

**APORTES Y PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LA
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

LEIDY YURI GUZMÁN ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2014**

**APORTES Y PROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LA
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

LEIDY YURI GUZMÁN ESCOBAR

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Docencia Universitaria**

**Asesor:
Mg. ESTEBAN JOB SOLARTE BENAVIDES**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2014**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado, son responsabilidad
exclusivas de su autor”

Artículo 1° del acuerdo N° 324 de Octubre 11 de 1966 emanado del Honorable
Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, noviembre 27 de 2014.

ARADECIMIENTOS

De manera especial, agradezco a la Coordinadora de la Maestría en Docencia Universitaria la Mg. Martha Alicia López Lasso, por su dedicación y compromiso en el desarrollo académico de todo el proceso de formación de docentes universitarios investigadores; quién con su motivación constante impulsó el desarrollo de mi proyecto.

Al Mg. Esteban Job Solarte por sus conocimientos y valiosos aportes en la asesoría de mi trabajo de grado.

A los jurados Dr. Álvaro Torres Mesías, Mg. Luís Alfredo Guerrero y Mg. Ricardo A. Narváez quienes a través de las recomendaciones pertinentes lograron el éxito y culminación por de ésta investigación.

A los profesores de la Maestría en Docencia Universitaria por brindar los conocimientos necesarios para la formación avanzada de investigadores, que tanto necesita la región.

Finalmente, por su decisiva y valiosa información, agradezco de forma especial a los egresados y empleadores del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño.

**RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO
R.A.E.**

CÓDIGO:	59311770
PROGRAMA ACADÉMICO:	Maestría en Docencia Universitaria
AUTOR (ES):	Leidy Yuri Guzmán Escobar
ASESOR:	Mg. Esteban Job Solarte Benavides
TÍTULO:	Aporte de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño a las instituciones educativas universitarias.
AREA DE INVESTIGACIÓN:	Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior.
LINEA DE INVESTIGACIÓN:	Teorías y Procesos Curriculares en la Educación Superior.
PALABRAS CLAVE:	Investigación, formación de docentes, formación de docentes investigadores.

DESCRIPCIÓN.

En la presente investigación se analiza cuál es el aporte de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño en las instituciones educativas universitarias, período 2009 – 2013. En este contexto se estudia: describir el impacto de la formación investigativa, identificar la pertinencia de las temáticas de los trabajos de grado y evaluar su contribución en las instituciones educativas universitarias. Con base en los resultados, se presenta algunas estrategias para el fortalecimiento de los procesos investigativos en el Programa.

Este estudio se enmarca dentro del paradigma mixto como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones para responder a un determinado planteamiento del problema de investigación donde se involucran los egresados y empleadores del programa de Maestría en Docencia Universitaria con la pretensión de trabajar evidencias descriptivas y de análisis estadístico para una interpretación diferenciada pero complementaria en torno a los aportes de la formación investigativa del Programa. La información se recoge de los egresados, empleadores, el Proyecto Educativo del Programa y los microcurrículos de Investigación, a través de: la revisión documental y una encuesta semiestructurada.

Los resultados muestran que, los egresados y los empleadores valoran en un alto porcentaje que los procesos formativos vigentes son muy importantes, permitiendo deducir el estar de acuerdo con lo formulado por la Maestría.

CONTENIDO

El trabajo de investigación está organizado en cuatro acápite a saber: la fundamentación teórica, el análisis de resultados, las estrategias de fortalecimiento, conclusiones y prospectiva.

Con respecto a la fundamentación teórica, en primer lugar aborda la formación docente, tanto a nivel internacional desde diferentes modelos pedagógicos; a nivel nacional se detalla las primeras escuelas normales, las facultades de educación; lo anterior, con miras a valorar las distintas experiencias y a profundizar en su análisis. En segunda instancia hace una reflexión sobre la formación de los docentes universitarios, donde se explicita la necesidad de cualificar el ejercicio práctico de los mismos desde una mirada nacional e internacional. Una primera estrategia consistió en organizar la capacitación en docencia para profesores ya vinculados; y la segunda opción estuvo dirigida a diseñar programas a nivel de postgrado -diplomados, especializaciones y maestrías- para profesionales interesados en ingresar como profesores al sector Universitario. En su tercer apartado, se trabaja la formación de docentes en investigación, aquí se analiza que el trabajo de un docente investigador nunca termina; siempre hay nuevos desarrollos que emprender, nuevas técnicas que dominar, nuevas teorías que están surgiendo; por tal razón, el

docente investigador, es quien tiene que impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación que contribuya a una permanente cualificación.

En la sección de resultados, se presentan la descripción y el análisis de la información recopilada a través de la encuesta a egresados y empleadores y, la revisión documental del Proyecto Educativo del Programa y los microcurrículos de Investigación; dicha información se organizó en categorías relacionadas principalmente con el impacto de la formación investigativa de donde se desprende las subcategorías: fundamentos de la formación en investigación y desarrollo de competencias investigadoras y, evidencias de formación investigadora en el desempeño profesional.

Las estrategias de fortalecimiento de la investigación en la Maestría están encaminadas a: enfatizar en un entorno propicio para la investigación y consolidación del Grupo de Investigación Docencia Universitaria - GIDU. La segunda presenta el fomento de las publicaciones científicas en revistas indexadas y en la revista del programa y finalmente se presenta la internacionalización del programa a través de la investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones y la prospectiva que dejan ver una valoración alta que los egresados y los empleadores dan a los procesos formativos vigentes manifestando estar de acuerdo con lo formulado por la Maestría.

METODOLOGÍA

Los hallazgos de esta investigación se obtuvieron por medio de un proceso de descripción e interpretación del objeto estudiado. De allí que, este estudio se enmarca dentro del paradigma mixto. El enfoque utilizado desde la parte cualitativa fue el Histórico Hermenéutico dado que, básicamente, se trata de un estudio interpretativo de documentos escritos del Programa objeto de estudio; por tanto, se llevó a cabo un proceso de análisis inductivo con miras a identificar desde una perspectiva holística. Desde lo cuantitativo la investigación se inscribe en el enfoque Empírico Analítico cuyo propósito es extraer conclusiones válidas para aplicar determinadas medidas o decisiones

razonables en un grupo, basadas en dicho análisis. El tipo de investigación fue Descriptivo el cual tiene como objetivo exponer el evento estudiado, enumerando detalladamente sus características, consecuentemente con éste. Además es de tipo interpretativo, dado que, se busca comprender la realidad, los significados y las intenciones de la población objeto de estudio.

Las fuentes de información fueron: los egresados, empleadores, los microcurrículos de investigación y el Proyecto Educativo del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nariño. La información de los egresados y empleadores se recogió por medio de una encuesta semiestructurada a la luz de las categorías de análisis: fundamentos de la formación en investigación, desarrollo de competencias investigadoras y evidencias de formación investigadora en el desempeño profesional. Además, se utilizó la revisión documental para el análisis del Proyecto Educativo del programa y los Microcurrículos de Investigación.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La Maestría en Docencia Universitaria convoca a los sujetos no para “aleccionar” en el uso de las reglas del método y las herramientas de investigación, sino para ofrecerles un espacio de trabajo en el que puedan realizar libremente sus propios proyectos, compartir y aprender de las experiencias de sus pares y asesores.

Los egresados y empleadores señalan que la formación investigativa en el Programa les ha permitido desarrollar competencias investigadoras y que a través de su trabajo de grado ha podido elaborar ponencias, ensayos e informes académicos aportando conocimientos e innovaciones de carácter educativo y social a sus sitios de trabajo.

Los egresados y empleadores afirman que la formación del programa genera procesos de análisis crítico y reflexivo a fin de identificar, comprender y explicar las dificultades de la práctica docente, utilizar estrategias de investigación, utilizar los resultados de las investigaciones y, asumir el papel de indagador de su quehacer docente.

Los empleadores sostienen que la formación impartida en la Maestría en Docencia Universitaria, estimula en sus egresados la participación o liderazgo de éstos dentro de las instituciones universitarias de la región, dado que, demuestran producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación.

Los egresados argumentan que los libros, artículos, conferencias, ponencias, se constituyen en espacios no sólo de expresión, sino también medios para difundir el conocimiento permitiéndoles continuar activos y efectivos en el sector educativo a nivel superior, tanto en el ámbito regional como en el nacional e internacional y, ayudar a los diferentes procesos que se adelantan en las instituciones de educación universitaria de la región.

Por último, egresados y los empleadores valoran en un alto porcentaje que los procesos formativos vigentes son muy importantes, permitiendo deducir que están de acuerdo con lo formulado en la misión de la Maestría.

En este sentido, para fortalecer los procesos investigativos de la maestría se recomienda al programa tener en cuenta las estrategias formuladas en la propuesta de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Delors, Jaquers (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Dipp, A.J. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la educación superior*. Mexico: RIDIE.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Hernández. I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>

**ANALYTICAL STUDY SUMMARY
R.A.E.**

CODE: 59311770

ACADEMIC PROGRAM: Master's degree in Higher Education

AUTHOR (S): Leidy Yuri Guzman Escobar

ADVISORY: Mg. Esteban Job Solarte Benavides

TITLE: Contribution of the research training of the Master in Higher Education at the University of Nariño to university educational institutions.

AREA OF RESEARCH: Qualitative Improvement of Higher Education.

ONLINE RESEARCH: Theories and Processes Curriculum in Higher Education.

KEYWORDS: Research, training of teachers, research training teachers.

DESCRIPTION.

In this research we analyze what is the contribution of the research training of the Master in Higher Education at the University of Nariño in university educational institutions, period 2009 - 2013 In this context we study to describe the impact of research training, identify the relevance of the theme of undergraduate work and evaluate their contribution in university educational institutions. Based on the results, some strategies for strengthening investigative processes is presented in the program.

This study is part of the mixed paradigm as a process that collects, analyzes and links quantitative and qualitative data in a single study or series of studies to answer a specific research problem statement where the program graduates and employers involved Master in Higher Education with the aim of working descriptive statistical analysis and evidence for a distinct but complementary

interpretation about the contributions of the research training program. The information is collected from graduates, employers, Educational Program and Project Research microcurrículos through: the document review and a semistructured questionnaire.

The results show that, graduates and employers value in a high percentage that current training processes are very important, allowing the deduction to be made in accordance with the Master.

CONTENT

The research is organized into four sections namely: the theoretical foundation, the analysis of results, building strategies, conclusions and prospects.

With respect to the theoretical basis, first discusses teacher education, both internationally and from different educational models; nationally the first detailed colleges, colleges of education; above, in order to evaluate the different experiences and deepen their analysis. Secondly reflects on the training of university teachers, where the need to qualify the practical exercise of the same from a national and international spotlight is explicit. One strategy was to organize training for teachers and teaching linked; and the second option was aimed at designing programs at -diplomados graduate specializations and maestrías- for professionals interested in joining the University as professors sector. In the third section, the training of teachers in research works under review the work of a teacher researcher never ends; there are always new developments undertake to master new techniques, new theories are emerging; for this reason, the research faculty, who has to drive designed to ensure leadership and role in the development of training processes that contribute to a permanent qualification reforming proposals.

In the results section, the description and analysis of the information gathered through the survey of graduates and employers and the document review of the Educational Project and Program Research microcurrículos are presented; such information is organized into categories related primarily to the impact of the research training where depende subcategories: foundations of research training and development of research skills and evidence of research training in professional performance.

Strategies for strengthening research in the Masters are aimed at: emphasize an environment conducive to research and consolidation of University Teaching Research Group - GIDU. The second presents the promotion of scientific publications in indexed journals and the magazine program and finally the internationalization of the program is presented through the research.

Finally, conclusions and foresight that show a high valuation that graduates and employers give existing training processes manifesting agree with formulated by the program are presented.

METHODOLOGY

The findings of this research were obtained through a process of description and interpretation of the object studied. Hence, this study falls into the mixed paradigm. The approach from the qualitative part was the Historical Hermeneutic since it basically is an interpretive study of written documents Program under study; therefore carried out a process of inductive analysis in order to identify from a holistic perspective. From the quantitative research is part of the Analytical Empirical approach intended to draw valid conclusions to implement certain measures or reasonable decisions in a group, based on this analysis. The research was Descriptive which aims to expose the studied event, listing in detail its features, consequentially with it. It is also interpretative, since that seeks to understand the reality, the meanings and intentions of the target population.

The sources of information were graduates, employers, microcurrículos Research and Educational Project Master Programme in Higher Education University of Nariño. Information was collected alumni and employers through a semi-structured in light of the survey analysis categories: foundations of research training, development of research skills and evidence of research training in professional performance. In addition, the literature review to analyze the educational project and program Microcurrículos Research was used.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS

The Master of University Teaching calls the subject not to "lecture" on the use of rules of method and research tools, but to provide a workspace where they can realize their own projects, share and learn from experiences of their peers and advisors.

Graduates and employers indicate that research training in the program enabled them to develop research skills and through their degree work has been able to produce papers, essays and academic reports providing knowledge and innovations in education and social work to their sites .

Graduates and employers say the training program generates processes critical and reflective analysis in order to identify, understand and explain the difficulties of teaching practice, using research strategies, using the results of research and assume the role of investigator their teaching work.

Employers argue that the training provided in the Master of University Teaching, stimulates its alumni participation or leadership of these academic institutions within the region, given that demonstrate production of tangible, verifiable results, the result of projects and other activities research.

Graduates argue that books, articles, conference papers, constitute spaces not only expression but also means to spread knowledge enabling them to continue active and effective in the education sector at a senior level, both regionally and in the nationally and internationally and help different processes underway in institutions of higher education in the region.

Finally, graduates and employers value in a high percentage that current training processes are very important, allowing to deduce which are formulated in accordance with the mission of the Master.

In this regard, to strengthen the investigative processes of expertise to the program it is recommended to consider the strategies outlined in the research proposal.

REFERENCES.

Delors, Jaquers (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Dipp, A.J. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la educación superior*. Mexico: RIDIE.

Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Hernández. I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>

CONTENIDO

	Pág.
	21
INTRODUCCIÓN	27
1. FUNDAMENTACIÓN TEORÍCA	27
1.1 ANTECEDENTES	33
1.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	33
1.2.1 Formación de docentes	43
1.2.2 Formación de docentes universitarios	56
1.2.3 Formación de docentes investigadores	59
1.2.4 ¿Qué es una Maestría en Investigación?	60
1.2.5 Trabajo de grado en los Postgrados	64
2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	65
2.1 IMPACTO DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	66
2.1.1 Fundamentos de la formación en investigación	71
2.1.2 Desarrollo de competencias investigadoras	75
2.2 EVIDENCIAS DE FORMACIÓN INVESTIGADORA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	82
3. PROPUESTA	91
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	93
BIBLIOGRAFIA	95
CIBERGRAFIA	99
ANEXOS	

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. NIVEL DE IMPORTANCIA DE LOS PROCESOS INVESTIGATIVOS OFRECIDOS POR EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS.	68
Gráfica 2. NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGADORAS ALCANDO DURANTE LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.	73
Gráfica 3. ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS EGRESADOS DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN SU DESEMPEÑO PROFESIONAL.	76
Gráfica 4. CONTRIBUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN DE SU TRABAJO DE GRADO.	79

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. ENCUESTA A EGRESADOS.	100
ANEXO B. ENCUESTA A INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR.	102
ANEXO C. MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA 2007 – 2013.	104
ANEXO D. MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL MICROCURRICULOS INVESTIGACIÓN I – II – III- IV (2007 – 2013).	108
ANEXO F. MATRIZ SISTEMATIZACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS ENCUESTA EGRESADOS.	112
ANEXO G. MATRIZ SISTEMATIZACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS ENCUESTA EMPLEADORES	117
ANEXO H. PLANO PRE-ESCRITURAL DE UN ARTÍCULO	120
ANEXO I. PLANO ESCRITURAL DE UN ARTÍCULO	121

INTRODUCCIÓN

La educación superior como servicio público en Colombia está actualmente reglamentada por la Ley 30 de 1992, donde se establece una serie de objetivos entre los cuales, para efectos del presente trabajo cabe destacar el relacionado con la formación integral del ciudadano para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social.

Es así como, la investigación en el país se desarrolla como una de las tres funciones sustantivas de la educación superior, junto con la docencia y la extensión, tareas fundamentales para el desarrollo de una universidad plena. La interacción entre estas tres funciones es hoy en día, una de las dimensiones más dinámicas de la vida académica contemporánea.

En este sentido, la investigación es una característica esencial de la Universidad, dado que, es la única institución en condición de desarrollar *“investigación científica o tecnológica (...) con criterio de universalidad”* (Art. 19 Ley 30). Además, tiene relación directa con la acreditación de la calidad, puesto que, uno de los principales componentes que se identifican en los programas acreditados por el Ministerio de Educación Nacional es precisamente, la demostración de rigurosidad, inversiones, tradición y respaldo a la investigación de alto nivel.

Es así como, los actuales procesos de autoevaluación, acreditación de alta calidad y registro calificado hacen un llamando a reflexionar sobre este pilar fundamental y determinante en la Educación Superior. La investigación es la cuna del conocimiento y son las universidades las primeras que deben responder frente a la producción de nuevos saberes de la realidad del momento, ya sea validando el existente, recreando nueva información o propiciando nuevas formas frente al marco que direcciona la investigación.

Por tanto, el Estatuto del Investigador de la Universidad de Nariño asume la investigación como un proceso de relevancia social que contribuye al enriquecimiento de la cultura, al avance de la ciencia, al fortalecimiento de la identidad nacional, al análisis y solución de los problemas de su entorno regional, nacional y mundial; en este sentido, la actividad investigativa en la

Universidad de Nariño ha formado parte del quehacer institucional, desde su fundación a través de su historia; ésta actividad se ha ido incrementando en todos los niveles del conocimiento en sus diferentes programas, desarrollándose en una investigación formativa como requisitos de titulación.

Así mismo, en el Plan de Desarrollo 2009 - 2020, la Universidad asume la investigación como un componente esencial de su quehacer académico y su responsabilidad social; no solamente como un proceso formal de sistematización, creación, apropiación y difusión de conocimiento; sino, como un eje transversal de sus currículos y como medio de desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, creativo y propositivo, que contribuye a la solución de problemas científicos y socio-culturales; a la transformación y a la emancipación de los pueblos; y al desarrollo de la ciencia, la tecnología, el arte y la innovación a nivel regional, nacional e internacional. Busca promover la gestión, producción, validación y circulación de la ciencia; apoyar la creación, consolidación y fortalecimiento de los grupos de investigación institucionales y liderar su vinculación con redes del orden institucional, regional, nacional e internacional; consolidar los programas y proyectos de investigación y su articulación a los programas académicos de pregrado, postgrado y a los programas de proyección social.

Es así como, para desarrollar investigación de calidad mundial es indispensable desarrollar programas de doctorado y de *maestría*, dado que, éstos desempeñan un papel importante en el desarrollo de las capacidades de investigación y por lo tanto, de generación de conocimiento.

Un Programa de maestría no es sólo un espacio físico donde se trabaja o se estudia; tienen como propósito dotar a los estudiantes de una sólida formación teórica en los principios fundamentales en campo amplio del saber, a través de programas de formación que les permitan desarrollar sus competencias profesionales, su madurez intelectual, su capacidad para plantearse autónomamente problemas y buscarle soluciones alternativas.

Además, el devenir y las nuevas tendencias exigen al hombre una mejor preparación y más aún cuando éste se desempeña como docente responsable de la formación de las futuras generaciones; por eso es urgente en los maestros una formación investigativa permanente que permee de dinamismo metodológico y didáctico su quehacer diario al interior de las aulas y de la

universidad contribuyendo significativamente a la construcción del conocimiento.

Es así como los programas de formación de docentes universitarios deben generar procesos de análisis crítico a fin de que el estudiante pueda identificar, comprender y explicar las dificultades de su práctica, saber utilizar estrategias de investigación, saber usar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y asumir el papel de indagador de su propia práctica.

Para el caso de la Maestría en Docencia Universitaria, programa con modalidad en investigación según los Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado (2010) debe contemplar:

Como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.

Con base en lo anterior, la Maestría de Docencia Universitaria, consecuente con la normatividad vigente y lo estipulado por la Universidad de Nariño, incluye en su plan de estudios y estructura curricular como eje transversal la formación investigativa de sus estudiantes y como requisito de titulación la elaboración y sustentación de un trabajo de grado.

En este sentido, esta investigación ha abordado el problema desde los aportes de la formación investigadora, dado que, si bien es cierto la formación de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria durante los años 2009 y 2013 ha brindado beneficios a la Universidad de Nariño y a otras instituciones de educación superior como: Universidad Cooperativa de Colombia, San Martín, Mariana y CESMAG.

Además, es importante conocer cuál es la satisfacción que han tenido los egresados y empleadores frente a los resultados de sus Trabajos de Grado; en cómo el Programa les proporciona competencias investigativas; si la formación recibida les ha ayudado a estar vinculados a grupos de investigación consolidados y con resultados que pueden mostrar en términos de publicaciones científicas y otro tipo de productos.

Consecuentemente, esta investigación ha sido interesante, porque permitió analizar cuál es el aporte de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño en las instituciones educativas universitarias, período 2009 – 2013 con el fin de mirar su impacto, propósito que permitió desarrollar los siguientes objetivos específicos: describir el impacto de la formación investigativa, identificar la pertinencia de las temáticas de los trabajos de grado y evaluar su la contribución en las instituciones educativas universitarias.

Esta investigación dentro de su marco teórico conceptual en primer lugar aborda la formación docente, tanto a nivel internacional desde diferentes modelos pedagógicos; a nivel nacional se detalla las primeras escuelas normales, las facultades de educación; lo anterior, con miras a valorar las distintas experiencias y a profundizar en su análisis.

En segunda instancia hace una reflexión sobre la formación de los docentes universitarios, donde se explicita la necesidad de cualificar el ejercicio práctico de los mismos desde una mirada nacional e internacional. Una primera estrategia consistió en organizar la capacitación en docencia para profesores ya vinculados; y la segunda opción estuvo dirigida a diseñar programas a nivel de postgrado -diplomados, especializaciones y maestrías- para profesionales interesados en ingresar como profesores al sector Universitario.

En su tercer apartado, se trabaja la formación de docentes en investigación, aquí se analiza que el trabajo de un maestro investigador nunca termina; siempre hay nuevos desarrollos que emprender, nuevas técnicas que dominar, nuevos desarrollos teóricos que están surgiendo; por tal razón, el investigador, es quien tiene que impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación que contribuya a una permanente cualificación.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma *mixto*, como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones para responder a un determinado planteamiento del problema de investigación donde se involucran los egresados y empleadores del programa de Maestría en Docencia Universitaria con la pretensión de trabajar evidencias descriptivas y de análisis estadístico para una interpretación diferenciada pero complementaria en torno a los aportes de la formación investigativa del Programa.

El enfoque utilizado desde la parte cualitativa es el Histórico Hermenéutico dado que, básicamente, se trata de un estudio interpretativo de documentos escritos del Programa objeto de estudio, por tanto, se llevó a cabo un proceso de análisis inductivo con miras a identificar desde una perspectiva holística, ciertos patrones que reflejen el impacto de la formación investigativa; igualmente, se desarrolló una encuesta cuyo contenido se sometió a procesos de interpretación y significación (o resignificación) del componente investigativo en esta unidad académica; el propósito de la investigación no es hacer generalizaciones, sino explorar una realidad particular haciendo uso de la subjetividad argumentada que permita validar los resultados.

Por otro lado, desde la parte cuantitativa la investigación se inscribe en el enfoque Empírico Analítico cuyo propósito es extraer conclusiones válidas para aplicar determinadas medidas o decisiones razonables en un grupo, basadas en dicho análisis.

Siendo la finalidad de esta investigación el caracterizar el devenir de los procesos experimentados en el desarrollo de investigación, el tipo de investigación planteado fue el Descriptivo el cual tiene como objetivo exponer el evento estudiado, enumerando detalladamente sus características (Hurtado, 2006). Igualmente, mide, evalúa o recolecta datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández & Sampieri, 2006).

Consecuencialmente con el tipo de investigación descriptivo precitado, la investigación también se enmarca dentro del Interpretativo, dado que, se busca comprender la realidad, los significados y las intenciones de la población objeto de estudio.

La unidad de análisis fueron los egresados, empleadores, los microcurrículos de investigación y el Proyecto Educativo del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nariño. La unidad de trabajo fueron: treinta egresados que tuvieron la disponibilidad de tiempo para diligenciar la encuesta electrónica. Diez empleadores de las Instituciones y Programas de las Instituciones Educativas Universitarias donde laboran los egresados del Programa. Las categorías de análisis corresponden a los objetivos específicos: fundamentos de la formación en investigación, desarrollo de competencias investigadoras y evidencias de formación investigadora en el desempeño profesional. Para el cumplimiento de los objetivos, se utilizó como técnicas de

recolección de información la encuesta y como técnica de análisis de la información la estadística descriptiva y, la revisión documental y como técnica de análisis de la información el análisis documental donde se hizo una síntesis y su valoración correspondiente a fin de triangular los hallazgos constituyéndose en una estrategia de observación y reflexión sistemática sobre las realidades teóricas de la formación investigativa.

En la propuesta se plantean estrategias que van a responder al fortalecimiento de la investigación asumida ésta, como un eje transversal a la formación y en especial al postgrado como vía para seguir aportando a la actualización en investigación y a la formación investigadora a fin de lograr que la Maestría en Docencia Universitaria se convierta en un Programa altamente competitivo a nivel regional, nacional e internacional, para responder a las exigencias de un mercado académico reflexionando sobre los problemas de nuestro país y logrando un avance significativo en las diversas áreas del conocimiento.

Con relación a las conclusiones los egresados y empleadores valoran en un alto porcentaje los procesos formativos vigentes y manifiestan que son muy importantes, permitiendo deducir que están de acuerdo con lo formulado por la Maestría.

1. FUNDAMENTACIÓN TEORÍA

1.1. ANTECEDENTES

Indagar sobre el aporte de los trabajos de grado en un programa o institución, además de su importancia se convierte en el escenario para el mejoramiento cualitativo; más aún, si en el proceso investigativo se tiene en cuenta los antecedentes de estudio en este campo, a sabiendas de que, incursionar en estudios relacionados con la temática investigativa posibilita el abordaje mediante diversos enfoques y características propias del objeto de estudio.

En este sentido, después de revisar algunas investigaciones existentes relacionadas el tema de estudio, se han seleccionado estudios cuyas descripciones generales se presentan a continuación:

A nivel internacional se encuentra en Chile el informe final del estudio **“Estado del arte de la Investigación y Desarrollo en Educación en Chile”** desarrollado en la Universidad Alberto Hurtado/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE en el año 2007 por Gonzalo Arroyo, Carlos Lacalle Javier Corvalán, Andrea Ruffinelli, Daniela Durán, Alexis Guerrero y María Elena Santos, quienes se plantearon como objetivo general Diagnosticar la situación de la investigación educacional en Chile, la naturaleza del estudio es descriptivo y no explicativo, para lo cual se utilizó como técnica de recolección de la información la encuesta en línea cuyos resultados aprecian gran dispersión de temas considerados como prioritarios, sin embargo, el tema más recurrentemente es el de Formación Docente, Inicial y Continua. Se detecta 6 temas o líneas de investigación que debieran ser priorizados en la agenda educativa: Didáctica, Formación Inicial Docente, Formación Continua, Prácticas Pedagógicas, Financiamiento de la Educación y Metainvestigación; se manifiesta acuerdos respecto de la necesidad de priorizar líneas de Investigación Comparativa, Evaluación de Políticas, Educación Superior y Desarrollo Curricular; los temas que los encuestados señalan más recurrentemente que debieran ser prioritarios son: Formación Docente y Calidad de la educación Equidad de la educación y Formación inicial.

Asimismo el trabajo ***“Estado del Arte de la Investigación en Salud Pública en Chile”*** realizado por Giorgio Solimano C., Alex Alarcón H. y Natalia Sepúlveda K. en el 2010, quienes se plantearon como objetivo general conocer el estado de la investigación en salud pública en Chile, en los últimos 20 años. El estudio fue descriptivo y exploratorio para lo cual aplicó una encuesta estructura, revisión documental de las bases de datos, entrevista a profundidad, esto permitió establecer que, se requiere mayor conocimiento de la relación entre la productividad y las producciones generadas en el país, igualmente que hay escasez de financiamiento para realizar investigaciones en el campo de la salud pública y el aporte de este trabajo se creó un directorio de instituciones e investigadores para ser puestos a disposición de la comunidad.

Igualmente, en Venezuela el estudio ***“Estado del Arte de la Investigación Cualitativa en los Trabajos de Grado de Maestría del Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa”*** desarrollado por Esteban Oliva, Ma. Lourdes Piñero M. en el 2011, cuyo objetivo fue describir el estado del arte de la investigación cualitativa de los trabajos de grado de maestría elaborados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB). La metodología se fundamentó en una investigación documental de tipo descriptivo, siendo las unidades de análisis 26 trabajos de grado. Se utilizó como técnica el análisis cuantitativo de contenido a partir de las categorías fundamentales que caracterizan a los diseños cualitativos de investigación. La información fue procesada mediante el uso de estadística descriptiva representada por distribuciones de frecuencia. Los resultados obtenidos develaron que la investigación cualitativa desarrollada en los trabajos de maestría de la UPEL – IPB es cuasi inductiva, la cual comprende la realidad desde un contexto específico de tiempo y experiencia. La información obtenida hizo posible generar criterios que permiten orientar el diseño, elaboración y evaluación de estudios cualitativos en función de elevar la calidad de la producción investigativa en los diferentes subprogramas de maestría en la UPEL-IPB.

En Brasil De Souza Daniele Cristina en el 2011 publica el artículo ***“Ejes Temáticos en la Investigación sobre Formación de Profesores para Educación Ambiental en el Brasil: Un Estudio de Monografías y Tesis en las Áreas de Educación y Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas (2003-2007)”***, quien realizó un estado del arte de la investigación sobre

formación de profesores/educadores en Educación Ambiental (EA), a partir del análisis de los resúmenes de las monografías y tesis del Banco de Tesis de la CAPES, Brasil. En este trabajo se presentan los ejes temáticos de 130 investigaciones producidas en los programas de Pos-grado *stricto sensu* de las áreas de Educación y de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática (2003-2007). Al realizar el análisis se identificaron tres ejes temáticos: (1) identidad y profesionalización docente en EA, cuya temática engloba el levantamiento de Concepciones, Representaciones, Percepciones, o Visiones de mundo y su relación con la práctica pedagógica, además de los estudios específicos sobre la construcción de la identidad docente; (2) el análisis de la naturaleza y/o impacto de una intervención formativa y, (3) estudios Teóricos sobre formación de profesores en EA buscando contribuir en la formación de profesores en EA.

Por otra parte, en el Perú, Núñez, M.I. & Vega, L. en el 2011 desarrollan la investigación titulado “**La Formación Investigativa y la Tesis de Pregrado para obtener la Licenciatura en Educación**”, las cuales se proponen como objetivo general analizar las características de la formación investigativa de los alumnos del X ciclo de la Facultad de Educación, 2010-II, de la UNMSM. y su incidencia en la opción por la tesis de licenciatura, para el logro de este objetivo se tomó como muestra de 60 estudiantes del X ciclo, a quienes se les aplicó dos instrumentos: una lista de cotejo de 30 oraciones descriptivas valorada con una escala de 4-0 que permite analizar la percepción que las unidades de análisis tienen de la formación investigativa y, un cuestionario de 12 preguntas de respuesta múltiple con cinco opciones concernientes a la tesis. Los resultados orientarán las decisiones metodológicas y estratégicas para incrementar la opción por la tesis.

A nivel nacional existe la investigación “**Estado del Arte de los Trabajos de Grado de la Facultad de Teología durante el Periodo de 1999 a 2004**”. Dentro de la Investigación Institucional “Sistematización de la Experiencia de Investigación en la Facultad de Teología de la Universidad de San Buenaventura Sede Bogotá”, realizada por Yulis Gregorio Suárez en el año 2006, quien se planteó como objetivo general analizar los trabajos de grado realizados en la Facultad de Teología entre el año 1999 a 2004, en cuanto a su coherencia interna y el conocimiento producido en teología, cuyo proceso investigativo se desarrolló en cuatro momentos: identificación del objeto de estudio, clasificación de la información, categorización y, discusión y conclusiones, los resultados obtenidos permitieron comprobar que, durante el período estudiado, 95% de los trabajos de grado producidos no presentaron

una estructura completa, es decir no explicitan el problema, los objetivos, la metodología, el marco teórico y el análisis y las conclusiones. De otro lado se encontraron problemas en el diseño de la investigación pues los objetivos, no coinciden con el problema y la metodología no se hace explícita, se observa que se manifiesta poco dominio de las técnicas necesarias para elaborar tesis, demostrando fallas significativas.

Igualmente, se encuentra encontramos el trabajo de grado **“La Investigación Formativa o la posibilidad de generar cultura Investigativa en la Educación Superior: el Caso de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia”** desarrollada por Margarita María Osorio Álvarez en el año 2008, quien se planteó como objetivo general analizar, comprender e interpretar las propuestas de investigación formativa que se desarrollan en el espacio de conceptualización de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia con un diseño metodológico cualitativa con enfoque hermenéutico y técnica de recolección la revisión documental.

Por otra parte, Urrego, A., en el 2010, desarrolla la investigación **“Validación de la propuesta pedagógica para la formación investigativa de los estudiantes de licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte”**, cuyo objetivo general fue validar la pertinencia académica de la propuesta pedagógica para la formación investigativa de los licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte. Para el desarrollo del proceso de la investigación se utilizó un enfoque cuanti-cualitativo, desde un nivel descriptivo-explicativo que permitió caracterizar la situación actual y la valoración de las tendencias a partir del método deductivo-inductivo, así mismo, para dar cuenta de las teorías y fundamentación, se realizó el análisis documental a los materiales existentes en archivos sobre normas y reglamentaciones para el proceso de formación profesional de los licenciados en Educación. En general, el proceso de investigación efectuado permitió la fundamentación y diseño de la estrategia pedagógica como solución viable del problema para dar respuesta a los requerimientos del Consejo Nacional de Acreditación en relación con la formación de los docentes y los procesos de acreditación de calidad de los programas de educación en Colombia.

En el 2010 María Antonia Jiménez Gómez publica el artículo **“Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Colombia”** derivado de la

investigación “Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Iberoamérica 1995-2008: Estado del Arte. Caso Colombia, realizada con entre noviembre de 2003 y abril de 2006 en colaboración con otros investigadores quienes se plantearon como objetivo general construir el estado del arte de las investigaciones realizadas en educación en enfermería en Colombia, cuya metodología se basó en una Investigación documental en la que se realizó revisión cuidadosa y sistemática de la producción científica (estudios, artículos e informes de investigación) realizada durante el periodo 1995 a 2005.

La información se obtuvo con la ayuda de instrumentos que permitieron caracterizar las instituciones de educación superior en enfermería y sus investigadores, las fuentes documentales relacionadas con el tema, con el fin de contextualizar en relación a los avances en la educación superior en enfermería y por último, la consulta a bases de datos de bibliotecas de instituciones con postgrados en educación. Los productos investigativos obtenidos se analizaron en forma individual y grupal previa clasificación por categorías de análisis. Los resultados obtenidos frente al examen de la conceptualización, el contexto de la producción investigativa y el estudio de los productos permitió identificar mayor producción investigativa en universidades públicas de la región Andina Centro, área donde hay instituciones con más de 50 años de trayectoria, programas de pregrado y postgrado incluyendo doctorados, profesores que tienen como una de sus funciones la investigación y, además se incentiva la formación permanente. El mayor número de proyectos están en la categoría de pedagogía, evaluación y estudiantes. Se evidencia una gran dispersión de temáticas investigativas y prevalece en los proyectos, el nivel de identificar, describir y determinar.

A nivel regional existe el trabajo de grado **“La Investigación y los Trabajos de Grado de los Egresados de la Licenciatura en Inglés-Francés, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño: Balance y Prospectiva”** realizado por Vicente Araujo en el 2009, quien utilizó como técnicas de recolección el análisis documental y la entrevista, a fin de hacer un estudio interpretativo acerca de la *concepción* de investigación existente en el programa en referencia, los *enfoques y tipos* de investigación que orientan los trabajos de grado realizados por los egresados de la licenciatura en Inglés-Francés, los *campos temáticos* desarrollados en los trabajos y los *tipos de relaciones* existentes entre las partes constitutivas de dichos trabajos. Lo anterior con el fin de plantear unos lineamientos que orienten el componente investigativo y la realización de los trabajos de grado de los estudiantes de la

licenciatura en inglés-francés. El estudio muestra que las *concepciones* sobre investigación establecidas en los documentos escritos, no constituyen un reflejo de la realidad propiamente dicha y no hay acuerdo pleno entre los docentes acerca de este concepto. Los resultados evidencian poca claridad acerca de los *enfoques* que orientan los trabajos de grado; la investigación descriptiva es el *tipo* de investigación más generalizada y los *campos temáticos* más frecuentes son la enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos y factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera; se observa un buen nivel de coherencia entre las *partes constitutivas* de los trabajos de grado estudiados.

Asimismo, se encuentra la investigación **“Articulación de la Docencia y la Investigación para la formación y desarrollo del Espíritu Investigativo en la Universidad Mariana”** realizada por Iván Darío Bastidas en el 2009; este trabajo muestra los resultados de un diagnóstico sobre la realidad que se vive en la Universidad Mariana, de Pasto, respecto de la articulación entre la docencia y la investigación, como estrategia para desarrollar el espíritu investigativo en los estudiantes. El propósito fundamental consistió en analizar la normatividad nacional e institucional sobre formación del espíritu investigativo, la concepción que los docentes tenían respecto de la manera de realizar una pedagogía de carácter investigativo, las estrategias pedagógicas que utilizaban en sus intentos por hacer realidad la articulación de estas dos funciones sustantivas de la universidad, y las posibilidades y limitaciones que encontraban en el intento por realizar su docencia fundamentada en procesos investigativos.

Los resultados muestran que los docentes no tienen un concepto claro sobre la naturaleza de la articulación entre docencia e investigación; que si bien utilizan algunas estrategias pedagógicas válidas para desarrollar el espíritu investigativo, éstas no son la norma general y, por lo ocasionales, no generan un impacto benéfico en el aprendizaje.

Igualmente en el 2011, Wilson Andrés Rondón Delgado, Eliana Bravo Lagos, Leidy Lorena Caicedo Pantoja y Viviana Lorena Dejoy Ruiz desarrollan la investigación **“Estado del Arte de las Tendencias Metodológicas de las Investigaciones del Programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana 2004-2009”**, quienes se formularon el siguiente problema ¿Cuál es la tendencia metodológica de los proyectos de investigación realizados por los estudiantes del programa de Terapia Ocupacional 2004 - 2009? El anterior permitió iniciar un proceso de construcción y calificación de los procesos investigativos que desarrollo el Programa de Terapia Ocupacional.

Por último, está el trabajo de Felix Armando Benavides, Giovanni Quiroga Muñoz y Carlos Américo Muñoz en el 2013 efectúan el estudio ***“Estado del Arte de las Investigaciones en Educación y Pedagogía en tres Universidades de la Ciudad de San Juan de Pasto 2005-2011”***, los autores hacen el análisis de 74 trabajos de grado elegidos bajo el sistema de recolección de información por conveniencia a fin de comprender la situación actual de la investigación educativa y pedagógica en Nariño.

1.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En un contexto epistemológico tan importante como es el Marco Teórico Conceptual, se abordan temáticas determinantes en la estructuración de la Investigación, como los elementos facilitadores tanto de la contextualización del estudio como fundamentales para su análisis e interpretación. Para efectos de esta investigación los diferentes acápites abordados se desarrollan en estrecha coherencia con el entorno educativo y con el tema de investigación “aportes de la formación investigativa”.

1.2.1 Formación de Docentes

Es importante hablar sobre el devenir de la formación del docente la cual debe convertirse en un proceso permanente, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, hasta consolidar proceso de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos de la ciencia la tecnología y la pedagogía.

En algunos países del mundo han existido diversas formas de concebir la formación docente; en ciertos casos, se privilegia que el profesor conozca las normas y estilos de conducta considerados como apropiados y los transmita a los estudiantes; en otros, lo más importante es que el maestro logre que los estudiantes aprendan; existen casos en los que se antepone la enseñanza o el desarrollo del espíritu crítico así como la concepción de un maestro investigador.

A continuación se presenta una reseña de la formación docente en algunos países del mundo:

En Estado Unidos según Rodríguez citado por Rentería (2004) detalla algunas características del ejercicio docente, donde se evidencia poca coherencia entre lo que la escuela plantea con lo que ocurre en el aula de clase; la motivación es baja debido a la falta de oportunidades para los docentes; rutina en el trabajo docente y un alto desprestigio social reflejado en la mala remuneración; lo anterior, por el interés de acoger un modelo que privilegie el aprendizaje sobre la enseñanza, donde su propósito es formar hombres productivos con una visión competitiva en el mercado internacional.

Por tanto, este sistema norteamericano ha diseñado tres modelos de capacitación docente: el primero se refiere a la técnicas pedagógicas instrumentales, las cuales el maestro debe ceñirse de manera mecánica; el segundo está relacionado con los programas modernos, donde los docentes aprenden a enseñar a través de la observación y la interacción con otros docentes; el tercer modelo consiste en programas alternativos construido como estrategia para atraer a los docente al sistema educativo ofreciendo mejores condiciones salariales y posibilidades de adelantar estudios de postgrado.

Pero es importante anotar que estos esfuerzos no han sido orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza sino al dominio del saber específico por parte del maestro.

En síntesis en los Estados Unidos predomina la tendencia del docente a la especialización, a la reducción de su papel como docente propiamente dicho y a la utilización de la tecnología.

Por su parte, en Alemania la formación de docentes ha sido muy provechosa tanto a nivel teórico y práctico; en el siglo XIX su despliegue fue mayor donde se desarrolló un modelo de escuela popular, en el cual se estableció el método de enseñanza objetiva basada en la intuición y la interacción sujeto-objeto a través de la relación del lenguaje y el pensamiento, dando gran importancia al estímulo de los órganos de los sentidos abandonando, de esta manera, los conceptos religiosos antiguos de repetición y memorización.

Más tarde, se planteó un modelo formativo de docentes fundamentado no sólo por el manejo de los métodos de enseñanza, sino también por el conocimiento de la cultura universal, la filosofía clásica griega y la relación de la educación con la política.

Para este mismo siglo como lo menciona Muller de Ceballos citado por Rentería (2004) apareció el concepto de Escuela Nueva guiado por los planteamientos pedagógicos de Spranger y Kerschensteiner; la cual exige renovar la formación del personal docente, se cerraron las escuelas normales y se fundó la Escuela Superior de Pedagogía en 1920, elevando la formación de profesores a nivel superior; se consideró, entonces, la educación como el eje central de la formación de los ciudadanos y el maestro se convirtió en dinamizador de los procesos sociales.

Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, la formación docente dio un giro hacia las especializaciones y los docentes se formaban en las facultades de ciencias, humanidades, bellas artes, entre otras. Para el año de 1983, las escuelas superiores de pedagogía se cerraron debido al gran desempleo docente de la época. Actualmente, la formación de maestros se realiza en dos fases: la primera en la Universidad de Humboldt y la segunda relacionada con el entrenamiento en servicio, orientado y evaluado por el Estado.

En Francia es marcada la presencia del Estado en los asuntos de educación por lo que, los cambios en el tema de formación docente no han sido acelerados, pero se han dado pasos importantes en este sentido; según Chabannes citado por Rentería (2004) hace relación a las antiguas escuelas normales creadas por la ley Gisot en 1833 y generalizadas en 1879 las cuales formaban a los docentes de primaria en el campo profesional; estas escuelas contaban con un centro anexo destinado a la práctica docente de los futuros maestros para desarrollar, así, las destrezas profesionales.

Los docentes de secundaria se preparaban en la universidad y se dio prioridad a la formación intelectual y científica, requisitos suficientes para ejercer la docencia; el resto se consideraba asunto de talento natural y carisma. A partir de la segunda guerra mundial, se afianza la exigencia de la cualificación de los maestros franceses en el campo científico-tecnológico y se obliga a las escuelas elementales a revisar sus programas y a las normales a revisar sus criterios de selección.

El sistema de formación docente enmarca dos momentos: la formación inicial y la formación continua; la primera tiene una duración de dos años y se lleva a cabo en las Instituciones Universitarias de Formación de Maestros (IUFM); durante el primer año, los estudiantes se preparan para obtener el Certificado de Aptitud para el Profesorado de las Escuelas (CAPE); quienes aspiran a ser

docentes de secundaria deben prepararse en uno de varios tipos de concursos disponibles y presentar, además, una prueba de reflexión sobre la práctica de la enseñanza.

Para el segundo año, los estudiantes adquieren la condición de profesores en pasantías y les asignan un grupo de estudiantes bajo la supervisión de un consejero pedagógico.

La formación continua está dirigida a los docentes en ejercicio y busca, principalmente, su actualización permanente. En los años ochenta, se empieza a pensar en una formación docente acorde con las necesidades de los nuevos perfiles de los estudiantes para abrir la escuela al mundo exterior, al mundo del trabajo y su vinculación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Así mismo, en 1982 se crean las Misiones Académicas para la Formación Continua del Personal de Educación Nacional (MAFPEN) las cuales, han centrado su interés en desarrollar la investigación en el campo de las disciplinas relacionadas con el ejercicio docente.

En España, según Sacristán citado por Rentería (2004) señala que la formación docente desde el siglo XX conserva un carácter postsecundario, y está a cargo de la escuelas superiores de formación del profesorado, las cuales ofrecen tres años de preparación a los aspirantes que hayan terminado el ciclo de educación media; las universidades ponen a disposición de los interesados las diplomaturas en educación en las especialidades de:

- ✓ Maestro en educación infantil.
- ✓ Maestro en educación primaria.
- ✓ Maestro en educación física.
- ✓ Maestro en educación musical.
- ✓ Maestro en lengua extranjera.
- ✓ Maestro en educación especial.
- ✓ Maestro en audición y lenguaje
- ✓ Maestro en educación social.

La formación de maestros para el ciclo de secundaria está a cargo de las universidades especialmente en las facultades de ciencias y humanidades y el énfasis se hace en las áreas o materias que exige cada especialidad del

currículo; los estudiantes pueden acceder a un título de especialización en didáctica.

En resumen, los docentes en educación infantil y básica primaria se especializan en el conocimiento del desarrollo del niño y los maestros del ciclo de secundaria hacen énfasis en el dominio de la disciplina que enseñan.

Asimismo, Sacristán afirma que, falta articulación entre la teoría y la práctica y por otra parte, el excesivo número de estudiantes en las escuelas de formación dificulta el logro óptimo de las metas propuestas. Se vislumbra en España la inscripción del modelo empresarial denominado *toyotista* cuyo énfasis se advierte en la administración estratégica, la evaluación y el control de resultados.

Por otra parte, situándonos en América Latina y el Caribe, donde la base institucional de la formación docente en América Latina deriva sus orígenes en las Escuelas Normales establecidas a lo largo del siglo XIX las cuales se han ido transformando en Institutos Superiores o Universidades con carreras que van de 2 a 6 años. Conjuntamente a esta formación normalista, se originan instancias universitarias de formación docente, eventualmente facultades de educación; en este sentido, a continuación se describen brevemente ciertas características del estado de la formación docente:

En Cuba antes de 1959 se organizaron 6 escuelas normales, de acuerdo a la división política administrativa de aquella época; para 1964 se crean los tres primeros institutos pedagógicos como facultades de tres de las cuatro universidades que existían en el país y donde se formaban docentes a nivel superior. En 1976, se integran en un solo sistema la formación y el perfeccionamiento del personal docente y se crean los institutos superiores pedagógicos que funcionan como universidades pedagógicas, pero ahora adscritas al Ministerio de Educación.

En la actualidad existen dos Ministerios de Educación: el Ministerio de Educación (MINED) cuya responsabilidad está la formación de los ciudadanos hasta el grado doce (preuniversitario) y el Ministerio de Educación Superior (MES) dirigido a todas las carreras universitarias. En este sentido, la formación docente actual tiene como eje central la práctica orientada por el concepto de formación en la escuela, desde la escuela y para la escuela. Por otra parte, la investigación cobra importancia desde el primer año de la carrera, permitiéndole

al futuro docente reflexionar e investigar sobre los problemas de su quehacer cotidiano.

Para el caso del Salvador se da el mismo fenómeno que en los demás países de Centro América; antes de 1968 funcionaban 67 escuelas normales que, a partir de esa fecha, son agrupadas en un solo programa de formación docente, éstas se caracterizaban por la ausencia de las condiciones mínimas para ejercer su misión de formadoras de docentes, pero en ese mismo año se fundó la Ciudad Normal Alberto Masferrer como entidad responsable de formar educadores para la educación básica, media y educación física, además del perfeccionamiento docente y administrativo en servicio.

En los años ochenta, se crearon los institutos tecnológicos a través de los departamentos de pedagogía, pero evidenciaban desorganización y falta de experiencia para orientar adecuadamente la formación docente; por tanto surgieron 29 universidades privadas que aunque carecían de los requisitos mínimos para enfrentar el reto de la educación superior; se impulsó, además, la creación de licenciaturas en ciencias de la educación como programas universitarios, con una duración de cinco años.

En 1998 el Ministerio de Educación definió las normas y orientaciones curriculares para la formación inicial de docentes, las cuales establecieron el perfil de los nuevos maestros salvadoreños indicando especialidades, títulos y estructura curricular, con una duración de tres años y cuyo plan incluía tres áreas fundamentales: formación general, área especializada y práctica docente.

Situándonos en Bolivia, en 1909 se funda producto de la revolución liberal, la escuela normal de maestros bajo el liderazgo de una misión belga y posteriormente, se crea en 1930, la escuela normal indígena Warisata, ejemplo de todo el continente, dado que, en este centro se resolvían los problemas cívicos, políticos, familiares y económicos.

En los sesenta el dictador militar Hugo Bánzer Suárez reglamentó el sistema educativo y estableció el índice académico para la formación docente con seis semestres de formación para profesores de primaria y ocho para secundaria. En 1992 se llevó a cabo un congreso pedagógico nacional con el fin de realizar una reforma educativa la cual estableció, entre otros aspectos, que los profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados podrían ejercer la profesión docente, previa presentación de un examen específico.

Por tanto, en Bolivia se han consolidado los institutos normales superiores que sustituyen a las antiguas escuelas normales, si bien las universidades no forman a los maestros, si tienen presencia de manera indirecta a través de la supervisión que realizan de los institutos superiores en los cuales los docentes deben inscribir su accionar en el contexto de enseñar a aprender.

Para el caso de Brasil existen todavía algunas escuelas normales que han perdurado gracias a su prestigio social y a su trayectoria histórica; sin embargo, la tendencia de la formación docente hacia los niveles superiores es evidente si se tiene en cuenta que bajo el precepto de la autonomía universitaria, las universidades y las facultades de educación ofrecen diferentes cursos de formación de profesores gracias a la flexibilidad curricular existente en este país.

En 1996 la Ley de Directrices Básicas en Educación, creó los Institutos Superiores de Educación paralelos a las universidades, encargados de la formación de docentes para el ciclo de educación fundamental con una duración de ocho años; de igual manera, estos centros ofrecen diplomados y cursos de formación continuada para docentes de cualquier nivel del sistema. Se dispone, entonces, que estos institutos se encarguen únicamente de la preparación docente en su fase inicial mientras las universidades ofrecerían los cursos de posgrados, desde los ciclos de *bachelarado* hasta las maestrías, doctorados y posdoctorados.

Para Argentina la formación docente inicia con la Escuela Normal del Paraná a iniciativa en ambos casos del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento en el año de 1870, más adelante se desarrollan los Institutos de Educación Superior que hoy día absorben la mayor parte de la oferta en el campo de la formación docente (Informe IESALC). Los planes de estudio para los profesores o licenciados son los mismos en todo el país, las únicas diferencias tienen que ver con la terminología, el ciclo pedagógico o la tesis de licenciatura.

Por su parte Cámpoli (2004) establece que, en Argentina existen dos sistemas de formación de docentes a nivel superior: el sistema no universitario o terciario el cual está conformado por institutos superiores encargados de la formación docente y la formación técnica profesional con carreras cuya duración oscila entre dos y cuatro años y, el sistema universitario que para el año 2000 contaba con 1.250.000 estudiantes distribuidos en 92 instituciones; el autor resalta que

hasta antes de la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1995, estos dos sistemas funcionaban casi de manera aislada sin ningún tipo de interacción entre ellos.

A partir del 2007 en el marco de la Ley Nacional de Educación se crea el Instituto Nacional de Formación Docente con el fin de promover políticas nacionales en torno a la formación docente y de formular lineamientos básicos para la formación inicial y continua.

En Chile se inicia la formación docente con la creación de la Escuela Normal de Preceptores en 1842, bajo la orientación del educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. En 1889 se crea el Instituto Pedagógico, que contó en su planta de profesores tanto a chilenos como alemanes, siendo uno de estos últimos su primer director, más adelante pasaría a formar parte de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y gozaría de un buen prestigio hasta la primera mitad del siglo XX.

Más tarde el normalismo llega a su fin durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, quien argumentando razones de tipo económico y político ordena el cierre de las escuelas normales trasladando los estudiantes y recursos a las universidades cercanas. Este hecho significó la materialización del viejo sueño de los profesores normalistas de contar con una institución única para formar los docentes de primaria y media y, al mismo tiempo, la eliminación del concepto normalista que había surgido en el siglo XIX. Hoy en día, la preparación de profesores corre por cuenta de las universidades como la Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación y se ofrece en cuatro niveles: parvulario, básico, medio y diferencial; el título universitario obtenido por los estudiantes es el de licenciado en educación.

En Chile el concepto de Formación de Educadores está asociado a tres aspectos básicos: los profesionales que forman a los docentes en las instituciones de educación superior, los tutores de las prácticas y los mentores que supervisan la práctica docente, propiamente dicha.

Finalmente, Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que con algunas diferencias son aplicables a la formación inicial y a la formación en servicio. En lo que respecta a la formación inicial estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente. El Marco de Buena Enseñanza como se conoce a los

criterios para la formación en servicio, sirve a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de formación continua o desarrollo profesional.

Para Uruguay, el proceso se inicia en 1885 con la inauguración del nuevo local para concentrar a los institutos normales de Montevideo y de esta manera profesionalizar la carrera docente magisterial; para 1949, Grompone fundó el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo orientado por el modelo francés.

En 1977 se originaron 21 institutos de formación docente asentados en la capital uruguaya, pero carecieron de una planificación estratégica dando como resultado un número insuficiente de docentes en relación con las necesidades del sistema.

Actualmente existen seis centros regionales de profesores (CERP), que se caracterizan por la búsqueda de la eficiencia, agilidad, calidad, coherencia, pertinencia e innovación; el programa de los CERP comprende cuatro áreas: un área instrumental, una de ciencias de la educación, una de didáctica y prácticas docentes y una de formación especializada en el área del conocimiento. Por otra parte, existe la comisión sectorial de enseñanza (CSE) encargada de coordinar, financiar y ejecutar políticas de formación docente en la Universidad de la República.

Para el caso de Venezuela las primeras escuelas normales creadas en 1876 ofrecían el título de maestro normalista después de haber cursado seis años de primaria y tres años de formación docente; a partir de 1969, los futuros profesores debían cursar un ciclo básico de tres años y un diversificado de igual duración.

En 1980 la Ley Orgánica eliminó las escuelas normales así como los diversificados docentes y la formación de maestros para el preescolar; los seis primeros años de educación básica, corrieron a cargo de la educación superior con una duración de cinco años que debían cursarse en los Institutos Pedagógicos que, posteriormente, pasaron a formar la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; ya a partir de 1936 la formación de docentes para la educación media se llevaba a cabo en los Institutos Pedagógicos. En 1953 se creó la Universidad de Educación en la Universidad Central de Venezuela y aparecieron, además, varias universidades oficiales y privadas; actualmente,

todos los docentes para todos los niveles se forman en las universidades del país.

Por su parte Colombia, crea las normales como respuesta a la necesidad de unificar criterios en torno a un sistema de regularidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza. El surgimiento de éstas tiene su origen con el nacimiento de la República, cuando el general Francisco de Paula Santander autorizó al poder ejecutivo para crear las Escuelas Normales de enseñanza mutua orientada por los principios Lancasterianos.

En 1870 con la reforma instruccional las escuelas normales se caracterizaron fundamentalmente por la difusión y puesta en práctica del saber pedagógico pestalozziano, convirtiéndose en centros de cultura ciudadana por la apropiación de una cultura pedagógica universal, cimentada en los principios políticos, filosóficos y pedagógicos del iluminismo europeo. Los maestros formados en estas instituciones contribuyeron a erradicar la repetición y memorización, tenían una sólida formación pedagógica, ganaron reconocimiento social.

Según Clemente citado por Rentería (2004) para la época de la Regeneración en el año de 1882 el ministro Liborio Zerda emprendió una reforma al plan de estudios de las escuelas normales, el cual comprendía materias cuyo objetivo era presentar a los alumnos los conocimientos de las disciplinas que enseñarían en las escuelas primarias y materias que tenían por objeto el estudio de métodos pedagógicos, pero por falta de presupuesto algunas fueron cerradas, otras se convirtieron en cuarteles y reducidas a la rutina total por efecto de las guerras civiles del momento.

Para el siglo XX la práctica en las escuelas normales se orientó en los métodos activos propuestos por María Montessori y Ovidio Decroly. En los años 1903 a 1914 el sistema de formación docente buscó prepararlos para liderar cargos directivos del sistema educativo (Inspectores, Directores de escuelas primarias Rectores y profesores de Normales y facultades de educación)

En 1934 se crean las facultades de educación de la Universidad Nacional, pero en 1936 se suprimieron y se dio origen a la Escuela Normal Superior, adscrita inicialmente a la Universidad Nacional, encargada de la formación universitaria de profesores hasta la primera mitad del siglo XX bajo el referente de John Dewey. En 1955 surgieron la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y la

Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional de Tunja, las cuales se encargarían de la formación universitaria docente hasta la década de los 60, época en la que empiezan a surgir facultades de educación y departamentos de pedagogía en las universidades públicas y privadas colombianas.

Con la Ley General de Educación de 1994 se determinó una nueva perspectiva de formación de docentes y facultó a las universidades para otorgar títulos de especializaciones en formación docente siempre y cuando cuenten con una unidad pedagógica.

El recorrido anterior permite analizar que siempre ha existido una inquietud creciente por abordar los desafíos relacionados con la preparación de maestros y profesores, entre los cuales hoy en día se encuentran: la preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo, y sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados (UNESCO, 2012).

1.2.2 Formación de Docentes Universitarios

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se lleva a cabo en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, se ha considerado conveniente hacer algunas consideraciones relacionadas con la formación de docentes universitarios.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998), se insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica por tanto, se especifica que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje y, que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los

docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

De igual manera, frente a los docentes universitarios se señala en el texto “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior” de la UNESCO (1998) que:

La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente.

En esa dirección, el docente universitario, de acuerdo a la naturaleza de los cursos que orienta, además de saber lo que enseña, debe dar sentido a ese contenido en el contexto general de la producción del saber y de la sociedad en la que está inserto; integrar el saber disciplinar con el saber pedagógico y con las concepciones epistemológicas que lo sustentan; ejercer la libertad de cátedra como un derecho y un deber docente conduciendo su enseñanza con libertad de pensamiento, pero sin caer en el arbitrio absoluto; tolerante con las discrepancias y coherente con los propósitos educativos misionales de las instituciones para las cuales labora.

Por tanto, el profesional de la educación, como lo es el profesor universitario, como un experto en pleno ejercicio profesional debe implementar acciones formativas las cuales apunten a su “desarrollo profesional”. Estas acciones formativas se identifican, entre otras, como programas de perfeccionamiento, formación continua, formación en servicio, actualización docente, formación permanente del profesorado; lo anterior a fin de transformar los sistemas educativos, implementar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje, propiciar la investigación formativa. Tal como lo expresa Medina (1998) citado por Martínez & Amaro (2008), el desarrollo profesional conduce a la construcción de la identidad profesional y la formación del docente universitario forma parte de ella.

A partir de las consideraciones anteriores, diferentes países del mundo han sido conscientes de la necesidad de cualificar el ejercicio práctico del estilo pedagógico de los docentes universitarios. Una primera estrategia consistió en organizar, la capacitación en docencia para profesores ya vinculados; y una

segunda opción estuvo dirigida a diseñar programas a nivel de postgrado - diplomados, especializaciones y maestrías- para profesionales interesados en ingresar como profesores a una Universidad. Simultáneamente a los cursos de formación han surgido otra serie de actividades complementarias y que han servido para enriquecer el campo de la Docencia Universitaria: grupos de investigación, publicaciones, congresos y la organización de redes nacionales e internacionales; a continuación se presenta una sinopsis de la formación del profesorado universitario.

En Inglaterra y Gales se han desarrollado iniciativas dirigidas a la formación de los profesores principiantes, atendiendo al tiempo para preparación, apoyo estructurado (con posibilidad de recibir retracción y la observación de las clases por profesores expertos), proporcionar actividades externas de inducción (Tickle, 1994, citado por Bausela Herreras, 2005).

En Francia, se organizan distintas actividades en torno a la educación superior y al tema del profesor universitario (coloquios, congresos, entre otros). Algunos ejemplos son: Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur (2006); 25^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire: "Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme", (Université de Montpellier, 2008). A modo de ilustración, en el Coloquio sobre el docente universitario, realizado en la ciudad de Lyon, algunas de las temáticas que fueron objeto de estudio fueron: la enseñanza superior frente a las necesidades y expectativas de una sociedad en plena evolución, la evolución de las ciencias y el trabajo pluridisciplinario, la democratización y la masificación de la enseñanza superior y las nuevas formas de gestión de los Centros de Iniciación a la Enseñanza Superior (CIES) que se encuentran en las Universidades y constituyen las únicas instancias formales de la formación docente.

En España, la Universidad de Sevilla desarrolla: seminarios de didáctica universitaria para promover la reflexión de los docentes acerca de su práctica pedagógica, el perfeccionamiento y mejoramiento continuo profesional; talleres que incorporan Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas habituales de enseñanza-aprendizaje; programa de apoyo a la docencia para la innovación, el cual se fundamenta en una convocatoria anual que propende por la consecución de recursos adicionales a los proyectos innovadores presentados por grupos de profesores, concernientes a temáticas como: estrategias de enseñanza, técnicas y evaluación de los aprendizajes,

diseño de materiales didácticos y otras iniciativas, además, programa de formación para profesores nuevos con el propósito de incentivar la formación de grupos pedagógicos compuestos por varios profesores incorporados recientemente y un profesor guía.

En otras universidades de España, como el caso de la Universidad de Barcelona y Universidad de Valencia, desarrollan también Programas de formación docente universitaria. En la Universidad de Barcelona, por ejemplo, se implementó un Curso de Inducción a la Docencia universitaria que cuenta con: módulos de planificación, metodología y evaluación universitaria, talleres de comunicación y motivación y construcción de portafolios docentes (Feixas, 2002 citado por Villalobos & Melo, 2008).

Otro caso interesante se encuentra en el Reino Unido - Universidad de Londres, donde el programa del King's College (King's Institut for Learning and Teaching - K. I. L. T.), organiza en el programa del Master en Práctica Educativa (MAP), acreditado por la Academia de Educación Superior. Es un programa académico compuesto por tres fases, su diseño favorece la flexibilidad y permite conocer la variedad de necesidades e intereses del personal docente en los diferentes momentos de su carrera académica.

Por otra parte, en países como Irlanda, Finlandia e Italia, no existe una mención escrita respecto a la exigencia del doctorado; sin embargo, la mayoría de los postulantes a cargos de profesor universitario poseen el grado de doctor en la especialidad. Cabe señalar que en este conjunto de países, también se entiende la calidad del candidato básicamente en términos de competencia científica y no pedagógica (García Nieto et. al., 2005, citado por Villalobos & Melo, 2008).

En los Estados Unidos de América se encuentran múltiples experiencias en formación de docentes universitarios; formación que se brinda en centros de excelencia para la educación, en diferentes universidades, como la Universidad de Massachusetts, Universidad de Columbia, Universidad de Stanford, entre otras instituciones de renombrada trayectoria académica.

En este orden de ideas, el programa de Doctorado en Enseñanza Superior, de la Universidad de Stamford, tiene como objetivo fundamental preparar profesionales para desarrollar investigaciones en diversas dimensiones de la educación superior. Entre las temáticas que se estudian en el programa, se

encuentran: historia de la educación superior, cambios curriculares y temas de planificación académica, seminario de investigación en educación superior y, reformas internacionales en educación superior.

De igual manera, otra experiencia en la formación pedagógica en docencia universitaria está en el Centro de Excelencia Docente de la Universidad de Maryland que brinda apoyo a instituciones en el mejoramiento y reforma de la educación superior y, ofrece una ayuda específica a diferentes profesores y asesores técnicos, así como también a las facultades y departamentos de la institución mencionada.

En Québec (Canadá), el análisis comparado de los Services de Pédagogie Universitaire de las diferentes Universidades realizado por Prigent et. al. (1999) citado por Bausela Herreras (2005), muestra su dinamismo y su atención por los profesores universitarios. Utilizan tanto la atención individualizada como la oferta general de cursos, la colaboración entre iguales y la animación de evaluación de titulaciones. Un ejemplo, es la Universidad de Sherbrooke con el Programa: “Mes de la pedagogía universitaria” el cual, a través de distintas actividades que permiten profundizar en el tema pedagógico universitario.

Asimismo, con un enfoque de alianza cooperativa y una capacidad de adaptación a las diferentes culturas, organiza programas de formación para docentes universitarios que trasciendan sus fronteras, como es el caso de la primera graduación del Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria, en la Universidad Católica de Bolivia.

Otra instancia formativa es el “Diploma en Pedagogía de la Enseñanza Superior” (Diplôme de pédagogie de l'enseignement supérieur -DPES) se orienta a la innovación pedagógica, asignando un especial énfasis al desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación pedagógica, la planificación de la enseñanza, la aplicación de dispositivos pedagógicos, la evaluación de los aprendizajes y el análisis crítico de las prácticas docentes.

Por su parte México, el primer centro nacional formador de profesores universitarios fue el Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creado en 1969. Este Centro de Didáctica, dependiente de la administración central universitaria ofreció cursos, seminarios y eventos especializados al profesorado en ejercicio, aspirantes a profesores y becarios.

Éste fue uno de los centros que influyó más decisivamente en la definición de las líneas teóricas y políticas de intervención en la formación permanente del profesorado en el país hasta su desaparición en 1995.

En 1971-1973, los cursos fueron las modalidades formativas con la que iniciaron todos los centros "generadores". Estos cursos eran caracterizados como de "capacitación y actualización de profesores".

Para los años de 1975-1976 el Centro de Didáctica ofreció su primer programa de Especialidad en Docencia.

Actualmente hay una gran variedad de programas de formación en docencia universitaria. Cabe mencionar el programa Maestría en Pedagogía Opción Terminal en Docencia Universitaria, que ofrece la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla - UPAEP. Esta propuesta, a partir de una perspectiva científica aplicada, persigue la formación de especialistas competentes, eficientes y con un sentido profesional en su práctica pedagógica, apropiándose de la labor docente como una vocación personal y profesional.

La Universidad Tolteca en México ofrece la Maestría en Docencia Universitaria, con el propósito de formar al profesorado que atiende el nivel de Educación Superior para ser profesores - educadores que comprendan los principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que fundamentan al fenómeno educativo en general y a la educación superior en particular.

Así mismo, la Universidad de Anáhuac tienen el programa de Maestría en Docencia Universitaria, su plan de estudios pretende educar y formar profesionales excelentes y de profundos valores humanistas, para contribuir a la elevación y la transformación social de México. La orientación hacia el desarrollo profesional del estudiante de la maestría se realiza con base en perspectivas, métodos y contenidos que le permitan transformar su práctica docente en el contexto internacional que responde a la evidente globalización del mundo actual.

Por su parte, Brasil, ha organizado el Programa de Mejoramiento de la Educación, de la Universidad de Rio Grande do Sul (UFRGS), en Porto Alegre, regulado por el Consejo Universitario. El objetivo principal es permitir a los docentes ser anfitriones de una nueva estructura institucional y promover

algunas reflexiones en torno a la pluralidad y la diversidad de sus complejos compromisos académicos, sus derechos y responsabilidades docentes.

Otra experiencia, se encuentra en la Universidad de Rio Grande do Sul - FGRS de Brasil, brinda el programa de Postgrado en Educación, bajo la forma de Magíster o Doctorado en Educación. La duración máxima de la maestría es de 24 meses y para el doctorado es de mínimo de 36 meses. La educación superior figura entre sus líneas de investigación, bajo el nombre de "Universidad, Teoría y Práctica". Su objeto de estudio lo conforman las funciones de la universidad desde una perspectiva socio-histórica y política y las dimensiones de las relaciones macro y micro-institucionales, que sostienen y caracterizan los procesos de enseñanza y de decisiones educativas (Villalobos, A. 2008). En este entorno, se analizan las prácticas docentes y el desarrollo profesoral universitario, en un espacio en donde prevalece el respeto a la discrepancia, la integración y los vínculos de cooperación entre líneas de investigación.

En Chile existen iniciativas que ayuda a la formación de docentes universitarios a nivel nacional como las Jornadas de Docencia en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). En el 2008 se realizó la primera jornada denominada: "Contribuciones a una docencia centrada en el estudiante para su actuación competente", donde participaron expertos canadienses en docencia, competencias y formación continua para profesores universitarios.

Otras expresiones alternativas tendientes a formalizar la formación del docente universitario son los estudios de postgrado, a nivel de Magíster y Doctorado en docencia universitaria que ofrecen algunas instituciones de Educación Superior chilenas como es el caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Aconcagua (UAC), cuyo propósito central es formar investigadores calificados para desarrollar y dirigir investigaciones originales que contribuyan a la solución de la problemática educativa en los ámbitos local, nacional y regional. Las áreas que focaliza dicho programa son: Curriculum y Didáctica, Administración y Gestión de la Educación y Evaluación y Acreditación.

Otro es el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Donde se fomenta el desarrollo de las ciencias de la educación y formar doctores que contribuyan al desarrollo de la investigación y a la comunicación del conocimiento científico en educación.

En el caso de las maestrías se encuentra: la Maestría en Educación Superior en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). El objetivo de este programa es desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Chile propone la Maestría en Docencia Universitaria con la finalidad de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Desde esta mirada, la universidad responde a la necesidad y requerimiento de los profesionales que ejercen docencia universitaria y, percibe que ésta es una de las formas más efectivas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento estudiantil, contribuyendo así a la profesionalización de la función docente en la educación superior. El plan y programa de estudio está orientado a enriquecer la labor docente, entregando herramientas de las ciencias pedagógicas que conducen a mejorar el desempeño en el aula.

Así mismo, la Universidad Central de Chile presenta la Maestría en Ciencias de la Educación Mención en Docencia e Investigación Universitarias, propende porque el estudiante piense crítica y reflexivamente sobre los desafíos del quehacer universitario nacional e internacional y genere propuestas curriculares actualizadas; realice una práctica pedagógica con autonomía, libertad, responsabilidad y, clara conciencia de la dimensión ética de la interacción humana e, investigue y construya conocimiento pedagógico en torno a problemas centrales de la enseñanza universitaria.

Siguiendo con el análisis en Argentina, la Universidad Nacional de Tucumán de Argentina programa la Maestría en Docencia Superior Universitaria respaldada por el Ministerio de Educación y Cultura, con el objetivo principal de profesionalizar el ejercicio de la docencia en el entorno de la actual situación universitaria, para favorecer al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Su estructura curricular, se constituye alrededor de cuatro fundamentos: universidad y sociedad; la institución universitaria y su currículo; la enseñanza universitaria y, la práctica pedagógica.

Igualmente en Argentina, la Universidad de Buenos Aires oferta la Maestría en Docencia Universitaria, cuyos propósitos de formación están encaminados a

formar para la investigación de las múltiples dimensiones de la enseñanza universitaria; formar para el diseño de la enseñanza atendiendo los diferentes estilos de pensamiento y la diversidad de abordajes del sujeto en el aprendizaje; brindar herramientas teórico prácticas para la toma de decisiones en el campo de la enseñanza a partir de un diagnóstico de la situación psicosocial de los estudiantes, la intervención educativa en diversos contextos; capacitar para intervenir en la definición de diseños curriculares y en proyectos de desarrollo curricular y, abordar el diseño de sistemas y dispositivos de auto-evaluación institucional que permitan a la Universidad generar patrones de validación de la calidad.

También se encuentra la “Especialización en Docencia Universitaria, con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas”, que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, donde su estructura curricular articula la formación pedagógica con la actualización en la propia disciplina.

Asimismo en Venezuela, la Universidad Fermín Toro ofrece la Maestría en Educación Superior Mención Docencia Universitaria. El Programa consta de tres (3) fases: ciclo Nivelatorio, ciclo Formativo y Trabajo de Grado. Para el primer ciclo, la Comisión Coordinadora podrá establecer la exigencia de aprobar determinados cursos de nivelación. Este requisito se fundamentará en un estudio de los documentos de los participantes. (Art. 53 Reglamento de Postgrado). Tiene una duración aproximadamente de cuatro (4) semanas por curso, cuya aprobación es limitante para el inicio del ciclo formativo. Estos cursos no poseen valoración crediticia. El segundo ciclo comprende seis (6) lapsos académicos de doce (12) semanas cada uno. Se programan dos (2) asignaturas por período, para un total de quince (15) asignaturas (12 obligatorias y 3 electivas) y, Trabajo Especial de Grado. El participante deberá elaborar y aprobar un Trabajo de Grado, asesorado por un tutor, cuyo objeto de estudio estará acorde con la Línea de Investigación propuesta en el Diseño Curricular del programa.

En Perú, la Universidad César Vallejo cuenta con la Maestría en Docencia Universitaria, la cual está diseñada para que los participantes demuestren los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes necesarias para diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, actuando como agentes positivos en la formación profesional de la educación superior. Su plan de estudios comprende: Política Educativa, Estadística Aplicada, Teorías y

Estrategias de Aprendizaje, Taller: Oratoria y Presentaciones Efectivas, Sistemas de Educación Superior, Currículo de la Educación Superior, Metodología de la Investigación, Taller: Liderazgo, Didáctica de la Enseñanza Universitaria, Medios de la Comunicación y Educación, Seminario de Investigación I, Taller: Creatividad, Sistemas de Información Aplicada a la Educación, Supervisión y Evaluación del Aprendizaje, Seminario de Investigación II, Taller: Ética en el Ejercicio Profesional.

La Universidad Tecnológica del Perú desarrolla la Maestría en Educación Edumática y Docencia Universitaria, y tiene por objetivo capacitar y perfeccionar a los diferentes profesionales en técnicas edumáticas, docencia universitaria y métodos de investigación científica, para que puedan desenvolverse como docentes universitarios altamente calificados en el manejo de las tecnologías informáticas modernas en la enseñanza y gestión de una organización educativa.

Asimismo en Perú, se oferta la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Federico Villareal, cuyos objetivos buscan promover en los participantes, el interés por la investigación aplicada a la educación nacional; proporcionar a los participantes, los lineamientos básicos para ejercer con eficacia la docencia universitaria; contribuir en los participantes la formación profesional actualizada que les permitirá ser más competitivos en el mercado laboral y, consolidar la formación académica y profesional.

Igualmente, la Universidad Antonio Ruíz de Montoya del Perú, programa la Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria, la cual ha sido diseñada con miras a fortalecer la profesionalización de la docencia universitaria y a contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad peruana, en un clima de cultura de paz; que, a la vez, posibilite su avance hacia una sociedad del conocimiento y su inserción adecuada en el proceso de globalización.

Otro ejemplo interesante se registra en el vecino país del Ecuador, con el diplomado en Nuevas Competencias Pedagógicas para la Docencia Superior, derivado de la alianza estratégica del Convenio Universidad Tecnológica Equinoccial - Universidad de Maryland, College Park (Center for Teaching Excellence), en el 2° semestre de 2006. En las áreas temáticas del Diplomado, se destacan cinco ámbitos de interés: panorama de la educación universitaria nacional e internacional; procesos de acreditación nacional e internacional; uso

de tecnología en la educación superior; enseñanza enfocada en el aprendizaje y, evaluación del aprendizaje y autoevaluación docente para la evaluación institucional. (Villalobos, A. 2008).

Para finalizar, en Colombia, a pesar de los cursos de Microenseñanza realizados en los primeros años de la década del 70 en diferentes instituciones universitarias del país, con el objetivo de capacitar a los profesores del nivel superior en técnicas de aprendizaje, la didáctica, evaluación, entre otras, por estos años eran vistas, más como preocupación y asunto propio de la enseñanza infantil, que una situación de las aulas universitarias. Bajo esta óptica, la presencia recurrente de aspectos como la “no comprensión por parte de los estudiantes”, “altos índices de pérdida del curso”, entre otros, no comprometían ni el sentido ni la práctica del docente, eran considerados problemas solamente de los estudiantes. Sin embargo, en la década del 80 se inicia la formación de profesores del nivel superior en el campo de lo que hoy se denomina Docencia Universitaria; la persistencia y ampliación en este tipo de preparación logró generar una ruptura en la cultura universitaria, a saber: la creencia casi generalizada en el conjunto de los profesores universitarios, en especial de quienes provenían de pregrados ajenos a los campos pedagógicos o didácticos, respecto a que para enseñar en la Universidad no se necesita sino el saber específico. Este cambio lleva a que en los últimos años haya una visión crítica del quehacer del profesor universitario que permite entender su preparación en la interrelación de tres ejes complementarios entre sí: a) conocimiento riguroso en el o los saberes de su especialidad; b) formación e interés en la investigación; c) dominio en procesos específicos respecto a la organización, apropiación y evaluación del conocimiento a nivel superior.

En las universidades colombianas continúa la necesidad de formar en las áreas de la docencia y la investigación a los profesionales que imparten formación en varias disciplinas. La legislación educativa, específicamente la Ley 30 de 1992, Ley 1188 de 2008 y Decreto 1295 de 2010 y, los lineamientos para la acreditación de calidad institucional y de programas, han transformado la labor universitaria, integrando la formación profesional y la práctica docente con la investigación, en otros términos, estableciendo una nueva identidad del docente universitario. Además, el efecto de la investigación sobre la docencia conlleva al desarrollo de metodologías pedagógicas más interactivas, reformando la tradición directiva de la educación.

Por lo anteriormente dicho, se puede citar la experiencia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Consorcio de Universidades (RUDECOLOMBIA), que viene desarrollando el Programa de Doctorado en Educación merecedor del premio de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Asimismo, el Programa de Doctorado de la Universidad de Antioquia que recibió la misma mención de honor. Como se observa a través de sus áreas pedagógicas, la formación en Docencia Universitaria ostenta un espacio de preparación que le permite al docente universitario profundizar en esos aspectos para mejorar su práctica pedagógica e investigativa.

En Bogotá, la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, responde a la necesidad de formar en los campos de la Docencia y la Investigación a los profesionales que enseñan en las diversas disciplinas. 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. El espíritu de la Misión de la Universidad que incluye el debate científico dentro de un ámbito de respeto y pluralidad, está presente en la Maestría.

Igualmente, la Universidad Libre de Bogotá, proyecta la Maestría en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria y, busca como objetivos: formar investigadores competentes en el área de la docencia universitaria, con una sólida formación disciplinar y con un manejo adecuado de los métodos para la enseñanza en educación superior; producir resultados de investigación válidos que, a la luz de la realidad educativa, permitan implementar nuevas estrategias que posibiliten cambios en el quehacer pedagógico en la educación superior y, promover la reflexión y la investigación en el área de la docencia universitaria, desde la perspectiva de la pedagogía, la didáctica, la tecnología, el currículo y la evaluación.

Asimismo, en Bogotá la Universidad el Bosque ofrece la Maestría en Docencia de la Educación Superior, cuyo objetivo general busca resignificar y redimensionar la labor del docente desde la reflexión pedagógica, crítica e investigativa en todos los niveles de la Educación Superior, en consonancia con los grandes cambios económicos, sociales y culturales de orden nacional e

internacional con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia social.

La misma Universidad ofrece la Especialización en Docencia Universitaria, la cual se propone como objetivo proveer un nuevo significado a la labor del docente universitario que le permita consolidar un proceso de reflexión permanente sobre la práctica pedagógica por medio de la investigación educativa, con el fin de comprender la vida universitaria y, proponer alternativas de transformación y cualificación.

La Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá desarrolla el Programa Especialización en Docencia Universitaria, con el propósito de formar especialistas que contextualicen, fundamenten y desarrollen sus prácticas pedagógicas mediante métodos y estrategias adecuadas, orientando éticamente su ejercicio docente e incorporando una actitud investigativa para proyectarla en beneficio de su quehacer como docentes y en beneficio de la sociedad. El especialista en docencia de la UMNG podrá contextualizar la docencia en el ámbito local, regional y mundial teniendo en cuenta las diferencias culturales, el manejo crítico de los enfoques y saberes pedagógicos más importantes para la docencia universitaria.

En Barranquilla, la Universidad del Norte organiza la Especialización en Docencia Universitaria, cuyos objetivos buscan ofrecer a los docentes las herramientas conceptuales necesarias para que estructuren una fundamentación pedagógica de sus prácticas docentes; brinda los elementos necesarios para que desarrollen las competencias y habilidades propias del buen docente; favorece el desarrollo de una actitud y de un pensamiento creativo e innovador; propicia el desarrollo de una actitud investigativa que le permita sistematizar sus experiencias e innovaciones pedagógicas y, prepara al docente universitario para asumir con responsabilidad y criterio pedagógico las nuevas tecnologías de la educación.

La Universidad de San Buenaventura de Medellín ofrece la Especialización en Docencia Universitaria con el objeto de cualificar a los docentes del nivel superior en el proceso docente educativo a fin de fortalecer su desempeño a través de la fundamentación pedagógica y la aplicación de estrategias didácticas en favor del aprendizaje y la significación de la enseñanza. Se propone una metodología participativa (acompañamiento directo del docente y trabajo independiente), con posibilidades de diálogo entre lo teórico y lo

práctico; privilegia encuentros presenciales, dinámicos e integradores a través de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que faciliten el trabajo grupal e independiente de los participantes, como: seminarios-talleres, lectura y escritura de textos, relatorías, protocolos, ensayos, clases magistrales, exposiciones de los participantes, conversatorios, entre otros. Entre sus líneas de investigación se encuentran: Desarrollo Humano y Contextos Educativos, Currículo (Gestión Educativa) y Docencia, Infancia, Didáctica y Nuevas Tecnologías.

En Bucaramanga, la Universidad Industrial de Santander programa la Especialización en Docencia Universitaria, cuyo objetivo es abrir espacio para que los profesores universitarios construyan un saber pedagógico que les permita conocer, comprender y transformar su práctica docente. Ésta se organiza en tres ciclos: formación integral, universidad y sociedad y, tópicos especiales; principios del aprendizaje, evaluación del aprendizaje y, estrategias de enseñanza y aprendizaje; comunicación en el aula, investigación en el aula, currículo y, monografía.

La Universidad del Magdalena oferta la Especialización en Docencia Universitaria, creada a partir de la necesidad de formación pedagógica de los profesionales que se desempeñan como docentes en el área de la educación superior y, busca contribuir al desarrollo cualificado de su labor de formadores de profesionales.

En síntesis, lo expuesto anteriormente permite que la Universidad del siglo XXI disponga de docentes que favorezcan su modernización, tanto institucional como curricular, lo cual promueve mejores condiciones para una armonía de la enseñanza universitaria con las exigencias de las sociedades internacionales. Al mismo tiempo, la institución universitaria es capaz de incorporar nuevas concepciones del aprendizaje y enseñanza, focalizando su quehacer en los sectores sociales que muestran carencias y están desprovistos culturalmente. Sin olvidar que debe ofrecer educación y formación académica a lo largo de la vida profesional, a sus egresados y titulados.

1.2.3 Formación de docentes en investigación

La investigación dentro de la universidad es uno de sus principales pilares, ya que si en dicha organización se propende por cultivar el saber superior, no se concibe una universidad sin investigación.

Por tanto, la formación investigativa ha adquirido en la actualidad una gran importancia en el contexto de la educación superior, tanto así que se constituye en un parámetro de calidad de la misma, exigible y obligatorio en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad de los programas académicos. No sólo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella y también para realizar ellos mismos investigación.

En lo que respecta a la formación de educadores, la investigación tiene la posibilidad de constituirse en un procedimiento didáctico o praxis pedagógica que fortalezca la comprensión de la dinámica educativa y amplíe la visión y los alcances que genera el hecho de educar.

Así mismo, la formación investigativa, puede ser entendida como aquella que desarrolla la cultura investigativa, el pensamiento crítico y autónomo que permite a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento.

Sin embargo, la formación investigativa no debe ser entendida como la trasmisión de un conocimiento ya hecho, sino como el proceso que permite generar un conjunto de experiencias guiadas y orientaciones en las cuales el estudiante descubre, construye conocimientos, desarrolla habilidades propias del quehacer investigativo, hace uso de ellas a conciencia y con objetivos definidos, selecciona las destrezas pertinentes a cada situación y hace más eficiente su labor.

En este sentido, la formación investigativa del docente universitario en ejercicio representa un gran desafío; por tal razón, es necesario que éste asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral, ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Por ende, la formación para la investigación debe ser un proceso continuo de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los docentes puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la

investigación científica, el desarrollo científico - tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo.

A partir de estos argumentos es necesario expresar que la formación del docente investigador ha de interpretarse como el proceso complejo y de compromiso donde deben coadyuvar el interés del docente de la institución y el estado con la finalidad de producir y desarrollar profesionales comprometidos con esta actividad y capaces de responder a los retos de la sociedad.

En este sentido, autores como Bedoya (2000) y Magendzo (2003), enfatizan en la necesidad de una investigación integradora orientada a la formación de una auténtica actitud investigativa crítica que supere las dificultades epistemológicas que en la actualidad encuentran los docentes en el ejercicio.

Desde esta perspectiva el docente se concibe como un creador de experiencias para la producción de conocimientos que promueve el trabajo investigativo participativo como parte de sus actividades cotidianas, haciendo reflexión y búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad.

Todo lo anterior permite establecer que los Programas de formación de docentes investigadores como instrumentos de gestión académica deben establecer contenidos, metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, normas y guías, encaminados a cumplir los fines que en cuanto a educación superior debe asumir la Universidad, pues, son los programas de formación, los únicos escenarios que posibilitan el encuentro entre la investigación y la formación.

En esta perspectiva, se ha observado en Colombia en la última década, una mayor preocupación de las universidades por atar la formación de los docentes a procesos de investigación para eso se han implementado ciertas acciones como: elaboración de lineamientos del política que fomentan la investigación y la formación de investigadores en las Instituciones de Educación Superior; apoyo a semilleros de investigación y jóvenes investigadores; realización de convocatorias para incentivar la creación y cualificación de programas de maestrías y doctorados; estructuración y coordinación interinstitucional de convocatorias con recursos públicos y privados por áreas del conocimiento para promover la formación de investigadores y fomento a la formación de alto nivel en ciencias. Por tanto, la formación de docentes investigadores ha dado un giro, mediante convenios interinstitucionales y programas, nacionales e

internacionales, que fomenten el acceso a la formación en maestrías y doctorados en el país y en el exterior, así como el apoyo al desarrollo de tesis doctorales y a las pasantías posdoctorales en áreas estratégicas.

Por su parte, la UNESCO según el informe “La educación encierra un tesoro” Delors (1996), reconoce que *“dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación”* (p. 172). Ello se justifica, desde la consideración de que el docente actúa en un medio complejo, dinámico y cambiante, para lo cual cultivar un pensamiento reflexivo y práctico que le permitan descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive sobre los que ejerce su práctica cotidiana.

Lo anterior, permite analizar que, la formación de un docente investigador es un proceso que nunca termina; siempre hay nuevos desarrollos que emprender, nuevas técnicas que dominar, nuevos desarrollos teóricos que están surgiendo; por tal razón, el docente en su rol de investigador, es quien tiene que impulsar propuestas renovadoras tendientes a garantizar su liderazgo y protagonismo en el desarrollo de procesos de formación que contribuya a la cualificación progresiva de la escuela misma.

1.2.4 ¿Qué es una Maestría en investigación?

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998) en el Siglo XXI, propone que la educación superior comprende todo tipo de estudios que preparan para la investigación en las universidades o en otras instituciones de orden postsecundario debidamente facultadas por esos estados. Señala que el conocimiento es el nuevo factor de producción y, por tanto, él se constituye en el centro del quehacer de las instituciones de educación superior.

La Universidad Moderna parte de la concepción de que los conocimientos humanos son limitados y provisionales y, por consiguiente, no importa tanto su ordenamiento y clasificación como el conseguir otros nuevos, más amplios y seguros. La función de la universidad no consiste en la transmisión de un saber sistematizado, sino en enseñar a cuestionar lo sabido y a escudriñar nuevos caminos y métodos de investigación.

En este sentido, los programas de Maestría en Colombia tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1295 de 2010, art. 24).

Por tanto, existen dos tipos de maestría: profundización o de investigación; éstas se diferencian por el tipo de investigación a realizar, en la distribución de horas de trabajo con acompañamiento directo e independiente y en las actividades académicas a desarrollar por el estudiante.

La maestría de profundización busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos.

La maestría de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso. (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1295 de 2010, art. 24)

El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado.

1.2.5 Trabajo de grado en los postgrados

Las maestrías y doctorados exigen además del cumplimiento del plan de estudios, la realización de una investigación que se traduzca, respetivamente, en una disertación u en una tesis.

Los trabajos de estudio, monografías, tesis, de investigación y de elaboración que se piden en los Postgrados, permiten constituir formas por excelencia de trabajo científico, generan mayores exigencias de disciplina y de rigor, de

seriedad, le permiten al postgraduado, madurez intelectual, autonomía y creatividad.

En las maestrías se trata de comunicar los resultados de una investigación y de una reflexión que versa sobre un tema igualmente único y delimitado. Debe elaborarse de acuerdo con las mínimas pautas metodológicas, técnicas y lógicas del trabajo científico.

El trabajo de grado en las maestrías pertenece a una etapa de iniciación a la ciencia, de un ejercicio directamente orientado, es la primera manifestación de un trabajo personal de investigación.

En este sentido en este acápite se hablará de las diferentes denominaciones del trabajo de grado.

✓ **Monografía.**

Por sus raíces griegas (“mono”, uno, y “graphos”, estudio), se refiere al estudio de un tema específico. En una extensión regular de 30 a 50 cuartillas, aborda un asunto que ha sido investigado con cierta sistematicidad; por lo general, es producto de un trabajo de investigación documental que únicamente da cuenta de la información recabada. Se puede presentar como un trabajo argumentativo, expositivo, explicativo o descriptivo.

Una monografía es la mejor opción para desarrollar la capacidad de buscar información de calidad, saber analizarla y organizarla con el fin de lograr la comprensión de un tema delimitado de forma precisa.

Según Ezequiel Ander-Egg y Pablo Valle (2008) *“un trabajo de esta naturaleza tiene doble utilidad (...) adquirir una formación – aunque sea elemental – en la iniciación del trabajo científico (...) y profundizar conocimientos relacionados con los estudios que se están realizando”* (p.16). Asimismo, puede ser un medio para obtener el grado de licenciatura que agiliza el proceso de comunicación de algún tema en la universidad.

Las partes de una monografía son las siguientes: portada, dedicatoria o agradecimientos (opcionales), índice general, prólogo (si se requiere), introducción, cuerpo del trabajo, conclusiones, apéndices o anexos y bibliografía.

✓ **Tesina.**

Es un informe científico breve y original con menor grado de aportación de conocimientos específicos que la tesis, pero con exigencias formales similares a las de ésta. La investigación documental que se realiza es menos profunda y novedosa; además, la información que ahí se reporta no tiene un alto grado de rigor. El tema debe ser relevante y relacionado con la disciplina de especialidad del autor. Al igual que la tesis, la tesina debe ser guiada por un asesor y presentada ante un comité de especialistas en la materia para su aprobación. Por lo general, requiere de una defensa oral pública.

La tesina es un trabajo académico que permite al estudiante demostrar que posee las capacidades necesarias para realizar una investigación, así como el dominio del tema seleccionado. Entre las funciones más destacables de este género está la de garantizar al alumno la obtención del grado académico al cual aspira.

Según Cubo de Severino (2007):

La función primaria de una tesina es la de informar acerca del proceso y los resultados de una investigación científica; sin embargo, no siempre es éste el único propósito, también se intenta persuadir a sus lectores a actuar o pensar de cierta manera con respecto al tema presentado (p.237).

La tesina consta de una fase inicial, un cuerpo y una fase final. La primera fase engloba los datos que dan inicio al reporte de la investigación que se llevó a cabo, estos son: portada, resumen, dedicatoria y/o agradecimientos, índice e introducción. El cuerpo del trabajo se refiere a la explicación detallada de lo que se hizo; es por eso que en esta sección encontramos los capítulos denominados “marco teórico”, “metodología” y “análisis de resultados”. En la fase final del trabajo, se incorporan las conclusiones y recomendaciones. Posteriormente se añade la información bibliográfica y, en caso de ser necesario, los anexos pertinentes.

✓ **Tesis.**

La tesis es un texto recepcional que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa sobre un tema en particular en una extensión de más de

100 cuartillas. El objetivo es la comprobación de un planteamiento o la solución a un problema, a través de la investigación (bibliográfica o de campo) metódica y exhaustiva, a la que se le añade la reflexión sobre el tópico específico de la disciplina. Además de exponer el estado actual del estudio de un tema, utiliza la información para comprobar la línea central de la reflexión: ideas y hallazgos nuevos en el terreno profesional de la especialidad del autor (graduando).

Generalmente, *“la tesis es el trabajo académico escrito que permite demostrar que el sustentante amerita el grado al cual aspira: licenciatura, maestría o doctorado”* (Sabino, 1994, p. 15).

Toda tesis parte de un problema o pregunta de investigación, donde el objetivo principal es encontrar la respuesta objetiva y sistemática con la cual se valorará la aportación del sustentante. Es por eso que la tesis cumple con una variedad de funciones, como por ejemplo, las de exponer y argumentar, informar y persuadir.

Para Cubo de Severino (2007).

La tesis debe dar cuenta de hallazgos científicos que se han hecho en el ámbito de conocimiento respectivo o, como se le llama en algunas otras áreas, el estado del arte; de igual manera, debe influir en sus lectores y convencerlos de que lo que se ha hecho es importante, relevante y original. (p. 268)

La estructuración de la tesis dependerá, fundamentalmente, de la disciplina a la que pertenece (biología, literatura, lenguas, ingeniería, etc.), ya que cada una de ellas sugiere convenciones diferentes.

Básicamente, la tesis se divide en tres secciones principales: 1) la sección inicial; 2) el cuerpo del trabajo, y 3) la sección final. La sección inicial incluye elementos como la portada, la dedicatoria, los agradecimientos, el índice, el resumen, el epígrafe y la introducción. Posteriormente, en la segunda sección, se localizan los capítulos del cuerpo del trabajo, el marco teórico, la metodología, y los resultados. Finalmente, en la última sección se deben incluir las conclusiones y recomendaciones basadas en la discusión de los resultados.

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

PRESENTACIÓN

Como evidencia de la consecución de los objetivos específicos del estudio, en el presente discurso se describe la información suministrada por treinta (30) egresados, diez (10) empleadores de las instituciones universitarias, Proyecto Educativo del Programa y los Microcurrículos del curso de Investigación; esta indagación se realizó a través de la aplicación de una encuesta semi-estructurada compuesta por preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas y, la revisión documental.

En las páginas siguientes se presenta tanto el análisis estadístico como la interpretación de la información, dado que, el presente estudio se inscribe en el paradigma mixto, que permite llevar a cabo un procedimiento de recogida, análisis y relación de datos cuantitativos y cualitativos en una misma disertación, para responder a la meta pregunta ¿Cuál es el aporte de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño en las instituciones educativas universitarias, período 2009 – 2013 con el fin de mirar su impacto?, tomando como fundamento la información recolectada en la encuesta electrónica, donde se interviene el objeto de indagación desde la **estadística descriptiva** a través del análisis e interpretación de los hallazgos recogidos, aplicando esquemas de razonamiento estadístico (media aritmética como frecuencias y porcentajes), cuyos resultados se visualizan en gráficas para apreciar de modo condensado los datos que surgieron en el proceso de averiguación, además los esquemas permiten apreciar de manera cuantitativa y cualitativa las exploraciones para su interpretación.

Por otra parte, cabe explicar que las respuestas a las preguntas abiertas, la revisión documental del PEP del Programa y los Microcurrículos de la asignatura de Investigación se constituyen en insumos para el **análisis cualitativo**, información que fue sistematizada en matrices coherentes al tema de estudio explicando la síntesis y su valoración correspondiente a fin de triangular los hallazgos constituyéndose en una estrategia de observación y reflexión sistemática sobre las realidades teóricas de la formación investigativa.

A continuación se presenta el análisis de los dos capítulos donde se describe el impacto de la formación investigativa y las evidencias de la misma en el desempeño profesional.

2.1 IMPACTO DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Las dos funciones esenciales de la universidad (creación de nuevos conocimientos y enseñanza), se articulan alrededor de la investigación y de los estudios, fundamentalmente de postgrado, dando lugar a un proceso recursivo, mutuamente autodesarrollante, que puede ser esquemáticamente presentado como: a mayor nivel de desarrollo investigativo mejor calidad en los procesos de formativos de postgrado.

La utilidad de la investigación en el sistema de enseñanza puede ser sintetizada en cuatro puntos:

- ✓ Facilita asumir una crítica calificada al abordar problemas del conocimiento;
- ✓ Hace énfasis en la interiorización de las normas presentes en los procesos de creación del conocimiento;
- ✓ Induce una práctica más exigente de la escritura y,
- ✓ Sin investigación no se logran crear las condiciones necesarias para la formalización autónoma de un problema.

Así mismo, la enseñanza universitaria sin la investigación sería como una fábrica que trabaja sin materia prima o que la toma prestada, lo que conduce necesariamente al fracaso o al empobrecimiento progresivo en la formación. La investigación estimula el perfeccionamiento de la metodología, del razonamiento en la exposición, y por tanto del aprendizaje dirigido hacia el conocimiento de la verdad. A su vez, provoca una modificación en el comportamiento, no sólo en el área científica, sino también en lo socioeconómico y cultural en general. El desarrollo de la investigación enseña a aprender, estimulando el análisis crítico de la realidad. Enseña a no aceptar los conocimientos recibidos en el aula o de la lectura sin analizarlos y discutirlos reforzando la propia infraestructura de conocimiento y la capacidad de análisis y de síntesis. Por ello la investigación no tiene como único objetivo la

generación de conocimiento, sino que al mismo tiempo, es un medio para mejorar la calidad de la enseñanza.

Igualmente, citando a Hernández (2009) señala que: *“La investigación se constituye en una de las actividades primordiales para el perfeccionamiento de la docencia; ella establece la interrelación en el quehacer del proceso enseñanza–aprendizaje”*. En este mismo sentido Adúriz (2007) es enfático en afirmar que: *“la investigación posibilita el aprendizaje, cuando ilumina la enseñanza”*.

A renglón seguido Hernández (2009) sostiene:

Somos conscientes de que este proceso es bidireccional como aporte a la solución de problemas humanos, sociales, científicos y tecnológicos; igualmente, genera y hace posible la realización de programas de extensión orientados al servicio de la comunidad y al vínculo efectivo con los diferentes sectores sociales; factor que, de hecho, es determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida en las regiones.

En este contexto, la formación investigativa no debe ser entendida como la trasmisión de un conocimiento ya hecho, sino como el proceso que permite generar un conjunto de experiencias guiadas y orientaciones en las cuales el estudiante descubre, construye conocimientos, desarrolla habilidades propias del quehacer investigativo, hace uso de ellas a conciencia y con objetivos definidos, selecciona las destrezas pertinentes a cada situación y hace más eficiente su labor.

Por tanto, es el momento de reconocer que el tema de la formación en investigación debe ocupar un lugar importante en el quehacer universitario y sea la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño la responsable de formar un docente universitario que no se limite solo a enseñar, sino a investigar, buscar y producir ciencia, con el propósito de ir mejorando los procesos al interior de la misma y alcanzar los estándares de calidad.

2.1.1 Fundamentos de la formación en investigación

Parafraseando a Vivas (2009) en las maestrías el participante debe formarse como investigador en el marco de un conjunto de actividades y experiencias

bien definidas, planificadas y concretas y, debe demostrar con su investigación que ha alcanzado el dominio metodológico y sustantivo del asunto seleccionado.

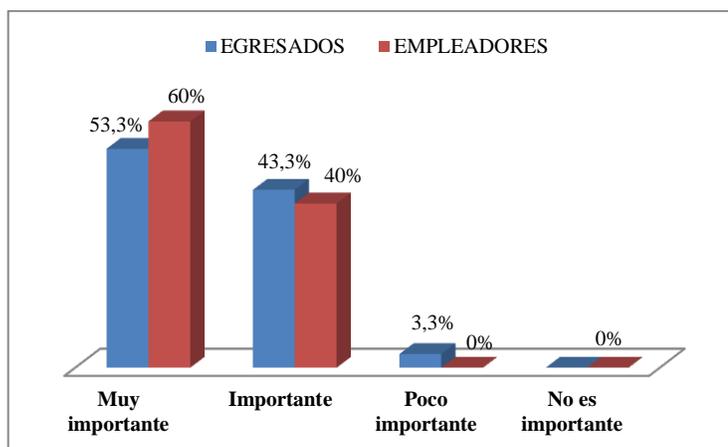
Por tanto, la formación de investigadores no debe ser entendida como la trasmisión de un conocimiento ya hecho, sino como el proceso que permite generar un conjunto de experiencias guiadas y orientaciones en las cuales el estudiante descubre, construye conocimiento y desarrolla las habilidades propias del quehacer investigativo, hace uso de ellas a conciencia y con objetivos definidos, selecciona las destrezas pertinentes a cada situación y hace más eficiente su labor.

En este marco de referencia la Maestría en Docencia Universitaria dentro de Proyecto Educativo - Enfoque investigativo señala que: *“la actividad investigadora es el elemento fundamental de la formación del Magíster; en el diseño como en la ejecución de la propuesta curricular aparece como el Eje articulador de la estructura: núcleos del saber pedagógico, núcleos conceptuales, niveles de formación y etapas del proceso de construcción y ejecución de los proyectos en los colectivos investigadores”*.

Por tanto, como actividad intelectual compleja la formación en investigación requiere el cumplimiento de procesos de diverso tipo: procesos de naturaleza lógica, cognitiva, epistemológica, formativa, ética, planificadora, práctica y operativa. De ahí surge la siguiente pregunta descrita en este acápite ¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional?

En este orden de ideas, a continuación se presenta los resultados del estudio en torno a los Fundamentos de la Formación Investigadora que se maneja en la Maestría en Docencia Universitaria, desde la percepción de egresados y empleadores.

Gráfica 1. Nivel de importancia de los procesos investigativos ofrecidos por el Programa de Maestría en Docencia Universitaria en el desempeño profesional de los Egresados.



La gráfica 1 contiene información sobre el porcentaje de egresados y empleadores que tienen sobre el nivel de importancia de los procesos investigativos ofrecidos por el Programa de Maestría en Docencia Universitaria en el desempeño profesional. Las variables representadas son el número de informantes, y las opciones de respuesta: Muy importante, Importante, Poco importante y No es importante.

En este contexto, los egresados expresan que el nivel de los procesos es: el (53.3%) son muy importantes y el (43.3%) son importantes, análisis que se fundamentan en las siguientes razones: *“para un docente es importante conocer y aplicar, en la medida de las posibilidades, los conocimientos sobre investigación en la solución de los problemas que en la actualidad se presentan en la formación de los estudiantes y, en las prácticas pedagógicas”*. Igualmente señalan: *“ha ayudado a orientar mi trabajo y avanzar en fortalecer los grupos de investigación”*. Así mismo, opinan que: *“me ha permitido acercarme al conocimiento y práctica de la investigación y, porque a través de esos procesos puedo conocer más sobre mi campo de acción y buscar la innovación y cambio en la pedagogía y didáctica que es mi área”*. Además dicen: *“me han proporcionado herramientas claras de los métodos de investigación y los paradigmas”*.

Por su parte, los empleadores señalan al igual que los egresados que el nivel de los procesos investigativos son muy importantes (60%) y el (40%) importantes, lo cual se justifica en los siguientes planteamientos: *“motivan y sensibilizan de la importancia de la investigación como espacio de construcción*

de conocimiento”; así mismo afirman: “porque los procesos investigativos permiten al estudiante contextualizarse a las necesidades de los programas, aproximándolo a la realidad para que este la analice y pueda intervenir las problemáticas”.

Considerando la información anterior, se infiere que los egresados y los empleadores valoran en un alto porcentaje que los procesos formativos vigentes son muy importantes, permitiendo deducir que están de acuerdo con lo formulado en la misión de la Maestría (Proyecto Educativo del Programa – Resolución MEN N° 138 del 18 de enero de 2007) *“(...) promover en sus participantes la formación de su nuevo espíritu científico, investigativo (...); propicia la investigación..., como espacio de acción – reflexión – acción, para que el participante se convierta en constructor de su propio desarrollo y crecimiento personal, profesional y social”.*

Por tanto, los procesos de formación en investigación, tal como lo expresa Gutiérrez (1997) citado por deben:

Permitir al sujeto espacios privilegiados de acción reflexión y sistematización, donde a través de testimonios escritos que reflejen no solo el propio sentir, percibir, pensar, desear y criticar, sino también del sentir, pensar, percibir y producir del otro, igualmente debe permitirle al sujeto investigador valorar la subjetividad como fundamento de formación, redescubrirse y revalorarse, no solo desde el punto de vista de agente activo, sino desde la vivencia subjetiva, desde la creación imaginativa y desde la percepción intuitiva. (p. 87)

Es así como la Maestría en Docencia Universitaria ha previsto dentro de su plan de estudios cuatro cursos de investigación y cuatro seminarios de investigación los cuáles, según los egresados en el proceso de autoevaluación para la renovación del registro calificado del Programa afirman que: *“los cuatro núcleos que se desarrollan en cada uno de los 4 semestres del programa de MDU, permiten generar y promover el conocimiento y participar activamente en la investigación de nuestra práctica docente, lo que conlleva que docencia e investigación estén estrechamente ligadas y ser asumidas por nosotros los docentes como un actividad primordial de indagar y generar conocimiento”.* Igualmente, los egresados sostienen que: *“Los cuatro núcleos aportaron a la investigación un proceso continuo de acciones orientadas a contribuir la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los docentes podamos desempeñar con éxito nuestras*

actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo”.

Lo anterior lleva a comprender que, tanto los cursos de investigación como los seminarios están cumpliendo con la formación de investigadores tal como se evidencia en el eje epistemológico de los microcurrículos “(...) *estimula en el estudiante la vivencia de la realidad educativa, social y cultural de las comunidades y/o instituciones objeto de estudio, desde donde es posible la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven. (...)le exige el estudiante voluntad y esfuerzo de comprensión, entendida como la interrelación entre la interpretación y el diálogo, a cerca del sentido de lo que los actores en su contexto pretenden y quieren decir a través del discurso, la actitud, la acción, el silencio, el sentir, es decir sus reacciones. Realidades que sitúan al docente universitario en su compromiso y responsabilidad con la sociedad de la que forma parte, reconociéndose como educador haga realidad el objetivo de humanizar y personalizar al hombre y además se proyecte como un educador de altas calidades éticas y científicas (...)*”.

Es así como, el Programa propone en su estructura curricular como eje transversal la investigación, esto lleva a reflexionar que la formación en investigación debe permitir al estudiante ser capaces de transformar y crear nuevos conocimientos a través de la investigación, de la capacidad de resolver problemas de manera reflexiva, con disposición crítica y autocrítica, ligándose especialmente con los problemas del quehacer educativo. En síntesis debe procurar por el desarrollo de la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo y, el espíritu emprendedor y productivo.

Desde esta perspectiva la Maestría en Docencia Universitaria convoca a los sujetos no para “aleccionar” en el uso de las reglas del método y las herramientas de investigación, sino para ofrecerles un espacio de trabajo en el que puedan realizar libremente sus propios proyectos, compartir y aprender de las experiencias de sus pares y asesores.

En consecuencia, la estructuración del Programa, debe contar con lo que algunos autores como Quiñones & Vélez (2004) identifican como los factores esenciales para el conocimiento científico:

- ✓ Un grupo solidario en el proceso de formación de los investigadores que ofrezca tutoría como soporte intelectual y afectivo, con liderazgo abierto y no convencional.
- ✓ Un apoyo institucional.
- ✓ Interlocutores externos al programa que legitimen los resultados mediante la evaluación y el análisis crítico de los procesos y los informes finales de los proyectos. (p.13)

2.1.2 Desarrollo de competencias investigadoras

Antes de detallar el significado de las competencias investigadoras es importante entender la importancia de las competencias a nivel universitario; por tanto, entre los ejes propuestos por la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) se propende por: *“Una mejor capacitación del personal, formación en competencias, mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación (...)”* y proclama como misión de la educación superior lo siguiente:

Proporcionar las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades; facilitar enlaces a la educación superior centrada en competencias y aptitudes; proporcionar la asimilación de conocimientos prácticos; competencias y aptitudes para la comunicación; el análisis creativo y crítico; la reflexión independiente y el trabajo en equipo.

Por su parte, el Proyecto Tuning de América Latina (2007) señala la importancia de la formación superior por competencias manifestando que: *“los nuevos programas deben estar guiados por perfiles académicos y profesionales. Estos deben estar expresados en competencias y deben responder a las demandas sociales (...)”* (pp. 42-43).

En este sentido, el hablar de competencias investigadoras en la educación superior las cuales según Dipp (2013) son el *“conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación”* (p.24), por tanto para promover la competencia investigativa en los estudiantes, es importante que éstos pasen por un proceso en el cual adquieran los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos, a fin de que construyan conocimientos científicos en un área determinada, expresen sus trabajos en forma oral y escrita y, participen en la aplicación de conocimientos a través de la práctica transformadora; con

“idoneidad”, referida a indicadores como efectividad y pertinencia y, con “responsabilidad” en el sentido de reflexionar si su quehacer y actuar es apropiado o no de acuerdo a sus valores y a la sociedad, y finalmente evaluar las consecuencias (Tobón, 2006).

Por su parte, el Decreto 1295 de 2010 en el Art. 24 expresa que: *“la maestría en de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso”*.

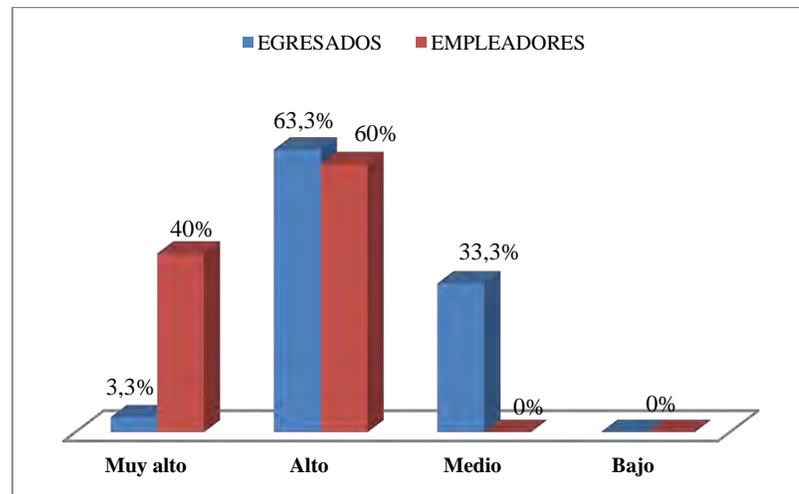
Retamando lo expresado se puede afirmar que el perfil de egreso de la Maestría en Docencia Universitaria esta en concordancia con el espíritu para la cual fue creada; en este sentido se evidencian las siguientes competencias investigadoras:

- ✓ Se identifique con su profesión docente, desempeñándose con un enfoque humanista, personalizante, investigativo e interdisciplinario que le permita aproximarse a la realidad educativa de la región con miras a solucionar problemas y necesidades (...)
- ✓ Sea capaz de orientar la conformación de comunidades académicas y científicas en educación, mediante el desarrollo del frente y las líneas de investigación propuestas por el Programa, creando así, procesos de apertura y adecuación a las inquietudes y demandas del sector de su competencia (...)
- ✓ (...) Sea generador de espacios investigativos creando cultura investigativa en los estudiantes para aportar al desarrollo regional, nacional y mundial.
- ✓ A partir de la experiencia docente e investigadora producir ponencias, ensayos e informes aportando conocimientos e innovaciones de carácter educativo y social.

Triangulando la información recolectada entre los egresados y empleadores en torno a el nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzado durante la formación en la Maestría en Docencia Universitaria según la grafica 2, las variables representadas: muy alto, alto, medio y bajo, se puede apreciar que: se muestra una forma irregular con intervalos de crecimiento y de decrecimiento de las respuestas según la apreciación de los indagados. El crecimiento más

notorio está dado en la opción “*alto*” señalada por (63.3%) de los egresados y (60%) de empleadores; seguida por la alternativa “*muy alto*” expresada en (40%) de los empleadores y (3.3%) de egresados y, por último se encuentra la elección “*medio*” donde se evidencia (33.3%) de los egresados.

Gráfica 2. Nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzado durante la formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria



Esta información se complementa cuando se indaga a la población objeto de estudio en torno a la pregunta: ¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en el desempeño profesional?; a lo cual los egresados responden que las evidencias se visualizan en: “*el desarrollo de proyectos investigativos*”, “*la participación de convocatorias de Colciencias*”, “*la participación en los grupos de investigación*”, “*la publicación de libros, artículo, ponencias resultado de la investigación*”.

Por su parte, los empleadores coinciden con las apreciaciones de los egresados; sin embargo señalan que: “*se evidencia en las experiencias pedagógicas, en el dominio que tiene de las estrategias didácticas y sobre todo en la asesoría de tesis*”, “*(...)a partir de los trabajos de grado que como egresados desarrollan en la Maestría, en los resultados que éstos presentan y, sobre todo en el aporte que hace a los Programas de las diferentes Universidades de la región en torno a los procesos de la pedagogía y la didáctica,*” “*(...) en como ellos han reforzado los grupos de investigación y, asumen la dirección de tesis aportando en la parte metodológica de investigación*”.

Contrastando lo ante dicho con la revisión documental de los microcurrículos del núcleo conceptual de Investigación, en la descripción del curso – eje investigador donde se especifica que: *“(...) el desarrollo de competencias en investigación posibilita en el estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria, la capacidad de comprender e interpretar la realidad educativa de su institución, su región y su país (...)”*.

Así mismo, dentro de cada microcurrículo de investigación se prevé el desarrollo de las siguientes competencias investigadoras:

- ✓ Interiorizar la responsabilidad del docente universitario como factor de cambio social.
- ✓ Presentar su problema de investigación desde el conocimiento del contexto en el que se origina.
- ✓ Comparar las metodologías cualitativa y cuantitativa.
- ✓ Establecer las características de los dos enfoques y su aplicación en el hecho social a investigar.
- ✓ Orienta la construcción de una propuesta pedagógica participativa, derivada de los resultados de la investigación.
- ✓ Reconoce la importancia de la escritura para luego contextualizarla en el ámbito académico e investigativo.

Parafraseando a Álvarez et al. (2011) citado en Dipp (2013) se inferiere que lo propuesto por la Maestría en Docencia Univerditaria tiene alto impacto entre los egresados y las instictuiones educativas universitarias de la región, dado que, las competencias investigativas generadas han permitido el desarrollo de un aprendizaje significativo, de saberes especializados y desarrollo de habilidades en la investigación a través del uso de herramientas que les permiten plantear, diseñar y ejecutar proyectos de investigación utilizando los resultados obtenidos para orientar la toma de decisiones, para solucionar problemas inmediatos y perspectivas, para construir teoría que desemboque en acciones innovadoras, para retroalimentar su práctica profesional y su conducta social (p.25).

Por tanto, es importante que la Maestría en Docencia Universitaria siga formando a los profesionales universitarios en el mejoramiento significativo de su propia área de desempeño, el fortalecimiento de sus competencias metodológicas y didácticas y, el desarrollo de las competencias investigadoras identificando y resolviendo problemas educativos relacionados con la

enseñanza, el currículo y la evaluación de los aprendizajes, a través de la formulación y desarrollo de proyectos de investigación con miras a la creación de nuevos conocimientos sobre la docencia universitaria.

2.2 EVIDENCIAS DE FORMACIÓN INVESTIGADORA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

La investigación universitaria es un proceso de búsqueda de un nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la convalidación y juicio críticos de pares.

Los programas de formación de docentes universitarios deben generar procesos de análisis crítico a fin de que el estudiante pueda identificar, comprender y explicar las dificultades de su práctica, saber utilizar estrategias de investigación, saber utilizar los resultados de las investigaciones en su tarea docente y asumir el papel de indagador de su propia práctica.

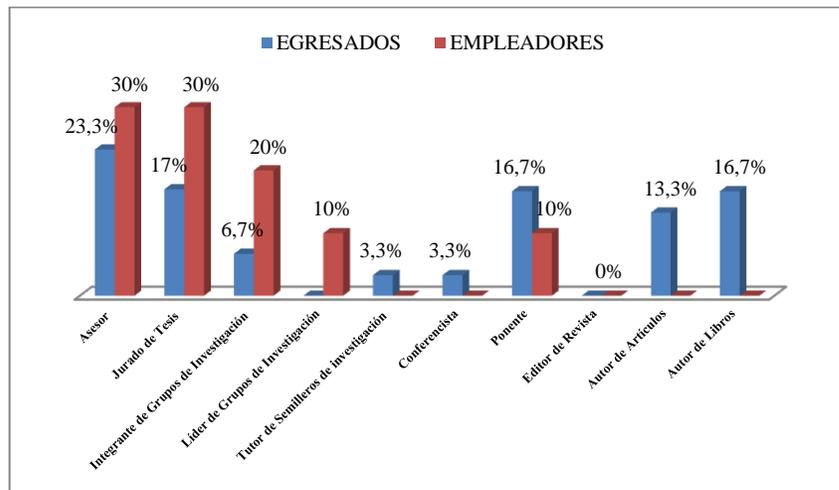
Es así como, la docencia logra su mejor impacto al desarrollar investigación con verdadero compromiso académico, puesto que, se identifica, gesta y proponen estrategias pedagógicas, curriculares y metodológicas que señalan nuevas formas del quehacer docente para mejorar los proceso educativos y permitir cualificar los proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

Por lo anterior y según los microcurrículos de investigación el egresado de la Maestría en Docencia Universitaria *“será competente para estructurar teórica y metodológicamente el abordaje de un problema educativo en su contexto particular; estimulando la capacidad de conocer, comprender, interpretar y transformar la realidad educativa objeto de estudio, a partir del contacto directo del investigador con el acontecimiento o fenómeno social. Por lo tanto, primero, delimitará el fenómeno a estudiar; segundo, se pondrá en contacto con la realidad objeto de estudio, la conocerá, interpretará y comprenderá en su esencia particular y en su propio contexto, para desde allí hacer propuestas de mejora para el hecho o la situación particular. Lo anterior se verá reflejado en la producción de ponencias, ensayos e informes aportando conocimientos e innovaciones de carácter educativo y social”*.

Lo expresado anteriormente se ve reflejado en la información recolectada entre los egresados y empleadores en torno a las actividades desarrolladas en el

desempeño profesional que según la gráfica 3 se resalta que: las actividades de asesoría, jurado e integrante de grupos de investigación tiene un alto porcentaje (30%) cada una, seguidas de ponente, autor de libros (16.7%) y se finaliza con autor de artículos y líder de grupos de investigación en un rango de (13.3 % a 10%).

Grafica 3. Actividades desarrolladas por los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional.



En concordancia con el Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior señala en el artículo 5° condición cinco que: *“las actividades de investigación deben permitir desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país”*.

De ahí que, la formación en investigación impartida en la Maestría en Docencia Universitaria *“desarrolla competencias para interpretar, argumentar y proponer problemáticas y alternativas de solución adecuadas a las exigencias del nuevo milenio, pues se compromete con los procesos de cambio social y crece como ser humano en el respeto por la diferencia y la justicia en una concepción holística (...)”* (PEP). Es así como, le permite al egresado desempeñarse como asesor donde este ayude a sus estudiantes al planteamiento del problema, el desarrollo de la investigación, organizar los resultados y discusión del informe final y finalmente su sustentación, actividad que se complementa con la de jurado, pues es el encargado de evaluar los avances y el producto final del proceso investigativo.

Por otra parte, las actividades en los grupos de investigación favorecen la generación de conocimiento articulado alrededor de proyectos, trazar un plan estratégico de largo o mediano plazo para producir unos resultados de conocimiento sobre el tema cuestión. Por tanto, la formación impartida en la Maestría en Docencia Universitaria, estimula en sus egresados la participación o liderazgo de éstos dentro de las instituciones universitarias de la región, dado que, demuestran producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado.

Además, las actividades de producción de: libros, artículos, ponencias entre otros, les ayuda a relacionarse con otras personas, de expresar lo que piensan; pues es una capacitación necesaria en todas las profesiones universitarias, dado que, promueve el aprendizaje y la autonomía por cuanto permite transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del individuo.

Lo ante dicho y reflejado en la gráfica 3 permite analizar que, la publicación de los trabajos de grado de los egresados se constituye, en primer lugar, en gran motivación para los autores de los mismos, quienes ven retribuidos los esfuerzos que un trabajo de grado de esta naturaleza implica. Por otra parte, sus publicaciones se dan a conocer a mucha población, en consecuencia, los trabajos tienen usuarios y cumplen con una de sus funciones primordiales: dar a conocer los hallazgos y servir como referentes de reflexión sobre una temática en particular.

En consecuencia, los libros, artículos, conferencias, ponencias, se constituyen en espacios no sólo de expresión, sino también medios para difundir el conocimiento permitiéndoles continuar activos y efectivos en el sector educativo a nivel superior, tanto en el ámbito regional como en el nacional e internacional y, ayudar a los diferentes procesos que se adelantan en las instituciones de educación universitaria de la región.

Por otro lado, siguiendo con el análisis de las evidencias de formación en investigación en el desempeño de los egresados encontramos al Trabajo de Grado el cual, según el Proyecto Educativo del Programa se plantea como: *“fundamento y eje transversal de la Maestría, teniendo en cuenta el trabajo de los colectivos interdisciplinarios de investigación. Esto permite que el docente – estudiante vaya tejiendo y elaborando conceptualmente durante el tiempo de*

estudio, su texto final". En este sentido, es claro que el estudiante demuestra con el trabajo de grado que es competente para integrar conocimientos apropiados durante el proceso de enseñanza, con la realidad profesional.

Además, en primera instancia es interesante destacar que el trabajo de grado es una de las pocas creaciones propias del estudiante a lo largo de la carrera, es la huella que deja en la universidad y, para el caso que nos ocupa en la sociedad. En segundo lugar, es un texto argumentativo, un texto formativo, un estado del arte, análisis de experiencias, visión crítica, etc. que presenta y organiza los datos obtenidos sobre una determinada temática, de varias fuentes, siguiendo en lo posible los pasos de la actividad científica.

Es así como, a través de la realización del trabajo de grado -TESIS-, el docente investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo, el conductor de su propio crecimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo, mediante el ejercicio de la investigación. En este contexto, la tarea docente no se separa ni existe división entre práctica e investigación, son dos campos interdependientes, es decir, se establece una relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

Además, el trabajo de grado se asume como una etapa más del currículo y comprende todas aquellas actividades de nivel profesional conducentes a la generación de conocimiento, sistematización y aplicación de los conocimientos apropiados durante la carrera, en el tratamiento y/o solución de un tema o problema específico.

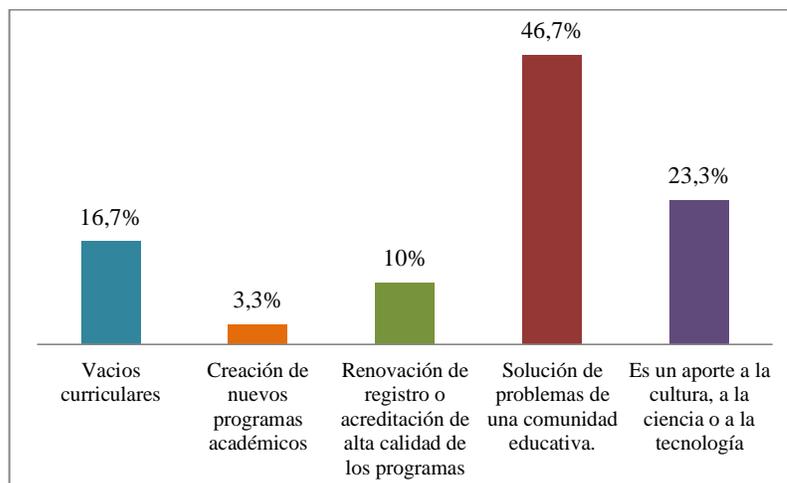
Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población (CRES, 2008).

Desde esta perspectiva y al indagar a los egresados sobre *¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?* señalan que: *"En la vida profesional significa mejoramiento y actualización académica y, en la vida personal enseña a ver en el contexto lo que los otros no ven"*; igualmente afirma *"en lo personal satisfacción de poder aplicar lo aprendido y en lo profesional permitió publicar y a la vez ahondar más en la*

temática desarrollada”; así mismo dicen: “el impacto fue muy alto puesto que investigué un área diferente a mi formación profesional y, pude constatar que se puede investigar cualquier suceso de la vida académica y cotidiana. Conocí las diferentes formas de hacer investigación y encontré en la investigación cualitativa una oportunidad para acercarse más a la parte humana de la investigación”.

Igualmente cuando se les pregunta frente a contribución de la propuesta de investigación de su trabajo de grado según la gráfica 4 se destaca que, la contribución de ésta se enfocó principalmente a la solución de problemas de una comunidad educativa (46.7%), seguida de un aporte a la cultura, a la ciencias o a la tecnología (23.3%) y a vacíos curriculares (16.7%).

Grafica 4. Contribución de la propuesta de investigación de su trabajo de grado.



Lo anterior permite colegir que, la Maestría en Docencia Universitaria está efectuando una buena labor con la elaboración del trabajo de grado, dado que según los egresados está cumpliendo con su cometido de “(...) *“investigar” sobre su práctica y su entorno y, convertirse en agente investigador que origine y mejore su quehacer educativo*” (PEP). Tal como lo expresa Mendoza, M. et al. (2010) “*el trabajo de grado son ejercicios guiados donde el estudiante realiza un proyecto de investigación y que, como lo esperamos, contribuye a enriquecer el conocimiento o a mejorar la práctica profesional*” (p.8).

Además, le permite identificar y evaluar necesidades, utilizando los conocimientos y, habilidades adquiridas en la universidad; utilizar recursos

bibliográficos, métodos actuales para la búsqueda de información; a aplicar una metodología de investigación con un rigor coherente al estudio; a discutir los resultados a la luz de conceptos y teorías y, a sacar conclusiones importantes que aporte a la realidad estudiada.

Por otra parte, los empleadores cuando se indaga sobre a la pregunta *¿El trabajo de grado de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria responden a las exigencias del contexto institucional?* manifiestan que: *“desde luego, porque han sido enfocados en los diferentes problemas que afectan el normal desarrollo de su trabajo como docentes”*; así mismo resaltan que: *“si responde porque una de las características de los trabajos de grado, es la aplicación de lo aprendido en la Maestría en el mejoramiento de lo pedagógico y fundamentalmente es un aporte significativo para los proceso de renovación de registro calificado”*; igualmente expresan *“sí, pero falta que estos trabajos de grado se den a conocer y sean respaldados por la Institución a fin de que tenga un mejor impacto en las necesidades institucionales”*.

Lo anteriormente dicho se contrasta con el interrogante *¿Las temáticas propuestas en los trabajos de grado de los egresados del programa Maestría en Docencia Universitaria estuvieron dentro de las necesidades Institucionales de la Universidad o Facultad?*, frente a esta pregunta afirman: *“sí, porque en cada uno de los programas de los cursos que desarrollan en Zootecnia ayudan a reforzar la parte pedagógica y sobre todo las competencias, las estrategias y técnicas de investigación”*; además señalan *“si, porque para el caso de Física se indagó en la cuestión de la deserción, pero el inconveniente es que no hay una buena divulgación de estos trabajos y no hay apoyo de la institución”*; también sostiene *“por supuesto, en el caso de Ingeniería de Sistemas han aportado mucho en los proceso didácticos y pedagógicos que como Ingenieros se desconoce”*.

Al analizar las respuestas emitidas por los empleadores es evidente que los trabajos de grado de la Maestría parten del conocimiento de la problemática de la realidad a fin de elegir el tema y dentro del cual se identifica un problema investigable (Tamayo, 2005).

Así mismo, como lo consagra la Ley 30 de 1992, Art. 12 *“Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica*

de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes”.

Por su parte, el Acuerdo N° 027 de marzo 7 del 2000. Por el cual se expide el Estatuto del Investigador de la Universidad de Nariño, promulga en su Art. 1° *“(…) análisis y solución de los problemas de su entorno regional, nacional y mundial”.*

Igualmente, el Decreto 1295 de 2010 Art. 24° establece que el Trabajo de Grado para los programas de maestría en investigación *“debe evidenciar las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico”.*

Lo anterior permite considerar que, con el desarrollo del trabajo de grado, la Maestría en Docencia Universitaria refleja la articulación de la docencia, investigación y proyección social. Además, de ser un resultado de orden académico, permite el desarrollo de habilidades para aprender, de destrezas para aplicar los saberes, de competencias para elaborar y presentar informes escritos, de aspectos éticos: como la responsabilidad social y ciudadana; y psicológicos: como el pensamiento crítico y creativo, como estrategia de comunicación en el contexto personal y profesional.

3. PROPUESTA

ESTRATEGIAS PARA FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS INVESTIGATIVOS EN LA MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

3.1 PRESENTACIÓN

La excelencia de un programa se define por su capacidad de mejorar de manera significativa todos y cada uno de los procesos que rigen su actividad diaria. En este sentido, la planificación y ejecución de estrategias de mejoramiento es el principal modo de conseguir un avance cualitativo en el servicio que el programa presta a la Universidad y a las instituciones universitarias de la región. La mejora se produce cuando el programa aprende de sí mismo, y de otros; es decir, cuando planifica su futuro teniendo en cuenta el entorno en el que se desarrolla y el conjunto de fortalezas y debilidades que lo determinan.

Es así como, la Ley 30 de 1992 - Art.4, en su cometido de despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país debe propender por programas de maestrías que encaminen el desarrollo de conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y ofrecer actividades de investigación que le permitan al individuo desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades.

En este orden de ideas, uno de los aspectos relevantes a analizar es el aporte en la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria a las Instituciones de Educación de la región; propósito que permite plantear estrategias que respondan al fortalecimiento de la investigación asumida ésta, como un eje transversal a la formación y en especial al postgrado como vía para seguir aportando a la actualización en investigación y a la formación investigadora a fin de lograr que la Maestría en Docencia Universitaria se convierta en un Programa altamente competitivo a nivel regional, nacional e internacional, para responder a las exigencias de un mercado académico

reflexionando sobre los problemas de nuestro país y logrando un avance significativo en las diversas áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, se han planteado tres estrategias que se considera son importantes para el fortalecimiento de los procesos investigativos desarrollados al interior de la Maestría.

La primera enfatiza en un entorno propicio para la investigación y consolidación del Grupo de Investigación Docencia Universitaria - GIDU. La segunda presenta el fomento de las publicaciones científicas en revistas indexadas y en la revista del programa y finalmente se presenta la internacionalización del programa a través de la investigación.

Las anteriores estrategias ofrecen elementos importantes y sustanciales que permiten seguir fortaleciendo los procesos actuales de la formación en investigación a fin de que la maestría siga brindando un espacio formativo e investigativo que coadyuve al diálogo multi e inter disciplinario sobre la educación y particularmente sobre el currículo, la pedagogía, el desarrollo humano y las tecnologías de la información y la comunicación.

3.2 PROPÓSITOS

3.2.1 Propósito general

Definir estrategias que contribuyan al fortalecimiento de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria.

3.2.2 Propósito específicos

- ✓ Fomentar un entorno propicio para la investigación.
- ✓ Fortalecer las publicaciones científicas como resultado de los procesos investigativos.
- ✓ Promover la internacionalización de la Maestría a través de la investigación.

3.3 QUE ES UNA ESTRATEGIAS DE ACCIÓN

Antes de abordar cada una de las estrategias se esboza el concepto de estrategia. Esta tiene su origen en el lenguaje militar que significa el “arte de dirigir las operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para hacerse con la victoria”. Este concepto se difunde sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, junto con la expansión de la función planificadora de los Estados y las actividades corporativas.

En el ámbito educativo la estrategia es menos operativa que el método o técnica al tiempo que toma en consideración las condiciones contextuales para la toma de decisiones. Es así que, en esta propuesta se las considera como acciones organizadas, encaminadas a facilitar la acción formativa, la investigativa, el proceso innovador, etc.

En este sentido, la estrategia es la organización secuenciada de la acción, esto implica una actividad consciente, previsor y planificadora. La UNESCO (1979) define la estrategia como la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar ciertos propósitos.

Huberman (1973) se refiere a la estrategia como conjunto de principios, es decir, de indicadores que guían la acción, la cual está condicionada por las circunstancias concretas en las que se aplica. La estrategia tiene en cuenta la realidad contextual en la que se debe adaptar la acción.

Dalin y Rust (1990) describen las estrategias no como una acción puntual, sino como una dimensión de la innovación que comprende diversos métodos para gestionar la innovación; es decir, que en una estrategia se manejan recursos materiales, talento humano e infraestructura.

Por otra parte, Leithwood (1990) concibe las estrategias como “acciones directas que ayudan a superar cualquier obstáculo al desarrollo” (p.31). Las estrategias son acciones para afrontar las dificultades o inconvenientes que surgen en el proceso de resolución de problemas.

En este orden de ideas la estrategia se la define como un procedimiento por el cual se organiza secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas. En sentido ésta conduce al fortalecimiento de los procesos

investigativos que se llevan a cabo en el programa de la Maestría en Docencia Universitaria.

Por último una estrategia debe estar acompañada por los siguientes componentes conceptuales:

- ✓ Consideraciones teóricas que legitimen y justifiquen las acciones y prácticas propuestas.
- ✓ La finalidad que se concreta en los propósitos planteados.
- ✓ La adaptación a la realidad contextual.
- ✓ Los agentes y personas implicadas en la estrategia, su papel y tipo de relación permite la efectividad de la misma.
- ✓ La eficacia o funcionalidad expresada en términos de resultados alcanzados.

A continuación se explicitan las tres estrategias que reúnen mayor interés para el fortalecimiento de la formación investigativa del programa.

1) ESTRATEGIA PARA FOMENTAR UN ENTORNO PROPICIO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA CONSOLIDACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA – GIDU

Esta primera alternativa está orientada a fortalecer el Grupo de Investigación GIDU, siendo éste la célula de la Maestría en Docencia Universitaria el cual debe considerarse como un laboratorio en el que el estudiante – investigador cuestione su práctica a través de un análisis crítico y reflexivo sobre sus problemas del hecho educativo. En este sentido las líneas de investigación del Programa se constituyen en el principal instrumento para organizar las agendas del trabajo investigativo y, además, deben coadyuvar al desarrollo del espíritu investigativo y a la generación de un nuevo conocimiento. Este esfuerzo debe darse en torno a las cuatro áreas que ofrece la Maestría: Teorías y Procesos Curriculares, Pedagogía y Didácticas, Desarrollo Humano y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Es importante establecer algunas acciones que propendan por “un ambiente de investigación el cual permita desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades de la región y del país” (MEN, 2010), de acuerdo con las orientaciones que se indican a continuación:

- ✓ Establecer como requisito que el estudiante a partir del segundo semestre de la Maestría pertenezca oficialmente al Grupo de Investigación Docencia Universitaria GIDU, a fin de que su trabajo de grado tenga un soporte institucional para poder aplicar a las distintas convocatorias que ofrece el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño o de COLCIENCIAS.
- ✓ Establecer jornadas de trabajo de los colectivos de cada una de las líneas de investigación a fin de ir generando propuestas encaminadas a la generación de nuevos conocimientos, producción de artículos y ponencias fruto de trabajo cooperativo y de los tesis de grado
- ✓ Organizar el Cronograma del Programa con espacios académicos para que tutor líder de línea trabaje con el grupo que se ha inscrito en esa línea a fin de ir avanzando en el desarrollo y construcción de su proyecto de investigación; de tal manera que al finalizar el plan de estudios los maestrantes puedan sustentar su trabajo de grado.
- ✓ Transversalidad de los microcurrículos a favor de la investigación. Cada docente responsable de los cursos del plan de estudios diferente al componente investigativo, debe desde su quehacer en el aula y concretamente desde el desarrollo de las temáticas orientar y fortalecer el proceso investigativo de tal manera que éstos apunten al avance y consolidación del trabajo de grado.

Tabla 1. Ejemplo de temáticas relacionadas con el trabajo de grado.

SEMESTRE	CURSOS	TEMÁTICAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO DE GRADO
I	Epistemología de la Pedagógica en la Educación Superior	Fundamentos epistemológicos de la investigación educativa.
II	Desarrollo Humano	El investigador como sujeto activo del desarrollo social Ética del Investigador
III	Evolución de las políticas y Conceptualización Educativas Universitarias	Estudio de la normatividad vigente para la construcción del Marco Legal del proyecto de Investigación.

SEMESTRE	CURSOS	TEMÁTICAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO DE GRADO
III	Teorías y Procesos Curriculares en la Educación Superior	Formulación de una propuesta de investigación tendiente a solucionar los problemas educativos, en busca de mejorar la calidad de la educación superior.
IV	Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior	Validación de una propuesta de investigación.
ELECTIVAS	Producción de Textos	Escritura de textos científicos con fines de publicación: artículos (reflexión, revisión y científico), capítulos de libros, libros con fines de divulgar los resultados de investigación.

Lo anterior debe ser monitoreado y liderado por la Coordinación del Programa a fin de garantizarle al maestrante espacios, tiempos y talento humano óptimos para el desarrollo de su trabajo de grado.

2) ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN LA REVISTA UNIVERSITARIA: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Y REVISTAS INDEXADAS.

Uno de los aspectos importantes en el desarrollo y consolidación de los Programas en el nuevo entorno de la ciencia globalizada del siglo XXI, es el de la capacidad que ellos desarrollan para participar en la ciencia regional, nacional y mundial por medio de publicaciones científicas. La circulación de ideas por medio de publicaciones es una de las características esenciales de la ciencia en el mundo contemporáneo.

Para responder al desafío de llegar a un público más amplio con los resultados de la investigación, la Maestría en Docencia Universitaria desarrolla periódicamente esfuerzos de popularización y divulgación de los resultados de la investigación a través de su revista y el congreso internacional, con el objetivo de aportar al desarrollo de una sociedad del conocimiento en la región.

Esta segunda estrategia tiene tres objetivos específicos: fomentar una alta calidad en la investigación desarrollada por la Maestría por medio de la

evaluación por pares; incrementar el impacto científico de la investigación realizada al facilitar su circulación; e incrementar la visibilidad de la investigación desarrollada. Esta estrategia contempla los siguientes mecanismos concretos para lograr sus propósitos:

- ✓ El colectivo de cada línea de investigación publicará al finalizar cada semestre un artículo científico en la revista del Programa; este trabajo será insumo de la evaluación del curso de Investigación.
- ✓ Publicación voluntaria de un artículo derivado de los cursos de la Maestría, el cual puede ser tenido en cuenta para la evaluación del curso.
- ✓ Compilación de los resultados de las mejores investigaciones o trabajos derivados de los cursos de la Maestría, editado y financiado por el Grupo de Investigación Docencia Universitaria – GIDU.

Para lograr lo anterior es necesario:

- ✓ Sensibilizar a los docentes, estudiantes – investigadores para que valoren la redacción, publicación y difusión del conocimiento y, lo consideren parte de su tarea habitual.
- ✓ Programar talleres prácticos de capacitación a los docentes, estudiantes, egresados sobre la redacción y publicación de artículos y ponencias.
- ✓ Asesoría permanente por parte de los tutores líderes de línea de investigación del Programa a las producciones de los estudiantes a fin de fortalecer, mejorar y lograr su publicación. (Ver anexos H y I)

3) ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA MAESTRÍA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de la Universidad de Nariño no hay una política definida en lo referente a la Internacionalización la cual se considerara como una exigencia de calidad de los programas de Postgrados según los lineamientos de Acreditación de Alta Calidad. Esta estrategia permitirá fomentar y apoyar la inserción de los docentes, estudiantes - investigadores de la Maestría en el ámbito internacional a través de la Oficina de Relaciones Internacionales – ORIC de la Universidad de Nariño a fin de poner en marcha servicios de enlace y asesoría para la

proyección internacional del Programa y de sus actividades académicas de investigación y proyección social.

Internacionalizar la Maestría en Docencia Universitaria significa entonces integrar las dimensiones internacional, intercultural, multidisciplinaria del currículo para fomentar la movilidad estudiantil, el perfil internacional de la planta docente, la utilización de los métodos pedagógicos acordes con las competencias a desarrollar en el terreno de la educación intercultural, las prácticas profesionales en ambientes de trabajo internacional y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Esto se impulsará por medio de los siguientes mecanismos:

- ✓ Presentación de una propuesta de internacionalización por parte del Comité Curricular y de Investigaciones de la Maestría al Consejo de Postgrados para definir la política y concretamente los lineamientos de internacionalización a fin de lograr la acreditación de calidad de los Programas.
- ✓ Movilidad académica por medio de la ORIC gestionar estrategias encaminadas a fortalecer la movilidad de estudiantes y docentes hacia el exterior como medio para favorecer su crecimiento y desarrollo personal, académico y profesional. Así mismo se incentiva la visita de estudiantes y docentes de instituciones del exterior quienes además de obtener experiencia enriquecedora, aportaran a la internacionalización de nuestra comunidad académica.

En este sentido, se podría ejecutar:

- Movilidad de docentes e investigadores a través de:
 - Participación en eventos académicos internacionales.
 - Intercambio de docentes de los cursos del Plan de Estudios.
- Movilidad de Estudiantes a través de:
 - Semestre universitario o prácticas en el exterior a través de la homologación de los cursos establecidos en el Plan de Estudios.
 - Participación en eventos académicos internacionales.

✓ Participación en redes de cooperación académica y científica de carácter internacional y asociaciones académicas y científicas de reconocido prestigio internacional, una clara opción sería el dialogo con:

- La Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados – AUIP la cual ha iniciado una línea de actuación, con un plan de apoyo a la cooperación entre investigadores, cuyo primer objetivo es la creación de Redes Iberoamericanas de Investigación.
- Grupo de Universidades Iberoamericanas LA RÁBIDA, quienes se han propuesto promover y facilitar el intercambio de académicos e investigadores entre las Universidades que integran el grupo; crear redes regionales de investigación y desarrollo con el objetivo de elaborar proyectos conjuntos.

CONCLUSIONES Y PROPESTIVA

Una vez terminados el proceso de investigación en torno a los aportes de la formación investigativa de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño 2009 – 2013 a las instituciones universitarias de la región se concluye que:

La Maestría en Docencia Universitaria convoca a los sujetos no para “aleccionar” en el uso de las reglas del método y las herramientas de investigación, sino para ofrecerles un espacio de trabajo en el que puedan realizar libremente sus propios proyectos, compartir y aprender de las experiencias de sus pares y asesores.

Los egresados y empleadores señalan que la formación investigativa en el Programa les ha permitido desarrollar competencias investigadoras y que a través de su trabajo de grado ha podido elaborar ponencias, ensayos e informes académicos aportando conocimientos e innovaciones de carácter educativo y social a sus sitios de trabajo.

Los egresados y empleadores afirman que la formación del programa genera procesos de análisis crítico y reflexivo a fin de identificar, comprender y explicar las dificultades de la práctica docente, utilizar estrategias de investigación, utilizar los resultados de las investigaciones y, asumir el papel de indagador de su quehacer docente.

Los empleadores sostienen que la formación impartida en la Maestría en Docencia Universitaria, estimula en sus egresados la participación o liderazgo de éstos dentro de las instituciones universitarias de la región, dado que, demuestran producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y otras actividades de investigación.

Los egresados argumentan que los libros, artículos, conferencias, ponencias, se constituyen en espacios no sólo de expresión, sino también medios para difundir el conocimiento permitiéndoles continuar activos y efectivos en el sector educativo a nivel superior, tanto en el ámbito regional como en el nacional e internacional y, ayudar a los diferentes procesos que se adelantan en las instituciones de educación universitaria de la región.

Por último, egresados y los empleadores valoran en un alto porcentaje que los procesos formativos vigentes son muy importantes, permitiendo deducir que están de acuerdo con lo formulado en la misión de la Maestría.

Sin embargo, para fortalecer los procesos investigativos de la Maestría se recomienda al programa tener en cuenta las estrategias formuladas en la propuesta de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adúriz Bravo, A. (2007). Didáctica de las ciencias. Ponencia en el 1er. Congreso sobre Enseñanza de las Ciencias. Pasto. Universidad de Nariño.
- Ander-Egg, E. & Valle, P. (2008). *Guía para preparar monografías y otros textos expositivos*. Buenos Aires: Editorial Lumen Hvmanitas
- Araujo, Vicente (2009). La Investigación y los Trabajos de Grado de los Egresados de la Licenciatura en Inglés-Francés, Departamento de Lingüística e Idiomas, Universidad de Nariño: Balance y Prospectiva. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad de Nariño. Pasto.
- A., Gonzalo, L., Carlos, C., Javier, R., Andrea, D., Daniela, & G., Alexis (2007). Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile. Universidad Alberto Hurtado/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.
- Bastidas, I. D. (2009). Articulación de la Docencia y la Investigación para la formación y desarrollo del Espíritu Investigativo en la Universidad Mariana. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Universidad de Nariño. Pasto.
- B., Felix Armando, M., Q., Giovanni, & M., Carlos Américo (2013). Estado del Arte de las Investigaciones en Educación y Pedagogía en tres Universidades de la Ciudad de San Juan de Pasto 2005-2011. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad Mariana.
- Cubo de Severino, Liliana (2007). Los textos de la ciencia. Córdoba, Argentina: Editorial Comunic-arte.
- Dipp, A.J. (2013). *Competencias Investigativas. Una mirada a la educación superior*. Mexico: RIDIE.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación 3ª Edición*. Madrid: McGRAW-HILL/INETRAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Melo, Y. y Villalobos, A. (2006): "El proceso de formación de un investigador: Vivencias y reflexiones". *Revista de Investigación y Postgrado*, 21 (002), pp. 69-101. Universidad Pedagógica Experimental libertador, Caracas.
- Rentería R. P. (2004). *Formación de docentes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sabino, Carlos (1994). *Cómo hacer una Tesis*. Caracas: Editorial Panapo.
- Solimano C., Giorgio, Alarcón H., Alex & Sepúlveda K., Natalia (2010). *Estado del Arte de la Investigación en Salud Pública en Chile*.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Universidad de Nariño (2007). *Proyecto Educativo del Programa Maestría en Docencia Universitaria*.
- Universidad de Nariño (2008). *Acuerdo número 108. Plan de Desarrollo Universidad de Nariño 2008 – 2020*.
- Universidad de Nariño (2013). *Proyecto Educativo del Programa Maestría en Docencia Universitaria para Renovación de Registro Calificado*.
- Vivas, J. (2009). *La formación de investigadores: Una Experiencia en el diseño de un programa de maestría. Memorias del Foro El Currículo y la Formación de Investigadores*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.

CIBERGRAFÍA

- Bausela Herreras, Esperanza (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. REIFOP, 8 (6), 3-7. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- Benetoine, P., Esquetine, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (Ed). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning – América Latina. Recuperado de file:///C:/Users/SecDocU/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf
- Cámpoli, Oscar (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf
- CRES (2008). Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf>
- Chuquimia, R.C. (2011). La actividad investigativa y la importancia en la formación de los docentes universitarios. Recuperado de <http://contexto-educativo.blogspot.com/2011/03/la-actividad-investigativa-y-la.html>
- Delors, Jaquers (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- De Souza, Daniele Cristina (2011, julio). Ejes temáticos en la investigación sobre formación de profesores para educación ambiental en el Brasil: Un estudio de monografías y tesis en las áreas de educación y enseñanza de las ciencias y las matemáticas (2003-2007). *Góndola*. Recuperado de <http://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2011Vol6No1-006.pdf>

- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Jiménez, M.A. (2010). Producción Investigativa en Educación en Enfermería en Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28 (3), pp. 309-322. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3724304>
- Martínez, A. B., & Armero, R. E. (2008). El Docente Universitario y su Espacio de Formación Fundamentación de una Propuesta. *Docencia Universitaria*, IX (2), 53-80. Recuperado de file:///C:/Users/SecDocU/Documents/6_art.3AnaBeatrizMartinez.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). *Decreto 1295 de Abril 20 de 2010*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_lineam_MyD.pdf?binary_rand=7259.
- Núñez, M.I. & Vega, L. (2011). La Formación Investigativa y la Tesis de Pregrado para obtener la Licenciatura en Educación. *Investigación Educativa*, 15 (28), pp. 31-56. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n28/pdf/a03v15n28.pdf
- Oliva, Esteban & Piñero M., Ma. Lourdes (2011). *Estado del Arte de la Investigación Cualitativa en los Trabajos de Grado de Maestría del Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512011000200009&script=sci_arttext
- Osorio Álvarez, Margarita María (2008). La Investigación Formativa o la posibilidad de generar cultura Investigativa en la Educación Superior: el Caso de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de

Antioquia. Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.
Recuperado de
<http://www.sisman.utm.edu.ec/libros/FACULTAD%20DE%20CIENCIAS%20HUMAN%C3%8DSTICAS%20Y%20SOCIALES/CARRERA%20DE%20TRABAJO%20SOCIAL/01/Investigacion%20Formativa/INVESTIGACION%20FORMATIVA%20GERNERAR%20CULTURA.pdf>

Quiñones, J. & Vélez, C. (2004). Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en la universidad. *Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense*, 4 (1), pp.1-27. Recuperado de:
http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/condiciones.pdf

R. D., Wilson, L. Andrés, B., Eliana, C. P., Leidy Lorena, & D. R., Viviana Lorena (2011). Estado del Arte de las Tendencias Metodológicas de las Investigaciones del Programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana 2004-2009. Universidad Mariana. Pasto. Recuperado de
http://serviap2009.umariana.edu.co/Biblioteca/frm_resultados.aspx?xi=44645

República de Colombia (1992). *Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf.

Suárez, Yulis Gregorio (2006). Estado del Arte de los Trabajos de Grado de la Facultad de Teología durante el Periodo de 1999 a 2004. Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Recuperado de
http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/793/1/Estado_Arte_Trabajos_Suarez_2006.pdf

UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad de Nariño (2000). *Acuerdo N° 027. Estatuto del Investigador*. Recuperado de
http://akane.udenar.edu.co/siweb/secretaria_1/archivos/Estatuto-del-Investigador-def.pdf.

Urrego, A. (2010). Validación de la propuesta pedagógica para la formación investigativa de los estudiantes de licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. *Revista Educación Física y Deporte*, 29 (1), pp. 33-41. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/7159/6606>

ANEXOS

ANEXO A



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**APORTE DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO A LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS
UNIVERSITARIAS**

ENCUESTA A EGRESADOS

FECHA DE APLICACIÓN DE LA ENCUESTA: _____

INFORMACIÓN GENERAL.

GENERO: M F **EDAD:** _____

Año de egreso _____ Lugar de residencia _____

Estimado(a) egresado (a), su opinión acerca de la formación investigativa de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria es muy importante para el desarrollo del proyecto. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, para que valore con la mayor objetividad posible. La encuesta es anónima y no debe firmarse.

1) ¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?

2) ¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional?

- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Poco importante
- d) No es importante

¿Por qué?

3) ¿Qué nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzo durante su formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria?

- a) Muy alto
- b) Alto
- c) Medio
- d) Bajo
- e) Muy bajo

¿Por qué?

4) Seleccione las actividades que como egresado de la Maestría en Docencia Universitaria ha desarrollado en su desempeño profesional:

- a) Asesor
- b) Jurado de Tesis
- c) Integrante de Grupos de Investigación
- d) Líder de Grupos de Investigación
- e) Tutor de Semilleros de investigación
- f) Conferencista
- g) Ponente
- h) Editor de Revista
- i) Autor de Artículos
- j) Autor de Libros
- k) Otra ¿cuál? _____

5) ¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?

6) La propuesta de investigación de su trabajo de grado apunta a la solución de:

- a. A vacíos curriculares
- b. A creación de nuevos programas académicos
- c. A la renovación de registro o acreditación de alta calidad de los programas
- d. A la solución de problemas de una comunidad educativa.
- e. Es un aporte a la cultura, a la ciencia o a la tecnología.
- f. Otro aporte. ¿Cuál? _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO B



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**APORTE DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LA MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO A LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS
UNIVERSITARIAS**

ENCUESTA A INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

FECHA DE APLICACIÓN DE LA ENCUESTA: _____

INFORMACIÓN GENERAL.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____

Estimado(a) empleador (a), su opinión acerca de la formación investigativa de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria es muy importante para el desarrollo del proyecto. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, para que valore con la mayor objetividad posible. La encuesta es anónima y no debe firmarse.

1) ¿Cómo se evidencia las competencias investigadoras de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria que laboran en su institución?

2) ¿El trabajo de grado de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria responden a las exigencias del contexto institucional?

3) ¿Las temáticas propuestas en los trabajos de grado de los egresados del programa Maestría en Docencia Universitaria estuvieron dentro de las necesidades Institucionales de la Universidad o Facultad?

4) ¿Qué nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzaron los egresados durante su formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria?

- a) Muy alto
- b) Alto
- c) Medio
- d) Bajo
- e) Muy bajo

5) Seleccione las actividades que los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria han desarrollado en su institución:

- a) Asesor
- b) Jurado de Tesis
- c) Integrante de Grupos de Investigación
- d) Líder de Grupos de Investigación
- e) Tutor de Semilleros de investigación
- f) Conferencista
- g) Ponente
- h) Editor de Revista
- i) Autor de Artículos
- j) Autor de Libros
- k) Otra ¿cuál? _____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO C



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA 2007 – 2013**

ASPECTOS		VALORACIÓN
MISIÓN		(...) el Programa promueve en sus participantes la formación de su nuevo espíritu científico, investigativo (...) Propicia la investigación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la evaluación formativa como espacios de acción – reflexión – acción, para que el participante se convierta en constructor de su propio desarrollo y crecimiento personal, profesional y social.
VISIÓN		(...) Aproximarse a la realidad educativa de la región con miras a solucionar problemas y necesidades. Proponga y adecue innovaciones educativas para el siglo XXI. Participe, acompañe y anime la conformación de Comunidades Académicas y Científicas en Educación que consoliden las Líneas de Investigación de la Maestría.
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN		(...) giran en torno a tres ejes básicos de formación comprendidos en la formación humana, social y ética, la formación científica en la investigación y la formación teórica y práctica en el campo pedagógico y didáctico (...).
	GENERAL	La Maestría en Docencia Universitaria propende por el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, mediante la investigación de la pertinencia e impacto social de las estrategias metodológicas y la preparación pedagógica de los docentes universitarios (...).
	ESPECÍFICOS	(...) Mejorar cualitativamente la función docente de los profesores universitarios, a través de una nueva perspectiva de la formación de su nuevo espíritu científico, investigativo, en una dimensión plural, holística, interdisciplinaria y dialógica. Propiciar la formación docente para el desarrollo de la investigación, en los campos de la pedagogía, la ciencia y la tecnología. Sensibilizar al Profesor Universitario para el desarrollo de las líneas de investigación de la Maestría generando respuestas educativas a la problemática de la Docencia Universitaria.

ASPECTOS		VALORACIÓN
PROPÓSITOS DE FORMACIÓN	ESPECÍFICOS	<p>Se identifique con su profesión docente, desempeñándose con un enfoque humanista, personalizante, investigativo e interdisciplinario que le permita aproximarse a la realidad educativa de la región con miras a solucionar problemas y necesidades (...)</p> <p>Sea capaz de orientar la conformación de comunidades académicas y científicas en Educación, mediante el desarrollo del frente y las líneas de investigación propuestas por el Programa de “Maestría en Docencia Universitaria”, creando así, procesos de apertura y adecuación a las inquietudes y demandas del sector de su competencia (...)</p> <p>(...) Sea generador de espacios investigativos creando cultura investigativa en los estudiantes para aportar al desarrollo regional, nacional y mundial.</p> <p>A partir de la experiencia docente e investigadora producir ponencias, ensayos e informes aportando conocimientos e innovaciones de carácter educativo y social.</p>
NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO	REALIDADES Y TENDENCIAS SOCIALES	<p>(...) a través de la investigación, el maestro se constituye en un antropólogo de su realidad y sus entornos; desarrolla competencias para interpretar, argumentar y proponer problemáticas y alternativas de solución adecuadas a las exigencias del nuevo milenio, pues se compromete con los procesos de cambio social y crece como ser humano en el respeto por la diferencia y la justicia en una concepción holística (...).</p> <p>(...) el maestro formado en este núcleo del saber pedagógico desarrolla la acción discursiva, de tal suerte que le permita proponer, gestionar y ejecutar proyectos educativos.</p>
ENFOQUE INVESTIGATIVO		<p>Lo cual posibilita la introyección en el estudiante – docente universitario de una personalidad investigadora para que su desempeño sea científico.</p> <p>La propuesta se soporta en el desarrollo de procesos de investigación, de donde la identificación de problemas y definición de proyectos derivados de la actividad y dinámica del trabajo en los diferentes Núcleos Conceptuales exige el desarrollo de las Líneas de Investigación y potenciación del trabajo interdisciplinario en la Maestría.</p> <p>La actividad investigadora es el elemento fundamental de la formación del Magíster en Docencia Universitaria; en el diseño como en la ejecución de la propuesta curricular aparece como el Eje articulador de la estructura: núcleos del saber pedagógico, núcleos conceptuales, niveles de formación y etapas del proceso de construcción y ejecución de los proyectos en los colectivos investigadores.</p>
NIVELES DEL PROCESO DE FORMACIÓN		<p>Nivel de Aplicación conceptual y de ejecución y desarrollo del proyecto, el cual culmina con la presentación del informe final de carácter prospectivo que haga aportes a la línea de investigación y contribuya a la solución de un problema de la realidad educativa: cuarto semestre.</p>

ASPECTOS	VALORACIÓN
<p align="center">LA INVESTIGACIÓN EN EL PROGRAMA</p>	<p>(...) Línea macro o campo de investigación “Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior” que comprende el desarrollo de los siguientes propósitos generales de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar, describir, clasificar y analizar los factores e indicadores de calidad de la educación. ➤ Identificar, describir, analizar y optimizar los factores de calidad, relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento y los saberes - Con los actores educativos, con los educandos - Con los métodos y los medios - Con los contextos <p>A partir de la experiencia académica e investigativa de los profesores de la Universidad y la problemática de desarrollo socio-cultural y de formación presente en la región, en el país y en el mundo</p>
<p align="center">TRABAJO DE GRADO</p>	<p>La investigación que se plantea para la MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA tendrá como fundamento y eje transversal, el trabajo de los colectivos interdisciplinarios de investigación, cuya principal actividad será “investigar” sobre su práctica y su entorno, y convertirse en agente investigador que origine y mejore su quehacer educativo.</p> <p>Los colectivos interdisciplinarios de investigadores se agrupan y trabajan teniendo en cuenta:</p> <p>La Línea macro o campo de investigación (...)</p> <p>(...) Coordinador- Tutor para cada una de las líneas, cuya función es acompañar y apoyar al “Colectivo Investigador” en los procesos de investigación, durante el tiempo que dure la Maestría</p> <p>(...) los docentes – estudiantes inscribirán su proyecto de investigación en una de las líneas que prevé la Maestría, decisión tomada por afinidad e intereses conceptuales e investigativos.</p> <p>(...) Cada trimestre se realizará un Seminario – Encuentro de Socialización -, para compartir los avances significativos logrados por cada colectivo.</p> <p>Los productos conceptuales (avances de trabajo de investigación, ensayos, artículos, capítulos de texto, entre otros) se socializarán en el Seminario trimestral, para luego ser publicados en la Revista del Grupo de Investigación Docencia Universitaria – GIDU -. Los mejores trabajos se presentarán como ponencias en el “Congreso Internacional y Encuentro de Estudiantes y Egresados de Docencia Universitaria”.</p>

ASPECTOS	VALORACIÓN
	<p data-bbox="730 261 1845 350">En la Maestría se han previsto cuatro (4) momentos que corresponden a las etapas operativas en las cuales se organizan las actividades que deben realizar los estudiantes para adelantar la investigación.</p> <p data-bbox="730 383 1845 501">El trabajo final – Trabajo de Investigación – surge como resultado del proceso de investigación y de la reflexión de los colectivos investigadores. Esto permite que el docente – estudiante de la MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA vaya tejiendo y elaborando conceptualmente durante el tiempo de estudio, su texto final.</p>

ANEXO D



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
MATRIZ REVISIÓN DOCUMENTAL MICROCURRICULOS INVESTIGACIÓN I – II – III- IV (2007 – 2013)**

ASPECTOS		VALORACIÓN
DESCRIPCIÓN DEL CURSO	EJE EPISTEMOLOGICO	<p>(...) estimula en el estudiante la vivencia de la realidad educativa, social y cultural de las comunidades y/o instituciones objeto de estudio, desde donde es posible la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven.</p> <p>Metodológicamente le exige voluntad y esfuerzo de comprensión, entendida como la interrelación entre la interpretación y el diálogo, a cerca del sentido de lo que los actores en su contexto pretenden y quieren decir a través del discurso, la actitud, la acción, el silencio, el sentir, es decir sus reacciones. Realidades que sitúan al docente universitario en su compromiso y responsabilidad con la sociedad de la que forma parte, reconociéndose como educador haga realidad el objetivo de humanizar y personalizar al hombre y además se proyecte como un educador de altas calidades éticas y científicas.</p>
	EJE INVESTIGATIVO	<p>(...) el estudiante de Maestría en Docencia Universitaria, será competente para estructurar teórica y metodológicamente el abordaje de un problema educativo en su contexto particular; estimulando la capacidad de conocer, comprender, interpretar y transformar la realidad educativa objeto de estudio, a partir del contacto directo del investigador con el acontecimiento o fenómeno social. Por lo tanto, primero, delimitará el fenómeno a estudiar; segundo, se pondrá en contacto con el caso a estudiar en particular, para hacer las observaciones que serán la base del concepto, tratando de entender los diferentes contenidos a los que da lugar el fenómeno.</p> <p>(...) el desarrollo de competencias en investigación posibilita el desarrollo en el estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria, de la capacidad de comprender e interpretar la realidad educativa de su institución, su región y su país. Un ejercicio real de investigación, que lo proyecta a la comunidad objeto de estudio, convocándolo a una acción mancomunada de trabajo interdisciplinario, que desde diferentes núcleos conceptuales soporta propuestas académicas en pro de la calidad y la excelencia educativa, encaminadas a transformar la realidad existente.</p>

ASPECTOS		VALORACIÓN
DESCRIPCIÓN DEL CURSO	EJE METODOLÓGICO	<p>Propende por el desarrollo de la competencia investigadora, particularmente en el manejo de la metodología cualitativa de investigación.</p> <p>Se desarrolla en dos sesiones de 12 horas presenciales y 24 de trabajo independiente cada una, en las cuales se analizan los fundamentos teóricos y siguiendo el proceso del enfoque cualitativo, se estructura el anteproyecto de investigación en el campo educativo, como un fenómeno social.</p> <p>Propende por el desarrollo de la competencia investigadora, referida a la capacidad de solucionar problemas en los procesos investigativos, sobre la base de la versatilidad y la flexibilidad metodológica; conociendo las posibilidades y limitaciones de cada una de las estrategias metodológicas, lo importante es poseer un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes referidas a la parte formal y procesual de la investigación, afrontando dialécticamente el proceso y el producto de la misma. La Maestría en Docencia Universitaria es una maestría de investigación, por lo tanto, su propósito es la formación investigativa del docente universitario, ya que este indicador se ha convertido en una necesidad prioritaria en la formación de profesionales.</p>
PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO	SEMESTRE I	Formulará el anteproyecto de investigación, para abordar un problema real del campo educativo, en el que pueda intervenir directamente y desde el cual sea posible conocerlo, comprenderlo, interpretarlo y plantear propuestas para su transformación, en un escenario de apertura, flexibilidad, reflexión y crítica.
	II SEMESTRE	Programa de investigación II de la Maestría en Docencia Universitaria, gira en torno al logro de la competencia investigadora del docente, articulada al saber y a la práctica pedagógica, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior, mediante el desarrollo del espíritu investigativo en una dimensión plural, holística, interdisciplinaria y dialógica; que le permita leer la realidad a partir de la construcción del marco referencial y el diseño metodológico de la investigación, elementos que le permitirán reorientar su desempeño en la formación de profesionales.
	III SEMESTRE	Sistematizar y analizar la información recogida en el trabajo de campo, a través de técnicas e instrumentos previstos en el diseño metodológico de la investigación.
	IV SEMESTRE	Elaborar el informe final de investigación, a partir de lineamientos generales de la comunidad científica y particulares que al respecto establece el programa de Maestría en Docencia Universitaria.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	I SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la responsabilidad social de la Universidad. - Analiza la implicación de las tendencias de la educación superior en la transformación del rol del docente universitario como investigador. - Interioriza la responsabilidad del docente universitario como factor de cambio social. - Presenta su problema de investigación desde el conocimiento del contexto en el que se origina. - Caracteriza la investigación cualitativa como una metodología propia del hecho social.

ASPECTOS		VALORACIÓN
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	I SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Compara las metodologías cualitativa y cuantitativa. - Establece la importancia de la apertura, flexibilidad y mente abierta del investigador para abordar la investigación cualitativa. - Establece los compromisos directos del docente investigador en la Universidad - Identifica los enfoques de la investigación cualitativa y su aplicación contextualizada en el anteproyecto de trabajo de grado. - Establece las características de los dos enfoques y su aplicación en el hecho social a investigar. - Establece las características y estrategias metodológicas implementadas en cada uno de los tipos de investigación cualitativa. - Señala campos de aplicación de los diferentes tipos de investigación cualitativa - Presentar el diseño metodológico del proyecto de trabajo de grado, bajo el enfoque cualitativo. - Determina con razones válidas y científicas la elección de paradigma, enfoque, tipo de investigación, técnicas e instrumentos de recolección y análisis.
	II SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la importancia del marco referencial en la investigación. - Identifica los marcos necesarios en la investigación objeto de trabajo de grado. - Reconoce la importancia de la fundamentación teórica en la investigación - Redacta el marco teórico siguiendo lineamientos de la comunidad científica y del programa de maestría. - Identifica las categorías a través de las cuales se desarrollará la investigación - Reconoce la importancia de los instrumentos en la investigación - Identifica los instrumentos de acuerdo a la investigación propuesta - Diseña los instrumentos
	III SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Define claramente las categorías / variables de la investigación. - Reconoce la importancia del trabajo de campo y maneja las técnicas de recolección de información. - Utiliza adecuadamente las técnicas de organización y sistematización de la información. - Aplica técnicas de análisis de la información. - Comprender y aplicar adecuadamente los fundamentos teóricos de la Estadística Descriptiva e Inferencial. - Establecer y determinar el tipo de medidas y pruebas estadísticas que son necesarias para alcanzar los objetivos de una investigación. - Comprender el papel de la Teoría de Probabilidades en el desarrollo de los métodos estadísticos inferenciales. - Determinar los diferentes componentes del Diseño Muestral según el tipo y alcance de una investigación científica. - Utilizar los procedimientos de un paquete estadístico en el procesamiento y análisis de datos. - Realizar lecturas críticas de informes y publicaciones científicas.

ASPECTOS		VALORACIÓN
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	IV SEMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamenta teóricamente cada uno de los objetivos en relación con la realidad investigada y los resultados obtenidos. - Organiza la sistematización e interpretación de resultados contextualizados de cada objetivo, en relación directa con la fundamentación teórica. - Formula conclusiones derivadas de una investigación, relacionando fundamentación teórica y resultados de la investigación. - Expresa las recomendaciones a la luz de los resultados de la investigación - Orienta la construcción de una propuesta pedagógica participativa, derivada de los resultados de la investigación - Organiza y redacta la introducción del informe final de investigación - Organiza y redacta el RAE de la Investigación - Reconoce la importancia de la escritura para luego contextualizarla en el ámbito académico e investigativo - Organizar la pre-redacción, redacción y evaluación del texto. - Identificar los sistemas, los tipos de citación y referenciación y sus funciones discursivas. - Reconocer la comunicación científica y sus diferentes tipologías textuales desde una visión crítica con respecto a los criterios de indexación en Colombia.
EVALUACIÓN		Proceso orientado a la formación investigadora del docente universitario y a incentivar el espíritu reflexivo, crítico, creativo e innovador; particularmente, en función del problema de investigación propio de su trabajo de grado, proyectado según las expectativas, propósitos, metas, objetivos y acciones concretas que al respecto sean de interés de la comunidad objeto.

ANEXO F



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
MATRIZ SISTEMATIZACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS ENCUESTA EGRESADOS**

¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?	¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional? ¿Por qué?	¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?
Desarrollando proyectos investigativos	Porque me han ayudado a mejorar mis competencias en investigación.	Poder escribir artículos, capítulos de libros y un libro.
En la práctica investigativa.	Porque se está consolidando el proceso.	Positivo y de base para seguir fortaleciendo el proceso a nivel personal
Por el momento ninguna en mi campo laboral.	Me ha servido algunos tópicos tratados en la maestría para llevarlos a cabo en mi oficio como docente.	Bastante bueno porque a partir de él pude aprender y descubrir muchas cosas más que son de suma importancia para mi vida personal y laboral.
Sólida formación para aspirar al título de PhD.	Permite explorar el estado del arte sobre los temas de investigación, dando la posibilidad de hacer contribuciones a través de la tesis de Maestría.	Contacto con una comunidad de investigadores en áreas similares.
Investigador Junior última convocatoria Colciencias 2014, grupo de investigación C.	La metodología de investigación es importante como proceso de formación de sus egresados.	Formación en el proceso investigativo.
En los trabajos de grado que estoy dirigiendo.	Enseña a investigar en el aula y en el desarrollo de la profesión docente.	En la vida profesional significa mejoramiento y actualización académica en la vida personal enseña a ver en el contexto lo que los otros no ven.

¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?	¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional? ¿Por qué?	¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?
Participando de los grupos de investigación	Está en continuo cambio	Alto me ayudo a profundizar en una temática educativa.
Por completo, en todos los procesos de re acreditación.	Porque me ha tocado participar en todos los procesos de acreditación en los que está involucrado el programa en el cual trabajo.	Comprender el fenómeno de deserción en la UDENAR.
En mi cargo actual las utilizo en mi desempeño como integrante del Consejo Editorial de la Universidad de Nariño.	Por cuanto la MDU es una Maestría con énfasis en investigación.	En mi vida personal concientizarme sobre la diversidad, la vulnerabilidad y como ser incluyente y, a nivel profesional, indagar, escribir, argumentar.
No contesta.	Aplicación en el medio practico.	Alto.
He publicado un libro resultado de la investigación del proyecto de Maestría. Además he desarrollado un promedio de 2 ponencias por año en los últimos 4 años y publicado 10 artículos.	Me desempeño como docente Universitario Investigador y las habilidades desarrolladas y perfeccionadas en la Maestría me han servido para mejorar mi desempeño a nivel investigativo.	Un impacto alto ya que logre publicar 3 artículos presentar 3 ponencias y publicar un libro.
Mediante el uso de técnicas de recolección de la información y validación de las mismas.	Después de la fonación el Trabajo de Investigación se acentúa y se evidencia en el trabajo con los estudiantes.	En primer lugar un orgullo grande porque me ayudo a terminar la Maestría y en segundo lugar una satisfacción porque me permitió ejercer lo estudiado en la Maestría.
Como docente de la IEM San José Betlemitas he tenido que utilizar mis competencias investigativas en la atención a estudiantes sordos y en los procesos educativos de la Institución.	Porque para un docente es importante conocer y aplicar, en la medida de las posibilidades, los conocimientos sobre investigación en la solución de los problemas que en la actualidad se presentan en la formación de los estudiantes de educación básica primaria y secundaria y en las prácticas pedagógicas que se deben utilizar con los	El impacto fue grande tanto a nivel personal como profesional. A nivel personal por cuanto logré conocer en buena medida las dificultades que padecen las personas en situación de discapacidad y a nivel profesional, el conocer las normas, las estrategias didácticas en el aula para esta población y como apoyarlos en sus procesos de

¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?	¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional? ¿Por qué?	¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?
	estudiantes de estos niveles de formación.	formación.
Con la participación en eventos internacionales sobre educación.	Ha permitido el desarrollo de competencias investigativas en todos los campos de la pedagogía.	En lo personal satisfacción de poder aplicar lo aprendido y en lo profesional que permitió publicar y a la vez ahonda más en la temática desarrollada.
En el ejercicio laboral en el desarrollo de actividades académicas: ensayos, análisis de textos, mapas.	Ha contribuido en su vida académica y realmente le ha dado buenos resultados.	Profesional en el cambio de metodología en trabajo de campo.
Mediante la investigación en el software libre.	Pertinentes a su profesión.	Muy alto influyo mucho cambio su vida.
En el desarrollo de trabajos de investigación con mis estudiantes.	Me han permitido crecer y mejorar en mi desempeño con mis estudiantes.	Aporto al cambio de metodología.
En los proyectos profesores que se realizan en la Universidad Mariana.	Siempre está ligada la investigación a los procesos académico.	Alto, porque sus resultados sirvieron para poder publicar mí libro, varios artículos, ponencias.
Participación en seminarios y congresos (como asistente y ponente). Coautor de publicaciones y trabajos de investigación como integrante del grupo GIDEP – UDENAR.	Mejoran las competencias como investigador en docencia y de manera particular en la línea de desarrollo profesional docente y de enseñanza de las ciencias.	Diseño y ejecución de clases basadas en el Modelo de Indagación y Fundamentación teórica de la Metodología Estudio de Clase
Publicación de artículos y desarrollo de 10 investigaciones en el área de ingeniería y didáctica y pedagogía.	Aplicó lo desarrollado en la investigación en los cursos que imparto en la Universidad Cooperativa.	Se aprendió muchos de las pedagogías contemporáneas y desarrolle un prototipo que es utilizado en las clases por otros docentes.
A través de los procesos de formación	Es parte de la labor docente.	Fue importarte de formación más completa.
Se continuado con el proceso de la tesis las líneas de pensamiento se desarrollaron en un grupo de investigación, pero fue un trabajo	Al menos en la primera cohorte no había bueno planificación, hubo mucha improvisación, no se cumplió con la expectativa de los seminarios.	Mi trabajo sirvió para consolidar una postura frente a lo político, los modos de vida, la educación y personalmente es prioritario en mi vida.

¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?	¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional? ¿Por qué?	¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?
autodidacta no hubo aporte de la maestría se debe mejora estos procesos.		
En la práctica investigativa.	Porque me ha ayudado a orientar mi trabajo y avanzar en fortalecer los grupos de investigación.	Positivo y de base para seguir fortaleciendo el proceso a nivel personal.
Me ha servido para conocer los perfiles de varias personas a manejar grupos y sobre todo a implementar mis competencias comunicativas.	A través de la investigación puede proponer y tomar otros caminos para mejorar mis competencias dentro de mi trabajo como psicóloga en el área organizacional.	Total cambio radical porque como me desempeño como psicóloga en el área organizacional me ha permitido comprender a los una realidad comprender a los empleados que recién se vinculan, analizar que falencias tiene y fortalezas traen.
Se evidencia a través de la implementación de la investigación en el aula, en la observación y análisis del quehacer diario y en cómo otras metodologías pueden implementarse para mejorar.	Porque me ha permitido acercarme al conocimiento y práctica de la investigación y porque a través de esos procesos puedo conocer más sobre mi campo de acción y buscar la innovación y cambio en la pedagogía y didáctica que es mi área.	El impacto fue muy alto puesto que investigué un área diferente a mi formación profesional y pude constatar que se puede investigar cualquier suceso de la vida académica y cotidiana. Conocí las diferentes formas de hacer investigación y encontré en la investigación cualitativa una oportunidad para acercase más a la parte humana de la investigación.
En la producción académica, labores como conferencista, autor de artículos y libro y mejoramiento significativo del ejercicio docente universitario.	Considero que docencia e investigación deben estar permanentemente vinculadas.	Alto y muy significativo.
Muy adecuada.	Estos procesos se hacen presentes en cada labor docente y se refleja en el desempeño del estudiante.	Profesionalmente la investigación planteada propicio espacios de reflexión frente a la situación de la practica pedagógica y a título personal un logro frente a muchas de las dificultades

¿Cómo se evidencia el desarrollo de las competencias investigativas en su desempeño profesional?	¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en su desempeño profesional? ¿Por qué?	¿Cuál fue el impacto que tuvo en su vida personal y profesional la realización del Trabajo de Grado?
		presentadas durante el tiempo de estudio y presentación del proyecto.
Con interés por la escritura de artículos y asesoría a estudiantes en investigación	Porque me han proporcionado herramientas claras de los métodos de investigación y los paradigmas.	Muchísimo, me cambió la perspectiva de la docencia y las practicas tanto de estudiantes como docentes.
En el asesoramiento a mis estudiantes en sus trabajos de investigación.	Me han permitido enriquecer mis conocimientos sobre investigación y colocarlos en práctica en el aula de clase.	Fue muy enriquecedor, dado que mi trabajo permitió consolidar varios procesos dentro del programa donde laboro.
En la parte argumentativa y sobre todo como comunicadora social me ha permitido reflexionar sobre cómo realizar la investigación para mis notas periodísticas.	Me ayudo a reflexionar sobre mi quehacer como periodista.	En mi vida personal satisfacción por haber escalado un peldaño más y en lo profesional aunque no ejerzo la docencia mi trabajo si se lo aplica serviría de mucho a la formación de los comunicadores sociales de la región.

ANEXO G



UNIVERSIDAD DE NARIÑO
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
 MATRIZ SISTEMATIZACIÓN PREGUNTAS ABIERTAS ENCUESTA EMPLEADORES

<p>¿Cómo se evidencia las competencias investigadoras de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria que laboran en su institución?</p>	<p>¿El trabajo de grado de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria responde a las exigencias del contexto institucional?</p>	<p>¿Las temáticas propuestas en los trabajos de grado de los egresados del programa Maestría en Docencia Universitaria estuvieron dentro de las necesidades Institucionales de la Universidad o Facultad?</p>	<p>¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en el desempeño profesional del egresado?</p>	<p>¿Qué nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzaron los egresados durante su formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria?</p>
<p>Por los proyectos desarrollados, los artículos publicados, las ponencias presentadas y los semilleros de investigación.</p>	<p>Efectivamente</p>	<p>Si porque sirve de referente para estudios pedagógicos.</p>	<p>Se necesita de la investigación constante en los procesos educativos y las diversas líneas de investigación.</p>	<p>Los procesos investigativos son integradores del conocimiento de las diversas disciplinas en torno a la academia, respondiendo a necesidades reales del contexto.</p>
<p>En las nuevas propuestas profesoriales de investigación.</p>	<p>Desde luego que sí, porque han sido enfocados en los diferentes problemas que afectan el normal desarrollo de su trabajo como docentes.</p>	<p>Claro que sí, sobre todo los relacionados con la Ingeniería de Sistemas.</p>	<p>Para nuestro caso particular es fundamental que nuestros docentes propicien la investigación.</p>	<p>Excelentes</p>

<p>¿Cómo se evidencia las competencias de las investigadoras de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria que laboran en su institución?</p>	<p>¿El trabajo de grado de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria responde a las exigencias del contexto institucional?</p>	<p>¿Las temáticas propuestas en los trabajos de grado de los egresados del programa Maestría en Docencia Universitaria estuvieron dentro de las necesidades Institucionales de la Universidad o Facultad?</p>	<p>¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en el desempeño profesional del egresado?</p>	<p>¿Qué nivel de desarrollo de competencias de investigadoras alcanzaron los egresados durante su formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria?</p>
<p>Participación activa en grupos de investigación institucionales.</p>	<p>Si</p>	<p>Si</p>	<p>Aportan al desarrollo institucional y contribuyen al mejoramiento de la calidad académica</p>	<p>Contribuyen al desarrollo del sector educativo de la región.</p>
<p>Se evidencia en las experiencias pedagógicas, en el dominio que tiene de las estrategias didácticas y sobre todo en la asesoría de tesis.</p>	<p>Si, responde porque una de las características es la aplicación de lo aprendido en el mejoramiento del componente para nuestro caso pedagógico y es un aporte significativo para los proceso de renovación de registro calificado.</p>	<p>Sí, porque en cada uno de los programas de los cursos que desarrollan en Zootecnia ayudan a reforzar la parte pedagógica y sobre todo las competencias, las estrategias y técnicas de investigación.</p>	<p>Permiten reforzar la parte investigativa en este caso en el Programa los trabajos de Grado de los estudiantes, dado que los egresados tiene unas buenas bases en investigación.</p>	<p>Son buenos porque ayudan al egresado a asesorar las tesis y aportar al programa con buenas propuestas de intervención.</p>
<p>En la dedicación que ellos les colocan a la enseñanza, en las propuestas que elaboran para el mejoramiento del programa.</p>	<p>Sí, pero falta que estos trabajos de grado se den a conocer y sean respaldados por la Institución a fin de que tenga un mejor impacto.</p>	<p>Sí, porque para el caso de física se indago en la cuestión de la deserción, pero el inconveniente es que no hay una buena divulgación de estos trabajos y no hay apoyo de la institución.</p>	<p>Porque están contextualizados a las necesidades de los programas, dado que el estudiante se aproxima a la realidad del programa y analiza las problemáticas para intervenirlas.</p>	<p>Es buena, porque le permiten al estudiante adentrarse a la investigación educativa, pero falta que la Maestría genere estrategias para que los resultados de las investigaciones se proyecten a la sociedad en general.</p>

<p>¿Cómo se evidencia las competencias de los investigadores de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria que laboran en su institución?</p>	<p>¿El trabajo de grado de los egresados de la Maestría en Docencia Universitaria responde a las exigencias del contexto institucional?</p>	<p>¿Las temáticas propuestas en los trabajos de grado de los egresados del programa Maestría en Docencia Universitaria estuvieron dentro de las necesidades Institucionales de la Universidad o Facultad?</p>	<p>¿Qué nivel de importancia tienen los procesos investigativos ofrecidos por el programa de Maestría en Docencia Universitaria en el desempeño profesional del egresado?</p>	<p>¿Qué nivel de desarrollo de competencias investigadoras alcanzaron los egresados durante su formación en el Programa de Maestría en Docencia Universitaria?</p>
<p>Se evidencian a partir de los trabajos de grado que como egresados desarrollan en la Maestría, en los resultados que estos presentan y sobre todo en el aporte que hace a la Facultad en cuanto a los procesos de la pedagogía y la didáctica, en como ellos han reforzado los grupos de investigación y asumir la dirección de tesis aportando en la parte metodológica de investigación.</p>	<p>Sí, porque las temáticas están apegadas una a los que en la Maestría desarrolla que es el área pedagógica y segundo porque los trabajos están orientados a responder una necesidad institucional.</p>	<p>Si por su puesto en el caso de Ingeniero han aportado mucha en los procesos didácticas y pedagógicos que como Ingenieros desconocemos.</p>	<p>Generalmente los estudiantes toman temáticas en las que ellos entrega buenas alternativas de solución.</p>	<p>Para el ambiente educativo realmente es alto porque todos los egresados viene directamente a impulsar su práctica académica e investigativas.</p>
<p>Mejorando su desempeño laboral, a través de procesos de investigación que faciliten su labor.</p>	<p>Sí, ya que nace de las mismas necesidades o intereses del Maestrante.</p>	<p>Sí, existe una muy buena orientación por parte de los docentes que garantizan una adecuada línea de investigación.</p>	<p>Motiva y sensibiliza de la importancia de la investigación como espacio de construcción de conocimiento.</p>	<p>Son adecuados teniendo en cuenta la finalidad de la Maestría.</p>

ANEXO H



**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
PLANO PRE-ESCRITURAL DE UN ARTÍCULO**

NOMBRE:

<p>TEMA Asunto, materia a tratar debidamente delimitado.</p>
<p>TITULO Son palabras o frases que introducen al tema a uno de sus aspectos más relevantes.</p>
<p>PROPÓSITO Intención macro. Involucra la intención personal.</p>
<p>PREGUNTA QUE PRETENDE RESPONDER (vacío que pretende llenar) Se presenta la pregunta central que se desea responder. No es la misma pregunta de la investigación. Es la pregunta que busca responder el artículo.</p>
<p>AUDIENCIA A quien va dirigido el escrito. Comunidad en general, comunidad científica: ¿local nacional, internacional?</p>
<p>FUENTES DE INFORMACIÓN Fuentes de información física y virtual. Tener en cuenta de revisar información veraz y validada.</p>
<p>LONGITUD DEL TEXTO Se debe tener en cuenta el número de cuartillas o párrafos que tendrá el artículo.</p>
<p>FUNCIÓN SOCIAL DEL TEXTO Es importante aquí establecer la utilidad que tendrá el artículo para la población para la cual se lo escribió.</p>
<p>ESTRUCTURA DEL TEXTO Lanzarse a establecer que aspectos va a contener la tabla de contenido.</p>

ANEXO H



UNIVERSIDAD DE NARIÑO FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA PLANO ESCRITURAL DE UN ARTÍCULO

NOMBRE:

INTRODUCCIÓN

(En este espacio, por favor, delimite de la manera más clara y concisa)
Para la elaboración de esta parte del artículo una de las herramientas fundamentales en las que se deben apoyar es el plano pre-escritural ya que la introducción considera muchos de los aspectos que anteriormente usted diseñó, de tal manera que dicha introducción debe considerar:

- ✓ Redactar enunciados particulares sobre el tema.
- ✓ Resaltar la importancia del tema.
- ✓ Redactar enunciado en el cual se problematice el tema.
- ✓ Redactar el propósito
- ✓ Redactar el objetivo.
- ✓ Redactar la pregunta que pretende responder o el vacío que busca llenar.
- ✓ Delimitar los alcances y la pretensión del texto.
- ✓ Definir la audiencia.
- ✓ Destacar la principal fuente bibliográfica utilizada.
- ✓ Describir el plano. (Plan de contenido)

TESIS

(Considera la idea principal de su artículo, debe ser limitada, específica e interesante).

PREGUNTA PRINCIPAL (Cuál es la pregunta principal que desea responder el artículo) **Y SUB-PREGUNTAS** (Qué preguntas más específicas que usted busca responder con su artículo).

IDEAS PRINCIPALES O IDEAS FUERZA

Ideas fuerza (considerando el objetivo de **SU ARTÍCULO**, determine que ideas o afirmaciones son relevantes de resaltar en el tema tratado en el artículo)

PLAN DE CONTENIDO

Detalle que temas y subtemas tendrá su artículo, hágalo estableciendo una tabla de contenido de los títulos y sub-títulos de su artículo, esto es de gran importancia porque eso le ayudara a sintetizar y saber exactamente sobre qué temas debe buscar información

ARGUMENTOS PARA LAS IDEAS FUERZA

(Argumentar hace alusión a discutir, defender, descubrir, sacra a la luz, etc.).
Luego de haber identificado las ideas fuerza establezca con la revisión de literatura desarrollada argumentos que apoyen o contradigan la idea fuerza establecida, esto ayuda a conocer y ampliar la información existente sobre un tema.

EJEMPLOS PARA LAS IDEAS FUERZA

(Dentro del rigor científico y académico lo constituyen las citas textuales directas e indirectas o paráfrasis).
Si es el caso establezca ejemplos de acuerdo con la literatura para las afirmaciones o negaciones que se establezcan frente a la idea fuerza.

IDEAS SECUNDARIAS

(Sirven para desarrollar las ideas principales).
Son las que complementan las ideas principales desarrolle el mismo ejercicio de establecer argumentos y ejemplos para cada una de ellas.

ARGUMENTOS PARA LAS IDEAS SECUNDARIAS

(Se recomienda que cada idea vaya acompañada de por lo menos dos argumentos).

EJEMPLOS PARA LAS IDEAS SECUNDARIAS

(Se recomienda que cada argumento vaya acompañado de por lo menos dos ejemplos).

CONCLUSIONES

(Se destacan los aspectos más significativos, se llama la atención teniendo en cuenta el futuro, se puede hacer sugerencias e incluso proponer nuevos interrogantes).
Retomar los aspectos más significativos de las ideas principales para dar fuerza a la argumentación.

- ✓ Puede reiterar o llamar a la acción o a especular sobre el futuro de su tema, según lo considere apropiado.
- ✓ No se deben incluir nuevas tesis en su conclusión.