

LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN FORMACIÓN AVANZADA

Objetivo: develar cómo los procesos formativos en investigación del programa de maestría en Educación de la Universidad de Caldas contribuyen al diseño de lineamientos de política pública sectorial para mejorar la calidad del programa.

Metodología: enfoque de complementariedad utilizando métodos de investigación como el estudio de caso, etnografía reflexiva y teoría fundamentada, esto es, el procesamiento y análisis de la información se realizó con categorización axial y selectiva. **Hallazgos:** la adopción de lineamientos de política pública desde el Ministerio de Educación Nacional, correspondientes a la consolidación de grupos de investigación por maestrantes, desarrollo de trabajos con impacto social en escuelas y apalancamiento de recursos para formación de posgrado. **Conclusiones:** los procesos de investigación desarrollados en el programa inciden en la calidad de la educación.

Palabras clave: calidad, calidad de la educación, educación superior, posgrado y políticas públicas.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada", realizado en el periodo enero 2013 – julio 2014.

Cómo citar este artículo

López Ávila, C.R. & Yepes Ocampo, J.C. (2016). Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 78-89.

PUBLIC POLICIES GUIDELINES FOR THE QUALITY OF EDUCATION AT AN ADVANCED EDUCATION LEVEL

Objective: to reveal how the research educational processes from the Master in Education Program at Caldas University contribute to the design of public sectorial policies guidelines with the purpose of improving the quality of the program.

Methodology: complementarity approach, which uses methods of research such as study case, reflexive ethnography and grounded theory, which means that the processing and analysis of the information was done by means of an axial and selective categorization. **Findings:** the adoption of public policies guidelines from the National Ministry of Education, corresponding to the consolidation of research groups made by the master program students, the development of social impact activities in different schools and the leverage of resources for the postgraduate education. **Conclusions:** the processes of the research developed at the program have an impact in the quality of education.

Key words: quality, quality of education, superior education, postgraduate, public policies.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada

Introducción

Hoy más que nunca, en momentos en que se le reclama al Estado, a las universidades y a las Instituciones de Educación Superior [IES], el despliegue de mayor esfuerzo por alcanzar elevados estándares de calidad en la educación superior -bajo el supuesto de haber cumplido en buena medida con la expansión en cobertura-, se requiere de procesos de indagación científica que den cuenta de la realidad situada y de los principales factores o variables que, de manera precisa, pueden contribuir al mejoramiento de dicha calidad.

En este escenario surge el estudio propuesto, a partir de la pregunta que se hacen muchos profesionales de la educación recién egresados, en su afán de ingresar a un programa de formación avanzada (maestría), sobre cómo y cuáles son

Carmen Rosa López Ávila¹
Juan Carlos Yepes Ocampo²

¹Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Docente investigadora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. carmen.lopez@ucaldas.edu.co

²Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Especialista en Educación, Universidad del Bosque. Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Doctor en Estudios Políticos, Universidad Externado de Colombia. Par evaluador de Colciencias y Conaces. Profesor titular, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. juancarlos.yepes@ucaldas.edu.co

los procesos de calidad llevados a cabo en los programas de posgrado, ya que la noción que se tiene frente a estas ofertas académicas se orienta a asumir que su nivel de exigencia es mayor, la preparación de sus profesores es excelente y el conocimiento en procesos investigativos se afianza como uno de sus objetivos más importantes.

Actualmente, el tema de la calidad de la educación ha tomado bastante auge a nivel global, generando un elevado impacto que ha despertado el interés de diferentes organismos para darle un tratamiento reflexivo y crítico. Cuando se habla de calidad de la educación, el término remite a diferentes perspectivas desde las cuales se da tratamiento a un concepto complejo y polisémico.

Lo anterior se evidencia en la cantidad considerable de autores e instituciones que se refieren a él, pero esas múltiples miradas y conceptos quizás no atienden en lo fundamental a lo que verdaderamente representa la calidad en el contexto educativo, generalmente, son fruto de respuesta a sus propios intereses y, lo más preocupante, pueden estar dejando al margen los criterios y factores claves que dan cuenta de lo que en rigor significa una educación de calidad.

Un análisis profundo de la calidad de la educación necesariamente traslada a la revisión crítica de las políticas educativas que se han venido implementando en favor de dicha calidad -con todo y la necesaria contrastación entre las formulaciones teóricas y la realidad del contexto-, y puede llevar a evidenciar verdaderas contradicciones que, en últimas, afectan a las comunidades receptoras de las mencionadas políticas.

La formación avanzada es aquella que se caracteriza por profundizar en un campo de interés específico, aplicado al análisis y solución de problemas del mismo campo (Ley 30 de 1992, capítulo II, artículos 10, 11 y 12), se lleva a cabo como preparación posterior a un pregrado y otorga títulos en los niveles de especialización, maestría y doctorado. Los posgrados posibilitan el perfeccionamiento en ocupaciones, profesiones, disciplinas o áreas afines complementarias, teniendo la investigación como fundamento.

De manera que centrando la atención en las maestrías, se puede observar que buscan ampliar

y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales (dependiendo de su modalidad, investigación/profundización) mediante el desarrollo de unas competencias que habilitan al egresado 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 o de las artes.

El supuesto teórico existente en los escenarios de la formación posgraduada en educación, consiste en que necesariamente un educador que tenga acceso a formación avanzada (Maestría en Educación) estará en mayor capacidad y posibilidad real de afectar positivamente sus prácticas cotidianas para intervenirlas y transformarlas a partir de la comprensión rigurosa de su realidad; adicionalmente, se puede contemplar la eventual proyección (difusión-multiplicación) de dichas capacidades -obtenidas individualmente en los posgrados- a los demás integrantes de las comunidades de educadores de la institución o de la localidad donde laboran. Es por eso que la preocupación por el desarrollo de los procesos de formación con criterios de calidad en las diferentes IES, ha llevado a buscar maneras de identificar *in situ* el cumplimiento o no de las condiciones que permiten un escenario educativo de calidad, con el fin de generar lineamientos o propuestas que coadyuven a lograr el aseguramiento efectivo de la calidad de la educación superior.

De acuerdo con lo expuesto, el propósito de la investigación se centró en indagar acerca de la calidad que ofrece la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, a través del desarrollo y análisis del factor investigación, donde se enfatiza en la capacidad de indagación científica en educación e innovación de la institución y los programas que, de manera indirecta, pueden incidir en la calidad de la educación básica y media.

Por consiguiente, se buscó develar cómo los procesos formativos en investigación, impartidos en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, contribuyen al diseño de lineamientos de política pública sectorial para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, lo cual se desarrolló mediante la indagación -desde la perspectiva crítica- del alcance de los propósitos



formativos en investigación y la identificación de componentes de orden curricular que aportan a la calidad, para luego, formular una propuesta de lineamientos generales de política pública.

Genealogía de la calidad y su desarrollo en la educación

Los inicios del término calidad se remontan a épocas cuando el hombre empezó a fabricar instrumentos de caza, los cuales se perfeccionaban y se juzgaban de acuerdo con el desempeño de la herramienta, contando así con un concepto muy objetivo que se podía cuantificar. Se puede decir que la calidad siempre ha existido en la vida del hombre, *"La calidad es tan antigua como el hombre mismo"* (Montaudon, 2010, p.50-56).

En la actualidad, aún se mantienen estas concepciones, pero vistas desde el campo de la industria y la producción, donde la calidad es tangible, medida y de acuerdo con los resultados, tiene su valor. No obstante, poco a poco este concepto fue adentrándose en la educación, y es en las décadas 70 y 80 donde se introduce de lleno el tema de la calidad, constatándose que hubo avances significativos en cobertura educativa, pero arrojando como resultado una elevada masificación y posteriormente una importante pérdida de la calidad. A partir de allí, empieza a surgir una amplia literatura, la cual concluía que el

tema de la calidad era complejo en su definición e intervención.

Hoy por hoy, la calidad de la educación es un tema bastante debatido y en ocasiones, objeto de manipulaciones por parte de diferentes entes gubernamentales asociados a esta, lo cual ha llevado a definir políticas educativas para la calidad educativa de las diferentes instituciones educativas desde intereses particulares. En esta racionalidad, Montaudon (2010) expresa que: "La calidad puede ser estudiada desde el punto de vista de quien la diseña, produce, inspecciona, supervisa, acepta, rechaza o se beneficia de ella" (p.5), aquí de alguna manera se da a conocer una posible noción de calidad de la educación, en la cual se apoya el estudio. Así las cosas, se asume la calidad de la educación *como aquella que contribuye a la realización práctica de los objetivos planteados de manera eficiente, en la cual la brecha entre lo que se dice y se hace se vea reducida, además en la formación de personas con pensamiento crítico y ético, capaces de enfrentar los retos de su contexto, generando oportunidades de mejoramiento para ellos y el país, una educación que aporta al desarrollo humano¹ y a la formación*

¹Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], el desarrollo humano es aquel que sitúa a las personas en el centro del desarrollo, trata de la promoción del desarrollo potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades y del disfrute de la libertad para vivir la vida que valoran.

*de capital social, atendiendo con pertinencia las necesidades de la sociedad*².

El interés de la calidad en la Educación Superior: las Políticas Públicas

En la educación superior el asunto de la calidad inicia con la globalización, donde posteriormente con el gerencialismo³ se pretendía ajustar a políticas de gestión empresarial, para así lograr tener un mayor control y rendición de cuentas, para poder convertir las universidades en organizaciones con vinculación a las actividades económicas a través de una serie de criterios empresariales y de mercadeo.

Esta situación aún se mantiene, dados los diferentes mecanismos de control que existen para la educación superior. Retomando a Solís Hernández (2008):

La aplicación del modelo gerencialista utiliza como indicadores de la calidad elementos como la cobertura, el número de programas ofrecidos, la cantidad de alumnos a los que se atiende, la cantidad de programas tanto de licenciatura como de posgrados certificados y reconocidos por las instancias correspondientes, la cantidad de ingresos, egresos, deserciones, titulados, egresados que están trabajando en el área de su especialidad, la calidad de los servicios, instalaciones, internacionalización de sus programas, evaluación de los pares, los empleadores, calidad de sus profesores y los propios estudiantes, entre otras.

La evaluación de cada uno de estos indicadores requiere sus propias metodologías y funcionan como auditorías (p.19).

Con respecto a la política pública, se encuentran distintas concepciones como “trabajo de las autoridades investidas de legitimidad pública o gubernamental” Thoenig (1997, p.19), “todo lo que

un gobierno decide hacer o no hacer” Dye (1976), “acción gubernamental dirigida al logro de fines fuera de ella misma” Heclo & Wildavsky (1974), “programa de acción de una o varias autoridades públicas en un sector o en un territorio definido” Meny & Thoenig (1989) y más recientemente, para Devorah Stone (2002), “algo que las comunidades tratan de realizar en tanto que comunidades”, desbordando la mirada de las políticas públicas desde lo gubernamental o estatal (Roth Deubel, 2010).

Además, Vargas (2001) define la política pública como el “conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (p.57).

Las situaciones socialmente problemáticas son aquellas que la sociedad en su mayoría, percibe como un problema relevante y considera que el régimen político debe entrar a enfrentarlo a través de las políticas públicas, de manera que las situaciones que se presenten deben afectar y ser reconocidas por la sociedad.

En este texto, la política pública es asumida de acuerdo con el concepto de Alejo Vargas anteriormente expuesto, dado que las políticas deben responder a situaciones socialmente problemáticas, problemas que afectan a casi toda la sociedad, y no responder a intereses individuales o particulares, salvo el caso de buscar el beneficio de toda la sociedad.

En la actualidad, el gobierno colombiano se ha encaminado a convertir el tema de la calidad educativa en un propósito nacional, programa que se inició con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en sus diferentes niveles educativos, a través de sistemas de evaluación orientados a detectar debilidades en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y la adopción del Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC] para lograr fortalecer procesos de certificación y acreditación de las instituciones. De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2015-2018 plantea como uno de sus pilares la educación, teniendo como objetivo cerrar brechas en acceso y calidad con el fin de acercar al país a estándares

²Elaboración propia donde se tomaron algunos elementos del MEN y el CNA.

³El gerencialismo como un importante conjunto de tecnologías y prácticas puede ser visto como un producto de la intersección de las racionalidades de las políticas neo-liberales y de las recetas de la gestión empresarial, con el objetivo de hacer frente al desafío competitivo que impone la economía a escala mundial (Clarke y Newman, 1997) (Giroto, Mundet & Llinás, 2011).

internacionales y generar oportunidades para todos los ciudadanos.

Uno de los referentes del Ministerio de Educación para valorar progresos educativos tiene que ver con los desempeños de estudiantes en exámenes de conocimiento, pero la calidad de la educación no puede medirse única y exclusivamente con pruebas estandarizadas. Las pruebas SABER para la básica primaria, la media y la educación superior son solo una variable que contribuye a establecer si un proceso educativo responde a criterios de calidad o no.

De acuerdo con Misas (2004),

Las evaluaciones tipo examen permiten medir algunos elementos de la educación, pero no todos los elementos de la enseñanza y del aprendizaje tienen ese carácter de orden de magnitud cardinal que puede ser medido y evaluado; por ejemplo, la construcción de valores, de hábitos de trabajo, de prácticas, de normas sociales, no puede ser evaluada en un examen de esta naturaleza (p.46).

En la racionalidad de las métricas y los ranking, se puede concluir que los sistemas están encaminados a evaluar el conocimiento adquirido, a cumplir con estándares y requisitos, aunque en muchas ocasiones, no responden a las verdaderas necesidades de la educación en tanto dejan a un lado elementos que quizás mejoraron las instituciones, pero que no se tuvieron en cuenta en las pruebas y que hacen parte de la calidad, pero que no son reconocidos por los entes encargados de su diseño.

Siguiendo algunas recomendaciones para la elaboración de políticas públicas sectoriales, resultantes de un trabajo investigativo desarrollado en la ciudad de México por la Universidad de Aguascalientes con la financiación de la fundación Ford en 2010, se considera que la *participación social* es un elemento fundamental en tanto se ponga en consideración de la cultura y las necesidades de cada comunidad; de esta manera, las políticas se fundamentan en las necesidades de la gente y las comunidades, y no solo se constituyen como expresión de un proyecto (realizado por expertos) que para la comunidad puede no resultar significativo: el diseño debe partir de la

plena convicción de que las personas que integran el sector educativo representan potencial real de innovación y mejora en la educación.

Además, para la elaboración de políticas públicas es necesario apoyarse permanentemente en procesos de integración entre las comunidades constituidas por maestros, investigadores y gobernantes - funcionarios, y entre ellos propiciar condiciones de diálogo, lo cual implica también que la comunidad estudiantil es capaz de desarrollar soluciones propias con el acompañamiento de la academia y las autoridades.

Las políticas educativas deben obtener sentido y potencial pedagógico y priorizar en la transformación de los procesos formativos, esto es, hacer política educativa con una perspectiva cultural y antropológica en lugar de permitir la influencia de la orientación burocrático-administrativa. En las estructuras curriculares, las orientaciones deben apuntar a dar atención a los valores y habilidades más que a ciertos contenidos, favorecer el desarrollo de las personas, sus capacidades básicas y potencialidades para alcanzar el despliegue de la libertad y el desarrollo humano. Es importante reconocer que

para que una política pública responda a las verdaderas demandas de la sociedad y tenga un impacto positivo en la vida de los ciudadanos, es indispensable que esté sustentada en la investigación, en la evidencia académica y empírica, dejando de lado la intuición, la improvisación y los intereses de determinados grupos (Fundación Compartir, 2013, p.6).

Metodología

El estudio se abordó desde un enfoque de complementariedad, debido a la complejidad del objeto discursivo que es la calidad, para lo cual se conjugaron diferentes técnicas e instrumentos para recolectar la información e interpretarla, además del uso de diferentes perspectivas investigativas, permitiendo saturar la información de manera complementaria para llegar a una mejor comprensión de la realidad (Murcia Peña & Jaramillo, 2008).

En esta lógica, la investigación se apoyó en el estudio de caso Simon (2001) y Stake (1999), y a la etnografía reflexiva, pues se considera que “el primero y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas del positivismo y el naturalismo, es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social; esto es reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos” (Hammersley & Atkinson, 1994).

Actores y escenarios

En el estudio participaron los actores clave del proceso formativo, a saber: estudiantes, profesores, egresados y director de programa. Además de diferentes documentos institucionales del programa de Maestría referido. En esta unidad se realizó una selección intencionada (muestreo teórico)⁴ para la aplicación de los instrumentos, los cuales debían cumplir con los siguientes criterios de selección: 3 estudiantes activos, 3 egresados y el director de programa actual de la Maestría en Educación. Para el grupo focal, la muestra estuvo integrada por 3 estudiantes activos y 3 egresados.

Unidades de sentido

Se tuvieron en cuenta los discursos de los actores sociales planteados en las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, además de la revisión de documentos del programa.

Recolección, procesamiento y análisis de la información

Se utilizó la técnica de la entrevista de tipo semiestructurada y el grupo focal; el procesamiento se llevó a cabo en el software Atlas Ti, donde se realizó una categorización abierta, axial y selectiva que propone la teoría fundamentada, donde

la categorización axial consiste en el acto de relacionar categorías a categorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas, y

⁴El muestreo teórico consiste en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

por último la selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Y el análisis se llevó a cabo mediante la triangulación de la información.

Discusión de resultados

Con relación a la revisión documental, se encontró que en el programa de Maestría constituido en objeto de estudio, se hizo evidente, desde sus soportes documentales, la contribución a la calidad de la educación en cuanto los **procesos de formación** están orientados al desarrollo de competencias mentales, cognoscitivas, psicomotoras e integrativas, y a través de estas competencias profesionales, el programa pretende constituir una masa crítica con los futuros magísteres.

La contribución que se hace a **la calidad de la educación** se da en el sentido que atiende las necesidades y condiciones del mundo educativo y de la sociedad actual, y de manera muy especial, pone a tono la Universidad de Caldas con las necesidades y expectativas que se han planteado para la formación avanzada de los educadores.

En conclusión, desde los soportes documentales, la Maestría incluye elementos que guardan relación con el concepto de calidad, en el sentido que **enfrenta los retos de su contexto**, siendo este uno de los pilares más importantes de la calidad de la educación.

El **factor investigación** se evidencia en el desarrollo de competencias cognoscitivas que permiten las construcciones teóricas propias del área o línea que así lo exigen, y que no implican acción y movimiento. Las competencias mentales funcionan con base en los procesos psicofisiológicos básicos y complejos, tales como: memoria, ideación, pensamiento y lenguaje. De igual forma, juegan un papel muy importante los procesos psíquicos superiores: inteligencia, personalidad, creatividad, comportamiento en la conformación y consolidación de las competencias mentales aplicadas a la educación. Los grupos de investigación: Innovación Educativa (Categoría A), Motricidad y Mundos Simbólicos (Categoría B),

Currículo, Universidad y Empresa (Categoría B), Cognición y Educación (Categoría C), y Maestros y Contextos (Categoría D)⁵, dan piso y firmeza a la actividad investigativa desplegada por los profesores de la Maestría.

Los anteriores planteamientos dan idea del desarrollo e importancia de la investigación a través de competencias como las mentales y cognoscitivas, las cuales permiten desarrollar construcciones teóricas propias. Además, el trabajo mediante los grupos de investigación fortalece esa formación, en el sentido que los grupos al tener un gran recorrido investigativo, proporcionan al estudiante bases pertinentes para sus desarrollos en el ámbito de la indagación científica.

Por tanto, se puede concluir que este programa, desde los soportes teóricos y documentos que le sirven de apoyo, aporta a la calidad de la educación a través de unas competencias que contienen elementos del concepto que se plantea inicialmente y que pretenden convertirse en logros para los estudiantes. No obstante, debe advertirse que los documentos suministrados por la Institución no estaban completos, pero, en síntesis, hacen planteamientos desde el punto de vista teórico, jurídico, político, reglamentario y curricular y se discriminan las características generales del programa, formas de trabajo, requisitos, proceso de intervención curricular, plan de estudios, fundamentación teórica, perfil profesional (competencias), investigación educativa, recursos y presupuesto de acuerdo con el análisis de la oferta amparada en las políticas internas de la Universidad de Caldas.

En comparación con los otros documentos institucionales de los demás programas, no es posible en este caso, dilucidar si efectivamente el concepto de calidad *contribuye a la realización práctica de los objetivos planteados de manera eficiente, en la cual la brecha entre lo que se dice y se hace se vea reducida*. No existen datos resultantes de evidencia empírica que suministren información acerca de la experiencia transformadora de los egresados (desde su saber y su hacer) en los sitios donde se desempeñan como docentes.

En cuanto a la información del **plan de estudios** del programa, los seminarios se dividen en tres componentes: **Formación general** (fundamentación epistemológica y pedagógica, formación y electividad) de 18 créditos; **Formación profesional** (grupos de investigación) de 12 créditos; y; **Profundización** (investigación y electividad) de 21 créditos. Además de 5 créditos de **tesis de grado**, lo cual suma un total de 56 créditos que se deben cursar por parte del estudiante en el trayecto académico de la Maestría. El plan de estudios comprende, en lo que respecta al componente investigativo, un total de 33 créditos discriminados en los grupos y los seminarios de investigación, constituyendo un porcentaje significativo, lo cual da cuenta del tipo de maestría (en investigación) que es. A continuación, se presentan los hallazgos logrados en la indagación efectuada a los actores sociales desde las categorías establecidas y las emergentes.

Categoría Calidad de la educación

La calidad de la educación representa una categoría establecida desde el inicio por el interés propio de la investigación, siendo esta de gran relevancia. Es por esto que aquí los actores clave pertenecientes a la Maestría, la asocian con procesos de acreditación, por el reconocimiento a nivel nacional, el alto nivel de los docentes que orientan los seminarios, el rigor investigativo y la calidad de sus egresados. Lo expresado da idea acerca de cómo estos elementos son necesarios para que un programa sea identificado con el adjetivo o calificativo de calidad. Las apreciaciones recogidas en la investigación dan cuenta de cómo el programa es considerado de calidad desde parámetros que tienen que ver con la actividad investigativa que se lleva a cabo, los docentes que integran los grupos y los procesos de acreditación institucional.

Categoría Procesos de formación

El desarrollo de esta categoría se da desde la revisión teórica, en la cual se manifiesta cómo se registran los procesos formativos orientados dentro del programa postgradual, indicando las características de su diseño curricular, hasta el desarrollo de los procesos investigativos y los papeles que cumplen tanto los maestrantes, como los asesores de las tesis.

⁵ Clasificación anterior a la última efectuada por Colciencias en 2014.

Desde los procesos curriculares se piensan los seminarios que responden a una articulación con el doctorado, a manera de ciclo propedéutico, para beneficiar a los estudiantes que quieran continuar; de igual forma, desde las reuniones de comité de currículo se busca que los docentes que orientan seminarios traten de articular los problemas de investigación con el fin de retroalimentar los trabajos.

[...]eh pues desde de lo que nosotros vivimos en el proceso de formación, lo que buscaba la Maestría era que los seminarios que nos dieran desde, con diferentes docentes, los empezaran a articular con el interés de investigación que teníamos, entonces era más como, era es muy autodidacta realmente, porque ya yo poder aplicar lo que me está diciendo el profesor o de lo que me está mostrando el profesor que es su conocimiento, mirar si me está sirviendo para mi tesis y poderlo involucrar y articular con mi proyecto de investigación es muy personal [...] (E51) [sic].

Categoría Organización y administración del programa

La siguiente categoría es emergente y nace desde las voces de los propios actores. Se define como el conjunto de procesos que se dan al interior de la Maestría, esto entendido como las formas de organización de los seminarios, trámites y procedimientos con la Oficina de Registro Académico, división financiera, programación y uso de espacios locativos (infraestructura) y demás aspectos de esta naturaleza. Sobre el particular, los testimonios dan cuenta de algunas expresiones de desorganización curricular, pocos graduados en el tiempo establecido y dificultades en la organización por grupos de investigación. Tal como se evidencia en el siguiente relato:

[...] digamos que los últimos seminarios, nos dieron pues como muchas luces a la hora de abordar la investigación, pero pues en realidad fueron de los últimos, entonces muchas personas, entre esos estoy yo, pues que de pronto había que orientar la investigación por otros lados, entonces esto hace que se retrase uno de alguna forma (GF)[sic].

Lo anterior da cuenta que la desorganización de seminarios en algunos casos, retrasa la culminación de los proyectos a tiempo. Otro aspecto es la

organización por grupos de investigación, donde se busca que los maestrantes desarrollen las competencias investigativas que integran cada uno de estos grupos reconocidos en su mayoría, y categorizados por Colciencias, lo cual contribuye a la formación del maestrante.

Categoría Dificultades para cursar la Maestría

Esta categoría se asocia con los inconvenientes que presentan y deben enfrentar los estudiantes en su proceso de formación, siendo estos factores de carácter interno o externo que de igual forma afectan su desempeño en el programa. Estos se relacionan con pocas bases investigativas, formación en otras disciplinas, poca dedicación por parte de los estudiantes y falta de asesores especializados en el tema.

Una situación sentida por gran parte de los informantes se centró en que la formación en otras disciplinas dificultaba mucho su proceso de aprendizaje, dado que las orientaciones de investigación recibidas en pregrado no correspondían a lo visto en la Maestría, es decir, los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa, lo cual ocasionaba que presentaran mayores dificultades. De otro lado, la falta de compromiso y dedicación que presentan algunos estudiantes, que de igual forma incide en el retraso para la graduación.

[...] Otra por ejemplo es que los estudiantes nuestros generalmente estudian y trabajan, entonces estudian en los tiempos que les queda, que les deja el trabajo, y eso seguramente hace pues que la profundidad sea pues menor, que la calidad sea más baja sin duda, estudian los fines de semana, entonces eso es un indicador [...] (D02)[sic]

Categoría Motivos de ingreso a la Maestría

Esta categoría se define como las razones que impulsan y llevan al estudiante a iniciar un programa de posgrado en la Universidad, que involucra factores económicos, investigativos, de superación personal y profesional y/o recomendaciones de terceros.

A partir de allí, los actores expresan que ingresan a la Maestría por referencias o por conocer sobre la trayectoria de los grupos de investigación,

referencias que son realizadas por estudiantes, egresados y docentes del mismo programa que han vivenciado los procesos. Otro aspecto relevante que se menciona tiene que ver con el tránsito por los grupos de investigación, dado que estos influyen en gran medida para ingresar a la Maestría, en tanto que la trayectoria y experiencia adquirida los impulsa a cualificarse como investigadores.

Partiendo de los resultados, se plantearon unos lineamientos de política pública sectorial para el mejoramiento de la calidad en programas de posgrado (Maestrías en Educación), basados en la propuesta del enfoque de redes⁶, donde la idea de estructura reticular propone una nueva manera de concebir el mundo, dado que la formulación y la toma de decisiones recae en muchos actores, donde se establece un puente entre las jerarquías administrativas, los actores sociales y la lógica de la academia presionada por el mercado.

Los lineamientos sugeridos son:

- Conformar grupos reducidos de estudiantes en los programas de Maestría que permitan un mayor acompañamiento por parte de los docentes y asesores, además de promover discusiones epistemológicas y metodológicas mucho más profundas y personalizadas sobre la investigación y la educación.
- Consolidar los grupos de investigación desde los maestrantes, mediante la implementación de programas de investigación que piensen y desarrollen procesos que conduzcan a reflexionar sobre los actos educativos.
- Llevar a cabo trabajos de investigación que demuestren el impacto (efecto transformador) de la formación en maestrías en educación, sobre los escenarios de desempeño en los distintos niveles educativos.

⁶Modelo que corresponde a la insatisfacción de los enfoques tradicionales de construcción de políticas, caracterizados por una lógica administrativa jerárquica (*top down*), de la cual emerge el diseño de construcción de redes teniendo en cuenta el concepto de gobernanza de manera descentralizada, donde los diferentes actores sociales opinan y retroalimentan la construcción de sus procesos administrativos y de gobierno. (Ver Roth Deubel, A-N. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Adoptar planes y programas dirigidos a generar masa crítica en las instituciones educativas, a partir de los propios magísteres (creación de semilleros), donde se consolide la investigación educativa en el aula.
- Comprometer al Ministerio de Educación Nacional para el financiamiento de la formación avanzada de los mejores docentes que hacen parte del magisterio y se generen procesos investigativos dentro de las instituciones educativas.
- Incentivar (económicamente y con becas de doctorado) a los egresados de las maestrías en educación que logren demostrar la incidencia de su proceso formativo en el mejoramiento de la calidad.
- Desarrollar trabajos investigativos al interior de los programas de maestrías, esto con el fin de realizar seguimiento a sus procesos de formación, de manera que los resultados sean insumos para posibles resignificaciones que lleven a generar una mejora en la calidad educativa.
- Propiciar la dedicación exclusiva de los maestrantes (comisión de estudios) a su proceso formativo, esto con el fin de llevar a cabo desarrollos académicos rigurosos, en profundidad y con mayor calidad para dar cumplimiento a los objetivos planteados por el programa.
- Crear una publicación periódica exclusiva del programa de Maestría, para divulgar los resultados de investigación que generen impactos y transformaciones en la calidad de la educación en distintos niveles del sistema. Se deberá tramitar registro en Publintex y ranquearla gradualmente en las diferentes categorías, para hacer tránsito a bases de datos científicas reconocidas internacionalmente, con el fin de que los estudiantes publiquen por lo menos un artículo relacionado con su tesis.
- Llevar a cabo procesos de movilidad nacional e internacional obligatoria al interior de las Maestrías, para la visibilización de las investigaciones y los intercambios de conocimiento con otras comunidades académicas.
- Crear redes de conocimiento e indagación científica a nivel nacional e internacional para

generar productos publicables en bases de datos científicas y fomentar espacios de intercambio (pasantías, estancias, profesores visitantes, etc.).

Conclusiones

Los seminarios de investigación desarrollados en la Maestría son muy pertinentes, pero los estudiantes expresan que estos se deberían orientar desde el inicio, puesto que al ser orientados al final, retrasan en gran medida su proceso de construcción del proyecto. Con respecto a la asignación del docente asesor del trabajo investigativo, se expresa que esta debe realizarse al inicio, y no en el tercer semestre, dado que esto retrasa un poco la construcción y desarrollo de su proyecto, en tanto que muchos estudiantes no avanzan debido a que no tienen alguien que los guíe y les dé claridades del proceso.

La dinámica de trabajo que implementa la Maestría a través de los grupos de investigación es un buen ejercicio, pero aún se presentan dificultades, en tanto que son muy pocos encuentros los que se programan en un semestre.

Se evidencia que muchas de las investigaciones desarrolladas por los magísteres en Educación no tienen mayor impacto (efecto transformador), dado que se quedan en identificación y descripción de las problemáticas sin llegar a actuar frente a estas. Además, muchos de los trabajos investigativos desarrollados por los maestrantes reposan en estanterías, puesto que no se hacen visibles a la sociedad a través de publicación de artículos en revistas indexadas, de manera que la divulgación de resultados es muy escasa por parte de los maestrantes.

En lo que respecta a los egresados del programa, se evidencia que muchos están realizando cambios en sus prácticas y en las instituciones donde laboran, en tanto que identifican problemáticas en su contexto y actúan frente a ellas a través de la implementación de programas, pero muy pocos llevan a cabo desarrollos investigativos rigurosos y son escasamente visibilizados desde la Maestría, lo cual en relación con la tercera conclusión, permite inferir que durante el proceso de formación los desarrollos investigativos no llegan

a ser transformadores, pero después de egresar, es donde llevan a cabo ejercicios investigativos en sus contextos con efectos transformadores. Finalmente, se logra evidenciar que los procesos de investigación desarrollados en el programa inciden en la calidad de la educación porque los egresados logran desarrollar cambios y transformaciones en las instituciones educativas donde laboran.

Referencias

- Barba, B. y Zorrilla, M. (2010). *Innovación Social en Educación: Una Base para la Elaboración de Políticas Públicas*. México D.F.: Siglo XXI editores, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Colombia. Congreso de la República. (28 de diciembre, 1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Plan Sectorial 2010- 2014*. Bogotá: MEN.
- Fundación Compartir (2013). *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la educación pública primaria, secundaria y media en Colombia a través del mejoramiento de la calidad docente*. Bogotá: Punto Aparte.
- Giroto, N., Mundet, J. & Llinás, X. (2011). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?. *Revista de Educación*, (36), 95-116.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Montaudon, C. (mayo-agosto, 2010). Explorando la noción de calidad. *Acta Universitaria*, 20(2), 50-56.
- Misas, G. (2004), *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Unilibros.

- Murcia Peña, N. & Jaramillo, G. (2008) *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Editorial Kinésis.
- Núñez Muñoz, I.K., Morales, E. & Díaz, I. (2007). El Replanteamiento de las Políticas Educativas en Venezuela. *Revista Gaceta Laboral*, 13(3). Universidad del Zulia.
- Ospina Serna, H. & Murcia Peña, N. (Eds.). (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestría y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.
- Pacheco Arrieta, I.F. (2006). *Proyecto de Decreto sobre programas de posgrado, especialización, maestría y doctorado*. Bogotá: MEN.
- Polanco López, C. (2012). Políticas públicas y TIC en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18).
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Editorial Morata.
- Roth Deubel, A-N. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Solís Hernández, O. (2008). Gerencialismo vs. Humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior. *Revista Ciencia@UAQ*, 1(2), 13-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar*. Editorial la Muralla
- Vargas, A. (2001). *El Estado y las Políticas Públicas*. Bogotá: Almudena Editores.
- Viloria De la Hoz, J. (2006). Educación superior en El Caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad. *Serie documentos de trabajo* sobre Economía Regional, 69. Cartagena: Banco de la República / Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER).