmica, (Miyahira: 2008).

De esta manera, la formación investigativa es central a la formación en ciencias naturales o en las ciencias sociales y humanas.

Estrategias Formativas para Desarrollar Competencias Investigativas

La idea de formar investigadores plantea a las universidades el reto de desarrollar en los estudiantes la actitud de darse cuenta de la realidad educativa, de ser curiosos, preguntarse, y después de preguntarse, tener las herramientas conceptuales para saber que la pregunta investigativa formulada es la correcta.

María Beterly (2007: p 12) citando a Moreno Bayardo en su reflexión en cuanto a la relación directa de la investigación con la calidad de los programas y de la Educación Superior explica que “(...) debería evaluarse a partir de los procesos de formación, dónde cabrían las siguientes preguntas:

¿Cómo redunda la cantidad de lecturas en el proceso formativo?; ¿Qué finalidad tienen los ensayos, los reportes de lectura y/o las presentaciones orales?; ¿Cómo los seminarios teóricos y metodológicos contribuyen a la formación de investigadores?; ¿Cómo hacer para que los alumnos deriven contenidos significativos de lecturas que, a primera vista, nada tienen que ver con sus proyectos doctorales?; Los seminarios optativos, ¿Tienen que ver con las necesidades formativas derivadas de los proyectos?; ¿Qué papel deben asumir los alumnos y los tutores durante el proceso de formación?”

Esta serie de preguntas de Moreno reúnen algunas de las estrategias de formación que han venido implementando los programas de posgrado para desarrollar habilidades investigativas en sus estudiantes. Entre ellas se encuentran: los seminarios optativos y de investigación, las lecturas y la tutoría. Aún más, buscan que en la formulación de las investigaciones y la

apropiación de las metodologías de investigación se le permita al estudiante una experiencia exitosa al incursionar como nuevo investigador en el área de la investigación educativa.

La Investigación en el Contexto Universitario

La investigación es fundamental en la vida universitaria, no solo desde el punto de vista funcional, reflejado en las misiones de las universidades, sino que es igualmente un aspecto primordial dentro de los factores de evaluación para la acreditación de programas de posgrado que realiza el Consejo Nacional de Acreditación –CNA- en Colombia. Este aspecto, ocupa el quinto lugar, dentro del listado de elementos que se tienen en cuenta para dicha acreditación.

“La investigación es concebida como el proceso reflexivo, sistemático, crítico y creativo desde el cual se examina la producción, la transmisión y la utilización del conocimiento.

En el contexto educativo, busca que la comunidad académica se interese en descubrir, manejar, tratar, explicar, comprender y categorizar el mundo; indagar y plantear hipótesis o leyes en los diferentes campos del conocimiento. Pineda (2007).

Sin formación investigativa en la educación superior, la reflexión sobre la pertinencia de las acciones y del sistema educativo en general, quedaría obstaculizada. Igualmente, no contarían las experiencias educativas exitosas en diferentes contextos con escenario para ser estudiadas y quizás replicadas.

La investigación formativa tiene dos características fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor y los agentes investigadores son estudiantes. Entonces, resulta obvio que, la primera condición para poder incorporar la investigación formativa en los programas académicos es, que tanto profesores como estudiantes, posean una formación básica en metodología de investigación. Miyahira. (2008).

Esta última aproximación señala que la totalidad de las acciones y actores involucrados deben tener competencias investigativas, y que ningún elemento del proceso debe quedar aislado de la intención investigativa. Con recurrencia se deben revisar y evaluar los procesos que dan cuenta de la pertinencia del norte investigativo de un programa de posgrado.

De acuerdo a los documentos institucionales de las universidades que se pudieron observar en este estudio, se postula la intención de apoyar la investigación en el corto plazo, no sólo como factor de desarrollo de ciencia y tecnología, sino como artífice de la transformación de la cultura, de la cultura escolar, para este caso. La formación de investigadores es explícita en la misión, a la vez que se nombra la necesidad por la formación integral de sus graduandos.

La Investigación en los Programas de Maestría

El documento guía del CNA para acreditación de Programas de Maestría y Doctorado en el aparte dedicado al factor No. 5 denominado *investigación, generación de conocimiento y producción artística*, refiere textualmente lo siguiente:

Los programas de Maestría y Doctorado deben estar basados en la investigación, tanto en lo que atañe a sus propósitos, como en lo que respecta a los presupuestos sobre los cuales se diseñan los Programas. El desarrollo y las condiciones relativas a la investigación, representan un aspecto esencial para la acreditación de alta calidad en estos tipos de programas de posgrado.

La investigación es una de las principales funciones académicas que debe estar presente en todos los niveles de la Educación Superior. Pero en el caso de las Maestrías y los Doctorados, el proceso de investigación define la esencia misma del Programa. Por lo tanto, en el análisis de este, que es uno de los factores analizados en la evaluación de calidad de las universidades, se deben tomar en consideración las siguientes tres características:

- Articulación de la investigación al Programa.
- Los grupos, líneas y proyectos de investigación
- Productos de la investigación y su impacto” (Lineamientos CNA: 2010).

Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana

Para la PUJ la investigación es concebida como una estrategia para la solución de problemas educativos y pedagógicos. Por esta razón, en sus documentos corporativos se afirma que:

“La investigación educativa y pedagógica contribuye a la solución de problemas relacionados con el conjunto de acciones que promueven el desarrollo humano. Así la producción de conocimiento en torno a la función formativa y social de la educación, pone en juego la capacidad creativa investigativa, la reflexión teórica y el trabajo metodológico y técnico.

La producción de conocimiento mediante la investigación educativa y pedagógica no se entiende solamente como una actividad metodológica y técnica, sino también como una actividad creativa, que exige del investigador o grupo de investigadores la capacidad de razonar lógicamente, la toma de decisiones, la solución de problemas y el compromiso ético con las realidades estudiantiles. En el trabajo de investigación educativa, se vinculan de manera orgánica la acción científica metodológica-técnica y la acción creativa intelectual.

La naturaleza de la investigación educativa y pedagógica no es sólo de carácter disciplinar sino interdisciplinar, ya que involucra diversas dimensiones de análisis – histórica, cultural, política, social y económica” PEC JAVERIANA (2007)

Programa de Maestría en Educación de la Universidad Sergio Arboleda

Para la Universidad Sergio Arboleda, el Programa justifica su existencia en tanto que la Universidad se propone:

“En la Universidad Colombiana existe la necesidad de formar en los campos de la Docencia y la Investigación a los profesionales que enseñan en las diversas disciplinas”.

La nueva legislación educativa, en especial la Ley 30 y luego las exigencias de la acreditación de calidad, modificaron el papel de la Universidad, integrando la formación profesional y el ejercicio docente, con la investigación.

El programa de la Maestría en Docencia e Investigación responde a este requerimiento.

Va dirigido a docentes universitarios con una formación básica en las diversas áreas del conocimiento, y sin una formación académica y científica en la docencia y la investigación. Incorpora los procesos esenciales de la docencia y de la investigación, y los aplica y discute, con un enfoque interdisciplinario en relación con las áreas que abarca el programa: Pedagogía; Ciencias Económicas y Administrativas; Filosofía; Comunicación Social; Ciencias Jurídicas; Matemáticas, Ingenierías y Astronomía.

La Misión de la Universidad enfatiza el humanismo, el cual incluye el debate científico dentro de un ámbito de respeto y pluralidad. Este espíritu estará presente en la Maestría”.

METODOLOGÍA

Fases del Estudio

De acuerdo con las propiedades del Estudio de Caso la dirección deductiva-inductiva se adoptó desarrollando las etapas orientados por el objetivo y la pregunta investigativa. El estudio de caso permite el análisis del fenómeno social elegido en un tiempo y espacio específicos. Las complejas relaciones que se establecen a la luz de la interacción en la formación, entre las instituciones y los actores educativos, se logra analizar mediante esta metodología de investigación. La comprobación de dichas relaciones son el objetivo, es decir, “están subordinadas a la comprensión del caso” (Stake, 1999, p.70)

Se indagó a través de seis fases: elección del tema, selección del caso, documentación, recolección y análisis de datos, presentación de resultados y conclusiones.

Fase 1. Interés Investigativo – Elección del tema

Tras sobrepasar dificultades en la aprobación del tema de investigación el interés de los investigadores surge alrededor del tema formación investigativa por encontrarse los investigadores inmersos en la experiencia como estudiantes de la Maestría en Educación con énfasis en investigación de la Universidad Javeriana. La motivación personal se convirtió en factor decisivo en nuestra decisión. Habíamos, como estudiantes de pregrado en licenciatura, realizado un trabajo investigativo que nos permitió desarrollar determinadas competencias investigativas. Se nos había formado, en ese entonces, mediante formación investigativa a través de un primer ejercicio aplicado que se había convertido en la tesis de grado. Conforme avanzo nuestra experiencia profesional docente, nos interesamos por cursar diferentes proyectos de maestría en investigación. Sin embargo, al ingresar a la línea Políticas y Gestión

de sistemas educativos de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana, constatamos que no existía ningún grupo de investigación clasificado en esta línea, y que además la formación en investigación durante la asignatura Taller de Formación Investigativa cursada en primer semestre, no había tenido la calidad, intensidad horaria y claridad esperadas, decidimos preguntar por la formación de competencias investigativas en los programas de maestría. Queríamos saber, si esto que en nuestra experiencia encontrábamos recientemente, sucedía o no en otros programas de posgrado en Educación.

Fase 2. Selección del Caso

La elección del tema competencias investigativas en la Maestría en Educación que forma en investigación de la Universidad Javeriana nos llevó rápidamente a la decisión metodológica por un tipo de estudio comparativo y elegir otros programas de posgrado para lograr que la investigación alcanzara resultados significativos, mediante la identificación de similitudes y diferencias en la estrategia formativa implementada por cada uno de ellos. La elección del programa de la Universidad Sergio Arboleda se debió a la facilidad de contacto con ellos, ya que el tutor del presente trabajo investigativo trabaja en dicha Universidad. Un segundo, pero no menos importante criterio de elección, fue la relevancia que viene tomando el programa de formación de dicha Universidad y el reconocimiento del grupo de investigación en educación Invedusa.

Fase 3. Documentación

La revisión de lineamientos y otras fuentes teóricas para la Educación Superior fueron la base para la construcción conceptual, la formulación de categorías preexistentes y la declaración escrita de una postura investigativa para abordar la recolección y el análisis de los datos. En la página de internet del Ministerio de Educación Nacional se navegó en búsqueda de todos los documentos relativos a la regulación y acreditación de los programas de Educación Superior. Mediante su lectura se identificaron los que interesaron a este estudio. Igualmente, en las direcciones de internet de los dos programas de maestría se encontraron colgados los documentos de los proyectos educativos curriculares que presentan las intenciones formativa y pedagógica de cada uno de ellos.

El acceso y estudio de los documentos proyectos educativos curriculares permitió identificar otros documentos que resultaban pertinentes para esta investigación y que también fueron consultados.

Fase 4. Recolección de Datos

En primer lugar, y después de la aplicación de la encuesta, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas, dirigidas a profesores, directores de línea de investigación, estudiantes y egresados de los programas de formación.

A la vez que se seleccionaban los participantes y se realizó el cronograma de entrevistas, se elaboró el guión de preguntas que indagaban por las categorías con las cuales iniciamos la indagación. Según Valles (1999, p?), el guión orienta la indagación del investigador. Las preguntas fueron generales, contaban con una introducción que contextualizaba al entrevistado/a y mostraba la utilidad e interés de esta investigación. Durante la realización de las entrevistas los entrevistados/as y el entrevistador se extendían con libertad

sobre temas específicos que desearan ahondar, o en los cuales se sintieran cómodos para contar. El entrevistador pudo realizar contra preguntas en momentos de la entrevista en que se consideraba relevante encontrar más información.

Las preguntas fueron sometidas a varias revisiones, por expertos que validaron el instrumento, cuyos aportes se tuvieron en cuenta para los ajustes del caso. (Ver ANEXO 5) Las entrevistas fueron realizadas entre el 10 de abril y el 30 de junio de 2011 y se grabaron mediante el uso de grabadoras de audio.

Fase 5. Análisis de Datos

El cuestionario realizado constaba de 19 preguntas (ver ANEXO 3). Las cuatro primeras preguntas permitieron conocer las características de los participantes como integrantes de la muestra específica para este estudio y su perfil investigativo. A partir de la quinta pregunta en adelante se pidió identificar y jerarquizar aspectos de la formación investigativa mediante preguntas cerradas que anticipaban las respuestas. Los estudiantes de último semestre o último año de Maestría contestaron de acuerdo a su experiencia en la formación recibida.

La encuesta diseñada, fue enviada vía correo electrónico al tutor del trabajo de grado. Se realizaron ajustes al instrumento y se procedió a su aplicación.

La encuesta se aplicó el 07 de marzo de 2011 a estudiantes de segundo año de la Maestría en Educación en la Universidad Sergio Arboleda, dentro del espacio académico de la asignatura de investigación dirigida por el profesor José Guillermo Martínez. La encuesta a estudiantes de la en Educación de la Universidad Javeriana se aplicó el 09 de marzo de 2011 en un espacio de la asignatura Seminario Modelos Pedagógicos. El tiempo de duración fue 10

minutos. En ambos casos se realizó contextualización de la investigación por parte de los investigadores y la razón de ser del instrumento en cuestión.

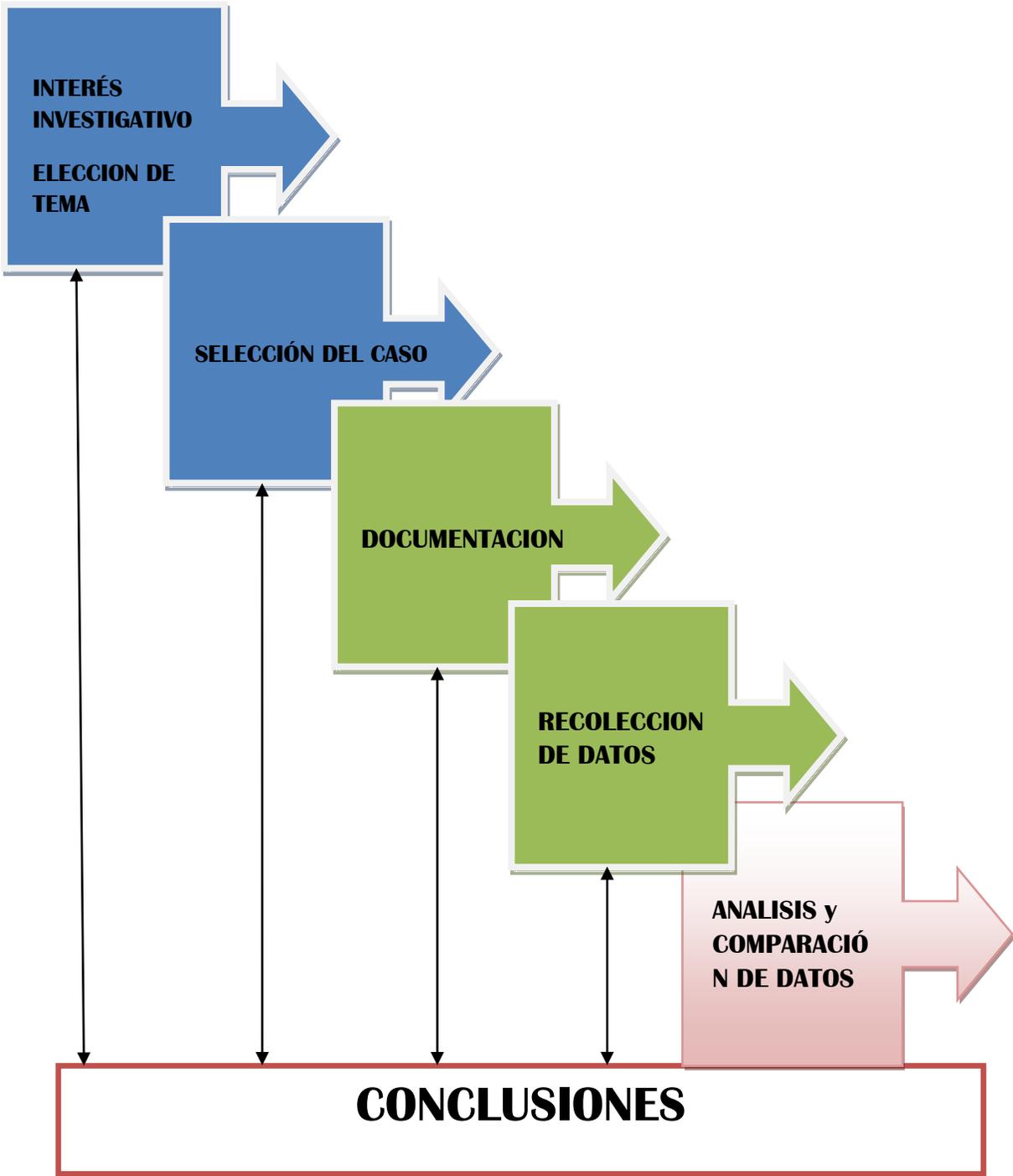
Las entrevistas fueron transcritas. Para su análisis y el de los otros documentos que se incluyeron en esta etapa, se utilizó el software autorizado ATLAS.ti.6 el cual permitió a los investigadores identificar categorías emergentes, realizar anotaciones y señalar citas apropiadas para la discusión posterior de resultados a partir de este análisis. Mediante el rastreo de las categorías preexistentes en las entrevistas y en los documentos se buscaron relaciones directas a: currículo, formación y competencias investigativas. Una vez iniciado el rastreo, se identificaron otros códigos relacionados. La lectura línea por línea de los textos permitió encontrar recurrencias que permitieron a determinados códigos estar lo suficientemente presentes en los datos como para ser considerados categorías; en este caso categorías emergentes. Los mismos códigos se rastrearon a lo largo de todos los documentos: pertenecientes a los dos programas de Maestría en Educación, y a todas las transcripciones de entrevistas de los participantes de los dos programas. Esto garantizó la comparación constante de los categorías preexistentes, de los códigos, y finalmente de las categorías emergentes en todos los datos.

Los datos de los grupos de investigación relacionados con cada uno de los programas formativos de este estudio, y cuyas informaciones de registro y categorización ante Colciencias se encontraron en la página web scienTi, se organizaron en un cuadro comparativo para presentar los hallazgos.

Fase 6. Presentación de Resultados y Conclusiones

Se presentan los hallazgos mediante un análisis deductivo. Las categorías fueron presentadas de lo general a lo particular siguiendo la línea de análisis desde la formación en investigación. Mediante gráficos, matrices, figuras y líneas de texto se evidencia la triangulación realizada y se llegan a conclusiones del estudio y su presentación a los programas de Maestría.

Figura 1. Fases de la Investigación



Tipo de Investigación y Método

La decisión de realizar un estudio comparativo de la formación de competencias investigativas nos llevó a seleccionar el estudio de caso (Stake, 1999.). La búsqueda de una verificación y la posterior indagación profunda en el problema de investigación se convirtieron en razones para decidir la elección de esta metodología.

El enfoque investigativo de este estudio es de carácter cualitativo, siguiendo un diseño que es estudio de caso, comparativo, transeccional. Es estudio de caso porque permite indagar más que verificar o demostrar, por un fenómeno en especial, dentro de un contexto especial en este caso educativo. Para Stake (1999), “los fines propuestos están subordinados a la comprensión el caso particular”, permite una mirada desde el interior, holística y en profundidad.

Es comparativo ya que el fenómeno se analiza desde dos miradas diferentes, pero dentro del mismo contexto.

Este estudio es transeccional, ya que se toma un determinado tiempo de observación Sampieri (2005) y análisis del objeto competencias investigativas.

Para la recolección de la información se aplicó una entrevista en profundidad semi-estructurada, que según Valles (1999), se caracteriza por una serie de preguntas definidas previamente en un guión, pero la secuencia así como la formulación de las preguntas varía en función de cada sujeto entrevistado, lo que le da al investigador la libertad de profundizar en algún aspecto relevante o realizar nuevas preguntas.

Contexto del Estudio

Los programas de Maestría en Educación de las universidades: Javeriana y Sergio Arboleda en Bogotá, son el contexto específico de este estudio.

La Pontificia Javeriana es una institución de Educación Superior sin fines de lucro, de carácter privado, fundada y regentada por la Compañía de Jesús. Tiene como fin específico la formación integral de hombre y la conservación, transmisión y desarrollo de la ciencia y de la cultura, trascendiendo lo puramente informático y técnico.

La Universidad Sergio Arboleda, es una institución de Educación Superior de carácter privado, sin ánimo de lucro, orientada a formar profesionales de manera integral en los distintos campos de la ciencia y la investigación cultura, con proyección hacia la comunidad nacional e internacional.

Sin embargo, el programa de la Pontificia Javeriana pertenece a la Facultad de Educación de la misma universidad. En tanto que, el programa de Sergio Arboleda por ser interdisciplinario, no es exclusivo de una facultad, sino que soporta su trabajo formativo e investigativo en otras facultades y programas de la institución.

Cada programa, conduce al título de Magíster en Educación y se proponen la formación a través de un currículo de carácter pedagógico e investigativo, identificando el perfil del estudiante, del egresado y sus propios enfoques pedagógicos.

Población y Muestra

La población de este estudio la componen alumnos, profesores, directivos y egresados vinculados a los programas de Maestría en Educación en las dos instituciones: Javeriana y Sergio Arboleda.

Se realizó la elección de la muestra de acuerdo a los criterios del muestreo cualitativo por relevancia de los ambientes y casos que contribuyen de mejor manera a la comprensión del fenómeno (Sampieri, 2006)

La encuesta se realizó a 49 alumnos: 21 de tercer semestre de la Javeriana y 28 de segundo año de Sergio Arboleda.

Diseño y Validación de la Encuesta

La encuesta fue de carácter anónimo y se aplicó a estudiantes de los dos programas. Su objetivo fue identificar percepciones acerca de la formación investigativa a partir de su experiencia como cursantes de la Maestría en Educación con énfasis en investigación, a la vez que buscamos evidenciar categorías que estarían presentes en las preguntas de la entrevista en profundidad.

El cuestionario consta de 19 preguntas (Ver Anexo). Las cuatro primeras preguntas permitieron conocer las características de los participantes como integrantes de la muestra específica para este estudio y su perfil investigativo. A partir de la quinta pregunta en adelante se pidió identificar y jerarquizar aspectos de la formación investigativa mediante preguntas cerradas que anticipaban las respuestas. Los estudiantes de último semestre o último año de Maestría contestaron de acuerdo a su experiencia en la formación recibida.

La encuesta diseñada, fue enviada vía correo electrónico al tutor del trabajo de grado. Se realizaron ajustes al instrumento y se procedió a su aplicación.

La encuesta se aplicó el 07 de marzo de 2011 a estudiantes de segundo año de la Maestría en Educación en la Universidad Sergio Arboleda, dentro del espacio académico de la asignatura de investigación dirigida por el profesor José Guillermo Martínez. La encuesta a estudiantes de la en Educación de la Universidad Javeriana se aplicó el 9 de marzo de 2011 en un espacio de la asignatura Seminario Modelos Pedagógicos. El tiempo de duración fue 10 minutos. En ambos casos se realizó contextualización de la investigación por parte de los investigadores y la razón de ser del instrumento en cuestión.

PREGUNTA	Tabla 5. Tabulación Datos Encuesta Formación en Investigación	MAESTRIA U. SERGIO ARBOLEDA			
	Indagar sobre el nivel de formación investigativa en dos programas de en Educación en la ciudad de Bogotá, está dirigida a estudiantes de, la información aquí solicitada nos permitirá evidenciar algunas tendencias que facilitaran el desarrollo del proyecto.	INVESTIGACIÓN			
		1ER AÑO		2DO AÑO	
		SI	NO	SI	NO
1	Seleccione el nivel de que está cursando actualmente.	1		24	
2	Seleccione el tipo de Maestría en Educación que está cursando.	1		24	
3	¿Realizó alguna especialización antes de aspirar al nivel de Maestría? Especifique cuál.	1		24	
4	¿Ha participado en proyectos de investigación?	1		18	6
5	¿Hizo o ha hecho parte de algún grupo semillero en investigación?		1	11	13
6	¿Si ha hecho parte, su intervención ha sido en calidad de:				12
	Investigador			5	
	Co-investigador	1		6	
	Asistente			2	
7	¿Han publicado algún artículo como resultado de la investigación en la que intervino?		1	9	15
8	¿Dicha publicación fue en alguna revista indexada?		1	7	17
9	¿Según su criterio y percepción dicha investigación arrojó algún nuevo conocimiento?		1	12	12
10	¿Se imprimió algún libro, producto de dicha investigación?		1	1	23
11	¿Actualmente pertenece a algún grupo de investigación?		1	8	16
12	¿Dicho grupo tiene el reconocimiento de Colciencias, de ser así, en qué clasificación está?		1	A: 1 B:2 C:1 NO ESP: 1	19
13	De las siguientes competencias, cuales considera usted de mayor relevancia en su proceso de formación investigativa.				
	Competencias genéricas			4	

	Competencias específicas			2	
	Competencias ciudadanas			3	
	Competencias transversales			9	
	Competencias investigativas	1		17	
14	¿Considera usted que las competencias que buscan desarrollar las diferentes asignaturas en el programa que está cursando, son las adecuadas para su proceso de formación como investigador?			19	
15	De las asignaturas que ha visto durante el curso ¿cuál consideraría usted que le ha generado los mayores aportes al desarrollo de su proyecto de investigación?, especifíquela.				
	<i>Métodos de Inv. Cualitativa</i>	1		19	
	<i>Introducción a la Investigación</i>			1	
	<i>Epistemología</i>			2	
	<i>Ninguna</i>			2	
16	¿Al iniciar, tenía usted en mente algún proyecto de investigación a desarrollar?	1		16	8
17	¿El proyecto que está desarrollando como prerrequisito para optar por el título de magíster en educación, contiene algo de ese interés?		1	18	4
18	¿Considera que el proyecto que está realizando actualmente atiende a otros intereses y no a los suyos particularmente?	1		14	10
19	¿Tiene algún tipo de reconocimiento o remuneración en su lugar de trabajo, el hecho que usted haya preferido hacer una maestría de investigación sobre una de profundidad?		1	6	18

PREGUNTA	Indagar sobre el nivel de formación investigativa en dos programas de Maestría en Educación en la ciudad de Bogotá. Está dirigida a estudiantes. La información aquí solicitada nos permitirá evidenciar algunas tendencias que facilitarían el desarrollo del proyecto.	MAESTRIA EDUCACION U. JAVERIANA			
		INVESTIGACIÓN			
		1ER AÑO		2DO AÑO	
		SI	NO	SI	NO
1	Seleccione el nivel de que está cursando actualmente.			18	
2	Seleccione el tipo de Maestría en Educación que está cursando.			18	
3	¿Realizó alguna especialización antes de aspirar al nivel de Maestría? Especifique cuál.			7	11
4	¿Ha participado en proyectos de investigación?			14	4
5	¿Hizo o ha hecho parte de algún grupo semillero en investigación?			10	8
6	¿Si ha hecho parte, su intervención ha sido en calidad de:				6
	Investigador			3	
	Co-investigador			5	
	Asistente			6	
7	¿Han publicado algún artículo como resultado de la investigación en la que intervino?			6	12
8	¿Dicha publicación fue en alguna revista indexada?			3	15
9	¿Según su criterio y percepción dicha investigación arrojó algún nuevo conocimiento?			9	9
10	¿Se imprimió algún libro, producto de dicha investigación?			7	11
11	¿Actualmente pertenece a algún grupo de investigación?			13	5
12	¿Dicho grupo tiene el reconocimiento de Colciencias, de ser así, en qué clasificación está?			A1: 2 D:3 NO ESP: 2	11
13	De las siguientes competencias, cuales considera usted de mayor relevancia en su proceso de formación investigativa.				
	Competencias genéricas			5	
	Competencias específicas			10	
	Competencias ciudadanas			8	
	Competencias transversales			7	

	Competencias investigativas			16	
14	¿Considera usted que las competencias que buscan desarrollar las diferentes asignaturas en el programa que está cursando, son las adecuadas para su proceso de formación como investigador?			15	3
15	De las asignaturas que ha visto durante el curso ¿cuál consideraría usted que le ha generado los mayores aportes al desarrollo de su proyecto de investigación?, especifíquela.				
	<i>Métodos de Inv. Cualitativa</i>			1	
	<i>Introducción a la Investigación</i>			5	
	<i>Epistemología</i>			4	
	<i>Ninguna</i>			8	
	¿Al iniciar, tenía usted en mente algún proyecto de investigación a desarrollar?			1	
	¿El proyecto que está desarrollando como prerrequisito para optar por el título de magíster en educación, contiene algo de ese interés?			2	
	¿Considera que el proyecto que está realizando actualmente atiende a otros intereses y no a los suyos particularmente?			3	
¿Tiene algún tipo de reconocimiento o remuneración en su lugar de trabajo, el hecho que usted haya preferido hacer una maestría de investigación sobre una de profundidad?			2		
16	Seleccione el nivel de que está cursando actualmente.			12	6
17	Seleccione el tipo de Maestría en Educación que está cursando.			12	6
18	¿Realizó alguna especialización antes de aspirar al nivel de Maestría? Especifique cuál.			3	15
19	¿Ha participado en proyectos de investigación?			3	15

Una vez diligenciada la encuesta se preguntó a los encuestados sobre la percepción acerca de la pertinencia de este estudio y por el diseño del instrumento. Las opiniones validaron el reconocimiento de validez e importancia que se buscaba dar a la problemática de este estudio.

Diseño y realización de la Entrevista en Profundidad

La construcción de este instrumento tuvo como referentes teóricos las técnicas de investigación y de metodología de la investigación cualitativa, específicamente en dos de los más representativos recopiladores y autores de dichas técnicas; Valles y Sampieri. Se señalan las siguientes características para esta técnica de recolección de datos: posee un entrevistador/a y un entrevistado, un tema específico sobre el cual el entrevistador/a quiere profundizar, el grado de confianza y de intimidad en los encuentros cara a cara entre los sujetos. En particular para este tipo de entrevista Según el documento de Valles (1999), la entrevista realizada es entrevista estandarizada no programada, debido a la ligera variación del orden y la intención de las preguntas y en atención a la familiaridad de cada uno de los entrevistados con los significados indagados.

Preparación de las Entrevistas

Selección de los Entrevistados

Se eligieron coordinadores de líneas de investigación y directivos, cuyas informaciones evidenciarían la política y postura institucional para la formación de los magísteres. En cuanto a estudiantes se eligieron los que cursaban, o bien último semestre, o por lo menos, quienes están desarrollando trabajo de grado, ya que su recorrido por la formación en

investigación recibida les permitiría argumentar y evaluar mejor lo preguntado. Los egresados, en general, cumplen la condición de ser un producto de la Maestría, en quienes se puede evaluar la formación, las competencias investigativas y el hecho mismo de ser investigadores.

Selección de los Entrevistados que Tengan la Mejor Relación con el Entrevistado

Igualmente se eligieron docentes y compañeros con quienes los investigadores poseían trato ameno y respetuoso. Las personas pertenecientes a la Maestría de la Universidad Sergio Arboleda contactadas a través del tutor de este trabajo investigativo, estuvieron complacidos en participar como entrevistados de este estudio.

Elección del Tiempo y Lugar más Apropriados para la Entrevista

Los directivos fueron visitados en sus oficinas en horarios que se acordaron para las entrevistas y los estudiantes y egresados en sus lugares de trabajo y/o vivienda en horarios igualmente acordados de facilidad para ellos.

La entrevista en profundidad semi-estructurada contó con la siguiente distribución en la muestra.

Tabla 6. Distribución de la Muestra de Entrevistados por Programa Educativo

Entrevistado	Pontificia Javeriana	Sergio Arboleda
Estudiantes	2	2
Directivos y Profesores	2	2
Egresados	2	-

A la vez que se seleccionaban los participantes y se realizó el cronograma de entrevistas, se elaboró el guión de preguntas que indagaban por las categorías con las cuales se inició la indagación. Según Valles (1999), el guión orienta la indagación del investigador.

Las preguntas fueron generales, contaban con una introducción que contextualizaba al entrevistado y mostraba la utilidad e interés de esta investigación.

Durante la realización de las entrevistas los entrevistados y el entrevistador se extendían con libertad sobre temas específicos que desearan ahondar, o en los cuales se sintieran cómodos para contar.

El entrevistador pudo realizar contra preguntas en momentos de la entrevista en aquellas que se consideraba relevante obtener más información.

Las preguntas fueron sometidas a varias revisiones, por expertos que validaron el instrumento, cuyos aportes se tuvieron en cuenta para los ajustes del caso (Ver Anexo 5).

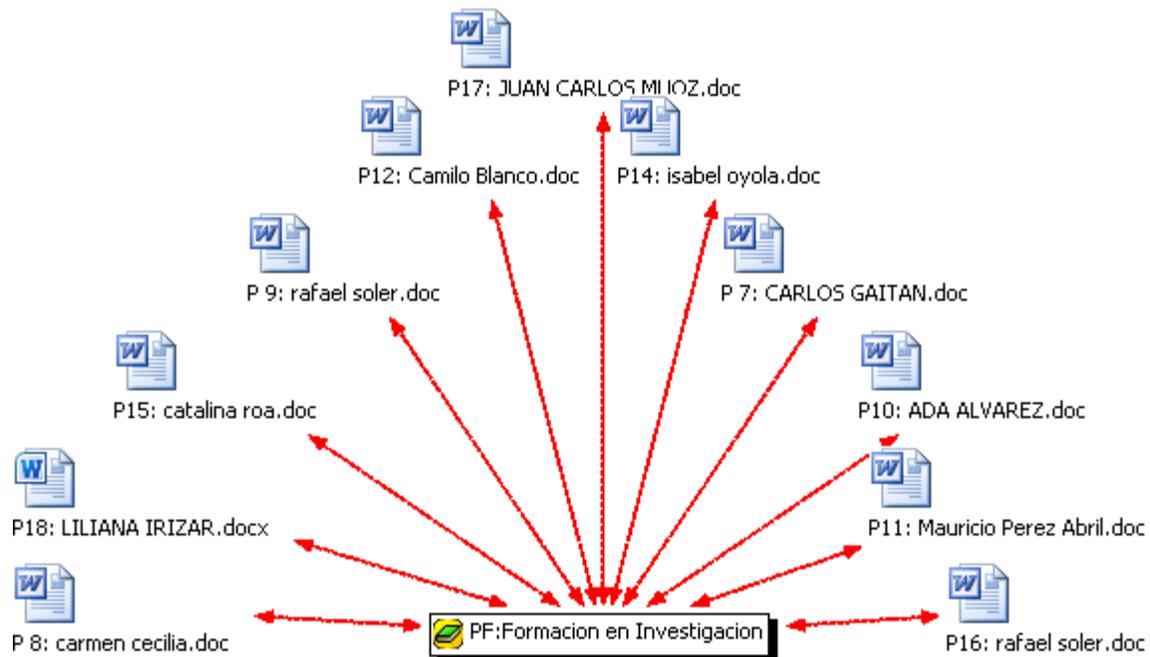
Análisis Técnico de los Datos

Los documentos curriculares de los Programas de Maestría, los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación para programas de posgrado y las transcripciones de las entrevistas fueron analizados usando la herramienta de software especializado ATLAS.ti versión 5.0 y triangulados con la teoría que soporta este estudio.

Análisis Técnico de las Entrevistas

Se usó un reproductor de audio para escuchar y transcribir la totalidad de las entrevistas. Cada transcripción de entrevista tiene una ficha técnica de su realización al cargarse como documento en el software de soporte de análisis cualitativo ATLAS.ti.6

Figura 2. Unidad Hermenéutica en ATLAS. ti.6



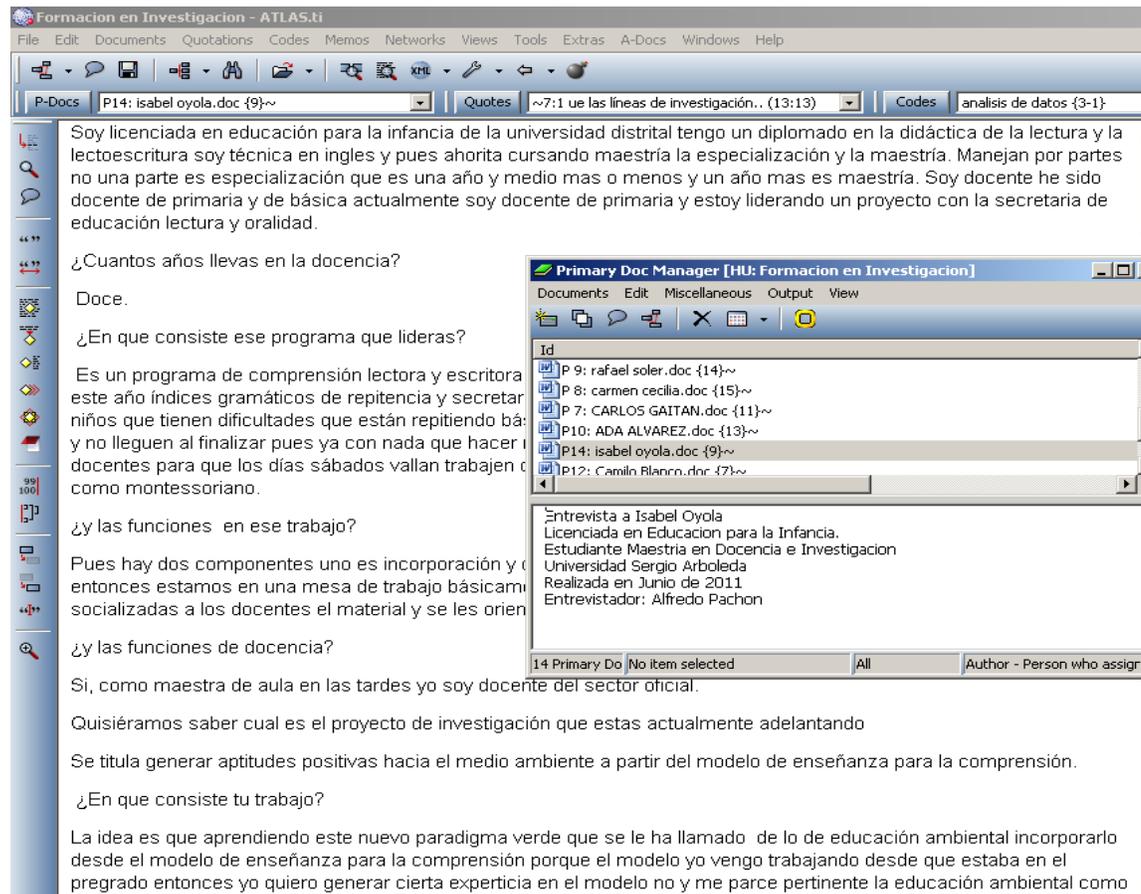
Las transcripciones fueron ajustadas en sus contenidos para evitar la redundancia de términos y/o expresiones o intervenciones comunes usadas por el entrevistador o los entrevistados. Los documentos completos se encuentran en archivos anexos (Ver ANEXO

5) Procedimiento de codificación y análisis:

Creación de la Unidad Hermenéutica en ATLAS. Ti. Unidad de contenido de todos los documentos que se incluyen en el análisis.

- a) Carga de documentos primarios para su lectura en el programa.

Figura 3. Documento transcripción en ATLAS. ti



En la imagen se muestra uno de los documentos de transcripción de entrevista analizado mediante la asistencia del programa ATLAS.ti.6 y la manera en la que se realiza una ficha de cada uno de ellos, mediante el menú de administración de documentos primarios.

b) Lectura completa de todos los documentos.

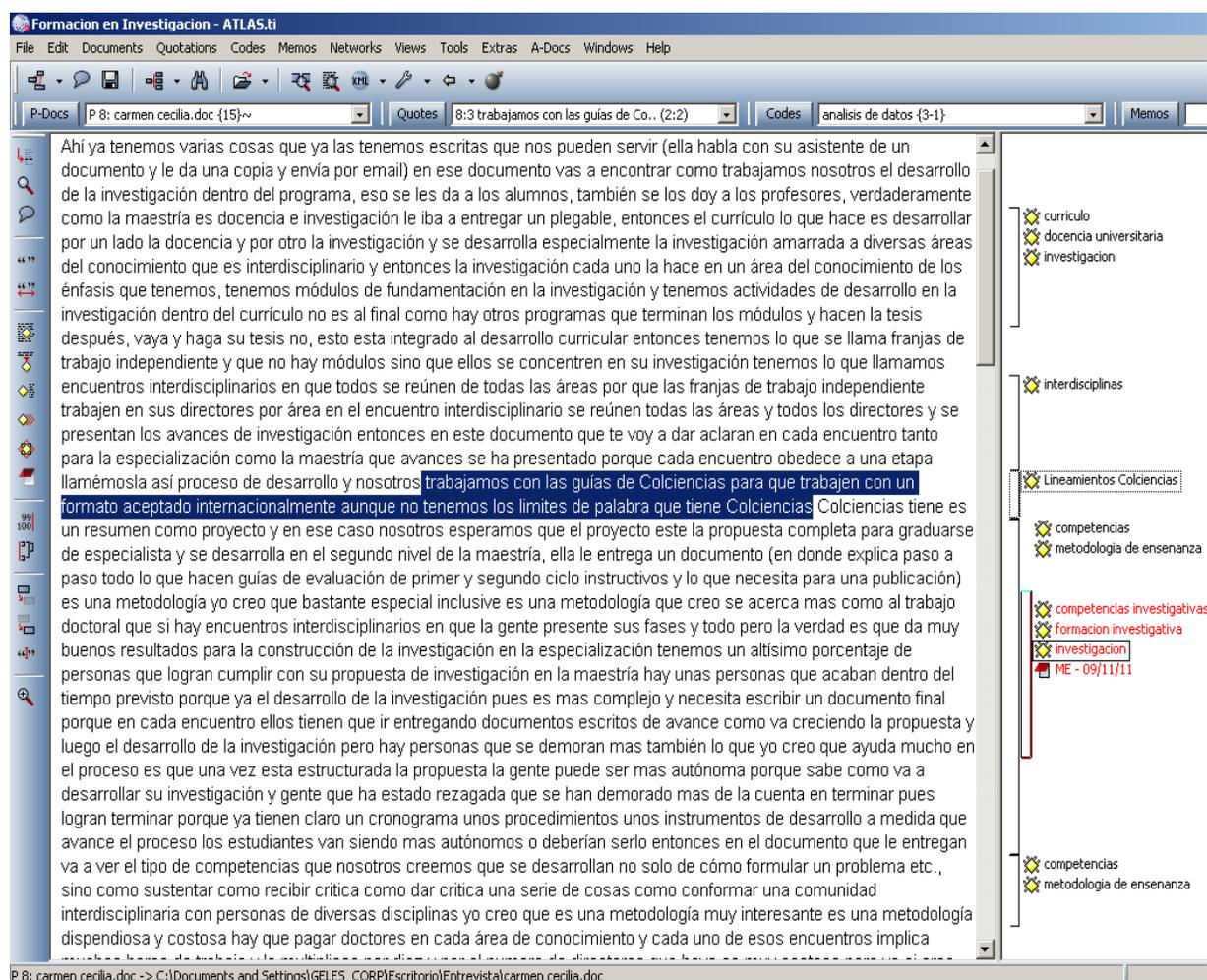
La lectura total de los documentos precedió cualquier intento de análisis y codificación.

c) Búsqueda e identificación de Ideas-Conceptos (Códigos) línea por línea de texto.

En esta instancia se establecieron ideas y fragmentos de las entrevistas y/o de los textos

analizados como conceptos importantes para el análisis del investigador.

Figura 4. Codificación



d) Identificación de ideas con categorías preexistentes.

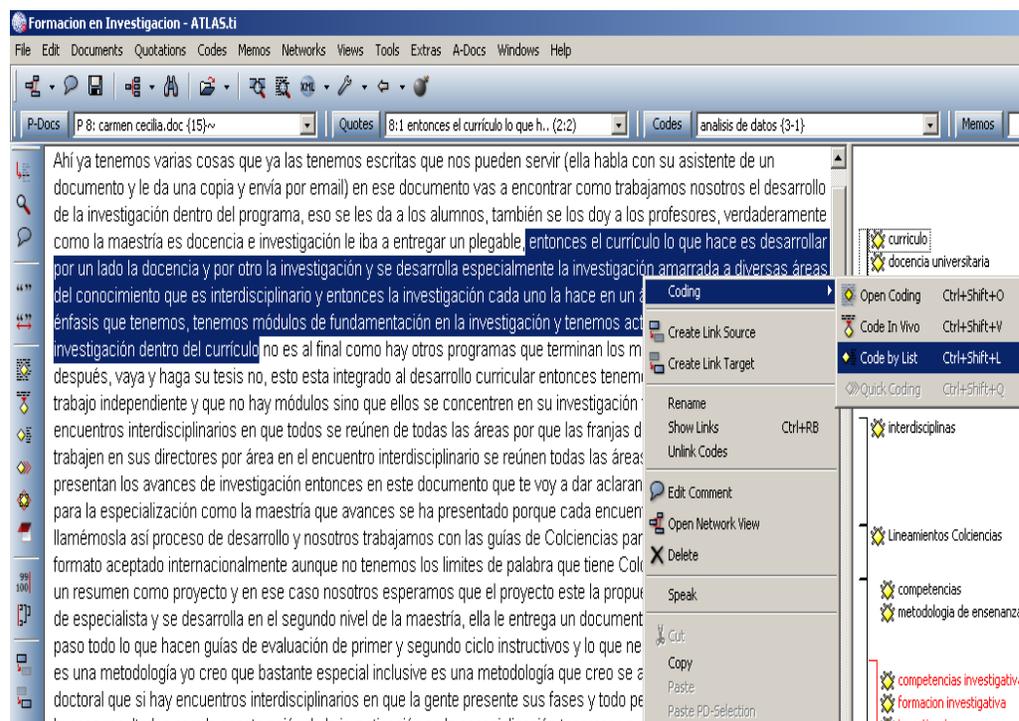
Se establecieron relaciones entre lo expresado por los entrevistados y los documentos curriculares con las categorías preexistentes de este estudio: currículo, competencias y formación en investigación e investigación formativa. En el capítulo dedicado al análisis de los datos se enlistan las categorías preexistentes tanto como su definición y sus

propiedades. A partir de las propiedades de las mismas se logran estas relaciones con los datos.

e) Codificación emergente.

A partir de las ideas en los documentos se crearon códigos emergentes que expresan situaciones relevantes o que el analista consideró nuevas o inesperadas dentro de la línea de observación y análisis. Estos códigos y su definición serán explícitos en el capítulo de categorías emergentes.

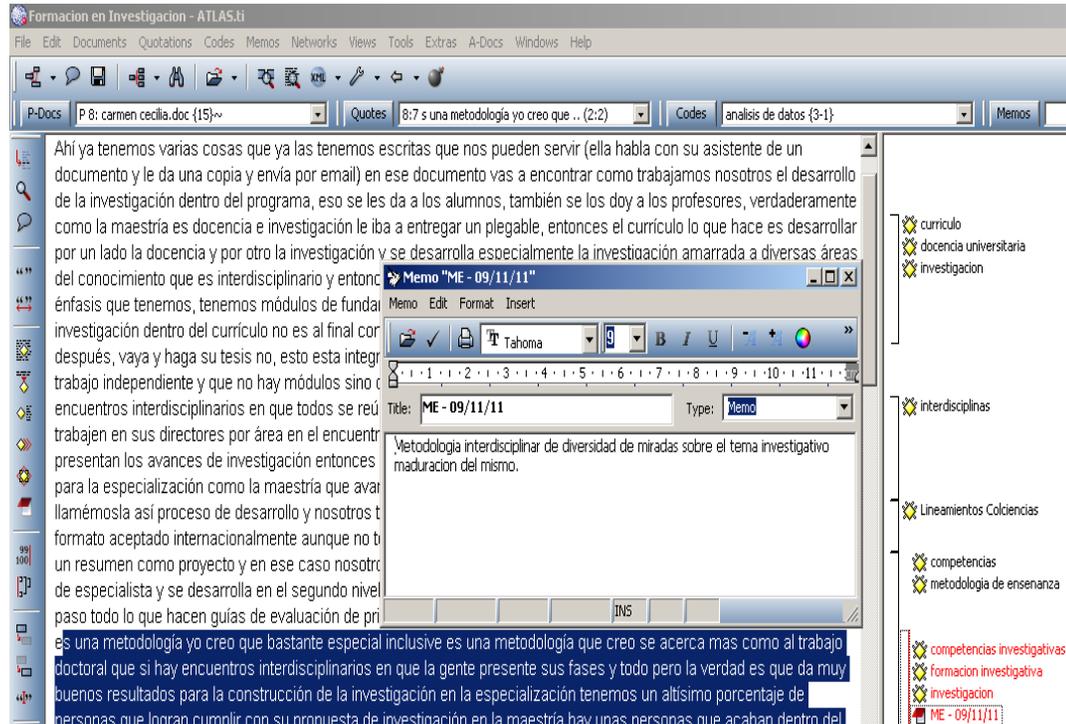
Figura 5. Codificación emergente y código en vivo



f) Anotaciones al margen de los códigos señalados.

Se realizaron notas aclaratorias propias del analista, acerca del sentido de los códigos señalados, tanto como notas respecto al orden de codificación llevado.

Figura 6. Notas al margen de los códigos



g) Identificación de categorías emergentes.

Mediante su análisis, se proponen los códigos que por recurrencia se convierten en categorías emergentes a partir del contraste entre atributos de las categorías preexistentes y los atributos que se encuentran en la vecindad de términos y significados. De tal manera, que dichas nuevas vecindades se constituyan en hallazgos del análisis.

h) Identificación de Categorías y Subcategorías.

Se proponen otros códigos que por recurrencia menor o por subordinación temática se definen como subcategorías de las ya existentes en esta instancia del análisis.

Figura 7. Listado de códigos incluidos por el analista.

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
analisi de datos	3	1	Super	09/17/...	10/02/...
articulo de investigac...	5	2	Super	09/13/...	10/02/...
capacidad de indaga...	10	1	Super	09/14/...	10/02/...
capacidad de síntesis	2	1	Super	09/17/...	10/02/...
competencias	4	1	Lea	05/31/...	10/10/...
competencias investi...	17	7	Super	09/11/...	10/10/...
componente epistem...	1	1	Super	09/13/...	10/02/...
curriculo	17	0	Super	07/28/...	10/02/...
divergencias concept...	9	0	Super	09/20/...	10/10/...
divulgacion/publicaci...	9	0	Super	09/13/...	10/10/...
docencia universitaria	7	0	Super	07/28/...	10/02/...
epistemologia	2	1	Super	07/20/...	10/02/...
escritura la dificultad...	6	0	Super	09/14/...	10/02/...
estado del arte	3	0	Super	09/19/...	10/02/...
formacion investigativa	30	7	Super	09/11/...	10/10/...
fracaso en tesis	13	1	Super	09/14/...	10/02/...
inducción a la investi...	6	1	Super	09/19/...	10/02/...
interdisciplinas	5	0	Super	07/28/...	10/02/...
investigacion	19	0	Super	07/20/...	10/10/...
investigacion / lectura	7	0	Super	07/28/...	10/02/...
investigación esta cu...	3	0	Super	09/13/...	10/02/...
lineamientos CNA	1	0	Super	09/29/...	10/02/...
Lineamientos Colcien...	3	0	Super	07/28/...	10/02/...
líneas de investigación	4	0	Super	09/13/...	09/29/...
metodologia de ense...	14	1	Super	07/20/...	10/10/...
metodología	6	1	Super	09/13/...	10/02/...
módulos de investiga...	8	1	Super	09/13/...	10/10/...
practiclas formativas ...	22	0	Super	09/14/...	10/10/...
producción intelectual	7	2	Super	09/13/...	10/02/...
proyecto de investig...	7	1	Super	09/19/...	10/02/...
relacion academica c...	10	1	Super	09/17/...	10/10/...
semilleros de investig...	3	0	Super	09/17/...	10/02/...
tema de investigacion	11	1	Super	09/11/...	10/02/...

33 Codes No item selected All Name - Title

i) Definición de los atributos y propiedades de las categorías

Se especifica lo que entenderá este estudio por dicha categoría y cuáles son sus atributos.

Figura 8. Ejemplo de categoría emergente

CATEGORIA	DEFINICION
Divergencia Conceptual en Formación Investigativa.	Diferencias en el abordaje conceptual por parte de los maestros de las asignaturas de investigación y tutorías sobre el enseñar a investigar, los protocolos teóricos de la investigación, sus fines, terrenos y limites, causando variadas respuestas en la formación del investigador desde provechosas hasta frustrantes.
PROPIEDADES	Abordaje de la teoría. Amplitud y profundidad de la teoría. Disciplina del maestro. Intención formativa del maestro. Enfoque Pedagógico.

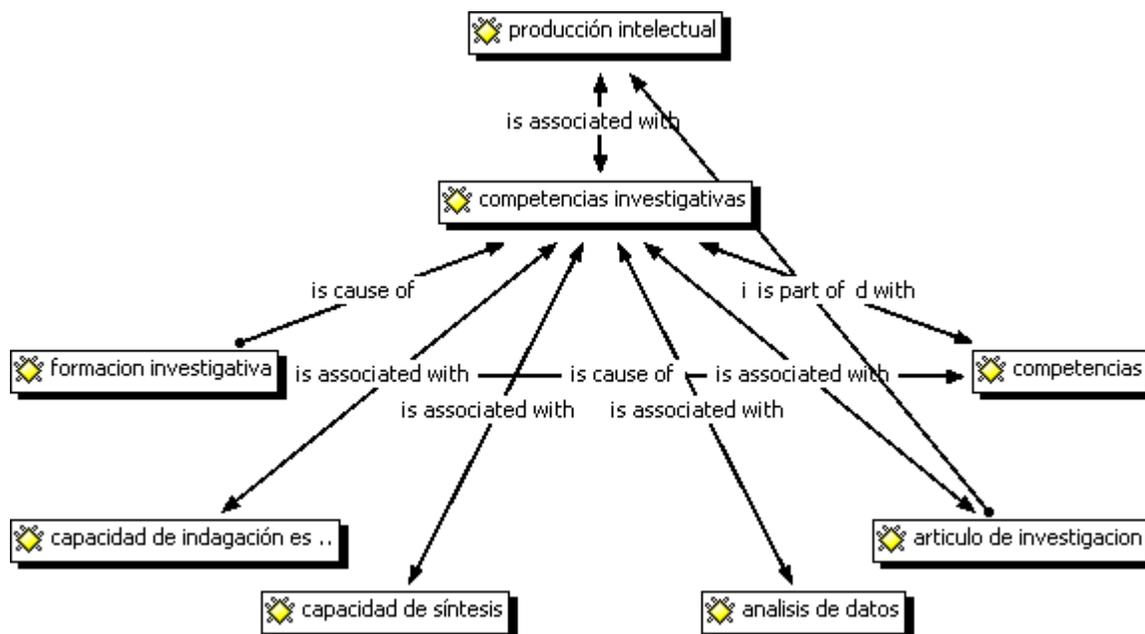
j) Planteamiento y Organización de la matriz de análisis de datos.

Se diseño una matriz que integrara la triangulación hecha para facilitar la comprensión e interpretación de los datos, tanto como la claridad conceptual del análisis deductivo hecho.

k) Importe de gráficos de relaciones de códigos realizados por el investigador.

La codificación e interrelación identificada en el programa se presenta mediante gráficos que muestran las relaciones entre ellos, entre categorías y subcategorías de análisis.

Figura 9. Ejemplo de mapa de relación de códigos



1) Redacción de informe de análisis y de hallazgos.

Un siguiente dato incluido en el reporte de hallazgos fue el mostrado en ScienTi acerca de los grupos de investigación registrados por cada Universidad y de los cuales se reportan las características, integrantes, productos y totalidad de investigaciones realizadas. Grupos que trabajan para y con los programas educativos.

La Sergio Arboleda posee los siguiente grupos de investigación que soportan el trabajo interdisciplinar de la Maestría. Estos grupos se encuentran en la página <http://www.colciencias.gov.co/scienti>

Este dato sobre grupos clasificados en Colciencias se convierte en el único dato diferente al análisis de codificación de entrevistas y documentos.

Tabla 7. Matriz de datos Competencias Investigativas en Educación Superior

	Categorías Preexistentes	Dificultades en la Formación de Competencias Investigativas	Prácticas formativas		Logro o Fracaso de Trabajo de Grado Investigativo
			SERGIO A.	JAVERIANA	
Ley 30 de 1992 Lineamientos CNA y Colciencias	Competencia	Lectura	Introducción a la investigación Interdisciplinar	Seminario	Capacidad de Indagación
		Perfil del estudiante.		5 Líneas de investigación	Capacidad de autonomía y dominio protocolos teóricos.
	Currículo	Divergencia conceptual en formación investigativa	Módulos	Seminarios	Capacidad de análisis de datos
	Competencia	Presión por tema de Investigación Escritura	Tutoría	Tutoría	Capacidad de divulgación
	Investigación		Encuentros Interdisciplinarios	Coloquios	
			Grupos de investigación categorizados B ante Colciencias, por disciplinas.	2 Grupos de investigación categorizados A1 y D ante Colciencias por línea.	

CATEGORIAS:

Las categorías son unidades de significado que reúnen en una sola palabra o concepto, ideas principales del contenido de un trabajo investigativo para enunciar o

evidenciar marcos pre existentes al análisis, tanto como relaciones identificadas entre ellas, los datos y la teoría.

CATEGORIAS PREEXISTENTES:

En este estudio se tuvieron como categorías preexistentes las siguientes:

Tabla 8. Categorías Preexistentes

CATEGORIA	DEFINICION
Competencias Investigativas	Conjunto de habilidades, conocimientos y conductas básicas para preguntarse, investigar y proponer soluciones sobre la realidad y contexto del investigador.
PROPIEDADES	Autonomía Criticidad Creatividad Reflexiva Sistematicidad

CATEGORIA	DEFINICION
Currículo	Sentido formativo de un proyecto educativo, orientado bajo la premisa de desarrollo humano en un contexto específico de educación formal.
PROPIEDADES	Intencionado Dirigido Planeado Articulado

CATEGORIA	DEFINICION
Investigación	Cuestionarse acerca de un fenómeno existente o no observado antes a través de un método de indagación o comprobación que busca resolver o reafirmar una pregunta o hipótesis investigativa.
PROPIEDADES	Sistemática Metódica Cualitativa Cuantitativa

CATEGORIA	DEFINICION
Competencias Investigativas Básicas	Capacidades que permiten al investigador mostrar un desempeño básico en una practica de investigación acerca de un fenómeno existente. Se formulan como indicadores de logro por las entidades de acreditación y calidad de la Educación Superior.
PROPIEDADES	Capacidad de Indagación Capacidad de autonomía y dominio protocolos teóricos. Capacidad de análisis de datos. Capacidad de divulgación.

CATEGORIAS EMERGENTES:

Las categorías emergentes en este estudio son tomadas del análisis de los datos, a partir de la identificación que como investigadores dimos a las relaciones entre teoría, documentos institucionales, legislación educativa, entrevistas y encuestas realizadas. Las categorías que identificamos como emergentes para este estudio son:

Tabla 9. Categorías Emergentes

CATEGORIA	DEFINICION
Lectura	Búsqueda reflexiva del tema de investigación en textos escritos y otros textos, revisando bibliografía diversa y otras referencias aportantes susceptibles de interpretación a través de un periodo representativo de estudio.
PROPIEDADES	Intuición Reflexión Síntesis Interpretación

CATEGORIA	DEFINICION
Divergencia Conceptual en Formación	Diferencias en el abordaje conceptual por parte de los maestros de las asignaturas de investigación y tutorías sobre el enseñar a investigar, los protocolos teóricos de la investigación, sus fines,

Investigativa.	terrenos y limites, causando variadas respuestas en la formación del investigador desde provechosas hasta frustrantes.
PROPIEDADES	Abordaje de la teoría. Amplitud y profundidad de la teoría. Disciplina del maestro. Intención formativa del maestro. Enfoque Pedagógico.

CATEGORIA	DEFINICION
Prácticas Formativas.	Estrategias formativas usadas por el maestro de las asignaturas de investigación para desarrollar habilidades investigativas tendientes al logro del trabajo investigativo en sus estudiantes. Dichas estrategias atienden la intención formativa y el pensum de los programas educativos.
PROPIEDADES	Investigación curricularizada. Estratégica. Diversidad de enfoques investigativos. Secuencial. Metodología Pedagógica. Poco Vivencial.

CATEGORIA	DEFINICION
Relación Académica Tutoría.	Estrategia formativa de contacto directo en la que se guía el trabajo investigativo propio del estudiante, por parte de un tutor conocedor de los saberes investigativos, con bagaje investigativo y con interés en el tema que asesora. No necesariamente con conocimiento del mismo.
PROPIEDADES	Individual o Grupal. Permanente. Dialógica. Articulada. Disciplinar en el saber específico.

CATEGORIA	DEFINICION
Fracaso en Tesis	Logro limitado o nulo de un trabajo de grado investigativo que halla permitido el desarrollo de competencias investigativas básicas al

estudiante investigador. Incluso podría significar abandono del trabajo investigativo.

PROPIEDADES Claridad conceptual limitada o nula al emprender el ejercicio investigativo.
Competencias investigativas limitadas o inexistentes.
Evaluación desaprobatória.
Desarticulación.
Falta de secuencialidad.

HALLAZGOS Y DISCUSION

Los hallazgos de este estudio se reportan en relación con la matriz de datos de competencias investigativas en Educación Superior. Se propone su discusión de lo general a lo particular, iniciando en la legislación colombiana que regula la Educación Superior y los lineamientos de las entidades Comisión Nacional de Acreditación y Colciencias. La interpretación y descripción continúa a través de las categorías de análisis preexistentes y emergentes hacia especificidad de la realización del trabajo de grado como producto básico y referente de investigación.

LEY 30 DE 1992 y LINEAMIENTOS CNA

Las referencias a la legislación que rige la Educación Superior y los lineamientos de la Comisión Nacional de Acreditación están presentes en los dos documentos Proyectos Educativos Curriculares de las dos Maestrías en educación. Específicamente, en la manera en que la propuesta educativa se compromete con el desarrollo de la investigación atendiendo la legislación, los lineamientos y su propia misión:

“De acuerdo a las directrices planteadas por el CNA y la ley 30 de 1992 los programas de posgrado deben responder a las necesidades de la investigación científica, forjando una cultura de la investigación en las instituciones de Educación Superior.”(PEC JAVERIANA)

“La nueva legislación educativa, en especial la Ley 30 de 1992 y luego las exigencias de la acreditación de calidad, modificaron el papel de la universidad, integrando la formación profesional y el ejercicio docente, con la investigación, es decir, formando una nueva identidad del docente universitario.”(PEC SERGIO ARBOLEDA)

LINEAMIENTOS COLCIENCIAS

Los lineamientos de Colciencias se aceptan como entidad estatal que regula el registro y categorización de grupos de investigación y la presentación de proyectos científicos de investigación en diferentes áreas. Los dos programas de Maestría tienen grupos de investigación categorizados. (VER ANEXO) Dentro de las líneas de investigación, sin embargo, existen diferencias en la manera en que se incluye o no dichos lineamientos, en primera instancia, para socializarlos con el estudiantado; teniendo en cuenta que estos últimos se han matriculado a una línea de investigación, y en segunda instancia, para usarlos como parámetros de lo que se pide a los estudiantes realizar en su formación investigativa: proyecto de investigación.

En el caso de la Maestría en la Universidad Sergio Arboleda, desde la dirección existe aceptación de dichos lineamientos para la presentación de los proyectos investigativos por parte de los estudiantes:

“trabajamos con las guías de Colciencias para que trabajen con un formato aceptado internacionalmente aunque no tenemos los límites de palabra que tiene Colciencias. Colciencias tiene es un resumen como proyecto y en ese caso nosotros esperamos que el proyecto este la propuesta completa para graduarse de especialista y se desarrolla en el segundo nivel de la Maestría.”(Directora Sergio Arboleda)

PROYECTOS EDUCATIVOS CURRICULARES

Los proyectos educativos curriculares de las dos s coinciden en justificar su existencia y su formulación alrededor de la investigación y la docencia a partir de la legislación colombiana, y de las exigencias de acreditación. Igualmente, los dos documentos postulan

la investigación como uno de los principales objetivos formativos articulados a la filosofía y al proyecto pedagógico institucional.

“Desarrollar procesos de investigación conducentes al trabajo interdisciplinario en grupos de investigación.” (PEC SERGIO ARBOLEDA, 2005)

“Realizar investigaciones sobre problemas actuales de la educación y la pedagogía en diferentes contextos educativos.” (PEC JAVERIANA, 2005)

Los objetivos formativos se ven reflejados en la propuesta curricular. El diseño de la Javeriana denomina sus ejes Núcleos Temáticos, en tanto que la Sergio Arboleda denomina sus ejes Módulos de Fundamentación Común.

El documento de la Javeriana se refiere a las metodologías de enseñanza como acciones mediadas y se definen tres modalidades de aprendizaje, textualmente: “Metafóricamente, la mediación también se reconoce como andamiaje; es decir, la mediación cumple el papel de una escalera que permite avanzar en el proceso de construcción del saber, construcción que compromete por igual a todos los agentes educativos, los cuales se convierten en sujetos activos del proceso.” Por otra parte, la Universidad Sergio Arboleda declara dentro de su metodología “La investigación formativa se refiere tanto a la forma de enseñanza como al aprendizaje de procesos de investigación.”

Los seminarios de investigación por áreas son otro denominador común en las propuestas, solo que para la malla curricular de la Javeriana son por líneas de investigación y para la Sergio son por áreas de investigación; metodología que además cuenta con encuentros interdisciplinarios a lo largo de toda la Maestría, durante los cuales se presentan avances de todos los proyectos. En dichos avances el público es los otros estudiantes y todos los

directores de investigación, quienes ofrecen retroalimentación al trabajo presentado. Por otro lado, la Javeriana presenta coloquios semestrales por líneas de investigación durante los cuales se presentan avances del trabajo investigativo.

En cuanto al acompañamiento a los trabajos de grado el PEC de la Sergio define las asesorías dentro de la metodología: “franjas de Asesoría por áreas del conocimiento, las cuales permiten que los estudiantes se concentren en sus investigaciones y reciban el apoyo necesario.” mientras que el PEC de la Javeriana lo incluye en la definición del trabajo de grado “contarán desde su planteamiento y hasta su finalización con el apoyo de un tutor académico cualificado en el tema.”

El compromiso del currículo en cuanto a fomentar y desarrollar habilidades investigativas facilita el terreno para las prácticas formativas, y también, para las divergencias conceptuales y las discrepancias entre ese desarrollo de competencias investigativas y los productos de investigación, trabajos de grado y el estudiante como investigador. El documento de Sergio A. refiere: “La investigación formativa se refiere tanto a la forma de enseñanza como al aprendizaje de procesos de investigación.”(PEC Sergio A.) El PEC de la Javeriana resume la formación como posturas en mediación, metafóricamente, como andamiaje en el que todos los actores educativos construyen el conocimiento.

En cuanto a la descripción del ideal de egresado, la similitud de perfiles descritos expresan que estará en capacidad de analizar problemas, investigar y aportar conocimientos en el campo educativo. Desde los documentos institucionales se instaura un discurso divulgado en las páginas de internet de los programas y sostenido por los directores de programa y de facultad. Los aspirantes a cursar los programas de Maestría y luego estudiantes encuentran posiciones en las directivas abiertas a la investigación:

Entonces el currículo lo que hace es desarrollar por un lado la docencia y por otro la investigación y se desarrolla especialmente la investigación amarrada a diversas áreas del conocimiento que es interdisciplinario y entonces la investigación cada uno la hace en un área del conocimiento de los énfasis que tenemos, tenemos módulos de fundamentación en la investigación y tenemos actividades de desarrollo en la investigación dentro del currículo. (Directora, Sergio Arboleda)

El ejercicio comparativo de los dos programas de Maestría se realizó a lo largo del estudio, integrando diferentes aspectos de forma y función relacionados con la formación investigativa presente en los programas. El primer cuadro comparativo establece cuáles son las estrategias formativas en cada uno de ellos.

Tabla 10. Comparativo de estrategias implementadas por cada programa para el desarrollo de la formación investigativa

COMPARATIVO ESTRATEGIAS FORMATIVAS	
JAVERIANA	SERGIO ARBOLEDA
Seminario de Investigación	Introducción a la investigación
Cinco Líneas de investigación	Interdisciplinar (once áreas)
Seminarios	Módulos
Tutoría	Asesoría
Coloquios y Simposios	Encuentros Interdisciplinarios

Dentro de la comparación que se hizo de los dos casos, es importante evidenciar las estrategias que cada programa implementa para fomentar la formación investigativa, visto desde las acciones institucionales que se conciben en cada programa y que están encaminadas a facilitar el desarrollo de competencias genéricas investigativas en los estudiantes. Las acciones aquí analizadas, permiten ver como hay una relación profunda entre ellas, como son asumidas por cada

uno de los programas, con diferentes metodologías y enfoques, que apuntan al objetivo final en términos del perfil de egreso de un investigador.

Tabla 11. Diferencias Enfoque Formativo

DIFERENCIAS ENFOQUE FORMATIVO	
JAVERIANA	SERGIO ARBOLEDA
Semestralizada	Anual
Currículo;	Currículo;
Formación Investigativa	Investigación Formativa y Formación Investigativa
Investigación por líneas	Interdisciplinar (once áreas)
Tres días a la semana	Dos días a la semana
	Titula Especialización
Titula Maestría	Titula Maestría

Esta tabla permite ver las diferencias que tienen los dos programas, estos se evidencian desde su presentación, en la manera como se pretende llegar a los aspirantes, cada programa busca inquietar y seducir con opciones que buscan satisfacer las necesidades y cubrir la mayor cantidad de expectativas de los aspirantes.

Tabla 12. Similitudes Generales de los Programas

SIMILITUDES DE LOS PROGRAMAS	
JAVERIANA	SERGIO ARBOLEDA
Énfasis en Investigación	
Diversidad de Perfil de Ingreso	

Fundamentación Investigativa
Enfoque en el Campo Educativo
En la práctica se investiga formando y se forma investigando
Acompañamiento al desarrollo del proyecto investigativo
Sustentación de la Tesis (Socialización)

Por ser programas de Maestría, con énfasis en investigación, dirigido a un contexto socio cultural similar, guardan una relación profunda en sus enfoques y en la manera de abordar la formación investigativa, que cumplen con una serie de lineamientos del CNA, organismo que regula y supervisa dichos programas en concordancia con las políticas públicas para la educación superior.

Tabla 13. Comparativo de Asignaturas en los dos Programas

COMPARATIVO ASIGNATURAS DE LAS MAESTRÍAS			
JAVERIANA		SERGIO ARBOLEDA	
NÚCLEOS DE FORMACIÓN		MÓDULOS DE FORMACIÓN	
PRIMER SEMESTRE	Cátedra de Problemas Educativos. Taller de Formación Investigativa. Seminario de Fundamentos Conceptuales. Trabajo de Grado.	PRIMER AÑO	Introducción a la Pedagogía. Epistemología. Introducción a la Investigación. Introducción a la Investigación por Áreas. Modelos Pedagógicos Modernos.
SEGUNDO SEMESTRE	Cátedra de Problemas Educativos. Taller de Formación Investigativa. Trabajo de Grado.	ESPECIALIZACIÓN	Introducción al Currículo y a la Evaluación. Didáctica.

	Seminario Electivo.		
TERCER SEMESTRE	Cátedra de Problemas Educativos. Taller de Formación Investigativa. Trabajo de Grado. Seminario Electivo.		Educación, Ciencia y Cultura. Estadística aplicada a la Investigación. Métodos de Investigación Cualitativa. Seminario de Investigación por Áreas. Modelos Pedagógicos Postmodernos. Legislación y Políticas de la Educación Superior.
		SEGUNDO AÑO MAESTRÍA	
CUARTO SEMESTRE	Cátedra de Problemas Educativos. Taller de Formación Investigativa. Trabajo de Grado. Seminario Electivo.		Modelos Relacionados con la Creatividad y Aspectos Curriculares de Actualidad.
CRÉDITOS	45	CRÉDITOS	54

En el interés comparativo de los dos programas, es importante la mirada que se le da al currículo, en términos de designación de espacios que permiten evidenciar el enfoque y estrategias que posee el contexto en cada uno de los programas. La tabla anterior permite ver las asignaturas de cada uno de los programas y como se desarrollan estratégicamente durante el periodo de duración de éste, según su periodización.

Tabla 14. Comparativo sobre la elaboración del producto final en los programas

COMPARATIVO ELABORACIÓN DE PROYECTO INVESTIGATIVO					
JAVERIANA			SERGIO ARBOLEDA		
Semestre	Asignatura	Producto	Año	Asignatura	Producto
PRIMER SEMESTRE	Registro del proyecto de investigación	Proyecto	PRIMER AÑO	Introducción a la Investigación.	Anteproyecto de
SEGUNDO SEMESTRE	Desarrollo de la investigación	Marco Teórico	ESPECIALIZACIÓN	Introducción a la Investigación por áreas.	Investigación y Marco Teórico.

TERCER SEMESTRE	Desarrollo de la investigación	Informe de Avance	SEGUNDO AÑO MAESTRÍA	Seminario de Investigación.	Informe Final de Investigación.
CUARTO SEMESTRE	Sistematización de la investigación	Informe Final Artículo		Seminario de Investigación por áreas.	
Tutoría de Proyecto de Grado				Franja de Asesoría	

Dentro del ejercicio comparativo es necesario también, evidenciar, que tipo de acciones se implementan dentro de la formación investigativa en cada programa, que permiten desarrollar las competencias genéricas investigativas y que a su vez los estudiantes den cuenta de ellas en los momentos que cada programa tiene designado para ese ejercicio evaluativo.

Tabla 15. Comparativo del desarrollo de competencias genéricas investigativas en los dos programas

COMPARATIVO DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS					
JAVERIANA			SERGIO ARBOLEDA		
Semestre	Asignatura	Competencia	Año	Asignatura	Competencia
PRIMER SEMESTRE	Registro del proyecto de investigación	Capacidad de Indagación	PRIMER AÑO ESPECIALIZACIÓN	Introducción a la Investigación.	Capacidad de Indagación, Autonomía y Dominio de Protocolos Teóricos.
SEGUNDO SEMESTRE	Desarrollo de la investigación	Capacidad de Autonomía y Dominio de Protocolos Teóricos		Introducción a la Investigación por áreas.	
TERCER SEMESTRE	Desarrollo de la investigación	Capacidad de Análisis de Datos		Seminario de Investigación.	Capacidad de análisis de datos y de divulgación.
CUARTO SEMESTRE	Sistematización de la investigación	Capacidad de Divulgación		Seminario de Investigación por áreas.	

En esta tabla a diferencia de la anterior, se comparan los programas de acuerdo a las asignaturas que tiene el propósito de facilitar el desarrollo de los proyectos de grado y que deben evidenciarlo en términos de capacidades genéricas investigativas, articuladas éstas a los resultados de avance entregados en cada uno de los periodos previstos en cada caso.

Tabla 16. Comparativo de productos investigativos de cada programa. Scienti (2011)

COMPARATIVO PRODUCCIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN									
JAVERIANA					SERGIO ARBOLEDA				
NOMBRE	CLASIF.	ARTIC.	PONEN.	LIBROS	NOMBRE	CLASIF.	ARTÍC.	PONEN.	LIBROS
AMBITOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	D	33	17	7	INVEDUSA	B	14	31	24
CONGNICIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN	S.C.	N.R.	19	N.R.	LUMEN	B	15	1	6
EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO	D	8	2	8	LOGOS	D	7	26	1
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	A1	196	39	135	MUNDO 3	D	5	5	6
					COPE 2000	A1	61	N.R.	N.R.

Esta tabla nos muestra los resultados obtenidos por los grupos de investigación adscritos en cada programa y los cuales actualmente aparecen registrados ante Colciencias y categorizados.

Lo anterior en cumplimiento de las políticas públicas, dando cuenta socialmente de sus programas de doctorado y maestría acatando los lineamientos para la acreditación de la alta calidad, vigente para estos programas. Discrimina los resultados en términos de artículos publicados en revistas científicas, ponencias de diversa índole y publicación de libros, no incluye otras publicaciones y la producción de capítulos para otros libros.

Tabla 17. Comparativo de la composición de los grupos de investigación

COMPARATIVO COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN							
JAVERIANA				SERGIO ARBOLEDA			
NOMBRE	INVEST.	ESTUD.	TÉCNICOS	NOMBRE	INVEST.	ESTUD.	TÉCNICOS
AMBITOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR	10	1	N.R.	INVEDUSA	14	19	1
CONGNICIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN	6	2	N.R.	LUMEN	5	10	4
EDUCACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y POLÍTICO	6	N.R.	N.R.	LOGOS	1	5	N.R.
PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	21	17	N.R.	MUNDO 3	2	7	N.R.
				COPE 2000	5	33	N.R.

Esta tabla nos permite ver el recurso humano detrás de cada uno de los grupos, aunque pareciera que guarda relación entre el número de personas al servicio del grupo y

los resultados en términos de producción, no es una constante que permita esta afirmación. Por otra parte la tabla permite evidenciar una mayor presencia de alumnos en los grupos de la Universidad Sergio Arboleda, lo cual podría interpretarse como la manera de responder a la formación de semilleros de investigación atendiendo a los intereses de la formación investigativa. Los semilleros de investigación podrían estar ligados en su mayoría a los programas de pregrado en ambos casos.

Una primera categoría de los hallazgos es el tema de investigación que eligen o es dado a los estudiantes en las líneas o disciplinas de investigación.

TEMA DE INVESTIGACION

El tema de investigación es un asunto por el cual los aspirantes son indagados al iniciar proceso de admisión. La elección del tema, de hecho, pone al aspirante frente a la decisión de cuál Maestría elegir y en qué universidad.

Las líneas y enfoques de investigación hacen parte de la estrategia mediante la cual el programa educativo atrae uno u otro perfil de aspirante a master, y por consiguiente, la posibilidad de elegir uno u otro tema de investigación. La posición institucional en los documentos y durante las entrevistas a aspirantes declara que el estudiante es libre de elegir y proponer un tema de investigación:

Normalmente ese director maneja unas líneas dentro de ese grupo: matemáticas hay tres directores, pues llega mucha gente para matemáticas, en filosofía hay varios también y también se junta porque puede haber muchas investigaciones en filosofía con el director que a su vez esta en un grupo de investigación, digamos, no es que se le diga al alumno usted no puede investigar sino en esto no. Se le deja que él plantee

sus intereses y más bien tratamos de empatarlo con un director que trabaje en esa línea y normalmente esa producción de investigación va al grupo del director y entonces entran a formar parte de ese grupo. (Directora Maestría Sergio A.)

Sin embargo, la percepción del estudiantado muestra que la libertad de la elección de tema no es tal. Las líneas de investigación o disciplinas, según sea el caso, conducen el estudiante a la escogencia de temas definidos y que son interés institucional de la línea o disciplina:

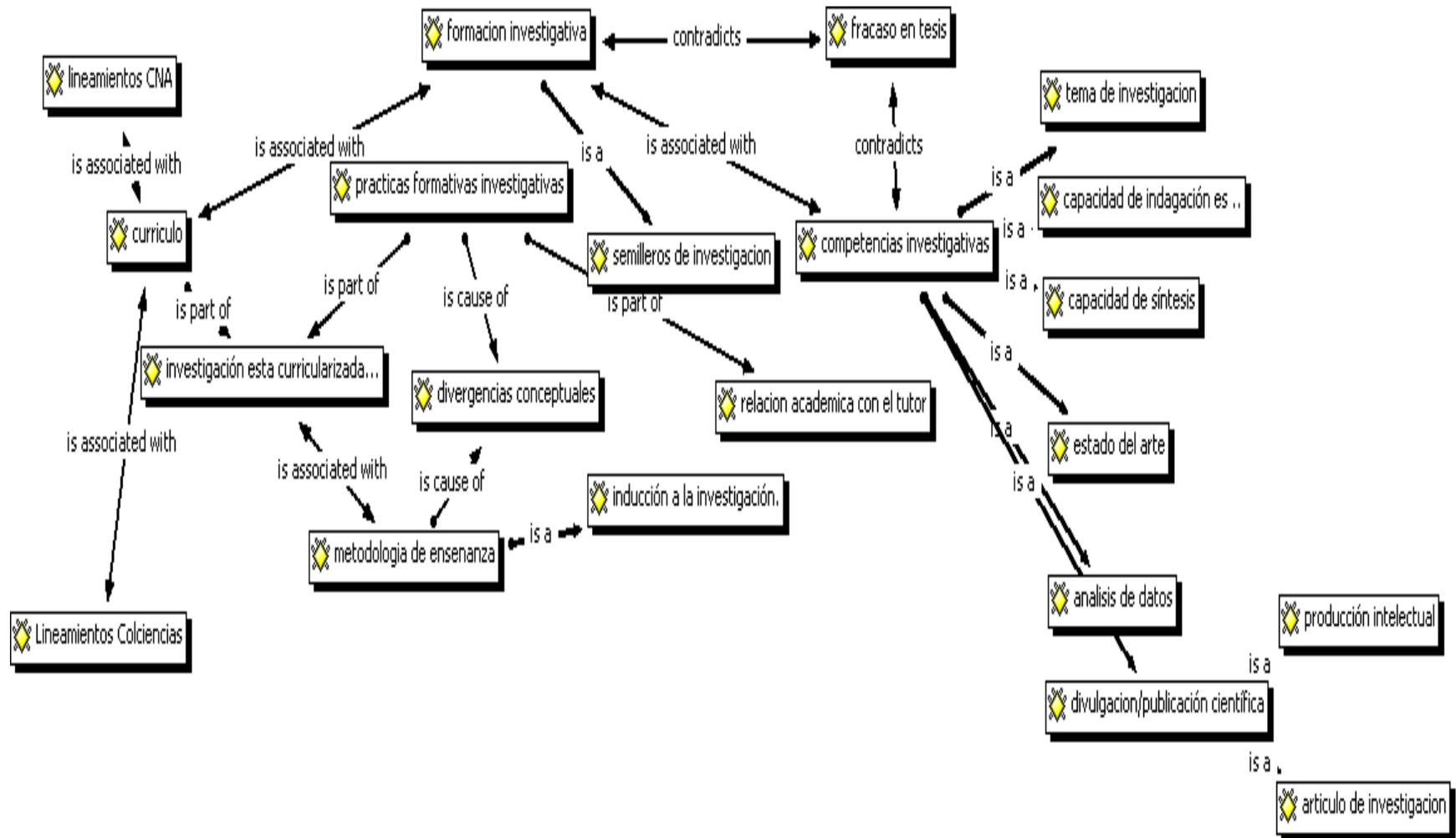
“yo pensaba que las opciones de investigación iban a ser mas libres, entonces resulta que cuando entramos había dos temas específicos que estaban definidos y a uno de las dos tenias que acoplarse.” (Estudiante IV Semestre, Javeriana)

Una vez se inicia la formación como investigador, o la investigación para formarse, el estudiante aprende que determinado tema investigativo lleva consigo determinadas implicaciones en cuanto a metodología y enfoque investigativo. Y en este punto, valga aclarar que tal vez sea esta la razón por la cual los programas llevan e impulsan a los estudiantes a aceptar determinados temas y enfoques de investigación previamente asumidos por la disciplina o línea investigativa.

FORMACION INVESTIGATIVA vs. INVESTIGACION FORMATIVA

El panorama de lo expresado en los currículos de los dos programas invita a dirigir la mirada a la disyuntiva entre estas dos maneras de formar en competencias investigativas. Las diferentes categorías presentes y que emergieron durante el análisis de los datos contribuyen a identificar particularidades de cada una hacia la formación de competencias investigativas. La figura 8 muestra la integración de algunas categorías de análisis desde la formación investigativa.

Figura 10. Relación entre formación investigativa y competencias investigativas.



El proyecto educativo del programa de Maestría de la Sergio Arboleda define su enfoque metodológico como investigación formativa. Por otro lado, el de la Javeriana lo define como formación investigativa. Los hallazgos de este estudio muestran que en la práctica predomina la formación investigativa en los dos programas. En el caso de estudiantes admitidos al programa de Maestría y vinculados desde antes de ingresar a la misma a Semilleros de investigación de la Facultad, y posteriormente a una línea y a un grupo de investigación categorizado ante Colciencias, se convierten en ejemplo único para poder constatar que los programas realicen investigación formativa, por tratarse de aprender en y durante la actividad investigativa. Incluso en estos casos, los nombres de los estudiantes son reportados públicamente como miembros de la investigación en curso avalada por Colciencias o por la entidad financiadora y la Universidad.

En los discursos institucionales y en varios de los actores educativos los dos términos: formación investigativa e investigación formativa, se usan sin distinción suficiente para referirse al desarrollo de competencias investigativas a través de prácticas formativas. Sin embargo, entre investigación formativa y formación investigativa según vimos se especifican diferencias y semejanzas identificables, según Restrepo (2003), la investigación formativa implementa actividades investigativas como método de formación, integra teoría y práctica en el aprendizaje. En tanto que la formación investigativa puede darse a través de cursos, seminarios, análisis de informes y también de actividad investigativa. De esta manera, al problema superficial de la formación de capacidades investigativas de los estudiantes de Educación Superior y del desarrollo de al menos un trabajo investigativo por parte de estos, subyacen factores tales como: la práctica institucional, el discurso institucional, y la deficiente distinción entre estas dos maneras de abordar la enseñanza de la investigación: formación investigativa e investigación formativa.

METODOLOGIA DE ENSEÑANZA EN LOS PROGRAMAS:

Inicia este aparte del análisis teniendo en cuenta que los programas tienen dificultades para diferenciar dos formas de abordaje de la formación investigativa, y en ese sentido, la metodología de enseñanza de la investigación parte de por sí, desde una ambivalencia conceptual.

La percepción de la dirección de la Maestría de la Universidad Sergio Arboleda acerca de la metodología que emplea en la formación de sus estudiantes es optimista. El programa considera la interdisciplinariedad como bandera del programa y motivo para pensarse como metodología con alto nivel de logro de los trabajos de grado de quienes inician la Maestría. Sin embargo, no existen estudios de medición del desempeño de los egresados como investigadores en ninguno de los dos programas estudiados, ni en las facultades o Universidades a las cuales estos pertenecen.

Es una metodología yo creo que bastante especial, inclusive es una metodología que creo se acerca más como al trabajo doctoral que si hay encuentros interdisciplinarios en que la gente presente sus fases y todo pero la verdad es que da muy buenos resultados para la construcción de la investigación en la especialización tenemos un altísimo porcentaje de personas que logran cumplir con su propuesta de investigación en la hay unas personas que acaban dentro del tiempo previsto porque ya el desarrollo de la investigación pues es más complejo y necesita escribir un documento final porque en cada encuentro ellos tienen que ir entregando documentos escritos de avance como va creciendo la propuesta y luego el desarrollo de la investigación.” (Directora Maestría, Sergio Arboleda)

Específicamente la propuesta de metodología en Sergio Arboleda es:

“están los Encuentros Interdisciplinarios, que atraviesan el currículo y durante los cuales se presentan los avances de todos los proyectos, con la presencia de los Directores de Investigación y estudiantes.” (PEC Sergio Arboleda).

Sus estudiantes reconocen sentir un respaldo y confianza, a partir de la propuesta académica y metodológica:

El pensum académico desde el comienzo es una de las razones por las cuales varios optamos por la Maestría porque ahí vimos que se podía explorar un poquitico mas en esas competencias del investigador y pues la universidad en esa parte nos ha colaborado con los módulos que ya se encuentran aparte de eso con encuentros interdisciplinarios aparte de eso con encuentros personalizados con los tutores de cada línea de investigación. (Estudiante segundo Año Sergio Arboleda).

En Sergio Arboleda las asignaturas son estudiadas por módulos. Dichos módulos son de duración menor al semestre académico y en ellos se desarrollan bloques temáticos de interés a la formación. Por supuesto, el modulo de introducción a la investigación y posteriormente los módulos de investigación son parte de este diseño. En cuanto a la forma de trabajo interdisciplinar, los estudiantes entrevistados manifiestan empatía por dicha metodología pues les permite avanzar en su trabajo investigativo de acuerdo a la intensidad de los encuentros, y además, desarrollan su capacidad de indagación y argumentación del tema investigativo al sustentar, argumentar y recibir opiniones académicas:

Antes de los encuentros se nos envía una documentación ya con los últimos detalles requerimientos para la fecha cada grupo se presenta, se dan dos sesiones, la sesión del año pasado eran martes y jueves y ahorita la sesión es lunes y miércoles, en cada sesión se presentan los diferentes grupos en un horario que va desde las seis a las nueve y

treinta están todos los tutores de investigación de las diferentes áreas y disciplinas y esta el tutor de la investigación pasa expone sus avances en un termino de cinco minutos una presentación que cumpla unas normas, posteriormente viene cinco minutos de preguntas por parte de los tutores y así mismo cinco minutos de intervención nuestra para poder contestar las inquietudes de los tutores o del auditorio por lo general estamos haciendo cuatro encuentros anuales mostrando avances trimestrales. (Estudiante Segundo Año Sergio Arboleda)

El programa confía en el trabajo que desarrolla en investigación. A su vez esa confianza se refleja en la formación investigativa y en los sentidos que el estudiantado da a la formación que reciben. El programa sabe que invierte un capital humano importante en la investigación al ofrecerla como interdisciplinar y comprometerse a que todo aspirante podrá investigar en su tema de interés, pero aceptan el compromiso con seguridad de recoger los frutos de su metodología; “yo creo que es una metodología muy interesante es una metodología dispendiosa y costosa hay que pagar doctores en cada área de conocimiento y cada uno de esos encuentros implica muchas horas de trabajo y lo multiplicas por diez y por el numero de directores que haya es muy costoso pero yo si creo que ha dado resultado” (Directora Maestría Sergio Arboleda)

La formación en investigación en la Javeriana se realiza a través de cursos, seminarios, cátedras y talleres;

“Las metodologías de enseñanza favorecen el aprendizaje autónomo, cooperativo entre pares y participativo dirigido. El aprendizaje surge a partir de las experiencias educativas generadas en la interacción social o relación educativa entre docente/estudiante y estudiante/estudiante” (PEC Javeriana)

Desde el currículo se definen ámbitos de investigación y fundamentaciones de las cinco líneas de investigación, apuntando a la asignatura seminario de investigación con unos contenidos independientes en cada línea de investigación. En ella, se estudian diferentes enfoques investigativos y desde diferentes abordajes por parte del docente a cargo de la asignatura. Los estudiantes tienen posturas diferentes respecto a las bondades de esta metodología. Una parte considera que la variedad enriquece la perspectiva de la investigación y el bagaje teórico del investigador:

desde el punto de vista mío que digamos venia con una experiencia investigativa en el área pedagógica pero estaba trabajando solo desde el enfoque de la etnografía, ha sido muy importante ver los otros enfoques que ha aportado el programa de la Maestría, entonces me he visto digamos expuesto a una, yo diría que el paso del punto mas, mas importante ha sido el, como la concepción epistemológica de la investigación, esa parte para mi ha sido critica especialmente aclarar como los intereses de las ciencias y la postura epistemológica desde la cual uno se puede parar como investigador.
(Estudiante IV Semestre, Javeriana)

Otra parte del estudiantado, considera que las diferencias llevan la formación del investigador a través de una divergencia conceptual que no le permite definir sus competencias investigativas, ni siquiera aterrizarlos al propio trabajo de grado. Los docentes también son conscientes de ello, y aún más, los directores de líneas de investigación, quienes saben que esa diversidad de enfoques se debe a la necesidad impuesta al docente de completar unos contenidos establecidos en el corto tiempo de la asignatura; reducida a un par de sesiones de clase:

bueno las debilidades son es que no hay tiempo porque uno... por ejemplo yo dicto este un seminario de análisis de enfoques epistemológicos cualitativos y alcanzamos a

revisar dos enfoques a fondo, medio fondo porque tampoco da ósea el tiempo es muy muy poco tiempo y los estudiantes tienen necesidades técnico metodológicas muy concretas entonces ahí no la jugamos entre profundizar ese componente epistemológico pero a la misma vez ayudarle a los estudiantes a solucionar los problemas metodológicos y técnicos entonces ahí hay un hueco.(Director línea de Investigación, Javeriana)

La debilidad del enfoque formativo y de la propuesta de contenidos de los programas se refleja en las competencias investigativas del egresado. El asunto contempla diferentes variables: la promesa de la formación investigativa, la mediación, o la construcción de conocimientos en la participación activa de todos los autores educativos; ya que las s consideran la docencia y la experiencia en la práctica educativa como motor de las reflexiones, las motivaciones e intenciones investigativas. Siendo estas últimas, las razones por la que los contenidos de las asignaturas se dirigen en esas dos direcciones: docencia como práctica y prácticas educativas, y la segunda: la investigación.

A partir de los resultados de este estudio, es claro que no se investiga para aprender, sino que se hacen aproximaciones a la epistemología de la investigación, se estudian enfoques investigativos y sus recorridos históricos para convertirse en metodologías aceptadas de investigación, al tiempo que se entiende el camino de dichas metodologías para alcanzar un lugar epistémico frente al paradigma investigativo científico de las ciencias exactas.

Resulta llamativo que los propios coordinadores de las líneas de investigación posean claridad acerca de las dificultades y debilidades de la práctica y las practicas formativas, pero se mantenga la misma intención institucional y las estrategias sobre las asignaturas de investigación:

“Y también causado porque como el diseño de la tesis se hace desde primero, claro uno en primero esta pensado el diseño de la tesis y a la vez esta pensando la discusión epistemológica todo al tiempo es muy complicado entonces ahí también habría algo por discutir esas son debilidades de nuestra estrategia.” (Director línea de investigación, Javeriana)

No existe un cuestionamiento profundo acerca de la metodología de enseñanza porque se cree que de por si los enfoques investigativos dan la pauta formativa para que el estudiante, a la vez que aplica uno u otro enfoque, se forme como investigador. Se relega el propio acto de investigar. Se relega el aprendizaje de una postura investigativa, dejando que en la práctica de inducción a la investigación el estudiante descubra qué hacer, qué indagar y cómo enfrentarse a su objeto investigativo.

La tarea formativa, responsabilidad de los programas de Educación Superior, no consiste únicamente en fundamentar conocimientos. Consiste principalmente en facilitar y alcanzar el saber hacer, en enseñar a investigar; una práctica investigativa que se base en indagar, obtener, recopilar y analizar datos.

Los currículos y proyectos educativos curriculares parecen privilegiar el saber conocer antes que el saber hacer, pues los primeros no comprometen el currículo, y en tanto se cumplan los contenidos se pueden considerar los objetivos formativos alcanzados como criterio de calidad. Sin embargo, el objetivo de parte del estudiantado es convertirse en investigador ¿Recibir los contenidos de las asignaturas de investigación es convertirse en investigador? Al otro lado de la ecuación sobre currículo, pensum y contenidos, está la investigación regulada por Colciencias y el ideal de magísteres capaces de indagar sobre las realidades educativas y sociales a las cuales pertenecen.

Al formar en investigación se debe ser investigador y estar activamente desarrollando investigación. Con mayor razón si se dirige una línea de investigación de programa de

Maestría. Dicha experiencia del investigador, y aún más, de investigador formador le brinda la posibilidad de seleccionar las estrategias, contenidos y materiales fundamentales para desarrollar y posibilitar aprendizaje:

(...el formador forma: la persona formada es una persona que está en la capacidad de formar, por un principio metafísico filosófico, solamente lo que esta en acto puede poner a otro en acto, entonces la persona que ya tiene una formación o dura toda la vida la formación pero digamos en la madurez es formadora. No puedo poner una persona que de la nada empiece a formar gente. Para mí el sentido de la enseñanza es ese, no la mera transmisión de conocimiento, sino precisamente por la disciplina en que me muevo que es formar en el estudiante una capacidad crítica, de análisis: una visión profunda de la realidad que tenga una respuesta ante los hechos). (Directora grupo investigación Sergio Arboleda).

Las líneas de investigación y las áreas de enseñanza deben tener su propia metodología de enseñanza y la ambiciosa intensión de diversidad e interdisciplinariedad de la formación debe ser resuelta de una manera que satisfaga las expectativas de los lineamientos de la Educación Superior, e igualmente las expectativas del estudiante promedio:

...la diversidad del perfil de los estudiantes es compleja porque se refiere a personas que estudiaron ciencias sociales, derecho, licenciatura, abogados, sicólogos, entonces cada uno de ellos ha recibido la investigación de determinada manera, pero de todas maneras es investigación en la educación, no es investigación en derecho no es investigación en sicología entonces el enfoque de investigación debía ser educativo social y no otro. (Egresada Maestría Javeriana).

Una de las directoras de investigación planteó el problema de la siguiente manera acerca de por qué la formación investigativa es inalcanzable durante los periodos en los que

actualmente se desarrollan los programas de Maestría “pienso que debería durar cuatro años. Los dos primeros años para enseñarles habilidades que debían traer y los otros dos años dedicarlos a la investigación, pero claro yo entiendo que eso pero el problema es de fondo tan grande que cuando apenas está empezando algo terminó la Maestría.” (Directora grupo investigación Sergio A.)

De cualquier manera, aterrizar las necesidades formativas ha tomado tiempo, experiencias y gran esfuerzo a los programas. A su manera de resolver el problema tratando de encontrar un estilo propio, y buscando garantizar permanencia y logro de trabajo de grado investigativa, se encuentra la propuesta curricular por módulos y la interdisciplinariedad de la Sergio Arboleda: “módulos que hay también módulos de investigación sí, hay unos módulos comunes a todos y hay unos módulos que son por área del conocimiento.”(Directora, Sergio Arboleda)

En cambio, para la Maestría de la Javeriana, las líneas al poseer sus propios seminarios de investigación deben resolver al interior de la asignatura de investigación de la línea el problema de la formación investigativa, con autonomía, y bajo los enfoques que mejor se ajusten a las características de cada línea. “líneas de investigación: políticas y gestión de sistemas educativos; prácticas educativas y procesos de formación; desarrollo cognitivo, creatividad y aprendizaje en sistemas educativos; educación para el conocimiento social y político; y sistemas didácticos en el campo del lenguaje.” (PEC JAVERIANA)

Por otra parte, abonando terreno en el campo de la formación investigativa, o en el de las prácticas investigativas, resulta fundamental la labor que los programas desarrollan desde los Semilleros, y posteriormente las líneas de investigación. No obstante, muy pocos estudiantes pertenecen como investigadores a ellas “se supone que la investigación debe estar

en el grupo, todos deben aportar a la investigación y yo debo aportar a las demás investigaciones, pero no hasta ahí no se mas porque no, no nos hemos incorporado al grupo aún.” (Estudiante segundo Año Sergio Arboleda)

Los docentes y coordinadores de línea parecen tener en cuenta para los Semilleros a estudiantes que conocen desde el pregrado de la facultad a la cual pertenece el programa. Estos estudiantes resultan un apoyo más versátil en el desarrollo y consecución de proyectos de investigación para la línea, y finalmente, para si mismos; pues son estos últimos también quienes presentan proyectos de investigación ante Colciencias:

Los de semillero tienen todas las bases que yo quiero que tengan, cuando son alumnos foráneos pues toca un poco a veces el dialogo: esto usted lo vio, este tema usted de aquí, conoce aquel autor...Pues no es que sea mejor ni peor, pero es que no lleva la orientación que yo le he dado a los estudiantes y sino ha tenido muy buena formación filosófica me toca llenar los vacíos, esa no es mi área pero no da para tanto la Maestría.” (Directora grupo investigación Sergio Arboleda).

En la Maestría de la Universidad Javeriana existe una línea con pocos estudiantes, pero que ha consolidado una labor investigativa juiciosa y disciplinada hacia los lineamientos de Colciencias. Se puede interpretar la cantidad de estudiantes como factor de facilidad de unidad, integración y por consiguiente de resultados en investigación. Pero, centrar la atención sobre esta variable seria restarle importancia al hecho de que el director de la línea es activo, proactivo y disciplinado investigador.

En este tema de la dirección de líneas como persona y centro que caracteriza y reúne las inquietudes de investigadores en formación es importante señalar que no es un deber que sea una persona destacada, creativa e innovadora. Para dirigir una línea y lograr organizar un equipo de trabajo y hacerlo atractivo, se necesita únicamente ser disciplinado, puntual y atento

a protocolos y documentos que se deben diligenciar, preparar, y aún mas, ligado, como es en el caso de esta línea, a la dirección de la revista de la facultad, lo cual garantiza como valor agregado unas competencias lecto-escritoras significativas hacia la realización de artículos de investigación y producción de conocimiento:

...en este momento Catalina Roa, Ángela Vargas y Alexandra Izasa en tercero les aprobaron de Colciencias para aceptar el proyecto, de hecho aplazaron un semestre para poder llenar los dos cronogramas el de la Maestría y el de Colciencias, si creo que ayuda bastante el hecho de meterse desde el comienzo en la lógica de formemos un proyecto como si fuéramos a presentarlo a una entidad, y ellas por ejemplo siempre les insistimos preséntelo no solo a Colciencias que financia proyectos, hace un año y medio hicimos otro que lo financio el CINDHES entidad que hace convocatorias de investigaciones de tesis de Maestría en campos específicos. (Director de línea de investigación, Javeriana)

La percepción del común de los estudiantes y aún más, la de los egresados, es que existe un vínculo preferencial con los estudiantes que pertenecen a la facultad del programa, o hacia quienes llevan tiempo vinculados al semillero de investigación,

“lo que si uno nota es que ellos si echan el ojo a gente joven de la Maestría eso si lo percibí, y eventualmente creo que les interesa vincular este tipo de personas, ya uno tan veterano ya no lo miran por eso.” (Egresado Maestría Javeriana)

INVESTIGACION

El punto de vista institucional de los programas de Maestría es que se están haciendo esfuerzos enormes para promover la investigación. Además, existe una postura sobre la urgencia y la necesidad de hacerlo en el entorno educativo;

“en la facultad trabajamos mucho en eso hacemos mucho seguimiento a los grupos buscamos como promover espacios para la divulgación para la asistencia a eventos para la escritura es un tema muy pero muy importante que ocupa muchísimo tiempo de nuestro trabajo en la universidad y en la facultad.” (Decano Facultad de Educación, Universidad Javeriana)

Los programas de Maestría no están haciendo Ciencia si sus integrantes están fuera de los campos investigativos y de conocimiento, aún más, si la investigación no es una realidad de aprendizaje, de enseñanza y de prácticas científicas. La formación en las Maestrías se concentra en familiarizar al estudiante con conocimientos básicos de la epistemología investigativa. Pero los estudiantes no poseen el conocimiento teórico histórico de la epistemología de la ciencia en las Ciencias Sociales; convirtiéndose ésta en una de las razones que les impide ser investigadores. Se asume que el estudiante admitido cuenta con las competencias genéricas: lectura y capacidad de expresión autónoma, que dichas competencias preexisten la labor formativa, y que el recorrido investigativo del estudiante de Maestría se inició exitosamente en el pregrado.

Frente a lo que se enseña en los programas, frente a las prácticas, existe resistencia por parte de diferentes actores educativos por la definición y realidad de la Investigación en la Educación Superior; “Vamos a llamarlo investigación, pero si somos serios, llamemos las cosas por el nombre, que es una inducción a la investigación.” (Directora grupo investigación Universidad Sergio Arboleda)

La experiencia en investigación de coordinadores y directores de grupos de investigación les proporciona la facilidad de juzgar con criterio lo que reciben los estudiantes, los productos de investigación posibles a realizar y la realidad de la investigación en Ciencias Sociales fuera del espacio de la Educación Superior.

La creación del programa de la Javeriana es anterior al de Sergio Arboleda. La diferencia entre las cinco líneas de investigación de la primera, frente la interdisciplinariedad de la investigación en la segunda, es notable.

La Universidad Sergio Arboleda posee grupos de investigación que soportan el trabajo interdisciplinar de la Maestría. Estos grupos se encuentran en la página <http://www.colciencias.gov.co/scienti>

Las cinco líneas de la Maestría de la Javeriana poseen tres grupos encontrados en <http://www.colciencias.gov.co/scienti> categorizados ante Colciencias

Los grupos Ámbitos de Educación Superior y Cognición, Lenguaje y Educación pertenecen a las líneas: Educación para el conocimiento social y político, y Sistemas didácticos en el campo del lenguaje, respectivamente. Precisamente, el director de esta línea se refiere al trabajo investigativo del grupo; “en este momento estamos haciendo tres investigaciones, dos con Colciencias y una con la Fundación Compartir.” (Director de línea de investigación, Universidad Javeriana)

Cabe anotar que en realidad el común de los estudiantes no hace investigación alguna diferente al trabajo de grado investigativo que presenta como opción de grado ante el programa de Maestría. No siendo esta dificultad suficiente, la actividad significativa pero limitada de los grupos, resulta además disminuida por el hecho de la falta de interrelación entre estamentos y coordinaciones de línea del mismo programa educativo. El atributo de la multi e interdisciplinariedad es en parte responsable de tratar de responder cada línea, cada grupo por su parte de objetivos investigativos propios a cumplir, sin darse cuenta de la labor, ni dialogar con los otros grupos, u otras actividades investigativas presentes:

Tenemos un hueco aquí, otra debilidad que no está en la preguntas de la facultad, que creo que es debilidad de la comunidad académica colombiana y general, no se si es

mundial y es que cada uno en su pedacito y que a veces estamos haciendo proyectos parecidos ni siquiera nos enteramos. Se entera uno en el congreso, en otro lado, de que estamos haciendo cosas parecidas. (Director línea de Investigación, Javeriana)

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

¿Son el resultado de la formación investigativa, de la investigación formativa o son cualidades propias de una persona con cualidades de investigador? La pregunta, nos ayuda a aterrizar la discusión y los hallazgos.

Desde el discurso institucional los programas explican que pueden dirigir sus esfuerzos hacia la formación de determinadas competencias investigativas y no otras. En ese orden de ideas, se argumenta que su labor es acertada si consiguen unas competencias en sus estudiantes investigadores y no otras. Para hacer a un lado esta excepción que quizá protegería la tarea formativa limitada en los programas, este estudio preguntó por las competencias investigativas básicas que dictamina la regulación de la Comisión Nacional de Acreditación que se deben alcanzar en los programas de posgrado en Colombia.

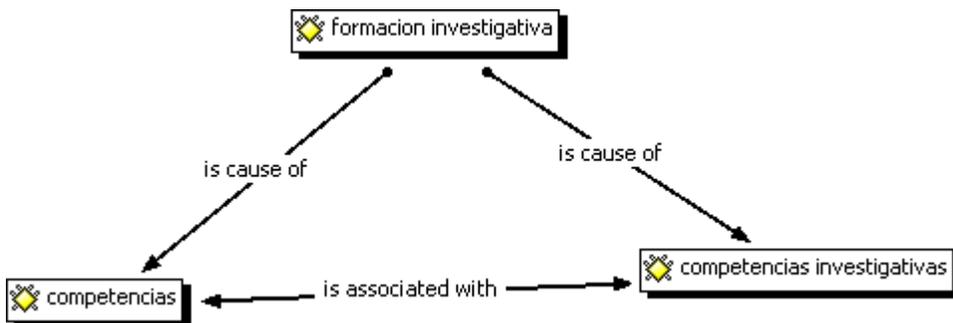


Figura11. Competencias en relación a otras categorías de análisis

Para iniciar una aproximación a la discusión de las cuatro capacidades básicas de investigación se asume en este estudio que las competencias investigativas dependen de la formación investigativa y se construyen sobre otras competencias que algunos autores llaman genéricas.

La calidad de las competencias investigativas alcanzadas tiene serios detractores dentro de los integrantes; actores educativos, de la formación y la investigación en Educación Superior;

“Yo si desconfió mucho en llamarle investigador a este muchacho que esta aprendiendo a leer, así en el sentido más fuerte del término. Me acuerdo cuando me decía mi directora de investigación tu vas a ser la que sabe del tema, yo no.” (Directora grupo investigación Universidad Sergio Arboleda.)

Se trata de ir a la raíz de un problema que hoy en día, se ha complejizado, hasta ser difícilmente discernible detrás de las prácticas, los currículos y los discursos institucionales. Al salir titulado del programa educativo es cuando con más herramientas vivenciales y de conocimiento se cuenta para juzgar lo que sucedió en el curso del trabajo investigativo y de la formación recibida:

Yo siento que es difícil que todas las personas alcancen determinados niveles teóricos a nivel de la investigación, pero de todas maneras si debería existir como una información básica, si la hay pero, yo no podría hablar a profundidad de esto pero la verdad siento que las verdaderas competencias de investigación me las otorgo el pregrado no la . (Egresado Maestría Javeriana)

Si los objetivos y los intereses de uno y otro actor educativo en el entorno del posgrado están tan dispersos, pues los programas creen estar logrando el objetivo a pesar de las debilidades de la estrategia formativa, el perfil de los estudiantes y el perfil de los profesores.

Pero los egresados y los estudiantes consideran que sean esas debilidades las que realmente no permitan que se alcancen los objetivos formativos como esperan y promulgan los programas.

El tema del perfil del admitido es un aspecto importante para la reflexión de los programas, pues suponen que se puede formar la intuición, la sensibilidad investigativa y la capacidad lectora.

CAPACIDAD DE INDAGACION

Esta capacidad es señalada como primera en los protocolos de lineamientos de acreditación. Los programas y directores de líneas e investigaciones coinciden en atribuirle ese lugar si se espera alcanzar otras actividades y etapas en un trabajo investigativo;

“la capacidad de indagación es lo fundamental eso subordina todo lo demás.”
(Coordinador de línea de Investigación, Universidad Javeriana).

Por ello, los esfuerzos que la estrategia formativa, o la práctica investigativa deben llevar, de mejor y más clara manera la consecución de esta capacidad básica fundamental en sus estudiantes:

...si uno no tiene una pregunta no tiene razones para estar en la vida académica porque si la pregunta no es de uno, autentica, es muy difícil investigar porque no hace parte de uno como su jefe investigador entonces ese primer momento de seguir encontrando lo que a uno realmente le interesa e irlo formulando muy bien eso es fundamental.
(Coordinador de línea de Investigación Maestría, Universidad Javeriana)

“En la capacidad de indagación prima una decisión del investigador” (Bustamante, 2011) pero dicha decisión sin estar basada en una experiencia propia de haber discutido con los referentes históricos y la epistemología, tanto como haber ahondado, haber madurado el

tema de interés con una lectura constante de todo lo que el investigador encuentra concerniente a su tema. Sin embargo, al candidato a ingresar a la Maestría al ser preguntado sobre su tema de interés de investigación no cuenta con una postura investigativa. Durante el curso de la Maestría, la idea que el estudiante tenía al iniciar y trasegar por la Maestría se desdibuja con el paso de las asignaturas seminarios de investigación, puesto que recién inicia el reconocimiento de alguna posible postura de investigación, entonces el ideal de que discutirá con argumentos su postura investigativa, y posteriormente su investigación, será apenas un esbozo cuando el estudiante se encuentra con que debe entregar su documento de trabajo de grado.

Capacidad de indagación hace referencia al ojo clínico llamémoslo así que puede llegar a tener el investigador en identificar aquellos pequeños detalles que son los que en muchas investigaciones no prosperan porque se pasan por alto no desestimar de entrada cualquier posible detalle que le puede estar dando luces o pistas sobre su proyecto de investigación también esa capacidad de indagación debe estar intrínseca en el investigador medida que el no va con una venda sobre lo que quiere investigar porque ya en el campo y cuando esta indagando el proyecto puede variar o girar. (Estudiante segundo Año Maestría, Sergio A.)

Varios de los entrevistados dieron a la lectura un lugar básico dentro de las capacidades que suponen competencia investigativa

...por supuesto la lectura es analítica en el sentido de que los estudiantes leen, por decirlo así, con papel y lápiz en la mano. Leer en serio para un investigador es leer con papel y lápiz. Es una lectura reflexionada, no veo otro método como me decía mi maestro de tesis, que la maduración de lo que uno está leyendo, en ciencias humanas. Es decir, de donde sale el fruto de una investigación de una maduración del tema, de la lectura.” (Directora grupo investigación Universidad Sergio Arboleda)

La formación cuenta con tres elementos como en la comunicación: el formador, la estrategia formativa y el formado. Las tres partes aportan al proceso formativo y poseen atributos que son condiciones para garantizar la viabilidad y calidad del proceso formativo. Por ejemplo, el formado debe poseer capacidad interpretativa y dominio básico de la lectura “Es decir, de donde sale el fruto de una investigación de una maduración del tema, de la lectura, específicamente en este tipo de tesis.” (Directora grupo investigación Sergio A.). Los directores de línea de investigación son quienes tienen la responsabilidad de identificar que los admitidos tienen la capacidad lectora necesaria que permita el desarrollo de otras capacidades “los estudiantes no saben leer, como van a tener capacidad analítica sino saben leer. (Directora grupo investigación Universidad Sergio Arboleda)

El problema de no identificar y seleccionar adecuadamente los estudiantes admitidos en realidad no solo repercute en el proceso formativo y la calidad del programa, sino en la percepción de los admitidos sobre lo que significó sobrepasar una capacidad que se suponía preliminar al inicio del programa en investigación: “¿Cómo así que teoría para hacer un ensayo en una materia de investigación? Si hay problemas de escritura precisamente eso no se debe evidenciar en la materia de investigación, donde el enfoque es investigación como tal. Si hay problemas de escritura eso es filtro de la Universidad.” (Egresado Maestría Universidad Javeriana)

La capacidad de lectura interpretativa del estudiante significa en el inmediato corto plazo la fiabilidad del inicio del proceso de formación investigativa. Capacidad de análisis es en ese orden procesual la primera capacidad que se esperan formen los programas de Maestría en Investigación, sin embargo, el resultado de no filtrar adecuadamente el perfil del admitido es que las asignaturas de formación investigativa no cumplan su intención formativa sino que se concentren en corregir debilidades del perfil del admitido. Pero, ¿qué significa dicha

capacidad de análisis? El siguiente aparte de este trabajo se dedica descifrar dicha capacidad dentro de lo que significan las competencias investigativas.

CAPACIDAD DE ANALISIS

Entre la capacidad lectora y la capacidad de indagación se construye esta tercera capacidad, la cual para los lineamientos y los estudios sobre competencias se considera competencia básica. Análisis se encuentra dentro del listado de competencias genéricas acordadas para América Latina. El consenso sobre la centralidad de la misma y su definición fue puesto por las definiciones de los entrevistados:

...análisis es capacidad de percibir lo esencial. Que diferencia un estudiante a otro con capacidad de investigar, digamos le sigue el rastro a un tema, eso no es tan sencillo. Y saber descartar, es cuestión de capacidad intelectual, porque uno la puede ir cultivando, cuidado, hay gente que la tiene muy naturales y rápidamente las desarrollan, hay otros estudiantes que se demoran más, y hay otros que seguramente no las van a desarrollar porque no es esa su vocación. (Directora grupo investigación Sergio A.)

FRACASO EN TESIS

El logro de un trabajo de grado investigativo de conformidad a lo que se espera alcancen los investigadores desde por ejemplo los lineamientos de acreditación o la legislación de los programas de educación superior y posgrados es escasamente alcanzado.

Los trabajos de grado como compendio de la formación investigativa recibida a lo largo de la maestría develan todas las dificultades que enumeramos en el apartado sobre formación e investigación. La estrategia formativa no abarca todas las dimensiones y pluralidad del estudiante y de los trabajos investigativos que emprenden. A pesar de la

organización que existe desde el currículo y de los esfuerzos pedagógicos que se realizan la metodología no acierta para alcanzar el desarrollo de competencias investigativas. El proyecto formativo de los programas no cumple el total de las expectativas del estudiantado, ni tampoco los lineamientos de calidad que deben alcanzar. El proyecto de maestría en investigación es un proyecto inacabado

...hay Maestrías en la que en esta misma universidad donde los estudiantes primero cursan los seminarios y después piensan la investigación ósea como que cursar los créditos de seminarios son un presupuesto para luego formar un proyecto y después se hace entonces pueden durar cuatro años, es muy usual que un estudiante de Maestría que debía terminar en dos años termine en tres cuatro o no termina hay estudios de eso los casos que la gente no termina.
(Coordinador de línea de Investigación Maestría, Javeriana)

Los trabajos de grado investigativos emprendidos por los estudiantes y guiados por los programas de maestría no satisfacen las cuatro competencias genéricas que preocupan a la acreditación de calidad se cumplan. La estrategia mediante la cual se espera que los estudiantes se conviertan en investigadores: la tesis de grado, no cumple con el desarrollo de competencias investigativas genéricas para el total de los investigadores que se forman en educación.

CONCLUSIONES

En relación a las discusiones planteadas a partir de los datos analizados, y contrastados con los documentos curriculares soporte de los programas formativos se puede inferir que:

Se identificaron similitudes en el estricto sentido de formar investigadores, de acuerdo a: el tipo de currículo, las asignaturas que comprenden sus contenidos, el tiempo de duración del programa, al acompañamiento por parte de un profesor especialista en el tema del proyecto de grado, y sobre todo, en cuanto a el enfoque formativo implementado.

Las diferencias en la adquisición de competencias investigativas se derivan de la claridad o efectividad de la formación en investigación. Sin importar la manera de asumir los tiempos al interior de cada programa (semestres o años), importa es, la manera como cada programa asume la formación investigativa y la manera como articulan su intención formativa y la política institucional, hacia evidenciar en proyectos de investigación, las competencias, el desempeño y logro de sus investigadores formados.

El análisis de fortalezas y debilidades de la formación investigativa, permitió aclarar la dificultad en la diferenciación conceptual entre los términos: formación investigativa e investigación formativa. Las fortalezas se evidencian en la articulación entre currículo y prácticas institucionales tendientes a formar sujetos con habilidades investigativas, en la inclusión de los investigadores en formación en grupos adscritos a las facultades y categorizados ante Colciencias, y en la manera de asumir los proyectos investigativos de los magísteres, como productos investigativos divulgables.

Se evidencia también que las competencias investigativas van ligadas al enfoque curricular y que de esta manera su aplicabilidad a lo largo de las asignaturas, así como en el trabajo de

grado, permiten solidificar las bases de formación investigativa de todo investigador. El nivel de competencia se ve reflejado a lo largo del programa, aunque su diagnóstico y evaluación se refleje de mayor forma en el trabajo de grado y en la capacidad última de producir y aportar en conocimiento.

La restricción investigativa que encausan las disciplinas y/o líneas de investigación de los programas no permite el pleno desarrollo de competencias investigativas, ya que la falta de interés en las temáticas guiadas y/o impuestas restringe la cualificación investigativa de los investigadores en formación.

La carencia de desarrollo de autonomía, la cual explicitamos como segunda competencia investigativa genérica, causa que las otras competencias no puedan ser desarrolladas. Pero esta debilidad de la autonomía del estudiante, no es en realidad exclusiva de éste, sino de la estrategia formativa de los programas que no favorece plenamente el desarrollo de esta autonomía.

El enfoque inductivo en la enseñanza de las asignaturas de investigación fue identificada a lo largo de los datos y las opiniones de los entrevistados, como el factor dominante en la estrategia formativa impartida por los docentes de las asignaturas de investigación y los programas.

El trabajo en grupo no garantiza el desarrollo de competencias investigativas a todos los miembros que integren una investigación, bien sea que hayan elegido trabajar en grupo, o que les haya sido aconsejado por parte de la línea de investigación del programa. Sin mencionar los razones por las cuales los programas sesgan el trabajo investigativo individual, cuyas razones escapan a las evidencias de este estudio.

El proyecto formativo de competencias investigativas en los programas de posgrado en educación comparados en este estudio se encuentra inacabado para los estudiantes y para los lineamientos de acreditación y de calidad.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, G., (2009) *La gestión por procesos en la investigación universitaria, como búsqueda de calidad educativa*, Bilbao.

BELTRÁN, L., (2007) *El reto del conocimiento fundamentos de la formación investigativa*. Bogotá. Universidad de la Salle.

CASASSUS, J., *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.

DÍAZ A., (2006) *Indicadores para evaluar el posgrado o un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo*. Documento elaborado para la reunión de trabajo con Coordinadores de Posgrado de la UNAM. Dirección General de Estudios de Posgrado. UNAM.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

MALDONADO, M. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá. Ecoe ediciones.

NAVIO, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Barcelona. Octaedro.

GIMENO SACRISTAN, J., (2009). Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? 2da edición. Madrid. Ediciones Morata.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, (2006) *Lineamientos para la acreditación de programas*, Bogotá: Corcas editores limitada.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, (2010) *Autoevaluación con fines de Acreditación de Alta Calidad de Programas de y Doctorado: Guía de Procedimiento para la acreditación de programas, Bogotá.*

CLACSO (2006) *Universidad e investigación científica.* HEBE, Vessuri (compiladora).

HAZELKORN, E., (2005) *University Research Management.* OECD Publishing.

ICFES, (2000), *Investigación sobre Educación Superior en Colombia.*

JARAMILLO H., (2006) *Aprender haciendo: experiencia en la formación de jóvenes investigadores en Colombia /... [et al.].* Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

LOPEZ F., *Escenarios Mundiales de la Educación Superior.* CLACSO.

Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación. Recuperado el 22 de mayo de 2010.

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf

Ley 30 de 1992. Recuperado el 22 de mayo de 2010.

http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Mayz Díaz, Cruz. *Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.** Mérida-Venezuela.

ISSN 1316-9505. Enero-Junio. N° 14 (2009):193-216.

MORENO M.G., (2007). *Formación para la investigación en programas doctorales.* Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación, Guadalajara: UdeG

MUÑOZ J. F., (2001) *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan: cómo desarrollarlas.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PINEDA L., y Otros. (2007) *¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de Educación Superior?* Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5.

RESTREPO B., (2002) *Investigación en educación;* ICFES. Bogotá. Arfo.

SAMPIERI R., FERNANDEZ C., & BAPTISTA P., (2006) *Metodología de la investigación*. (4ta ed.) México. McGraw Hill.

VALLES M., (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. (2° ed.), Madrid. Síntesis.

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO, El desarrollo de la investigación en la Universidad. Memorias del Primer encuentro de investigación en la Universidad del Rosario. Fernando Locano Botero, Compilador. Centro Editorial. 2003.

TÜNNERMANN, Carlos. (2010: 120-133) *Educación permanente y su impacto en la Educación Superior*. <http://ries.universia.net>

Anexo 1.**BASE DE DATOS: CATÁLOGO BIBLIOGRAFICO (BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO)– REFERENCIAS ENCONTRADAS: 44**

Los laberintos del futuro:

674244

Autor: Ospina Ospina, Sigifredo.

Título: La especialización en docencia universitaria : una mirada desde los docentes /

Sigifredo Ospina Ospina ; comité editorial Bertha Ortiz de Lizcano ... [et al.].

Editorial: Medellín : Cife, Editorial Universitaria Cooperativa de Colombia, 2004.

Descripción física: 72 p. : diagrs. ; 24 cm.

Colección: Colección investigación

Notas: Incluye bibliografía.

ISBN: 958820545X

Materias: Docencia universitaria-- Colombia.

BASE DE DATOS: EBSCO HOST – REFERENCIAS ENCONTRADAS: 67

Tipo de Referencia Journal Article ISBN 00261742 Autor Personal: Arreguín,Eduardo Acosta, et al

Título: Programa de Apoyo y Fomento a La Investigación Estudiantil. Seguimiento y Evaluación.

(Spanish) En: Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM Año 2003 Fecha may Vol. 46 Ejemplar 3

Páginas 89 Acceso Electrónico:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10109030&lang=es&site=ehost->

[live](#)

BASE DE DATOS: DIALNET – REFERENCIAS ENCONTRADAS: 10

- **Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario como futuro docente-investigador.**

Cruz Mayz Díaz

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, ISSN 1316-9505

begin_of_the_skype_highlighting 1316-9505 end_of_the_skype_highlighting, N°. 14,

2009, pags. 193-216

- Resumen
- | Texto completo

CATALOGO EN LINEA DE LA BIBLIOTECA GENERAL

Manual de normas y procedimientos para la administración y fomento de la investigación aplicada

Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellin. Centro De Investigaciones y Desarrollo Experimental Tecnologico

Autor Politecnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellin. Centro De corporativo: Investigaciones y Desarrollo Experimental Tecnologico

Título: Manual de normas y procedimientos : para la administración y fomento de la investigación aplicada / Centrode Investigaciones y Desarrollo Experimental Tecnologico

Publicación: Medellin : CIDET

Descripción
Física: 74 p.

Tema: Educación tecnológica--Investigaciones--Normas

Tema: Educación tecnológica--Investigaciones--Manuales

Tema: Educación tecnológica--Proyectos de investigación

Anexo 2. Encuesta Competencias Investigativas

ENCUESTA N° 1

Este instrumento hace parte de las etapas del proyecto de investigación que busca indagar sobre el nivel de formación investigativa en dos programas de en Educación en la ciudad de Bogotá, está dirigida a estudiantes de , la información aquí solicitada nos permitirá evidenciar algunas tendencias que facilitarían el desarrollo del proyecto.

1. Seleccione el nivel de Maestría que está cursando actualmente.
1er año _____ 2do año _____
2. Seleccione el tipo de en Educación que está cursando.
De profundización _____ De investigación _____
3. ¿Realizo alguna especialización antes de aspirar al nivel de , especifique cuál?
Si _____ No _____ Cual?

4. ¿Ha participado en proyectos de investigación?
Si _____ No _____
5. ¿Hizo o ha hecho parte de algún grupo semillero en investigación?
Si _____ No _____
6. ¿Si ha hecho parte, su intervención ha sido en calidad de?
Investigador _____ Co-investigador _____ Asistente _____
7. ¿Han publicado algún artículo como resultado de la investigación en la que intervino?
Si _____ No _____
8. ¿Dicha publicación fue en alguna revista indexada?
Si _____ No _____
9. ¿Según su criterio y percepción dicha investigación arrojó algún nuevo conocimiento?
Si _____ No _____
10. ¿Se imprimió algún tipo de libro, producto de dicha investigación?
Si _____ No _____
11. ¿Actualmente pertenece a algún grupo de investigación?
Si _____ No _____
12. ¿Dicho grupo tiene el reconocimiento de Colciencias, de ser así, en qué clasificación está?
Si _____ No _____ Categoría _____
13. De las siguientes competencias, cuales considera usted de mayor relevancia en su proceso de formación investigativa.
Competencias genéricas _____
Competencias específicas _____
Competencias ciudadanas _____
Competencias transversales _____
Competencias investigativas _____

14. ¿Considera usted que las competencias que buscan desarrollar las diferentes asignaturas en el programa de Maestría que está cursando, son las adecuadas para su proceso de formación como investigador?
Si _____ No _____
15. De las asignaturas que ha visto durante el curso de la Maestría, ¿cuál consideraría usted que le ha generado los mayores aportes al desarrollo de su proyecto de investigación?, especifíquela.

16. ¿Al iniciar la Maestría, tenía usted en mente algún proyecto de investigación a desarrollar?
Si _____ No _____
17. ¿El proyecto que está desarrollando como prerrequisito para optar por el título de Magíster en educación, contiene algo de ese interés?
Si _____ No _____
18. ¿Considera que el proyecto que está realizando actualmente atiende a otros intereses y no a los suyos particularmente?
Si _____ No _____
19. ¿Tiene algún tipo de reconocimiento o remuneración en su lugar de trabajo, el hecho que usted haya preferido hacer una Maestría de investigación sobre una de profundidad?
Si _____ No _____

Gracias.

Anexo 3. Entrevista en profundidad para profesores y coordinadores

Propósito: Conocer en profundidad las percepciones que los profesores y los coordinadores de los programas de Maestría tienen sobre la formación en competencias investigativas de sus estudiantes.

Introducción: La presente es una entrevista en profundidad que se está realizando con un propósito netamente académico para determinar qué tanto el programa de Maestría al cual pertenece el entrevistado está o no formando en competencias investigativas. Esta entrevista no pretende ser una evaluación de su desempeño y por lo mismo para nada afecta su labor o calificación profesional. Por tanto, le solicitamos que responda con la mayor sinceridad posible y explicado o justificando sus respuestas.

Del éxito de este trabajo se beneficiará no solo la institución y el programa de Maestría sino también los estudiantes y los profesores que hacen parte del claustro puesto que desde lo encontrado se podrá hacer una propuesta que mejore la formación de los estudiantes en las competencias investigativas.

Vamos a las preguntas:

0. Por favor suministre la siguiente información que busca identificar sus aportes en la presente investigación:

- Formación profesional: pre grado y posgrados.
- Campos de desempeño laboral.
- Años de experiencia profesional.
- Años de trabajo en la institución educativa
- Funciones principales desempeñadas por Usted en la institución (cargo, materias que enseña, responsabilidades, investigaciones en las que trabaja).

1. ¿Qué entiende la Facultad o la Maestría por competencias investigativas?
2. ¿Cuáles son las competencias investigativas que se desarrollan en la Maestría de investigación de la universidad?
 ¿Cómo lo hacen? ¿Qué se ha logrado hasta ahora?
3. ¿Cuáles son las fortalezas y cuáles las debilidades de esta estrategia de formación en investigación?
4. ¿El programa considera las competencias investigativas como estrategia de investigación?

Le voy a leer algunas **competencias básicas de investigación**, para que por favor explique lo que entiende por ellas y las ejemplifique con acciones de formación en la Maestría.

- Capacidad de indagación.
 - Capacidad de pensamiento autónomo y dominio de los protocolos teóricos, experimentales y de las técnicas de investigación cualitativa.
 - Capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento mediante el uso crítico de diversas fuentes de información.
 - Capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación.
5. Al tener en cuenta el contexto académico colombiano, ¿cuáles considera que son las fortalezas y debilidades que tiene el país en el campo investigativo y de qué manera responde la Maestría a la formación de investigadores en el país?
 6. ¿Qué relación considera existe entre las asignaturas del programa de la Maestría y el proceso de formación de investigadores?
 7. ¿Cómo se articulan las acciones de formación en investigación de la Maestría con lo exigido por Colciencias y los estándares internacionales en cuanto a investigación?
 8. ¿Considera que la formación de competencias investigativas contribuye a mejorar la calidad del programa – de la Universidad – o de la Educación?
 9. ¿Qué le aporta al profesional de la Maestría el desarrollo de competencias investigativas? ¿Para qué le van a servir como futuro investigador y de qué manera se emplean en el entorno educativo?