



**Facultad de Educación y Humanidades**  
**Maestría en Educación**  
**Línea Investigación: Sociedad y Educación**

**CALIDAD DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS**  
**EN TRES MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN**

**Florentino Márquez Vargas**  
**Código: 9000174**

**Bogotá D.C., 2015**

**Universidad Militar Nueva Granada  
Facultad de Educación y Humanidades  
Maestría en Ciencias de la Educación  
Línea Investigación: Sociedad y Educación**

**CALIDAD DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS  
EN TRES MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN**

**Estudiante:**

**Florentino Márquez Vargas  
Código: 9000174**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**Tutora del trabajo de grado:  
Doctora Alexandra Patricia Pedraza Ortiz  
Grupo de investigación: Cultura y Desarrollo**

**Bogotá D.C., 2015**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Bogotá D.C., 2015

*A Gloria Elena Ospina González  
mi ángel de la guarda, mi dulce compañía.*

*A Manolo Márquez Gómez, mi primer nieto,  
la luz primigenia de la nueva generación.*

## **Agradecimientos**

A Alláh el Todopoderoso. Su aquiescencia me ha permitido conocer y alcanzar cada una de mis metas, en donde he sentido su mano extendida cuando han flaqueado mis piernas. Por su amor inconmensurable.

A la maestra de maestros, mi directora Alexandra Patricia Pedraza Ortiz, por su acompañamiento y apoyo, por sus comentarios y sugerencias siempre esclarecedoras; por su inagotable paciencia a pesar de la testarudez de su pupilo. Por esa manera tan única y genuina de educar, pero sobre todo, por su calidez humana. Mil gracias por ser mi maestra.

A los profesores Wilson Acosta, Diego Barragán, Hernando Barrios, Omar Cabrales, Joao Cuesta, Edgar Garzón, Yolanda Guerra, Miguel Maldonado, Nubia Martínez, Zacarías Mayorga, Mario Moreno, Mireya Pedraza, Héctor Sierra, Juan Suárez y Luz Helena Valdiri, por compartir sus conocimientos y sabiduría; además, por permitirme descubrir y enseñarme el valor de la disciplina en la academia. A la coordinadora de la maestría, Vianney Rocío Díaz Pérez, por sus oportunas y acertadas recomendaciones, más su inagotable energía para llevarnos por la senda del deber cumplido.

A mi familia, de manera especial a mi esposa Gloria Elena Ospina y a mis hijos Juan Camilo Florentino, Juan Sebastián, Juan David y Sara Juliana, por el apoyo incondicional, por el aliento en los momentos difíciles, por comprender mi ausencia en los momentos que debía estar con ellos.

## Contenido

Resumen

Introducción	11
1. Planteamiento del problema	14
1.1 Problemática	14
1.2 Pregunta problema	16
1.3 Justificación	17
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo general	19
1.4.2 Objetivos específicos	19
2. Marco teórico	20
2.1 Estado del arte	20
2.2. El concepto de calidad educativa	31
2.2.1 Calidad y educación superior	31
2.2.2 Calidad académica y capital humano	33
2.2.3 Calidad como factor empresarial	36
2.2.4 Calidad y control estatal	38
2.3. La calidad de los procesos académicos y la permanencia	39
2.3.1 El factor de los procesos académicos y la deserción	39
2.3.2 ¿Más calidad menos deserción?	43
2.3.3 La permanencia en las maestrías en educación	46
3. Marco metodológico	50
3.1 Enfoque de la investigación	50
3.2 Fases de la investigación	51
3.3 Categorías y técnicas	52

3.3.1 Categorías	51
3.3.2 Técnicas	53
3.3.3 Herramientas	54
3.3.4 Estrategia	55
3.4 Muestra poblacional	55
3.4.1 Instituciones participantes	56
3.4.2 Seleccionados para entrevistas	57
3.4.3 Seleccionados para encuestas	57
4. Resultados	59
4.1 Procesos académicos	60
4.2 Currículo	61
4.3 Motivación	62
4.4 Vulnerabilidad	64
4.5 Análisis	65
5. Conclusiones	70
Referencias	78
Anexos	83

## **Índice de Tablas, Gráficas y Anexos**

### **Tablas**

**Tabla 1.** Categorías de la investigación

**Tabla 2.** Participantes en la investigación

### **Gráficas**

**Gráfica 1.** Fases de la investigación

### **Anexos**

**Anexo 1.** Preguntas de entrevistas a estudiantes: grupo focal

**Anexo 2.** Encuesta a estudiantes de maestría en educación

**Anexo 3.** Preguntas entrevista profesores de maestrías en educación

**Anexo 4.** Preguntas de entrevista a directores de programa

**Anexo 5.** Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría



## **Resumen**

La presente investigación buscó caracterizar las condiciones de calidad de los procesos académicos de tres Maestrías en Educación en Colombia, a partir de lo expresado por estudiantes, profesores, directores y documentos institucionales. Lo anterior implicó delimitar el concepto de calidad en los postgrados, en el contexto de la política pública; identificar los factores que fomentan la investigación, la flexibilidad del currículo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la permanencia; y describir los indicadores que verifican dichas dinámicas. El diseño metodológico se fundamentó en el enfoque cualitativo, a partir de fuentes ubicadas en los tres programas participantes; la recolección de información se hizo a través de técnicas de entrevistas, grupos focales, encuestas, análisis de estadísticas descriptivas y revisión de documentos institucionales; las entrevistas y encuestas se distribuyeron por clase de participantes, estudiantes, profesores y directivos. Igualmente, mediante el método de muestreo teórico y saturación conceptual, se establecieron los ejes conceptuales: calidad y permanencia, y las categorías: procesos académicos, currículo, motivación y vulnerabilidad. Como hallazgo central se encontró que las condiciones de calidad de la actuación académica y la permanencia dependen de: la actualización permanente del plan de estudios; el ajuste continuo de los lineamientos curriculares a las nuevas necesidades; la adecuación de la investigación a las realidades regionales; la innovación vigilada de los procesos de aula; la pertenencia de los docentes a grupos de investigación; la vinculación de los trabajos de grado a las líneas de investigación; y la asignación de tutores con mayor cantidad de horas dedicadas.

**Palabras Claves:** Calidad educativa, procesos académicos, permanencia, maestrías en educación.

## **Abstract**

The present study sought to characterize the conditions of quality of academic processes three Masters in Education in Colombia, from the views expressed by students, teachers, principals and institutional documents. This involved defining the concept of quality in graduate programs in the context of public policy; identify the factors that foster research, the flexibility of the curriculum, teaching practices and learning and retention; and describe the indicators that verify these dynamics. The study design was based on qualitative approach from sources located in the three participating programs; data collection was made through techniques of interviews, focus groups, surveys, descriptive statistics analysis and review of institutional documents; interviews and surveys were distributed by class participants, students, teachers and administrators. Quality and permanence, and categories: academic, curriculum, motivation and vulnerability also by the method of theoretical sampling and conceptual saturation, conceptual axes were established. A central finding was found that the

quality conditions of the academic performance and retention depend on: the continuous updating of the curriculum; continuous adjustment of curriculum guidelines to new needs; the adequacy of research to regional realities; innovation patrolled classroom processes; teachers belonging to research groups; linking degree work to the research; and assigning guardians devoted most hours.

**Keywords:** Educational quality, academic, permanence, masters in education.

## **RESUMO**

O presente estudo procurou caracterizar as condições de qualidade de processos acadêmicos três Mestrado em Educação da Colômbia, dos pontos de vista expressos pelos alunos, professores, diretores e documentos institucionais. Isto envolveu a definição do conceito de qualidade em cursos de graduação no contexto das políticas públicas; identificar os fatores de fomento à pesquisa, a flexibilidade do currículo, o ensino de práticas e aprendizado e retenção; e descrever os indicadores que verificam essas dinâmicas. O desenho do estudo baseou-se na abordagem qualitativa a partir de fontes situadas nos três programas participantes; coleta de dados foi feita através de técnicas de entrevistas, grupos focais, pesquisas, análises estatísticas descritivas e análise de documentos institucionais; entrevistas e pesquisas foram distribuídos por classes participantes, estudantes, professores e administradores. Qualidade e permanência, e categorias: acadêmico, currículo, motivação e vulnerabilidade também pelo método de amostragem teórica e conceptual saturação, eixos conceituais foram estabelecidos. Uma constatação central foi encontrado que as condições do desempenho acadêmico e retenção de qualidade dependerá: a contínua atualização do currículo; ajuste contínuo das diretrizes curriculares para as novas necessidades; a adequação da investigação às realidades regionais; inovação patrulhada processos de sala de aula; professores pertencentes a grupos de pesquisa; ligando trabalho graus para a investigação; e guardiões atribuindo dedicado mais horas.

**Palavras-chave:** qualidade educacional, acadêmico, de permanência, mestrado em educação.

## INTRODUCCIÓN

*“El aprendizaje está condenado a ser una búsqueda interminable de objetos siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan”.*  
Bauman, 2007

El presente escrito da cuenta del proyecto de investigación diseñado y desarrollado alrededor del tema de la calidad de los procesos académicos, en tres maestrías en educación en Colombia. Como telón de fondo se tiene la consideración de que a pesar de la existencia de los lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para los posgrados, a partir del año 2010, no existe una caracterización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en este nivel del sistema educativo, como determinantes para la construcción de indicadores de calidad orientados a la formación de investigadores. Así pues, desde esta plataforma de análisis fue posible abordar los aspectos relacionados con la pertinencia del currículo, el plan de estudios, la flexibilidad, las actividades investigativas, los procesos de enseñanza, las experiencias de aprendizaje y la permanencia, en dicho nivel educativo.

El estudio se enmarcó en el proceso de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada; así mismo, estuvo vinculado al proyecto de investigación Retención Estudiantil en las Maestrías del Área de Educación: Estrategias Académicas, adscrito al grupo de investigación Cultura y Desarrollo Humano y la línea de investigación Humanismo y Universidad, de la misma institución. El propósito del proyecto referido es la caracterización de las estrategias de servicios académicos que las maestrías del área de educación en

Colombia implementan para fomentar la retención de los estudiantes y conseguir su graduación.

Por tanto, mediante la investigación aquí planteada se buscó identificar los elementos de la cultura de calidad que influyen en la práctica del factor denominado procesos académicos y lineamientos curriculares, en el contexto de los posgrados de la Educación Superior en Colombia. A partir de la información de tres programas de maestría en educación, se analizaron los componentes que influyen en dicho entorno; dichos programas cuentan con registro calificado vigente y uno de ellos tiene el atributo ser la única maestría en educación en Colombia, al 2014, con la acreditación de alta calidad. El factor en mención es el cuarto de los diez establecidos, a partir del año 2010, para el proceso de autoevaluación, con miras a la acreditación de alta calidad de las maestrías y doctorados (Ver anexo 5).

El diseño metodológico se fundamentó en el enfoque o clase de investigación cualitativa, lo cual permitió obtener desde diversas fuentes información los puntos de vista requeridos, como documentos, registros, archivos, entrevistas, tablas de frecuencia y medidas de tendencia central, a partir del año 2010, fecha en que el Estado colombiano expidió oficialmente los lineamientos de calidad para los posgrados. También se recurrió, complementariamente, al enfoque o clase de investigación cuantitativa, con la aplicación de encuestas a un segmento de la muestra de la población (estudiantes). Además, se utilizaron estrategias específicas como las técnicas de la comparación constante y el muestreo teórico, para la construcción de las categorías preliminares identificadas como calidad de la educación, procesos académicos, lineamientos curriculares, investigación, prácticas de aula, práctica docente y permanencia.

Por tanto, el documento se organizó comenzando con el Capítulo 1, en donde se expone el planteamiento del problema. Luego, en el Capítulo 2, se desarrollan tres elementos del marco teórico; primero, el estado del arte, en donde se presentan los escritos que conforman los antecedentes del tema; segundo, el concepto de calidad educativa; y tercero, la aproximación al concepto de permanencia en relación con los procesos académicos. Después, en el Capítulo 3, se plantea el marco metodológico, donde se puntualiza el enfoque, las fases, las técnicas y la muestra poblacional. Seguidamente, en el Capítulo 4, se enuncian los resultados de la investigación. Finalmente, en el Capítulo 5 se abordan las conclusiones, las cuales se deducen de los resultados y el cuerpo conceptual explorado a lo largo del informe. Las referencias registradas corresponden a las utilizadas en la exploración teórica.

## **1. Planteamiento del problema**

En este capítulo se delimita la problemática planteada alrededor de la calidad de los procesos académicos en tres maestrías en educación en Colombia; desde la perspectiva de la política pública, por un lado, y a partir de la realidad percibida por los actores de dichos procesos, por el otro. Desde allí se proponen entonces, la pregunta problema, la justificación y los objetivos.

### **1.1 Problemática**

La discusión acerca de la formación de investigadores en Colombia se hace más notoria a partir de los años 2000. El cambio de milenio trajo consigo, en el ámbito de los estudios académicos y la política pública, un replanteamiento de los estudios de posgrado; entorno donde debían darse los avances significativos en innovación y desarrollo, alrededor de las investigaciones en maestrías y doctorados. La presión internacional proveniente de los *rankings* mundiales de universidades, así como los protocolos de financiación de estudios académicos, colocó las alertas sobre la necesidad de mejorar la calidad de la investigación académica en el país. Por tanto, se consolidó la necesidad de contar con más magísteres y doctores en el contexto de las empresas y la academia, como una forma perentoria para establecer un puente entre el saber investigado y los sistemas productivo y educativo.

Lo anterior vino acompañado de la estructuración de los sistemas de evaluación de todos los ciclos educativos y justamente en el 2010 se hace realidad la instauración de los lineamientos y procedimientos para la acreditación de alta calidad de los programas de

maestría y doctorado. Proceso que da origen también a los debates sobre la cobertura y pertinencia de los programas de educación superior. En ese año coinciden la expedición del decreto 1295 del 20 de abril del 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior; la publicación de los Lineamientos de Alta Calidad para los Programas de Maestría y Doctorado y el Acuerdo para Disminuir la Deserción. Desde luego, lo anterior deviene de las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión, como ya se consagrara en la Ley 30 de 1992.

En este marco, a pesar de la instauración de los procesos de autoevaluación de posgrados, con miras a la Acreditación de Alta Calidad en Colombia, no existe una caracterización de las estrategias relativas a los procesos académicos y los lineamientos curriculares, como determinantes para la construcción de indicadores de calidad consistentes en los estudios de posgrado. Tal preocupación la expresa también el CNA (2010a) en estos términos: “Hay un creciente interés en identificar puntos de referencia o indicadores que definan estándares mundiales de calidad para Maestrías y Doctorados. En la realidad, estándares como tal, claramente identificables, no existen” (p.2).

Por tanto, en el concierto de las maestrías en Colombia, las dedicadas a las ciencias de la educación requieren una especial atención, por cuanto se ubican en la encrucijada de incrementar la investigación acerca de los temas cruciales relativos a la crisis de la educación en el país. Así pues, las maestrías en educación tienen la doble misión de atender su propia calidad, por un lado, y asumir la responsabilidad de incrementar y profundizar en el estudio y análisis de las serias dificultades que enfrenta la educación, en todos sus niveles, por el otro. Dichos desequilibrios vienen siendo evidenciados por los últimos resultados de las pruebas

internacionales, como el caso del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment), en donde las competencias básicas en lenguaje y matemáticas para Colombia arrojan resultados preocupantes (OCDE, 2014).

Cabe señalar que desde el año 2010 el acceso a las maestrías en educación en Colombia viene en aumento, según las estadísticas del Observatorio Laboral para la Educación (MEN, 2013), mientras que la graduación en pregrados en educación viene descendiendo. Además, se hace más complejo el panorama cuando se comprueba que, en el contexto latinoamericano, el número de investigadores en Ciencias de la Educación en el país es apenas del 3%, frente a un 53,5% de Brasil, un 18,4% de Argentina y un 17,4% de México.

Entonces, con el análisis del factor 4 de los procedimientos para la acreditación de posgrados, denominado procesos académicos y lineamientos curriculares, se podrán evidenciar los vínculos entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje y los resultados que se esperan de este nivel educativo. En esta perspectiva, es posible identificar las características de calidad inherentes a los procesos académicos en el nivel de maestrías, con lo cual se podrán establecer estrategias enfocadas al fortalecimiento de los procesos investigativos. De igual forma, la formulación de indicadores de calidad para los procesos académicos, puede contribuir al propósito de la formación de investigadores, lo que conllevaría también al fomento de la permanencia en las maestrías.

## **1.2 Pregunta problema**

¿De qué manera se alcanzan las condiciones de calidad de los procesos académicos en la percepción de los actores de tres Maestrías en Educación en Colombia?



### **1.3 Justificación**

En Colombia viene en aumento la demanda de educación durante la edad adulta, en el entorno de una sociedad que aprende de forma continua y permanente; lo cual se consolida como una necesidad política, económica y social de primer orden. Adicionalmente, los títulos educativos son un criterio de selección establecido por las instituciones y la administración pública, lo cual genera un escenario de alta competitividad en medio de un panorama donde se observa una reducción sustancial del tiempo que se dedica al desempeño laboral, así como un descenso del número de personas asalariadas con empleos estables.

Por tanto, en medio de este horizonte de incertidumbre, sigue adelante el proyecto de la educación impartida a través de los ciclos escolares y la estructura universitaria. Tal vez para muchos, una educación al servicio de la globalización no será la verdadera solución al progreso de los pueblos, fórmula que se distancia de la formación del espíritu crítico y el cultivo de los saberes autóctonos, como era la visión de los padres de occidente. En tal sentido, los educadores tienen en sus manos el gran desafío de encontrar la fórmula para que la enseñanza, tanto de contenidos disciplinares como de valores, conlleve a la construcción del mundo justo y equitativo que todos reclaman. Si un computador y su océano de conocimientos, navegables a través de la red, es la puerta de entrada al paraíso de la felicidad, estaremos en la ruta correcta y la futura generación agradecerá el noble oficio del maestro.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es importante plantear una investigación acerca de la calidad educativa en el nivel de maestrías de la educación superior, enfocando el factor de los procesos académicos y curriculares, a través de una intervención en la realidad de dichos programas. Con lo anterior se podrá delimitar el concepto de calidad educativa en los

posgrados en Colombia, asociado a los procesos académicos que posibilitan la experiencia educativa de los estudiantes de maestrías en educación. De esta manera se podrán caracterizar los parámetros que inciden en la generación de indicadores de calidad como los servicios estudiantiles, las prácticas de aula, las actividades de enseñanza y aprendizaje, la pertinencia, la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la investigación. Es decir, si Colombia requiere con urgencia mejorar la calidad de su educación, se debe comenzar por el fortalecimiento de la fuente de donde emana la investigación en esa área del conocimiento, es decir, las maestrías en educación.

Lo anterior se encuentra ligado a los problemas de la deserción, la permanencia y la graduación. El estudio de la deserción en Colombia es un fenómeno relativamente reciente, apenas en el año 2003 se manifestó el interés institucional por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de hacerle seguimiento a esta problemática. Sin embargo, son pocos los estudios de deserción que se han realizado en el país, donde la mayoría de estos se enfocan en analizar el problema para una institución en particular. Dentro del Plan Sectorial de Educación 2006-2010, se creó e implementó la metodología para el seguimiento de la deserción, denominado Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), el cual comenzó a operar en el año 2007.

Así, de acuerdo con las estadísticas extraídas del SPADIES, a diciembre del 2014, el 48.47% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior en el primer semestre del año 2000, no pudieron alcanzar el décimo semestre; mientras que el 57.2% de los que ingresaron en el primer semestre del 2008 tampoco lo hicieron. Frente a este fenómeno, se han realizado estudios alrededor de la medición, análisis y seguimiento de las tasas de deserción en el nivel de los posgrados, con el fin de identificar las causas o factores asociados

a este fenómeno y diseñar estrategias para su superación. Así pues, en el contexto de los estudios e investigaciones realizadas, Castaño et al. (2004), sintetiza que los factores que determinan la deserción se agrupan en: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general**

Caracterizar las condiciones de calidad de los procesos académicos de tres Maestrías en Educación en Colombia, a partir de lo expresado por estudiantes, profesores, directores y documentos institucionales.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Delimitar el concepto de calidad educativa en los postgrados, en el contexto de la política pública en Colombia y su relación con los procesos académicos de las tres maestrías en educación analizadas.
- Identificar las características de calidad de los procesos académicos que fomentan la investigación, la flexibilidad del currículo, las prácticas docentes y la permanencia, en las tres maestrías en educación estudiadas.
- Describir los indicadores que expresan la calidad de los procesos académicos de las tres maestrías en educación examinadas, a partir de la percepción de los estudiantes, profesores y directivos de los programas.

Establecido el planteamiento del problema, en el capítulo siguiente se hará una exploración de los postulados teóricos que hacen parte de la actual discusión sobre el tema.

## 2. Marco teórico

En este capítulo se harán tres abordajes específicos. Uno, el análisis de los estudios que se erigen como antecedentes de la presente investigación, o estado del arte; dos, la exploración del concepto de calidad, desde lo tópico de la educación superior, la empresa y el capital humano; y tres, una aproximación a los procesos académicos y su relación con la permanencia en el nivel educativo de los posgrados.

### 2.1 Estado del arte

En este apartado se reseñan 12 documentos que inspeccionaron la relación entre calidad educativa y estudios de posgrado. Unos se refieren a eventos específicos en algunas maestrías en educación en Colombia y en México; desde luego los tópicos específicos se relacionan con el factor de los procesos académicos. Se incluyen también estudios institucionales, como los de la Red Colombiana de Posgrados y la Red de Maestrías en Educación de México. Conviene aclarar que se incorporaron varios estudios de este país, por cuanto allí se vienen desarrollando investigaciones similares, donde recogen preocupaciones análogas en relación con la calidad en los posgrados en educación.

Abella, M. y Pachón, A. (2011). *Formación en competencias investigativas en educación superior estudio de caso: dos programas de maestría en educación* (Tesis). Bogotá D.C.: Universidad Javeriana. En esta investigación se compara la formación en investigación, a partir de la pregunta por la adquisición de competencias en investigación, en dos programas de Maestría en Educación de la ciudad de Bogotá. Se considera que las competencias investigativas se constituyen en el indicador de logro de la formación fundamental de los

posgrados. Sin embargo, el camino hacia esta meta está mediado por las estrategias formativas, las cuales están relacionadas con múltiples variables presentes en el entorno universitario.

Por tanto, los actores educativos y principalmente, el hecho mismo de investigar, se diluyen detrás de unas prácticas de aprendizaje centradas en los enfoques histórico, epistemológico y del paradigma propio de la investigación en las ciencias sociales. A partir de los resultados de la investigación se definieron una serie de categorías que tratan de explicar el problema de la formación investigativa y que establecen las conexiones buscadas para identificar fortalezas, debilidades, similitudes y diferencias del actual trabajo formativo y desarrollo investigativo en los estudios de maestría en educación.

Cardoso, E. y Cerecedo M.T. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Este artículo plantea que en la actualidad es determinante que los programas de posgrado orientados a la educación cubran con los requerimientos de calidad establecidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el caso de México, institución equivalente al CNA en Colombia. Allí se proponen unos indicadores que permitan evaluar la calidad de los posgrados en Educación, con base en el análisis del concepto de calidad educativa cuyos criterios son: eficacia, eficiencia, trascendencia, equidad y pertinencia.

Con apoyo en lo anterior, la calidad educativa se entiende como la síntesis de atributos que posee una institución o programa educativo. Así, se establece que la calidad educativa está determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, de

tal manera que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral, por lo que la calidad se valora en función del progreso y de la modernidad del país.

Por consiguiente, señala el documento que para que un país se desempeñe satisfactoriamente en un mundo globalizado requiere estar preparado, y para ello, la calidad en la educación juega un rol determinante. Así, calidad educativa significa excelencia, por lo que este término puede referirse a las características de un currículum, de una biblioteca, del profesorado, de los aprendizajes logrados por los alumnos, del número de escuelas, del costo de la oportunidad, de los criterios para certificar, de la forma de incorporarse al mundo extraescolar, entre otros. Pero se advierte que esta concepción sobre la calidad ha cambiado de contenido de una época a otra, por lo que no es estable ni duradera.

Abreu, L. y Cruz, G. (2012). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, XXXVII (147). 162-181. México: Universidad Nacional Autónoma de México. En este trabajo se postula un nuevo modelo de calidad del posgrado latinoamericano, que debiera reflejarse en un sistema de evaluación de segunda generación, orientado a impulsar una inserción exitosa en la sociedad del conocimiento. La simple verificación de factores obvios de carácter estructural como instalaciones, plan de estudios, selección de alumnos, gestión del programa, tasa de graduación y publicaciones, ha servido en algunos países latinoamericanos para impedir la apertura de programas por debajo del estándar. Sin embargo, estos mimos componentes no impulsan al posgrado a su inserción en la sociedad del conocimiento.

En el documento también se esbozan elementos para construir un modelo de calidad alternativo y una segunda generación de instrumentos de evaluación incluyendo aspectos tales como: la complejidad de los problemas que abordan, la interdisciplinariedad, la capacidad de transferirlos al contexto de la práctica, el trabajo en equipo y la multitutoría, entre otros, los cuales pueden servir como nuevos atributos de la evaluación. Esto desde luego, requiere de un cambio en los sistemas de calidad y evaluación del posgrado, para que América Latina se inserte competentemente, en los circuitos internacionales del conocimiento.

Además se plantea que la calidad y la orientación del posgrado es vital para desarrollar las capacidades nacionales dirigidas a la innovación y la inserción en los procesos investigativos; es por ello que los sistemas de calidad y evaluación de este nivel educativo deben enviar las señales correctas para garantizar que estos programas formen egresados capaces de producir y utilizar conocimientos avanzados en contextos dinámicos y complejos. Las nuevas realidades demandan desarrollar capacidades endógenas que permitan confrontar problemas mal definidos, a partir de abordajes interdisciplinarios, así como de la capacidad de transferir el conocimiento hacia el contexto de la práctica, o también, para utilizar el contexto de la práctica para generar conocimiento original.

AUIP – Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. (2014). *Evaluación de programas de posgrado. Guía de Autoevaluación*. 6ª. Edición. México. Este trabajo interdisciplinar incorpora observaciones y recomendaciones hechas por académicos de 17 países iberoamericanos y por especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Nicaragua, Perú y Portugal. Se establece aquí una base conceptual de referencia sobre el estudio en los posgrados, además, identifica un conjunto de indicadores y criterios de evaluación y ofrece pautas metodológicas para poner en marcha procesos de autoevaluación.

Se manifiesta también en la guía que en la mayoría de los países de América Latina, el posgrado ha tenido un desarrollo acelerado, pero desigual en términos de fines y propósitos, de alcance y de consolidación. En el ámbito iberoamericano, en general, la producción del conocimiento se suele hacer en un sistema curricular cerrado, que se ocupa casi exclusivamente del conocimiento codificado, dejando a un lado, el conocimiento empírico o tácito. Además, es frecuentemente unidisciplinar, por lo que se ubica en el marco de pequeños proyectos de investigación básica con limitado y, a veces inexistente, alcance e impacto científico y social.

RCP-Red Colombiana de Posgrados y UNAB-Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2009). *Características de las maestrías de investigación y profundización en las universidades de Colombia*. Bucaramanga. Este proyecto realizó una descripción, en rasgos generales, sobre el panorama de experiencias colombianas de implementación de los programas de maestría de profundización e investigación. Con ello se efectuó una distinción más clara de las maestrías de investigación y profundización, entre sí y respecto de otros tipos de programas de posgrado, como son los doctorados y las especializaciones. La relevancia de este estudio puede indicarse de dos modos; el primero se refiere a la posibilidad de contar con una mayor orientación de los procesos futuros de diseño, reforma, actualización, evaluación, registro calificado y acreditación de programas de maestría en Colombia. En segundo lugar, es importante un estudio de esta naturaleza, para disponer de una base más sólida para la formulación de una legislación precisa de estos procesos mencionados, que considere, además, la experiencia pertinente que han tenido las instituciones colombianas de educación superior.



Recuerda el documento que el Decreto 1001 del 3 de abril de 2006 distingue dos tipos de maestría: de profundización y de investigación. Desde la promulgación de este decreto, nuevos programas de maestría han recibido su registro calificado y otros lo han renovado. Estos programas, en sus procesos de creación o renovación del registro, han tenido que ubicarse, de alguna manera, respecto de estos dos tipos de maestría. Pero, no es fácil hacer tal ubicación, por cuanto el decreto aludido señala criterios muy generales para la distinción de los tipos de maestría, entre sí y con otros tipos de programas de posgrado, a saber, las especializaciones y los doctorados. La falta de precisión de los criterios ha propiciado que en los procesos de diseño y registro de las maestrías surjan muchas dudas: sobre si un programa particular de maestría es de investigación o profundización; e, incluso, si lo que se está planteando corresponde, más bien, a un programa de especialización o de doctorado.

Cataño, G. (1985). *Estudios de posgrado en educación: Evaluación de una experiencia*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. Este documento institucional es muy interesante por cuanto da cuenta de los inicios de los posgrados en educación en el país. Inicialmente busca evaluar el camino seguido por el programa de investigación socioeducativa, el único Posgrado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para 1980. Después describe los sucesivos cambios curriculares, las características de profesores y estudiantes, para pasar a discutir sobre la inserción ocupacional de los egresados de estos estudios. Pretende aportar elementos de análisis tendientes a promover evaluaciones de otros programas de posgrados, en cuanto estos niveles conforman una parte del sistema educativo, en franca expansión en el país.

Se refiere también al abandono del exclusivismo del salón de clase por el de las prácticas de investigación, como una nueva era que establecerían los posgrados en educación.

Reflexiona sobre como en toda política académica relacionada con las ciencias sociales, es necesario guardar un sano equilibrio entre la adquisición de las destrezas y la comprensión de su significado. Es decir, sí la investigación no puede llevarse a cabo sin conocer previamente sus etapas, el conocimiento de éstas no reemplaza el dominio de las orientaciones teóricas que confieren sentido a los datos que se han logrado reunir. Señala el autor que el joven investigador debe saber manejar conceptos y debe conocer la forma de relacionarlos y de traducirlos a problemas de investigación; pues, como los expertos siempre lo recuerdan, uno de los momentos más difíciles de la investigación social es la elaboración de un marco de referencia funcional al problema que se desea estudiar.

Por lo anterior, señala que la estrategia curricular aquí diseñada vuelve a restablecer el necesario balance entre la práctica y la reflexión conceptual. Con ello se evita el énfasis retórico de los programas tradicionales y se sugiere el uso de la capacidad científico-técnica de que dispone el país, lo cual llevaría a un empleo más racional de los recursos inter-institucionales. Pide, finalmente, que haya una redefinición de la política universitaria en materia de reclutamiento docente, con el objeto de crear un clima favorable al desarrollo intelectual, a la investigación y a la búsqueda de nuevos conocimientos.

Flores, N; Posada, S. y Vivas, L. (2011). *Cultura de calidad y práctica docente en educación Superior: estudio de caso*. (Tesis Maestría). Bogotá D.C. Universidad Javeriana. Este trabajo de investigación busca conocer los elementos de la cultura de calidad que influyen en la práctica docente, dentro del contexto de la Educación Superior. A partir de un Estudio de Caso se analizaron los componentes de la cultura de calidad que influyen en la práctica docente en tres programas de pregrado con registro calificado, para identificar

elementos comunes e indagar sobre los componentes básicos de la cultura de calidad que se apropian a través de dichas práctica.

Holguín, E.; Gutiérrez, P. y Campos E. (2008). *Los posgrados en educación: posibilidades de superación profesional en ciudad Juárez*. (Ponencia). Ciudad Juárez: Congreso Internacional de Educación. Este trabajo presenta los resultados de una investigación etnográfica sobre la oferta educativa de los posgrados en educación en el marco político, contextual e institucional de Ciudad Juárez, Chihuahua. El estudio se apoyó en el acercamiento a cinco programas de maestría en educación (cuatro públicos y uno particular), con el fin de analizar la lógica política y contextual que subyace a la oferta educativa de los posgrados en educación, sus condiciones institucionales y procesos de legitimación.

Parte de los resultados demostraron que se requiere de una política clara a nivel nacional, estatal e institucional, en relación con prioridades de atención y líneas generales de acción en el ámbito de la formación docente. Igualmente, señaló la urgencia de potenciar el trabajo colegiado orientado a investigar, actualizar y transformar sistemáticamente el quehacer del posgrado en educación para mejorar su funcionamiento y sus resultados. Lo anterior implica establecer parámetros para evaluar la calidad de los posgrados en educación, afinar o cambiar los diseños curriculares y orientar las decisiones sobre acreditación y certificación de los mismos; y, promover un trabajo articulado entre instituciones y programas para atender de manera diversificada las necesidades de formación del magisterio en la región.

Villarruel, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de una maestría en educación. *Trilogía. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12),

39-57. El estudio muestra que la educación de posgrado en México se ha ampliado principalmente por la apertura de programas de maestría dentro de las escuelas privadas, especialmente en el campo de la educación. Dentro de ellas, no se cuenta con registros que identifiquen la forma en que los estudiantes conciben sus potenciales roles como investigadores, ni el nivel de reflexión con el cual abordan estas tareas. Por ello se planteó identificar las percepciones de un grupo de estudiantes de Maestría en Ciencias de la Educación, mediante un estudio que valoró la percepción de los estudiantes en torno a la función de la investigación y el investigador educativo. Los resultados mostraron que sus percepciones al respecto son incipientes, viéndose afectadas por su perfil profesional. Los estudiantes no percibieron con claridad los valores que debe tener un investigador educativo, ni el papel de la investigación educativa en los procesos de gestión de la calidad y la práctica docente dentro del aula; así como tampoco asociaron dicha gestión con el papel del investigador educativo.

Sime, L. (2015). Los estudios cualitativos sobre los posgrados en educación en América Latina. En *Investigación Cualitativa en Educación/Volumen 2*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). El estudio se pregunta por el crecimiento de los posgrados en general y, en particular en educación, en América Latina y el Caribe, lo cual representa una tendencia compartida por diversos países de la región. Esta ha sido favorecida por diversos factores, como el asociado a las políticas docentes más actuales, con modalidades de remuneración y ascensos condicionados a méritos académicos y nuevas certificaciones. También opera como un factor estimulante de la competencia en el mercado laboral educativo, creando la necesidad de obtener mayores certificados de estudio en los docentes, para mantenerse en el mercado o movilizarse dentro de él sin perder estatus e ingresos

remunerativos. Asimismo, ese crecimiento, está vinculado a la emergencia de un mercado de posgrados más competitivo, en el cual, las universidades privadas nacionales y las universidades extranjeras, agudizaron la explosión de las maestrías cada vez más condicionadas por la internacionalización y privatización de la educación superior.

Este estudio descriptivo y documental tiene como finalidad indagar sobre la presencia de los estudios cualitativos en posgrados en educación, en revistas latinoamericanas indexadas. Por tanto se analizan algunas de sus características más relevantes como los temas, metodologías y nivel de discusión en los 17 artículos seleccionados entre el 2005 y el 2014. Los resultados muestran que la inserción de métodos-técnicas-instrumentos de corte cualitativo, en poco más de la mitad de los artículos, estaría revelando una tendencia de mayor pluralidad metodológica en los estudios sobre los posgrados en educación. Sin embargo, se evidencia una limitada diversidad y fundamentación de sus metodologías cualitativas y discusión sobre sus hallazgos.

Gutiérrez, M.; Herrera, D. y Lucumí, Alba. (2013). *Estudio analítico de las investigaciones realizadas sobre especializaciones y maestrías de la red colombiana de posgrados en Colombia*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás, Red Colombiana de Posgrados. Este estudio analítico de las investigaciones realizadas sobre especializaciones y maestrías en Colombia, indaga por los elementos del contexto nacional que se evidencian en los programas de posgrado; las recomendaciones y sugerencias como puntos de discusión y consideración de las políticas posgraduales colombianas. Esta investigación fue desarrollada en un periodo de 18 meses (2013-2014), durante los cuales se analizó el objeto de estudio desde una postura epistemológica fundamentada en la investigación documental cualitativa.

En este sentido, se indica en el estudio que en los últimos años en Colombia ha tomado fuerza la discusión sobre la mejora de la educación en los diferentes niveles de escolaridad. Se apoya en organismos que velan por la educación superior, como es el caso de la Red Colombiana de Posgrados (RCP), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), entre otros, interesados en la educación posgradual, un referente fundamental para los procesos de globalización.

Ibarrola, M. et. all. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación.* (Editora Ruth Perales). México: Red de Posgrados en Educación A.C.. Este libro es el producto de un esfuerzo colectivo de reflexión, auto diagnóstico, diálogo y debate sobre el tema de la formación de profesionales de la educación a nivel de posgrado en México, que se llevó a cabo en dos reuniones diferentes, pero secuenciadas sobre los mismos temas: en Mérida, en el año 2010 y en Guadalajara, en el 2011.

Se exponen reflexiones, diálogos y debates que han interesado a los profesionales de la educación en México desde hace varias décadas y que en realidad siguen abiertos, pero cuya singularidad en esta ocasión fue doble: por un lado, la participación de más de 300 personas entre estudiantes, directivos o coordinadores académicos de programas de posgrado en educación, profesores e investigadores adscritos a los mismos, así como funcionarios de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (Sep) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); y por otra parte, la integración de una mirada completa sobre la problemática del posgrado en educación en el país.

## **2.2. El concepto de calidad educativa**

### **2.2.1 Calidad y educación superior**

La educación superior en Colombia viene realizando ajustes importantes para responder a nuevas exigencias sociales; una de estas se relaciona con el reclamo de contar con una mejor calidad educativa. Por tal razón, el Ministerio de Educación Nacional instituyó en su cuerpo normativo un procedimiento unificado para que las instituciones de educación superior obtengan la acreditación de alta calidad, vigente desde 1993. Esa calificación es otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), una vez, un programa académico o la institución toda, cumpla con los requisitos de rigor que corresponden a diez factores de evaluación establecidos. Sin embargo, “este procedimiento no está orientado a la calidad de los resultados educativos, sino el cumplimiento de condiciones homogéneas de funcionamiento”. (Gómez y Celis, 2009, p.89).

Así mismo, a pesar de dicho esfuerzo mancomunado, en donde se invierten altos recursos para los procesos de autoevaluación y el acompañamiento de pares, lo cual debe dar como resultado una proyección importante en los ámbitos de la academia, la extensión y la investigación, la universidad, en su conjunto, recibe críticas por su desvinculación crónica de ciertas dinámicas sociales y económicas, vitales para la sociedad. Una de esas voces viene del sector empresarial, cuyos dirigentes reclaman una mayor presencia de la educación superior en las cadenas productivas del país; en especial se insiste en la formación de profesionales y la creación de programas académicos que guarden pertinencia con el aparato industrial. En términos de Orozco (2014, p.97), “también se le pide un mayor involucramiento con los procesos comunitarios, en donde las investigaciones de orden social, coadyuven a la solución de problemáticas ancestrales de los grupos sociales vulnerables y marginados”.

Por lo anterior, emerge la urgencia de analizar los mecanismos implementados hasta hoy, tanto por parte del Estado, como por las universidades mismas, para la consecución de la calidad académica. Conviene además identificar el entrecruzado de vientos entre la educación superior y los lineamientos económicos del neoliberalismo, fuente en donde la institución universitaria del siglo XXI ha bebido las ideas de la calidad administrativa; ancladas en los principios de la eficiencia y el máximo rendimiento de la inversión, lo que muchas veces deja por puertas el factor humano y el mismo compromiso misional de la investigación.

En este contexto, en términos de Martínez (2009), con la aparición de las políticas públicas y las estrategias administrativas para incorporar la cultura de la calidad en las instituciones de educación superior, la universidad colombiana viene sufriendo una serie de transformaciones, que lejos de garantizar su compromiso misional con respecto al conocimiento, declina más bien como otra empresa multinacional al servicio de los intereses neoliberales. Así pues, en el contexto de las grandes corporaciones de comienzos del siglo XXI, categoría en la cual suelen incluirse las universidades, una de las palabras más frecuentes es calidad; y este vocablo usualmente se liga a calidad de vida, la calidad de las instituciones y la calidad en el trabajo, pero casi siempre sin especificar qué se entiende o desde qué perspectiva se usa dicho término. En esta línea de ideas, “la diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto dependen lógicamente de los intereses y las perspectivas que se asumen en cada caso, lo que ocasiona una evidente falta de consenso” (Daza, 2009, p.16).

De igual manera, esta policromática definición del concepto de calidad en la educación ha propiciado que difieran los enfoques y criterios utilizados en las evaluaciones de las instituciones de educación superior. Por ello, en concepto de Abad (2004, p.5) “la disparidad



de criterios ha sido tal que hasta la fecha el tema de calidad en la educación ha generado más confusión y debate que resultados concretos”. De otro lado, los directivos de las instituciones de educación superior que se proponen implantar la calidad como estrategia para competir en el mercado de las universidades, usualmente no establecen los alcances de la calidad global de sus proyectos, productos o servicios y sus indicadores de medición, por supuesto, entramados por donde se filtra el discurso hegemónico neoliberal.

Así también, los planteamientos esbozados permiten sugerir que con la reformulación del concepto de calidad educativa, ligado hoy a los principios neoliberales, se podrán establecer nuevos vínculos entre el conocimiento, la investigación y los procesos académicos. Es decir, el hecho de consolidar relaciones estructurales consistentes, entre la institución universitaria colombiana, en su nivel de posgrados y las dinámicas sociales y económicas de la comunidad, podrá fortalecer la investigación, así como la disminución de los altos niveles de deserción, ubicados en un 53%, que hoy se registran en las maestrías de educación.

### **2.2.2 Calidad académica y capital humano**

Durante los últimos tiempos, tanto en Colombia como en muchos países latinoamericanos se viene insistiendo, en diversos estudios e informes de organismos multilaterales, sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación superior; sin embargo, se avanza en diferentes direcciones en el momento de calificar lo que se entiende por calidad, además, no es claro el planteamiento sobre la necesidad de someterse a un proceso de cualificación académica. Sobre el particular anota Misas (2012, p.42) que “para construir el concepto de calidad en educación superior, es necesario considerar sus diferentes significaciones dependiendo de sus relaciones con otros componentes, del contexto en el que

se aplica, del proceso que se valora, de la función que se le asigna, de quién la mira, de dónde la mira y cómo es comprendida”.

En estas circunstancias, uno de los aspectos más difíciles para estructurar los referentes acerca de la calidad educativa en Colombia es la definición sobre el país que se quiere construir, lo cual determinará, desde luego, el tipo de educación que se desea impartir. Huelga decir que la pregunta por la calidad educativa lleva a precisar si ésta se refiere a la calidad de la enseñanza, del aprendizaje o de la evaluación, que son enfoques íntimamente ligados, pero diferentes. Se debe concebir también que el proceso de enseñanza es un proceso colectivo; el de aprendizaje es un proceso individual; y la evaluación un procedimiento para verificar lo que aprende el estudiante, en donde usualmente interviene el Estado. Ahora, en este último aspecto se observa que “no todos los elementos de la enseñanza y del aprendizaje tienen la posibilidad de ser medidos y evaluados, como la construcción de valores, de hábitos de trabajo, de prácticas, de normas sociales”, al decir de Misas (2012, p.54); estos aspectos formativos no pueden ser evaluados con los instrumentos del estilo pruebas Pisa o Saber Pro.

Por otra parte, las teorías más descollantes sobre el desarrollo de las naciones indican que el capital humano es la base de un progreso vertiginoso, sostenible y equitativo. En tal sentido se le asigna a la educación el papel de incorporar ese capital humano al proceso de crecimiento, en las condiciones que el sistema de producción lo requiere. En este contexto, una primera interpretación del concepto de calidad es la noción de eficacia, como lo indica Alba et. all. (2014, p.17), “una educación de calidad es aquella que logra que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos o niveles”. Por tanto, aquí se

pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Otra dimensión de la relación calidad académica y capital humano se refiere a aquellos contenidos que responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona, dentro de los tópicos intelectuales, afectivos, morales y físicos. Por supuesto, bases con la que podrá desempeñarse convenientemente en los ámbitos político, económico y social. Desde luego, aquí se resalta lo plasmado en los diseños y contenidos curriculares de los programas universitarios.

Otro enfoque referido a la calidad de los procesos tiene que ver con el entorno propicio en donde los estudiantes pueden desarrollar su experiencia educativa. En dicha perspectiva, “una educación de calidad es aquella que le ofrece al universitario un adecuado espacio físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, opciones deportivas, conectividad, entre otros” (Abad, 2012, p.9). Esta dimensión del concepto enarbola el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Pues bien, el estamento académico universitario siempre se ha preocupado por la calidad de los saberes transmitidos, por la pertinencia de los mismos y por la eficiencia con la que realiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora, lo que es nuevo en la vida académica es la introducción de otros referentes para dimensionar la calidad y la eficiencia, por lo general asumidos desde el emplazamiento de las teorías de la organización industrial (Misas, 2010, p.40). En dichas circunstancias y en aras de la consecución de la calidad se abre paso el dilema de una institución universitaria cada vez más costosa, debido a su condición de

establecimiento no generador de recursos, lo que conlleva a la formulación de reformas impulsadas desde las diversas instancias del gobierno, para modificar los nexos históricos entre el Estado y la educación superior.

En concordancia con lo anterior se explora también el tema de la relación entre la calidad y la inequidad, lo cual guarda una conexión directa con las facilidades de acceso a las instituciones de educación superior. En este contexto, en Colombia se evidencia el fenómeno de la presencia de universidades de alta calidad, en circunstancias reales o imaginarias, a donde acceden los estratos altos de la sociedad; además, se estructuran otras universidades de baja calidad, reconocidas en el argot popular como universidades de garaje, en donde ingresan las capas bajas de la sociedad. Estas últimas, usualmente, por la baja inversión que implica, fomentan una concentración de programas de posgrado en las áreas de administración, economía y educación, con lo cual se empeora la relación que se espera entre la academia y los sectores productivos de la sociedad, puesto que los programas ofrecidos no conectan, en muchas instancias, ni con las necesidades reales del mercado laboral, no con la adecuada formación del capital humano.

### **2.2.3 Calidad como factor empresarial**

En términos de Mejía y Duque (2013), la adaptación de la universidad a las dinámicas económicas y empresariales del entorno neoliberal, pasa por la consideración del buen uso de los recursos, como la vía expedita para alcanzar la calidad. Es decir, una institución de educación educativa superior debe contar con una infraestructura disponible, fondos suficientes para hacer financieramente autosuficiente un programa, adecuada cantidad de docentes con alto nivel académico, constatar un número específico de alumnos por docente, evidenciar un número adecuado de publicaciones en revistas indexadas y la aplicación de

planes de mejora en los circuitos de autoevaluación. Estos recursos adecuadamente incorporados al proceso académico garantizarán el éxito institucional.

Esta línea de acción se afianza en los postulados de Edwards Deming, el promotor de la inclusión del concepto de calidad en la administración de las grandes empresas, a partir de su receta de catorce pasos; resuena todavía su pregunta de los años 50 “¿Por qué sucede que al mejorar la calidad aumenta la productividad?” palabras que tienen un gran impacto en el surgimiento de la gran industria japonesa y norteamericana (Miñana y Rodríguez, 2011, p.32). Así pues, la noción de calidad del sector industrial, migra hacia las empresas de la educación superior, quienes la acogen bajo la ilusión de que ello las acercaría a las avenidas del progreso.

También se tienen en cuenta, en este proceso de aseguramiento de la calidad, elementos como, la proporción de alumnos graduados, la duración promedio en el desarrollo de los planes de estudio y el éxito de los graduados en el mundo laboral. Según Morresi et. al. (2008, p.25) “estas señales se convierten en instrumentos válidos para juzgar la calidad, en función de los resultados obtenidos”. Repica en este accionar el planteamiento de otro pontífice de la calidad, Joseph Juran, quien pronosticó que “el significado de la calidad es la ausencia de deficiencias; estas crean insatisfacción con el producto y hace que los clientes se quejen”.

Por esta vía, encontramos entonces a las universidades diseñando el perfil ocupacional y el perfil profesional de cada uno de sus programas ofertados, como una manera de encantar clientes, a quienes se les promete un éxito asegurado en el mundo laboral, si cumple con todos los requisitos establecidos. Este es, desde luego, un paso más en la mimesis de la educación

superior y su consideración como una empresa del escenario neoliberal. Como lo confirma Misas (2004, p.41). “Esta relación del tipo de empresas, públicas o privadas, que requiere la sociedad del siglo XXI, hace que las instituciones de educación superior amalgamen el aseguramiento de la calidad, con las necesidades de las corporaciones transnacionales y el estado defensor de los derechos de los inversionistas privados”.

#### **2.2.4 La calidad y el control estatal**

La búsqueda obsesiva de la calidad universitaria trajo como consecuencia tres eventos determinantes a nivel de políticas públicas; uno, la ampliación de la cobertura, lo cual se impulsó a instancias del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial; dos, la mejora de la eficiencia, lo cual implicó reorganizar las funciones de los organismos dedicados al control educativo, como el ICETEX, el ICFES, el CNA y el mismo Ministerio de Educación Nacional; y tres, la incorporación de servicios especiales de apoyo, a saber, los estándares mínimos de calidad para el registro calificado; el examen de calidad de la educación superior, SABER-PRO; el fortalecimiento del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES; y la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la calidad de la educación superior, CONACES.

Sin embargo, a pesar de este entramado administrativo burocrático para el control y seguimiento de las instituciones de educación superior, “en la actualidad, la educación superior colombiana termina subordinando las posibilidades ontológicas de creación a las exigencias innovadoras y empresariales del capital global” (Martínez, 2009 p.152). Por tanto, ante el embate del neoliberalismo, se entiende que esta es “una modalidad de dominio que necesita ser resistido, si es que aún conservamos el deseo de formar para la libertad y no sólo

para la obediencia y la productividad”. (Martínez, 2009, p.153). Ello implica que se visibilicen las propuestas que están emergiendo como poderes antagónicos, frente a la hegemonía una visión de calidad impuesta por el Estado y sus aliados, los grandes empresarios. Por tal razón es urgente la exploración de una nueva manera de entender la calidad, a la luz de los nuevos entornos del conocimiento y las nuevas relaciones entre estado, empresa y aspiraciones humanas de las personas.

De otra parte, en términos de Ospina (2011, p.50), en lo concerniente al tema de la autorregulación universitaria y pertinencia de la educación, como sinónimo de calidad, se advierte un gran peligro, consistente en la carencia de futuros deseables de la educación, visualizado desde el mismo sistema; así mismo se carece de una consensuada visión del país que impulse a los ciudadanos hacia un propósito histórico. En dichas circunstancias, tener una universidad autorreferida, conlleva a una calidad y pertinencia igualmente autorreferidas, lo cual conduce a una escasa pertinencia social, externa a la institución. El CNA inició el formalmente la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados en Colombia a partir del mes de julio de 2010; las universidades interesadas en solicitar dicha acreditación deben presentar el Informe de Autoevaluación del programa de maestría para iniciar el proceso.

## **2.3 La calidad de los procesos académicos y la permanencia**

### **2.3.1 El factor de los procesos académicos y la deserción**

Encontramos que en esa prolija salsa de pregrados y posgrados que conducen al prestigioso edificio de las carreras que alimentan el emprendimiento, los negocios y la alta gerencia, perseveran y resisten los posgrados de educación. Estos programas, evidentemente, están llamados a fundamentar el diálogo acerca de las crisis que aquejan al sistema educativo.

De igual forma, las maestrías de educación se ubican en esa encrucijada en donde deben darle valor transformante a su propio acto educativo y así mismo tienen la obligación de trazar rutas de salida para las dinámicas de interacción de los demás saberes. Por ello, “a pesar de la incertidumbre que genera la velocidad de los cambios y la existencia de factores determinantes como son la globalización y las NTIC, los fundamentos del Alma Mater siguen siendo el conocimiento, el saber, la ciencia, la tecnología, las artes y en general, la cultura” (Mejía y Duque, 2013, p.4).

De acuerdo con el SNIES, el total de estos programas a nivel nacional es de 123, repartidos en 58 instituciones de educación superior. Así mismo, estas maestrías en educación abarcan múltiples facetas, por lo que utilizan diversas denominaciones como estas: Maestría en docencia universitaria, Maestría en didáctica de las ciencias, Maestría en educación, Maestría en la enseñanza del inglés, Maestría en trastornos cognoscitivos y del aprendizaje, Maestría en educación matemática, Maestría en enseñanza de las ciencias, Maestría en pedagogía y desarrollo humano, Maestría en informática aplicada a la educación, Maestría en motricidad - desarrollo humano, Maestría en dirección y gestión de instituciones educativas y Maestría en educación y desarrollo humano. Este espíritu abarcador responde por tanto a la creciente diversificación del conocimiento, así como a las dificultades que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la amplia pléyade de las ciencias.

Así mismo, en este variopinto paisaje, una preocupación permanente de las instituciones de educación superior y los organismos de gobierno es la alta tasa de deserción estudiantil, problema que afecta económica, política y socialmente a la población. En la mayoría de los análisis hechos sobre este tópico, se lo ha dimensionado como una situación de política educativa; pero desde luego esta no puede ser la única dimensión del problema. En



consideración al tema, Pineda et all. (2010), señalan que efectivamente el ausentismo de las aulas de formación profesional por parte de los estudiantes, tiene impactos en la economía y se gestan por ello acciones para aumentar la cobertura. Sin embargo, el problema no se remite únicamente a factores económicos, los cuales evidentemente dificultan un acceso equitativo, sino que tiene raíces en abordajes parcializados, poco relacionados entre ellos, que se quedan cortos y no permite una comprensión real del tema.

De otro lado, la deserción estudiantil es un fenómeno que deviene de múltiples causas que según Guzmán (2009) puede responder a factores académicos, individuales, institucionales y por supuesto, socioeconómicos. Es de resaltar que según las últimas estadísticas del Ministerio de Educación, en promedio, por cada dos estudiantes que ingresan al nivel de posgrado de la educación superior, solo uno logra su graduación.

Cabe precisar que la deserción se encuentra emparentada con el fenómeno de la retención; sobre el particular Pineda y Pedraza (2011) definen a la retención como “la capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (P. 19). En ese sentido, autores como Swail, Redd y Perna (2003), citados por Pineda y Pedraza (2011) señalan cinco componentes que estructuran la retención estudiantil: reclutamiento y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción, servicios estudiantiles y apoyo financiero. Dichos componentes, relacionados entre ellos, deben contar con un sistema de monitoreo al estudiante que mantenga comunicación permanente.

De estos componentes, los referidos a servicios académicos y currículo e instrucción son los que directamente apoyan y facilitan el desempeño académico de los estudiantes de posgrado, los cuales, desde luego, se orientan a mejorar los aspectos en los cuales se presentan deficiencias académicas. En tal entorno, los servicios académicos, a su vez, están constituidos por las actividades, programas y planes que implican un acompañamiento al estudiante, como tutorías, mentorías y consejerías, en donde los docentes o pares con mayor recorrido universitario apoyan y orientan. Por su parte, los componentes de currículo e instrucción están relacionados con la flexibilidad, la movilidad nacional e internacional y las prácticas pedagógicas, que además del conocimiento disciplinar, generan un ambiente académico propicio para el aprendizaje a partir de la relación del profesor y los estudiantes, la cooperación entre estudiantes y la dedicación y compromiso.

No obstante los avances en cuanto a estos servicios académicos de apoyo en el nivel de pregrado en Colombia, a nivel de estudios de posgrado, las investigaciones sobre este particular son bastante escasas, por lo que resulta imprescindible indagar acerca de los determinantes que están propiciando las experiencias educativas en dicho nivel de la educación superior. En el estudio realizado por Barrientos y Umaña (2009) se enfatiza que la deserción estudiantil en los posgrados, en el caso de Costa Rica, se encuentra muy relacionada con aspectos académicos, más que económicos, situación que genera efectos negativos en el sistema educativo, teniendo en cuenta que esos estudiantes desertores hacen parte del sistema educativo general de la nación, retrasándose así la cualificación del personal docente.

En el mismo tenor la Universidad Nacional de Colombia publicó en el año 2010 que la deserción en sus posgrados es cercana al 35%, la cual se concentra principalmente en las maestrías; de igual manera llama la atención sobre la necesidad de elaborar estudios que

profundicen en este fenómeno en el nivel de posgrados. De allí nace la inquietud que puede ser planteada así: ¿Cuáles son las estrategias académicas ofrecidas por las maestrías del área de educación que promueven la retención en sus estudiantes?

Es de resaltar que los procesos académicos de los estudiantes de maestría, tienen efectos directos sobre la graduación estudiantil, es decir, el estudiante que efectivamente se encuentra acompañado, apoyado y orientado en estos procesos, percibirá mayores herramientas que le facilitan la culminación exitosa de sus estudios. Ello, desde luego se confirmará en una satisfacción y valoración expresada en las acciones de autoevaluación y acreditación. En esta perspectiva Cardoso y Cerecedo (2011) señalan que “la calidad educativa está determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, de tal manera que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento, desarrollo económico y social” (P.70); por consiguiente, todo esfuerzo que las instituciones y programas realicen por apoyar las actividades académicas de los estudiantes y conseguir sus objetivos de aprendizaje, redundará en la consecución de sus objetivos académicos, así como el logro de los beneficios institucionales.

### **2.3.2 ¿Más calidad menos deserción?**

La institución universitaria atraviesa actualmente una difícil concurrencia, en momentos en donde cifró sus expectativas de crecimiento alrededor de la gestión de la calidad académica. En efecto, la política pública de la alta calidad, promovida desde el Ministerio de Educación Nacional y su Plan Estratégico 2006-2010, incluyendo el Consejo Nacional de Acreditación, encuentra frenos y revaluaciones, sobre todo en lo relativo a la inequidad social en la prestación del servicio de la educación superior (Misas, 2004). Confluyen a este evento la masificación del servicio, la ineficiente asignación de los recursos presupuestales a las

universidades públicas; la expansión de programas académicos hacia regiones de la periferia; la aparición de nuevos competidores del servicio, llegados de agencias transnacionales; “la creación de un mercado híbrido donde compiten instituciones locales de gestión pública sin ánimo de lucro, con otras de gestión privada, sin o con ánimo de lucro” (Abad, 2004, p.7). Todo ello, por supuesto, hace pensar en un nuevo modelo en las operaciones universitarias, en el marco de la calidad académica.

De otra parte, al establecer la relación entre sociedad y educación es innegable la interacción que se viene dando entre la institución universitaria y el modelo económico neoliberal (Martínez, 2009). Visto en detalle, los vasos comunicantes entre capitalismo y democracia tienden a teñir las modalidades educativas ofertadas por las instituciones de la educación superior, sobre todo las orientadas a la capacitación técnica, de un lado, en donde se hace evidente el respaldo que le dan los empresarios a los estudios técnicos y tecnológicos; y de otra parte, la petición de envolver la formación de los pregrados con el linimento de las competencias, con la ya manida indicación de que el graduado universitario sepa hacer con el saber en abstracto, en la ruta del emprendimiento, y ojalá en inglés o mandarín, para estar adecuadamente conectados con los mercados transnacionales del mundo globalizado.

En lo que respecta al CNA, algunos estudios (Abad, Giraldo y Díaz, 2002; Alba, Ramos y Hernández, 2014; Ardila, 2011; Bogoya, 2013; Daza, 2009; Miñana, 2010) inculcan la necesidad de modificar y reforzar su metodología del tal manera que se puedan restaurar algunos vacíos como el de no apoyarse en un modelo conceptual que sea universalmente aceptado. Se predica también que esa metodología es demasiado general y se presta a aplicaciones sesgadas y subjetivas por parte de los pares académicos. Se ha dado el caso de programas, dentro de la misma institución, bajo los mismos parámetros presupuestales,

administrativos y pedagógicos, en donde uno es acreditado y el otro no; la diferencia está en que cada uno tuvo pares diferentes. Así mismo la metodología no es de fácil aplicación y resulta rígida para adaptarla a diferentes clases de instituciones, a diferentes formas de enseñanza y a diferentes proyecto educativo institucionales.

De igual forma, la ausencia de un compromiso colectivo, entre todos los actores y estamentos activos de la educación superior en Colombia, hace que el discurso de la calidad se instale en el terciopelo de los planes de acción bien escritos, pero que se distancie de la actuación proactiva de las universidades. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional, a instancias de los sectores productivos, es la entidad que promueve la inclusión del aseguramiento de la calidad en la educación superior; y de allí mismo vienen los cantos de preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes colombianos en las pruebas mundiales, o las posiciones en cuartas páginas de las instituciones educativas universitarias, en los rankings internacionales.

Sobre este particular asevera Ardila (2011, p.52) “Los procesos de acreditación son imprecisos, incoherentes e insuficientes. No se cohesionan las etapas de concepto, generación, evaluación, aseguramiento y acreditación. La principal ocupación del gobierno se ha centrado en la acreditación”; de hecho, esta se incrementó en un 50% entre el 2006 y el 2010, frente a lo alcanzado desde 1998 al 2005. Es decir, se pasó de 432 programas acreditados a 762 (Brunner, 2011, p.415). Por lo que parece, la iniciativa de la calidad, como aparece en el imaginario del Estado, puede distar mucho de lo que sobre ello piensan los actores mismos del proceso académico; como también, se aleja de lo que esperan los empresarios del egresado de la educación superior.

Finalmente, ilustra este ámbito en donde se entrecruzan los valores neoliberales, la exigencia de una mayor calidad y la apatía de muchos estamentos universitarios, la reciente discusión nacional, dada durante los años 2011 y 2012, acerca de la reforma de la Ley 30 de 1992. En la propuesta del Ministerio de Educación, se plantea en dos de sus objetivos, uno, promover una mayor calidad, y dos, generar condiciones para que más colombianos accedan y se gradúen de la educación superior; por consiguiente, la mayor polémica se concentró en cómo lograr una mayor cobertura con calidad, lo cual requiere billonarios recursos, y que se llegue a una aceptable reducción de la deserción. Para ello se propuso la participación de empresas privadas con ánimo de lucro, para abrir instituciones de educación superior, así como la posibilidad de que la educación pública, mediante alianzas, recurra a fuentes de inversión privada. Dicho planteamiento estatal es una evidente avanzada de las fuerzas inerciales del modelo neoliberal y puntualiza el trasfondo de una inquietante relación entre la educación universitaria y el capital corporativo.

### **2.3.3 La permanencia en las maestrías en educación**

En este abordaje teórico surge también lo relacionado con la permanencia en las maestrías en educación, puesto que en promedio sigue preocupando la cifra de un 35% de deserción (SPADIES, 2014). Lo anterior lleva a la necesidad de disponer programas que sirvan de guía para orientar las futuras investigaciones y planteamientos de política sobre dicha problemática. Sobre el particular Tinto (2006) presenta tres propuestas; la primera se refiere a la necesidad de estructurar un modelo de intervención institucional que busque aumentar la persistencia, en este sentido propone acabar con las iniciativas aisladas sino que debería observarse todo el contexto; por ello es fundamental el diseño de la clase, involucrando

el total compromiso de los profesores, en donde los alumnos de primer semestre deberían recibir clase con los profesores más experimentados de la institución.

En segunda instancia, Tinto propone que identificar la acción no es suficiente, sino que debe ser implementada y lograr que perdure en el tiempo, contando con un fuerte apoyo institucional; el problema se agrava si las instituciones tienen filtros sofisticados que permitan el ingreso de los mejores estudiantes, para lo cual la deserción deja de ser un problema importante. En tercera instancia, Tinto insiste en que no existen suficientes propuestas que permitan reducir la brecha social entre los estudiantes pobres y los estudiantes de mayores ingresos, por ello plantea la necesidad de trabajar sobre las expectativas de los estudiantes que ingresan en primer semestre, a través de consejerías que brinden apoyo integral que permitan que el estudiante se involucre con la institución, sin caer en excesivos paternalismos.

En la misma lógica, según un estudio de la Universidad de los Andes (2007), se establece que el problema de deserción puede ser visto desde perspectivas psicológicas, sociológicas, organizacionales o económicos; sin embargo, sin importar el enfoque dado a la definición de deserción, el principal problema para estudiar la deserción es la metodología aplicada, lo que impide saber en qué momento específico se daba la deserción. Por lo anterior se propone el método de modelos de duración, el cual parte del supuesto que la probabilidad de abandonar los estudios por parte de un estudiante no permanece constante en el tiempo. Desde allí se define entonces que el desertor se entiende como aquella persona que abandona la institución durante dos periodos consecutivos; igualmente al aplicar el modelo de duración a nivel nacional, se encontró que el ser hombre, trabajar al mismo tiempo que estudiar, la tasa de desempleo, estudiar un posgrado, no tener apoyo financiero, son los principales factores que inducen a la deserción.

No obstante lo anterior, en Colombia la cobertura en educación superior se encuentra por encima del promedio latinoamericano; sin embargo, el problema de deserción constituye una problemática real que ha obligado al MEN a implementar diversas políticas que lleven a cumplir la meta de disminuir la deserción al 40% en el año 2010, y al 25% en 2019. Ello se contempla en el documento *Visión Colombia II Centenario 2019*, donde se recomienda seguir una estrategia lógica, pues no es fructífero aumentar la tasa de cobertura sino se aborda simultáneamente el problema de deserción.

Ahora, desde el punto de vista de la psicología y la sociología se plantea que en el análisis de la deserción se deben tener en cuenta aspectos tales como las expectativas personales de éxito, la percepción de la dificultad del programa académico que cursa, los valores familiares y el apoyo e incentivos que los familiares le brindan al estudiante. En esta línea Fishbein y Ajzen (1975) argumentan que la deserción debe ser concebida como el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales del individuo y de su persistencia; aspectos que a su vez están influenciados por el auto concepto del estudiante. Attinasi (1986) asegura que la decisión de desertar se ve influenciada por las percepciones y el análisis que el individuo hace de su vida universitaria.

Ethingon (1991), por su parte, incorpora la teoría de las “conductas de logro”, que comprenden atributos como la perseverancia, la elección y el desempeño, encontrando que el nivel de aspiraciones y las expectativas de éxito del estudiante son elementos fundamentales para explicar la deserción. Además, el autor explica cómo las aspiraciones y expectativas personales están estrechamente relacionadas con el entorno familiar, con las opiniones que los padres de familia les transmiten a los estudiantes y con el apoyo familiar ante situaciones



adversas. Igualmente, hace referencia al rendimiento académico previo, como forma de identificar a los individuos más propensos a no terminar sus estudios.

Por supuesto, otros estudios encuentran una relación entre deserción y la calidad de la educación impartida, en contraste con planteamientos anteriores que le dan más peso a los factores académicos propios del estudiante (Contreras, 1994; Cárdenas, 1996). En años más recientes, se han desarrollado estudios que incorporan factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales como principales determinantes de la deserción en el país (Castaño et al., 2004, Ministerio de Educación, 2009). En esta dirección, un estudio reciente de la Universidad Nacional de Colombia (2007) muestra que la deserción estudiantil presenta dinámicas particulares según la sede, la facultad o la carrera; mostrando que las interacciones entre las tasas de absorción, edad, sexo y antecedentes académicos de los estudiantes con la flexibilidad de los planes de estudio, las modalidades pedagógicas, la integración estudiantil y los programas de bienestar influyen en la deserción, la graduación y el rezago estudiantil (Pérez, R. et al., 2007).

En el siguiente capítulo se expondrán los componentes del marco metodológico, en donde se da cuenta de la clase de investigación utilizada, junto con las fases establecidas, las técnicas, las herramientas y la muestra poblacional.

### **3. Marco metodológico**

En el presente capítulo se detallarán cuatro aspectos. La clase de investigación establecida, en donde se recalca la perspectiva cualitativa; las fases del proceso de indagación; las categorías identificadas que iluminaron el procesamiento de la información; las técnicas y herramientas aplicadas; y también, los criterios asumidos para la selección de los participantes.

#### **3.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque o clase de investigación acogido para esta investigación, respondió al interés por recopilar información acerca del fenómeno de los procesos académicos y lineamientos curriculares, en tres maestrías en educación en Colombia, en su medio natural y desde la voz de los involucrados en dichos procesos. En este sentido, la perspectiva cualitativa facilitó recoger experiencias enmarcadas en las experiencias y vivencias de quienes tejen a diario el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje, en el entorno de un posgrado en educación.

En tal sentido, la principal característica de la investigación cualitativa es que explora fenómenos en profundidad, se conduce a ambientes naturales, por lo que los significados se extraen de los datos, no siempre estadísticos. Por tanto, su proceso es inductivo, recurrente, analiza múltiples realidades subjetivas, no tiene secuencia lineal y facilita la interpretación.

De esta manera, su gran bondad es que contextualiza el fenómeno, dándole profundidad a los significados, con amplitud conceptual y riqueza interpretativa (Hernández, 2010).

Así, la investigación sumó la dimensión descriptiva, frente a lo resultado pretendidos, para lo que se incorporó una dinámica transversal, a partir del análisis de la información recogida en tres maestrías en educación. Además, se hizo una valoración retrospectiva de datos obtenidos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, desde el año 2010. Este proceso permitió la interpretación del fenómeno social elegido en un tiempo y espacio específicos, así como las complejas relaciones que se establecen a la luz de la interacción en la formación, entre las instituciones y los actores educativos.

Por tanto, la presente investigación indagó por la cultura de la calidad y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las maestrías, mediante la perspectiva de la investigación cualitativa, considerada como una forma de pensar e interpretar que va más allá de la simple recolección de datos. Este tipo de investigación se caracteriza por analizar “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por las perspectivas de sus participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006).

### **3.2 Fases de la investigación**

A continuación, a través de la Gráfica 1 se describen los siete momentos a través de los cuales la investigación hizo su recorrido metodológico, con el objetivo de dar respuesta a la pregunta y alcanzar los objetivos planteados.

Gráfica 1: Fases de la investigación



Fuente: Elaborado por el autor

### 3.3 Categorías y técnicas

#### 3.3.1 Categorías

La gestión realizada durante la fase 1, exploración inicial, y la fase 2, planteamiento de preguntas y objetivos, dio lugar a la identificación de las categorías teóricas que guiaron el proceso investigativo. Dichas categorías se estructuraron alrededor de dos ejes conceptuales básicos, la calidad y la permanencia, de donde se derivaron las categorías y subcategorías que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1: Categorías de la Investigación

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CALIDAD	PROCESOS ACADÉMICOS	Tutoría Plan de estudio Práctica docente Servicios académicos
	CURRÍCULO	Investigación Flexibilidad curricular Entorno social Entorno Geopolítico
PERMANENCIA	MOTIVACIÓN ESTUDIANTE	Interés personal Necesidad
	VULNERABILIDAD	Riesgo Individual Riesgo Académico Riesgo Institucional Riesgo Socioeconómico

Fuente: Elaborado por el autor

**3.3.2 Técnicas:** La investigación recolectó la información a través de las técnicas de entrevistas, encuestas, análisis de estadísticas descriptivas y revisión de documentos institucionales. Las entrevistas y encuestas se distribuyeron por clase de participantes, así: estudiantes, profesores y directivos.

#### ***3.3.2.1 Técnicas de Estudiantes***

- Grupo focal: Entrevista semiestructurada (Ver anexo 1)
- Encuesta (Ver anexo 2).

#### ***3.3.2.2 Técnicas de Profesores***

Entrevista semiestructurada (Ver anexo 3)

#### ***3.3.2.3 Técnicas de Directivos***

Entrevista semiestructurada (Ver anexo 4)

#### ***3.3.2.4 Técnicas de análisis de estadísticas y documentos***

- Valoración de estadísticas del Ministerio de Educación Nacional, desde el 2010.
- Análisis del Factor 4 en el informe de autoevaluación de cada programa.

- Análisis de los diseños curriculares de los programas.
- Análisis de las líneas de investigación de las maestrías.
- Revisión de las tesis de grado de las maestrías seleccionadas desde el año 2010, para valorar impacto de la formación en investigación.

### **3.3.3 Herramientas**

Para el proceso de recolección de información se aplicaron las siguientes herramientas, distribuidas por estudiantes, profesores, directivos y análisis de documentos institucionales:

#### ***3.3.3.1 Herramientas de Estudiantes***

- Un cuestionario de 9 preguntas para grupos focales de estudiantes (Ver anexo 1).
- Un cuestionario con 30 preguntas cerradas para la encuesta estudiantes de las maestrías en educación (Ver anexo 2).

#### ***3.3.3.2 Herramientas de Profesores***

- Un cuestionario de 7 preguntas para profesores de las maestrías en educación (Ver Anexo 3)

#### ***3.3.3.3 Herramientas de Directivos***

- Un cuestionario de 7 preguntas para directivos de las maestrías en educación (Ver Anexo 4)

#### ***3.3.3.4 Herramientas de análisis documental***

- Programa *Nud.ist*, para agrupar y relacionar las categorías.
- Programa *Atlas.ti*, para agrupar y relacionar las categorías.
- Matriz descriptiva de los informes de autoevaluación.
- Matriz descriptiva de los Planes de Estudio de las tres maestrías en educación analizadas.

- Matriz descriptiva de los planes curriculares de las tres maestrías en educación analizadas.
- Matriz descriptiva de las actas de los Consejos Curriculares de las tres maestrías en educación analizadas.
- Matriz descriptiva de las tesis producidas por las tres maestrías en educación, durante los últimos cinco años.

### **3.3.4 Estrategia**

Mediante invitaciones formales se convocó a los directivos, docentes y estudiantes de los programas de maestría en educación participantes, para la aplicación de los formularios de las entrevistas y las encuestas. Además, con el apoyo de las aplicaciones computarizadas se realizó la categorización y codificación de las respuestas de los entrevistados. Así mismo, mediante técnicas estadísticas se ordenaron los datos de las encuestas. De igual forma, a través de matrices de análisis documental se intervinieron los textos de la bibliografía consultada.

### **3.4 Muestra poblacional**

La presente investigación recurrió a la muestra no probabilística para el tratamiento de la población; a diferencia del muestreo probabilístico, no es el resultado de un proceso de selección aleatoria. Los sujetos en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador. En este sentido no se toman pruebas de una porción desconocida de la población. Por consiguiente se debe tener en cuenta que la muestra no probabilística tiene limitaciones para realizar generalizaciones, es decir, estimaciones inferenciales sobre toda la

población, puesto que no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. (Hernández, 2012).

Actualmente se reconocen 5 tipos de muestra no probabilística, así: El muestreo por conveniencia, en donde las muestras son seleccionadas porque son accesibles para el investigador; los sujetos son elegidos simplemente porque son fáciles de reclutar. El muestreo consecutivo, el cual intenta incluir a todos los sujetos accesibles como parte de la muestra; esto hace que ella represente mejor a toda la población. El muestreo por cuotas es una técnica en donde el investigador asegura una representación equitativa y proporcionada de los sujetos, en función de qué rasgo es considerado base de la cuota. El muestreo discrecional, conocido como muestreo intencional; aquí, los sujetos son elegidos para formar parte de la muestra con un objetivo específico. El muestreo de bola de nieve se lleva a cabo generalmente cuando hay una población muy pequeña; en este caso el investigador le pide al primer sujeto que identifique, a otro sujeto potencial que también cumpla con los criterios de la investigación y así sucesivamente.

#### **3.4.1 Instituciones participantes**

Son 81 Maestrías en Educación en Colombia, según información del SNIES con corte de los datos a diciembre del año 2014. Cabe precisar que de las 35 denominaciones que tienen las maestrías en educación se seleccionó la denominación “Maestría en Educación”, de tal forma que se contara con un constructo de análisis homogéneo. De ellas se efectuó una selección de 3, bajo estos criterios:



- El programa de la Universidad de Antioquia, por ser la única con acreditación de alta calidad.
- Una en Bogotá con más de 10 cohortes y en proceso de acreditación: Universidad Javeriana.
- Una en el eje cafetero, la cual se encuentra reuniendo requisitos para acreditación: Universidad del Quindío.

### **3.4.2 Seleccionados para entrevistas**

Se escogieron para la entrevista a los 3 directores de los programas: uno en Armenia, de la Universidad del Quindío; uno en Bogotá, de la Universidad Javeriana y uno en Medellín, de la Universidad de Antioquia. El criterio de la selección tiene que ver con que ellos son los responsables de la gestión de calidad institucional al interior del programa. (Ver Tabla 2).

Igualmente se seleccionaron para la entrevista 12 profesores de las maestrías en educación, en promedio de 4 por cada universidad: dos antiguos y dos recién incorporado. El criterio corresponde a que a través de ellos, los estudiantes entran en contacto con las dinámicas académicas del programa y las políticas curriculares del proceso de formación como investigadores.

Así mismo, se seleccionaron a 5 estudiantes por cada universidad, como grupo focal, como una forma de contrastar la percepción sobre la calidad del programa, frente a lo declarado por los directivos y profesores.

### **3.4.3 Seleccionados para encuestas**

Se seleccionaron 90 estudiantes de las maestrías en educación, pertenecientes a los semestres 2, 3 y 4. No se tuvo en cuenta a los estudiantes de primer semestre, por considerar

que aún no reunían la experiencia necesaria para brindar la información que requería la investigación. La mencionada cantidad se repartió en 30 estudiantes por cada una de las 3 universidades seleccionadas, con el fin de tener una representación equivalente en la muestra, aplicando el criterio de la muestra no probabilística por cuota.

En el capítulo siguiente se detallan los resultados obtenidos, después de la aplicación del instrumental diseñado para la investigación.

## 4. Resultados

Los resultados de la investigación descrita en los puntos anteriores se organizaron siguiendo el orden planteado en la rejilla de categorías, expresado en el punto 1.7.1, así:

Tabla 1: Categorías de la Investigación

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
CALIDAD	PROCESOS ACADÉMICOS	Tutoría Plan de estudio Práctica docente Servicios académicos
	CURRÍCULO	Investigación Flexibilidad curricular Entorno social Entorno Geopolítico
PERMANENCIA	MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE	Interés personal Necesidad
	VULNERABILIDAD	Riesgo Individual Riesgo Académico Riesgo Institucional Riesgo Socioeconómico

Fuente: Elaborado por el autor

Igualmente, la referencia a los entrevistados se hace siguiendo el orden alfa-numérico asignado a los programas y estudiantes participantes, según el punto 1.8, en atención a la reserva del sumario que se aplica en este tipo de investigaciones, así:

Tabla 2: Participantes en la Investigación

PARTICIPANTES	Universidad A	Universidad B	Universidad C
Estudiantes entrevistados	1 a 8		
Estudiantes entrevistados		9 a 15	
Estudiantes entrevistados			16 a 22
Profesores entrevistados	1 a 4		
Profesores entrevistados		5 a 7	
Profesores entrevistados			8 a 12
Director de programa entrevistado	DA		
Director de programa entrevistado		DB	
Director de programa entrevistado			DC
Estudiantes encuestados	30	30	30

Fuente: Elaborado por el autor

#### **4.1 Procesos académicos**

En relación con el eje conceptual de la calidad y la categoría de procesos académicos de la investigación, entre los profesores y directivos de las maestrías estudiadas, la calidad es asumida con reservas. Ellos indican que los lineamientos de calidad que hoy se instalaron en el ámbito universitario vienen del contexto industrial mercantilista de mediados del siglo XX y que por tanto no corresponden a las dinámicas propias del mundo académico; algunos prefieren el término “excelencia académica”, el cual puede estar más ajustado a dicho entorno. Esta tendencia se observa en esta expresión:

“No podemos seguir haciendo evaluaciones para mirar el ranking, el ranking de las instituciones, evaluaciones que nos digan que somos malos o buenos sin que no cambie la política educativa, la política educativa es perversa si la miramos a partir de la 715... está respondiendo a unas lógicas del mercado y el mercado es una cosa que no es ética...” (Entrevista profesor 3).

Por lo contrario de los profesores, los estudiantes no manifiestan resistencias frente al concepto de calidad. Es decir, son muy sensibles a ciertos aspectos que relacionan con la calidad, como las condiciones de la infraestructura de la universidad, los servicios académicos, la didáctica utilizada por los profesores, la atención por parte del personal administrativo y los contenidos de las asignaturas. Es decir, estos elementos mencionados son el entorno que los estudiantes consultados relacionan como condiciones de calidad.

Una muestra de lo anterior es el resultado de la pregunta 27 de la encuesta aplicada a los estudiantes, en donde las tutorías y el servicio de apoyo representan el 86% de frecuencia, mientras que otras opciones como las consejerías, los cursos remediales o el apoyo y

dirección de directivos, tienen menos del 10% de frecuencia. Hecho que se puede corroborar también con el resultado de la pregunta 18, en donde el 83% considera que, algunas veces sí y algunas veces no, “Las actividades académicas de los cursos o seminarios de la maestría favorecen de forma evidente la formación como investigadores”. Lo anterior evidencia que la percepción sobre el propósito último de formar investigadores tiene un alcance relativamente bajo, es decir, en la percepción de los estudiantes existe una relación directa entre un buen nivel de la investigación y la calidad de las actividades académicas.

## **4.2 Currículo**

Ahora, acerca de la categoría currículo de la investigación, sobre lo cual consultan las preguntas 4, 5, 6, 7, 20, 22 y 23 se encontró que, en promedio, el 67% de los estudiantes percibe que *la mayoría de las veces no* el programa consulta o discute con ellos, cambios y ajustes de los lineamientos curriculares. Esto denota que existe una baja participación de los estudiantes en el diseño y mejoramiento del currículo del programa. Así mismo, los profesores expresaron que en muy pocas oportunidades el currículo, en su conjunto, es sometido a revisión con dicho estamento. Señalan que eventualmente se discute sobre la conveniencia de reubicar una asignatura o un seminario, como se constata en este comentario:

“...bueno, a veces algunos profes nos reunimos para mirar si se cambia un contenido... o mejor si por ejemplo, en metodología I se incluyen las herramientas de investigación, o si eso se deja para la II... y claro porque en el proceso se ve que para el tercer semestre se llega con ciertas deficiencias sobre ese punto...” (Entrevista profesor 5).

Aunque en las entrevistas con los estudiantes del programa A se encontró que ellos respondieron encuestas y participaron en una socialización acerca del plan de estudios y el currículo, a propósito de la renovación del registro calificado de la maestría en educación; en ese proceso también se enteraron que había un plan de mejoramiento sobre los grupos de investigación. Sin embargo, no hubo una retroalimentación posterior o no se dio una continuidad sobre esa actividad. Este hecho se confirma con el resultado de la pregunta 16 de la encuesta, en donde el 71% expresa que nunca “Los estudiantes participan en procesos periódicos de autoevaluación y planes de mejoramiento del programa de maestría en educación”.

### **4.3 Motivación**

De otra parte, con respecto a la categoría motivación del estudiante, del eje conceptual permanencia de la investigación, se encontró que, en promedio, el 82% de los estudiantes encuestados tienen como motivaciones principales, “mejorar la hoja de vida personal” y “perfeccionar mis habilidades como docente”. Siguen en un menor porcentaje “mejorar los ingresos personales”; además, en un tercer nivel se ubican las opciones “profundizar en un tema de investigación” y “adquirir formación como investigador”. Es decir, las motivaciones prioritarias de los estudiantes al ingresar a la maestría en educación no se enfocan en el componente investigativo, aspecto que en la política pública y en los Planes Educativos de Programa aparece como eje relevante.

En esta misma línea, la pregunta 20 de la encuesta fue respondida en un 77% así: la mayoría de las veces no, “El plan de estudios y los lineamientos curriculares del programa hace que se diferencie claramente la maestría de profundización de la maestría de

investigación”. Es decir, los estudiantes no logran establecer una distinción entre una formación para profundizar y una formación para investigar. No obstante, en el programa C, esta circunstancia si es clara para sus estudiantes, en donde el porcentaje de esta pregunta marcó un 91%, en vista de que en esa universidad existen dos programas diferenciados, con dos registros calificados distintos, la Maestría en Educación en profundización y la Maestría en Educación en investigación.

Sobre el particular, durante las entrevistas, el estudiante 16 expresó:

“A veces creo que no se si estoy profundizando o haciendo investigación... eso no es muy claro en el momento de la clase... o sea, siempre se habla de investigar y de investigar, pero la verdad es que leemos teorías, escuchamos las explicaciones del profe, exponemos, pero yo no se si eso es investigar como tal. Por ejemplo... si me gustaría que lo que veo aquí en la maestría lo pueda llevar a mis clases en el colegio y que aquí se discuta sobre lo que hago... entonces eso si sería para mi investigar”.

Pero en contraste, el estudiante 19 del programa C identificó rápidamente que todas las actividades académicas del programa se orientaban hacia la investigación, cuando expresa que

“Aquí, desde que uno entra es claro que vamos a hacer investigación, por eso mi proyecto lo hago sobre el lugar en donde trabajo... ahí mismo hago mis prácticas que las observan los profes de la maestría... lo mismo, todo lo que consulto se refiere a ese trabajo”.

El tema también fue debatido en los grupos focales en donde las opiniones estuvieron divididas entre quienes aseguraban, de un lado, que los programas enfatizan en los procesos de investigación y que ello se traduce en el trabajo de grado y el interés personal de formarse

como investigador; y por el otro lado, quienes consideraban que en realidad se profundiza en diversos temas del área educativa, además en forma desarticulada, pero que ciertamente no había un proceso coherente de investigación que buscara transformar los diferentes aspectos críticos de la educación. También se insistió en que la investigación dependía de la iniciativa de cada profesor y que los grupos de investigación no trabajaban en conjunto con las actividades de la maestría.

#### **4.4 Vulnerabilidad**

La literatura especializada sobre permanencia universitaria tiene catalogados los riesgos de deserción en individual, académico, institucional y socioeconómico. Siguiendo esta orientación se consultó en la encuesta y las entrevistas acerca de las situaciones que podían afectar negativamente la terminación y graduación de la maestría. En la pregunta 28 de la encuesta, más del 80% de los estudiantes establecen como riesgos el proyecto o trabajo de grado y los factores económicos; le siguen en orden, como factores de menor riesgo, los problemas personales y familiares, las dificultades con el rendimiento académico y el cambio de programa. Así mismo la pregunta 9 precisaba si “En algunas ocasiones los tutores o directores de tesis frenan o detienen el proceso investigativo, poniendo en riesgo la graduación en el tiempo establecido”, allí, más del 85% expresa que *la mayoría de las veces si*. En este sentido un estudiante expresó:

“...en realidad uno entra aquí consciente de que tiene que terminar... pero entonces empiezan los problemas, pero no tanto lo económico, porque muchos tenemos auxilios o becas del departamento o la alcaldía, pero el mayor problema es el trabajo de



grado... a veces uno piensa algo y se va dando cuenta que el tema no sirve, o no encaja y si uno no actúa rápido comienza a retrasarse”. (Entrevista estudiante 21).

Desde la voz de los profesores, la permanencia tiene que ver fundamentalmente con la vocación de maestros, en donde la motivación viene ligada al deseo de superación en el campo educativo. Los directores de programa insistieron en que este tema es relativo, puesto que debe considerarse que a las maestrías de educación están llegando licenciados en educación, con una larga experiencia, pero también profesionales de otras disciplinas que como actividad complementaria, se encuentran dedicados a la docencia, universitaria o escolar; por tanto, las motivaciones y los riesgos de deserción son diferentes. Uno de los profesores manifestó que

“nosotros sabemos que ellos vienen con una clara intención de... digamos... mejorar sus ingresos... porque así está organizado el sistema, si tenés un título más arriba, pues el sueldo mejora ¿cierto? pero también, quieren mejorar su calidad como maestros... todo viene juntico... y después viene el proceso riguroso de la investigación; aquí es donde se da un gran impacto, porque una cosa es hablar de eso, de ¡la investigación! y otra es ¡hacer investigación! ¿cierto?” (Profesor 10).

#### **4.5 Análisis**

A través de las entrevistas con los docentes se detectó que en muchas ocasiones expresan que el estamento profesoral se reúne a dialogar, o a intercambiar ideas sobre el proceso académico, en donde perciben inconsistencias acerca de ciertas asignaturas, o el adecuado proceso para la labor investigativa. Sin embargo, estas reflexiones no son registradas, ni sistematizadas, por lo tanto no ingresan a un proceso de seguimiento y control

que implique el mejoramiento de la labor académica. De igual forma ocurre con los diálogos o comentarios eventuales de los estudiantes, a propósito de la situación sobre un contenido de una asignatura, o una bibliografía o la metodología de un profesor; dichas reflexiones o sugerencias no son registradas, ni sometidas a seguimiento.

Por lo anterior, se evidencia un vacío en lo relacionado con la documentación de las reflexiones acerca del proceso académico. Por supuesto, ello requiere del establecimiento de procedimientos dirigidos a cumplir con este propósito y ello no se da por cuanto las universidades evaluadas tienen una estructura organizacional que gira alrededor de los Consejos de Programa, los Consejos de Posgrado, los Consejos de Facultad y el Consejo Académico. Los actores de las maestrías evaluadas suponen que en dichas instancias se evalúan esas reflexiones, comentarios o críticas, pero como se constata en las actas de dichas reuniones, la mayoría de los eventos críticos que se ventilan en las aulas y en los colectivos de estudiantes y profesores, no son tratados en dichos escenarios.

Lo anterior tiene que ver también con la velocidad de respuesta frente a las inquietudes de los profesores y estudiantes. En este sentido, el modelo administrativo de la Universidad de Antioquia brinda mejores condiciones para que la reacción frente a posibles ajustes en el proceso se haga con mayor celeridad; lo que, por supuesto, no ocurre con las universidades Javeriana y del Quindío. En estas dos últimas, los trámites para acoger cambios e innovaciones resultan más lentos, lo cual se deduce de las actas de reuniones de los comités de posgrado y de programa.

La circunstancia comentada se puede advertir en el Acuerdo 302 del 8 de mayo del 2015, del Consejo de Facultad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en cuyo considerando reza:

1. En el Acuerdo 266 del 31 de agosto de 2011, el Consejo de Facultad aprobó la versión 04 del plan de estudios de la Maestría en Educación.
2. El Artículo 1 del Acuerdo de Consejo de Facultad citado, define los créditos obligatorios para cada línea de las que ofrece el programa, correspondientes a los componentes de formación común y específicos de línea: seminarios y complementarios.
3. El Parágrafo 4 de este mismo Artículo, determina los cursos de Seminario Específico y Complementarios de cada una de las Líneas ofrecidas por el Programa de Maestría en Educación.
4. El Coordinador de la Línea de Formación, Democracia y Convivencia Escolar, presentó al Comité de Maestría en Educación la propuesta de la Línea, la cual fue avalada, para ser ofrecida por el Programa de Maestría en Educación. La línea fue evaluada y realimentada con base en los ajustes sugeridos por los pares académicos.
5. Es de interés de la Facultad de Educación, crear una nueva línea Democracia y Convivencia Escolar, en el programa de Maestría en Educación, modalidad investigación.
6. El Consejo de Facultad, sesiones del 24 de abril de 2015, Acta 2291, y del 12 de mayo de 2015, Acta 2292, aprobó la adición de la Línea de Formación Democracia y Convivencia Escolar al Programa de Maestría en Educación, modalidad investigación Medellín, versión 4 del plan de estudios del programa 60008 para la apertura de nuevas cohortes por Líneas de Formación.

En el anterior apartado se observa una respuesta a la necesidad académica de una nueva línea de investigación para la maestría de educación. Lo que denota este hecho es que las normas, en la Universidad de Antioquia, están siendo sometidas a ajustes permanentes, de acuerdo con las situaciones sobrevinientes. Esto se puede ratificar al observar que el plan de estudios de la maestría avanza por versiones, estando hoy en la cuarta; así se señala en el Acuerdo 266 del 31 de agosto 2011: “El Consejo de Facultad, Acta 2195 del 30 de agosto del 2011, aprobó en segundo debate la creación de la versión 04 del plan de estudios del programa 60008 Maestría en Educación, para la apertura de nuevas cohortes por líneas de formación”. Otra evidencia la constituye el acuerdo 340 del 9 de junio del 2015, en cuyo texto se dice:

2. Que al revisar los planes de estudio del programa de Maestría en Educación, que se ofrece en Medellín y en las seccionales, se hace necesario adecuar, el sistema de créditos con lo estipulado en el Decreto 1295.
3. El Consejo de Facultad, Acta 2289 del 24 de marzo de 2015, aprobó la modificación de las horas de trabajo académico del estudiante en actividades independientes, en los planes de estudio del programa de Maestría en Educación que se ofrece en Medellín y en las seccionales de la universidad donde se ofrece el programa.

En este fragmento se indica que se dio un ajuste en las horas de trabajo académico del estudiante en actividades independiente, como una manera de armonizar la reglamentación institucional interna con la norma nacional. Otro ajuste consistió en separar la modalidad de maestría en educación – profundización, lo cual queda legalizado con el Acuerdo 345, del 22 de julio del 2015, de la Facultad de Educación; así:

1. El Consejo de Facultad de Educación aprobó el plan de estudios del Programa de Maestría en Educación de Profundización, sede Medellín, según acuerdo 327 del 4 de marzo de 2015 con 46 créditos académicos con base en el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, el cual define en su artículo 24, que los programas de maestría, podrán ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades bajo un único registro.
2. El Departamento de Educación Avanzada, de la Facultad de Educación, solicitó a la Dirección de Posgrados de la Universidad de Antioquia, adelantar las gestiones curriculares pertinentes para la adición de la modalidad de profundización a la Maestría en Educación, sede Medellín, ante el Sistema Universitario de Posgrados de la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional.
3. La Dirección de Posgrados, solicitó mediante el sistema Saces, al Ministerio de Educación Nacional, realizar las gestiones académicas y administrativas pertinentes para la adición de la modalidad de profundización de la Maestría en Educación, sede Medellín, la cual se solicitó con 46 créditos.
4. El Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución 07732 del 28 de mayo de 2015, autorizó la adición de la modalidad de profundización, al Programa de Maestría en Educación, sede Medellín, con 48 créditos.
5. Por los anteriores aspectos, el Consejo de Facultad, según acta 2297 del 22 de julio de 2015, previa consulta a la Dirección de Posgrados, analizó la situación y determinó mantener la propuesta de plan de estudios con un total de 48 créditos, tal y como lo autorizó el Ministerio de Educación en el registro calificado otorgado, y evitar reproceso y otros trámites administrativos.

Así, durante el mismo periodo analizado, 2010 al 2014, no se encontraron eventos similares en las universidades Javeriana y del Quindío. Las actas y acuerdos de los órganos colegiados de gobierno se refieren a los trámites normales de la administración del programa, pero ningún hecho que indique cambios, modificaciones o ajustes del plan de estudio o del currículo del programa.

## 5. Conclusiones

A través del proceso investigativo fue posible caracterizar las condiciones de calidad del Factor 4 de los lineamientos de calidad para los posgrados en Colombia, denominado procesos académicos y lineamientos curriculares, enfocado al caso específico de tres maestrías en educación. El abordaje metodológico de tipo cualitativo, centrado en lo manifestado por 3 directores de programa, 12 profesores y 82 estudiantes, entre entrevistados y encuestados, permitió acercarnos a una realidad que difícilmente queda registrada en algún tipo de documento sistematizado de las instituciones.

Cuando el Ministerio de Educación de Colombia, como ente rector de los procesos educativos en los posgrados, decidió establecer unos lineamientos de calidad para el sector de los posgrados en el año 2010, acogió los 10 parámetros que internacionalmente se vienen evaluando como factores de la calidad educativa, a saber: Cumplimiento de los objetivos del programa y coherencia con la visión y misión de la universidad; estudiantes; profesores-investigadores; procesos académicos y lineamientos curriculares; investigación, generación de conocimiento y producción artística; articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación; internacionalización, alianzas estratégicas, e inserción en redes científicas globales; bienestar y ambiente institucional; graduados y análisis de impacto; y recursos físicos y gestión administrativa y financiera.

La intención de resaltar el factor 4, procesos académicos y lineamientos curriculares, tiene que ver con la idea de explorar uno de los eventos más críticos de los procesos de

calidad en la institución universitaria. Allí confluyen de alguna forma el resto de los factores; es decir, misión universitaria, estudiantes, profesores, investigación, conocimiento, internacionalización, redes científicas, bienestar, graduados y gestión administrativa, son piezas de un entramado que se teje en el aula de clase y en la interacción maestro y estudiante.

Por tanto, con la investigación se cumplió con el objetivo general de caracterizar las condiciones de calidad de los procesos académicos, en el caso de las 3 maestrías en educación intervenidas, en donde los tres elementos más prevalentes fueron: Es fundamental el acompañamiento permanente al estudiante por parte de un tutor investigador, durante todo el proceso de formación, con una asignación de más de 5 horas a la semana; resulta contraproducente para el proceso la asignación de un profesor no investigador, en calidad de asesor con menos de ese tiempo. Como segundo aspecto, la flexibilidad curricular debe ser efectiva, es decir, que los estudiantes puedan escoger alternativas de seminarios o asignaturas, dentro del programa, en otro programa de la universidad, o en otro programa de otra universidad, nacional o extranjera; así como la participación en grupos de investigación activos, en concordancia con su idea de investigación. Como tercer elemento se evidenció la necesidad de mejorar la competencia de comprensión del entorno social y geopolítico de la ciencia educativa y la disciplinar. En la percepción de los estudiantes, profesores y directivos, contar con estas condiciones básicas, potenciaría la calidad académica del programa.

Por supuesto, los anteriores elementos están expresados en los lineamientos del Ministerio de Educación, los cuales son replicados por los respectivos programas en sus planes educativos de programa, sin embargo, llevar a la práctica esas connotaciones, no es lo común en el conjunto de las maestrías en educación. Para el caso de las tres maestrías en educación consultadas, una de ellas, la de la Universidad de Antioquía, se acerca mucho a lo

planteado por los entrevistados; de hecho es la única maestría en educación acreditada con alta calidad en Colombia. Esto último tiene que ver con el sistema flexible que han logrado instaurar en el factor 4 de calidad, tal como se indicó en los resultados de la investigación. Recordemos que es un sistema curricular abierto, adaptable y ajustable a nuevas condiciones del entorno, en donde los profesores y estudiantes tienen como eje central el proceso investigativo, por encima de los contenidos disciplinares de asignaturas fijas y de larga duración en el plan de estudio.

Ahora, con respecto a la delimitación del concepto de calidad educativa en los posgrados se encontró que los entrevistados tienen diferentes niveles de apreciación. Un nivel se refiere a la reputación y el prestigio de la institución educativa; en tal sentido, tal concepto se relaciona directamente con el alto o bajo reconocimiento de la universidad en el medio. En otra visión, y con respecto a los procesos académicos, la calidad, en todos los casos, se relaciona con el nivel mostrado por el docente en las actividades de aula; es decir, son tomados en cuenta aspectos como la formación previa del profesor, su experiencia, las didácticas utilizadas, las prácticas de enseñanza y definitivamente las buenas relaciones que logre establecer con el estudiantado. Pero elementos como el acceso a fuentes de información, la participación en eventos académicos, la pertenencia a grupos de investigación, las opciones de movilidad hacia otros espacios de formación, no fueron abordados como fundamentales, por dos de los tres programas estudiados, las universidades Javeriana y del Quindío.

Sin embargo, sobre las características a las que se refiere la norma para establecer la calidad del factor 4 sobre procesos académicos, tanto los estudiantes como los profesores consultados, no manifiestan un conocimiento preciso. Así pues, la formación como investigador, el desarrollo de las competencias sociales y éticas, la flexibilidad y las prácticas



de autoevaluación, no fueron mencionados con firmeza como aspectos relativos a la calidad académica. Por supuesto, estos si fueron tenidos en cuenta por los directores de los programas, por cuanto hacen parte de los temas tratados en las reuniones de coordinación en el área administrativa.

También se tiene que el concepto de calidad es asumido, por parte de los estudiantes, de manera desprevenida, mientras que por parte de los profesores y directivos el tema es controversial. Muchos de los docentes lo relacionan directamente con la presencia de las fuerzas neoliberales del mercado en el ámbito académico, lo cual consideran una intromisión; sobre el particular, algunos postulan el uso del término “excelencia académica”, como un elemento más próximo al entorno educativo. Para los estudiantes, en cambio, el concepto no es tema de discusión y antes lo relacionan directamente con exigibles a la institución como el buen nivel de los docentes, el cumplimiento de las actividades programadas, el acompañamiento para el trabajo de grado, el apoyo para la participación en eventos y las adecuadas instalaciones físicas. En el caso de los estudiantes del Universidad del Quindío esta visión resultó más limitada, por cuanto no contaban con referentes institucionales de calidad en la región, como si lo tienen los de Medellín y Bogotá, quienes cuentan con mayores oportunidades de contrastación.

Acerca de la identificación de las características de calidad de los procesos académicos se encontró que para el caso del fomento del espíritu investigativo, los participantes indicaron en forma mayoritaria tres elementos; primero, la vinculación a un grupo de investigación; segundo, contar con un tutor permanente para el trabajo de grado y que pertenezca a un grupo de investigación; y tercero, el apoyo del programa para la participación en seminarios, congresos y foros. En lo relativo a la flexibilidad del currículo, solo en el caso de la

Universidad de Antioquia es evidente la posibilidad de movilidad por parte de los estudiantes, hacia otros espacios académicos, en el mismo programa, o en otros programas de la universidad, o en otras universidades. Circunstancia que refuerza el proceso de formación como investigador. En las otras dos universidades, poco se ha avanzado en este sentido, ya que se cuenta con una estructura curricular más rígida y más centrada en espacios académicos o seminarios internos, a la manera de asignaturas, que guardan una relativa continuidad y que tienen pocos vínculos con procesos institucionales de investigación.

Otra característica de los procesos académicos se refiere a las prácticas docentes, en donde los estudiantes entrevistados y encuestados establecieron dos parámetros precisos. El primero, el desarrollo de actividades pedagógicas innovadoras, en el sentido de que las acciones didácticas en el aula y las establecidas como actividades autónomas del estudiante, tengan un doble propósito en una maestría en educación: aprender el contenido, de un lado, y aprender métodos de enseñanza que puedan ser replicados, por otro lado, por la condición de educadores de los estudiantes de estos posgrados. El segundo parámetro se refiere a las cualidades del tutor, de quien se predica que debe ser experto en el tema investigado por el estudiante y debe ser el mismo a través de los dos años de la maestría.

Sobre las características de calidad que fomentan la permanencia son claros tres aspectos. El primero y sobre el cual hubo consenso, se refiere al trabajo de grado, es decir, un inadecuado proceso de investigación, o un mal enfocado problema investigativo, puede entorpecer seriamente la culminación de la maestría. De hecho, en las cohortes del 2013 y del 2014 de las maestrías analizadas, se presenta un 30% promedio de rezagos y retiros temporales, por causas directamente relacionadas con el proyecto final; siendo la mayor frecuencia en la Universidad Javeriana y la segunda, la Universidad del Quindío.

El segundo aspecto que fomenta la permanencia tiene que ver con las condiciones socioeconómicas, en donde inciden factores como el músculo financiero, el cambio de lugar de trabajo, la pérdida del empleo o circunstancias familiares; el desbalance en todos o en alguno de estos 4 eventos puede provocar una situación de deserción. Los otros dos riesgos normalmente asociados a la deserción, el individual y el institucional, no fueron referidos por los participantes; de hecho, en los tres programas estudiados se reconoce el esfuerzo institucional en la prestación de servicios académicos y de bienestar universitario que coadyuvan a la persistencia y culminación de la maestría.

El tercer aspecto referido que fomenta la permanencia se relaciona con las expectativas de mejora en las condiciones laborales. Hubo consenso también en que los requisitos exigidos por las empresas y las instituciones educativas para conservar el puesto de trabajo, o aumentar los ingresos, es un factor determinante en la persistencia, terminación y graduación en la maestría en educación. Aunque en muchos casos se aclaró que la motivación no es estrictamente económica, sino que viene acompañada de intereses profesionales y de crecimiento personal. Estos esquemas motivacionales, en ocasiones, se enfrentan a la realidad de los contenidos, la experticia de los docentes y la calidad organizacional de la universidad, lo que desde luego provoca desencantos o pérdidas de interés en los estudios; sin embargo, prevalece la presión de las condiciones laborales, lo que impulsa definitivamente a la permanencia en el proceso.

En relación con los indicadores que pueden expresar la calidad de los procesos académicos en las maestrías en educación, los participantes reflejaron diferentes tendencias. Una visión asume estos posgrados como una instancia para profesionales en la educación; otra óptica las plantea como un escaño que debe superar cualquier profesional, de cualquier área,

que desee dedicarse a la docencia. Un tercer enfoque asume estas maestrías como centros de debate donde deben ser discutidos los problemas críticos de la educación, a nivel global. No obstante lo anterior, hubo acercamientos alrededor de algunos indicadores que pueden medir la calidad de la actividad académica en los posgrados estudiados, alrededor de las actividades en el aula, la flexibilidad y la formación como investigadores. Estos indicadores señalados se describen a continuación.

Sobre las actividades en el aula se señalaron estos indicadores: Cada espacio académico debe estar relacionado con una línea o un grupo de investigación. Los seminarios o cursos deben ser diferenciados (no igual para todos), es decir, de acuerdo con el proyecto de investigación del estudiante. Los seminarios o cursos deben contar con uno o más investigadores invitados. Así mismo, cada docente debe garantizar el acceso y la consulta controlada de la bibliografía seleccionada.

Acerca de la flexibilidad se propusieron estos indicadores: Al ingreso al programa, se debe suministrar la lista de cursos, tanto del programa, como de otros programas de la universidad, que los estudiantes pueden seleccionar y que favorecen su ruta de aprendizaje. Al inicio del programa los estudiantes contarán con una lista de convenios con otras instituciones, nacionales y extranjeras, de donde debe escoger al menos una participación externa. Igualmente, cada estudiante debe asistir mínimo a 4 eventos académicos nacionales o extranjeros, donde participe como ponente.

Referente a la formación como investigadores se recomendaron estos indicadores: El proyecto de grado o problema de investigación debe quedar establecido antes de la matrícula. Cada alumno debe tener asignado un tutor investigador permanente, en el área del proyecto de

grado. Cada estudiante publicar 2 avances de la investigación durante el transcurso del programa.

El marco de discusión de las propuestas de indicadores, antes enunciados, se ubicó en la necesidad de replantear los procesos aula y las prácticas docentes. Esto conlleva, desde luego, a los lineamientos curriculares, los cuales en muchas ocasiones no favorecen la intención primordial de formar investigadores en educación en las maestrías evaluadas. Queda claro que no se deben seguir promoviendo cursos del plan de estudio, sueltos y desligados de los procesos investigativos; es decir, cobra fuerza la idea de vincular los espacios de enseñanza y aprendizaje, directamente a las líneas y a los grupos de investigación. En el mismo sentido, la flexibilidad sigue siendo el campo de batalla de las maestrías en educación analizadas, por cuanto dicho proceso implica reevaluar el papel del docente, así como los procesos de aprendizaje.

## Referencias

- Abad, D.; Giraldo, U. y Díaz, E. (2002). *Bases para una política de la calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional, CNA Consejo Nacional de Acreditación.
- Abad, D. (2004). *Bases para un sistema de indicadores en educación superior*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional, CNA Consejo Nacional de Acreditación.
- Abella, M. y Pachón, A. (2011). *Formación en competencias investigativas en educación superior estudio de caso: dos programas de maestría en educación* (Tesis). Bogotá D.C.: Universidad Javeriana.
- Abreu, L. y Cruz, G. (2012). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, XXXVII (147). 162-181. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Cátedra UNESCO-UNU, historia y futuro de la universidad. (378-A57e).
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. (UMNG 375-A66i).
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia ¿problema de compromiso colectivo? En: *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(2), 44-55. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- AUIP – Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. (2014). *Evaluación de programas de posgrado. Guía de Autoevaluación*. 6ª. Edición. México.
- Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo. (2003). *Construir sociedades de conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria*. Washington: Ed. BM. (UMNG 378.1722-C65c).
- Barrera, A. (2008). *La universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomo VI, organización universitaria. Bogotá: Universidad Javeriana. 7 volúmenes. (UMNG 378-B67u).
- Bogoya, D. (2013). *Elementos de calidad de la educación superior en Colombia. Caso de estudio: Universidades*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI. (UMNG 370.19-B68c).
- Brunner, J. y Ferrada, R. (2012). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo, Universia.

- Cardoso, E. y Cerecedo M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>.
- Castaño et al. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60(Enero – Junio).
- Cataño, G. (1985). *Estudios de posgrado en educación: Evaluación de una experiencia*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional.
- Clavijo, G.; Mora W. y Coy U. (2002). *Universidad, currículo y acreditación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (UMNG 378.861-U54u).
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2010a). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: MEN.
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2010b). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: Guía de procedimiento*. Bogotá: MEN.
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2003). *Educación superior, calidad y acreditación*. Tomo III. Bogotá: CNA.
- Cuadernos de Pedagogía*. (2014). Los contenidos, discursos y contextos. Opciones básicas del currículo, entre el pasado y el futuro. Madrid. Julio-Agosto 2014 (450).
- Daza, C. et. all. (2009). *Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior, a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la ley 30 de 1992 y hasta el 2008*. (Tesis Magister). Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coordinadores). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Pirámide. (UMNG 378.125-P76).
- Dubs, R. (2005). *Permanecer o desertar en los estudios de postgrado: Síntesis de modelos teóricos*. *Investigación y Postgrado*. Recuperado el 20 de junio de 2013, desde: <http://www.scielo.org.ve>.
- Flores, N; Posada, S. y Vivas, L. (2011). *Cultura de calidad y práctica docente en educación Superior: estudio de caso*. (Tesis Maestría). Bogotá D.C. Universidad Javeriana.
- Forero, M.; Santa María, M. y Millan, N. (2010). Educación, una visión desde los departamentos. Bogotá D.C. Fedesarrollo. [EAN 370, F715].
- García, S.; Maldonado, D.; Perry, G.; Rodríguez, C.; Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá, Fundación Compartir (Universidad de los Andes, la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y RAND Corporation).

- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI. (UMNG 371.10092-G47p).
- Gómez, V.; Celis, C. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. En *Revista de Estudios Sociales*. No.33, agosto. Pp.106-117.
- Gutiérrez, M.; Herrera, D. y Lucumí, Alba. (2013). *Estudio analítico de las investigaciones realizadas sobre especializaciones y maestrías de la red colombiana de posgrados en Colombia*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás, Red Colombiana de Posgrados.
- Guzmán, C. et. all. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hernández, R. et. all. (2012). *Metodología de la Investigación (5 edic.)*. México: Mc Graw Hill.
- Holguín, E.; Gutiérrez, P. y Campos E. (2008). *Los posgrados en educación: posibilidades de superación profesional en ciudad Juárez*. (Ponencia). Ciudad Juárez: Congreso Internacional de Educación.
- Ibarrola, M. et. all. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación*. (Editora Ruth Perales). México: Red de Posgrados en Educación A.C.
- Magendzo, A. (1998). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIIE. 309 p. (375-M14c).
- Martínez, J. (2009). *Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005*. (Tesis). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. 173 p. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215040247/tesis-martinez-p.pdf>.
- Mejía, D. y Duque, L. (2013). *Sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior: una tarea pendiente*. Bogotá: CONACES. Grupo de Investigación “Currículo, Universidad y Empresa”.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Observatorio Laboral para la Educación – OLE. Resultados de las condiciones laborales de los graduados de educación superior 2001-2012 y los certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano 2010-2012*. (Documento técnico). Bogotá: MEN. Recuperado de [www.graduadoscolombia.edu.co](http://www.graduadoscolombia.edu.co).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006–2010* (Documento 8). Bogotá D.C.: MEN. Disponibel en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152036\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-152036_archivo_pdf.pdf).



- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2011). Calidad, evaluación y acreditación en la educación superior. A propósito de un proyecto de reforma en Colombia. En *Pensamiento jurídico*. Vol. 2011.
- Misas, Gabriel. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2014). Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Disponible en [http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf).
- Orozco, L. (Compilador). (2014). *La educación superior: retos y perspectivas*. Bogotá: Universidad de los Andes. (UMNG 378.861-E38).
- Osorio, S. (2010). *Pensar desde la educación superior, una reflexión transdisciplinar*. Bogotá: UMNG. (UMNG 370.78-O76p).
- Ospina, R. (2011). *Evaluación de calidad en educación superior. Un estudio de casos en programas académicos*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peña, I.; et al. (2008). Educación y Pedagogía I. Bogotá D.C.: Universidad la Gran Colombia. [EAN -370.7, E831].
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior*. Chía: Colciencias-Universidad de La Sabana.
- Pineda, C. et. all. (2010). *La voz del estudiante: El éxito de programas de retención universitaria*. Chía: IESALC UNESCO- Universidad de La Sabana.
- RCP-Red Colombiana de Posgrados y UNAB-Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2009). *Características de las maestrías de investigación y profundización en las universidades de Colombia*. Bucaramanga.
- Rubio, Á. y Álvarez, A. (2010). Formación de formadores después de Bolonia. Bogotá: Díaz de Santos. (UMNG 378-S12c).
- Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. (UMNG 375-A66i).
- Sacristán, J. (2007). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata. (UMNG 372.01-G45e).
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Consultado el 23 de julio de 2010 en: <http://www.rieoei.org/rie23a07.PDF>.

- Sime, L. (2015). Los estudios cualitativos sobre los posgrados en educación en América Latina. En *Investigación Cualitativa en Educación/Volumen 2*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Stenhouse, L. (Selección de textos de J. Rudduck y P. Hopkins). (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata. 183 p. (370.7-S73i).
- Tobón, S et. all. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá D.C.: Edit. Magisterio. Disponible en:  
<http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=jW7G7qRhry4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=calidad+educaci%C3%B3n+superior+colombia&ots=isHV2HL-46&sig=1zCKWQXUj3OX4HNvUe59UpdVRM#v=onepage&q=calidad%20educaci%C3%B3n%20superior%20colombia&f=false>
- Universidad de Antioquia. (2012). Presentación programa de Maestría en Educación. En: [https://www.youtube.com/watch?v=RzuQJ\\_7qWPE](https://www.youtube.com/watch?v=RzuQJ_7qWPE)
- Universidad Militar Nueva Granada-UMNG. (2009). *Sistema institucional de autoevaluación innovación y calidad. Documento 1. Referentes conceptuales de autoevaluación y acreditación*. (378.861-U54 v.1).
- Universidad Militar Nueva Granada-UMNG. (2009). *Sistema institucional de autoevaluación innovación y calidad. Documento 2. Modelo institucional de autoevaluación*. (378.861-U54 v.2).
- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Permanencia Estudiantil en los Postgrados de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá, Colombia. Dirección Nacional de Bienestar, [Dirnalbie\\_nal@unal.edu.co](mailto:Dirnalbie_nal@unal.edu.co).
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa S.A.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá D.C.: Universidad de la Salle. [EAN -370, V335].
- Viloria, J. (2006). Educación superior en el Caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad. En: *Documentos de trabajo sobre economía regional*. 69, marzo 2006. Bogotá D.C.: Banco de la República. 76 p.
- Villarruel, M. (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de maestría en educación. *Trilogía. Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 7(12), 39-57.
- Wilson, John. (1988). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, [EAN -370 W681].
- Zabalza, Miguel. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ed. Narcea. 238 p. (378.12-Z11e).

**Anexo 1**  
**Preguntas de entrevista a estudiantes: Grupo Focal**

Formulario preguntas semiestructuradas (Cada pregunta podrá tener preguntas de ampliación o aclaración). Tiempo previsto: 30 minutos.

Grupo: Estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad del Quindío, Universidad Javeriana y Universidad de Antioquia.

\*\*\*\*\*

1. ¿Cuál fue el interés o la motivación para iniciar los estudios de la Maestría en Educación?
2. ¿De qué manera recibió la explicación sobre el plan de estudio y los lineamientos curriculares del programa?
3. ¿Cuáles contenidos del plan de estudio resaltaría como los más importantes para su actividad profesional?
4. ¿Cuáles son los servicios académicos con los que usted cuenta para el normal desarrollo del posgrado?
5. ¿Cómo describiría la forma como el programa la (lo) apoya para su proyecto de investigación?
6. ¿En qué sentido el trabajo que desarrollan los profesores en el aula de clase contribuye con la propuesta del plan de estudios?
7. ¿Cuáles son las situaciones, de las actividades normales del programa, que dificultan el proceso de investigación?
8. ¿Cuáles son los aspectos que la (lo) pueden hacer pensar en abandonar sus estudios?
9. ¿De qué manera el programa que usted estudia puede mejorar su calidad?

## Anexo 2

### Encuesta a estudiantes de maestría en educación

Muchas gracias por su participación. La presente encuesta hace parte de un proyecto de investigación acerca de la calidad de los posgrados en educación, desarrollado por la Universidad Militar Nueva Granada. El cuestionario consta de 30 preguntas cerradas. El tiempo previsto para su diligenciamiento es de 20 minutos.

*Objetivo:* Describir la forma como se desarrollan los procesos académicos y los lineamientos curriculares en las maestrías en educación.

En las siguientes preguntas indique el grado de satisfacción respecto a las siguientes afirmaciones, siendo 1 el grado más bajo y 5 el grado más alto.

Valores de la escala: 1= Nunca, 2= La mayoría de las veces no, 3= Algunas veces sí algunas veces no, 4= La mayoría de las veces sí, 5= Siempre.

1	Las actividades académicas de la maestría en educación conducen al desarrollo de competencias investigativas.	1	2	3	4	5
2	El plan de estudios de la maestría en educación es flexible y los estudiantes pueden establecer su propia ruta de aprendizaje.	1	2	3	4	5
3	El plan de estudios de la maestría en educación permite el conocimiento de las técnicas de investigación propias del área.	1	2	3	4	5
4	Todos los aspectos curriculares de la maestría llevan al desarrollo de la capacidad para realizar, en forma autónoma, investigaciones en el campo específico de la educación.	1	2	3	4	5
5	El diseño curricular de la maestría en educación permite el acceso continuo a diversas y pertinentes fuentes de información.	1	2	3	4	5
6	En la maestría existen estrategias curriculares que propician la relación entre la investigación y su aplicación en el sector productivo, incluyendo desarrollos empresariales propios.	1	2	3	4	5
7	La maestría en educación le ofrece al estudiante opciones de temas o líneas de investigación en los que puede trabajar.	1	2	3	4	5
8	En la maestría, las tutorías contribuyen al adecuado desarrollo de la propuesta de investigación planteada como trabajo de grado.	1	2	3	4	5
9	En algunas ocasiones los tutores o directores de tesis frenan o detienen el proceso investigativo, poniendo en riesgo la graduación en el tiempo establecido.	1	2	3	4	5
10	Los tutores son investigadores permanentes y pertenecen a grupos de investigación activos.	1	2	3	4	5
11	En general existe una atmósfera académica permanente en la maestría en educación, en donde prevalece la participación en eventos externos, cursos, seminarios o conferencias relacionados con el entorno educativo regional, nacional o global.	1	2	3	4	5
12	Existen en el programa de maestría en educación estrategias y mecanismos para la comunicación de avances y resultados de la investigación del trabajo de grado.	1	2	3	4	5
13	El programa de la maestría brinda la opción de publicar artículos o papers, o divulgar alguna ponencia, fruto del proceso de investigación.	1	2	3	4	5
14	La maestría le ofrece al estudiante la posibilidad de participar en otros grupos de investigación o eventos académicos, de la propia universidad o de otras universidades nacionales y extranjeras.	1	2	3	4	5
15	La maestría en educación cuenta con convenios que facilitan, promueven y garantizan la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras.	1	2	3	4	5
16	Los estudiantes participan en procesos periódicos de autoevaluación y planes de mejoramiento del programa de maestría en educación.	1	2	3	4	5
17	Las competencias que pretenden desarrollar las diferentes asignaturas o seminarios de la maestría en educación son las adecuadas para el proceso de formación como investigador.	1	2	3	4	5

18	Las actividades académicas de los cursos o seminarios de la maestría favorecen de forma evidente la formación como investigadores.	1	2	3	4	5
19	El proyecto en desarrollo para optar al título de Magister en Educación corresponde al mismo que se planteó al ingresar a la maestría.	1	2	3	4	5
20	El plan de estudios y los lineamientos curriculares del programa hace que se diferencie claramente la maestría de profundización de la maestría de investigación.	1	2	3	4	5
21	Los profesores de las diferentes asignaturas utilizan experiencias didácticas adecuadas que permiten profundizar en los diferentes tópicos de la educación.	1	2	3	4	5
22	El plan de estudios de la maestría cambió y se ajustó en algunas ocasiones.	1	2	3	4	5
23	En algunas ocasiones el Currículo de la maestría se discutió y analizó entre directivos, profesores, estudiantes y administrativos.	1	2	3	4	5
24	La calidad de la maestría en educación, en todos sus aspectos, es excelente.	1	2	3	4	5

En las siguientes preguntas marque una o varias opciones según la situación presentada.

**25.** Las motivaciones que impulsaron su decisión de estudiar la maestría en educación fueron (puede marcar varias opciones):

<input type="checkbox"/> Mejorar los ingresos personales	<input type="checkbox"/> Adquirir formación como investigador
<input type="checkbox"/> Mejorar la hoja de vida personal	<input type="checkbox"/> Aceptación de una oferta académica interesante
<input type="checkbox"/> Cumplir con un requisito laboral	<input type="checkbox"/> Es una opción de posgrado más barata que otras maestrías
<input type="checkbox"/> Profundizar en un tema de investigación	<input type="checkbox"/> Una meta personal sin conexión con el aspecto laboral
<input type="checkbox"/> Perfeccionar mis habilidades como docente	<input type="checkbox"/> Fue una circunstancia que se dio sin pensarlo mucho

**26.** ¿Cuáles de las siguientes prácticas de aula o estrategias didácticas son las más usadas por los profesores de la maestría? Marque las que durante el proceso de formación se dieron alguna vez o son las más recurrentes:

<input type="checkbox"/> Clase magistral	<input type="checkbox"/> Exámenes escritos con preguntas abiertas	<input type="checkbox"/> Visita a instituciones educativas
<input type="checkbox"/> Trabajo en grupos	<input type="checkbox"/> Exámenes escritos con preguntas cerradas	<input type="checkbox"/> Prácticas docentes
<input type="checkbox"/> Exposiciones orales	<input type="checkbox"/> Diálogo abierto	<input type="checkbox"/> Conversatorio con expertos
<input type="checkbox"/> Exposiciones con ayudas visuales	<input type="checkbox"/> Reunión con Investigadores	<input type="checkbox"/> Reunión con grupos de investigación
<input type="checkbox"/> Debates	<input type="checkbox"/> Encuentro con expertos	<input type="checkbox"/> Reunión con investigadores externos
<input type="checkbox"/> Foros	<input type="checkbox"/> Charla con profesor invitado	<input type="checkbox"/> Resolución de conflictos en grupo
<input type="checkbox"/> Mesas Redondas	<input type="checkbox"/> Videoconferencia remota (a través de web)	<input type="checkbox"/> Estudio de casos
<input type="checkbox"/> Congresos o seminarios	<input type="checkbox"/> Chat por redes sociales	<input type="checkbox"/> Simulaciones
<input type="checkbox"/> Conferencias	<input type="checkbox"/> Grabación y divulgación de videos (youtube)	<input type="checkbox"/> Juego de roles
<input type="checkbox"/> Lectura grupal en voz alta	<input type="checkbox"/> Grabación y divulgación de audios	<input type="checkbox"/> Lluvia de ideas
<input type="checkbox"/> Socialización de lecturas	<input type="checkbox"/> Participación en Aulas Virtuales	<input type="checkbox"/> ABP Aprendizaje Basado en Problemas
<input type="checkbox"/> Control de lecturas	<input type="checkbox"/> Dinámicas grupales	<input type="checkbox"/> Trabajo de campo
<input type="checkbox"/> Exámenes escritos rápidos (Quiz)	<input type="checkbox"/> Visita a centros culturales	<input type="checkbox"/> Otro:

**27.** Los servicios de apoyo académico que recibe continuamente por parte de la universidad y la Maestría en Educación son:

<input type="checkbox"/> Tutorías	<input type="checkbox"/> Cursos Nivelatorios	<input type="checkbox"/> Cursos Vacacionales
<input type="checkbox"/> Mentorías	<input type="checkbox"/> Cursos Remediales	<input type="checkbox"/> Apoyo y orientación de directivos
<input type="checkbox"/> Consejerías		

**28.** Las situaciones que pueden colocar en riesgo la continuidad, terminación y graduación de la maestría en educación, pueden ser:

<input type="checkbox"/> Factores económicos	<input type="checkbox"/> Dificultades con el rendimiento académico	<input type="checkbox"/> Cambio de programa
<input type="checkbox"/> Problemas personales y familiares	<input type="checkbox"/> El proyecto o trabajo de grado	<input type="checkbox"/> Desencanto por el programa

**29.** Usted tuvo tutor personalizado asignado para hacer el acompañamiento de su trabajo de grado desde:

El primer semestre    El segundo semestre    El tercer semestre    El cuarto semestre    Nunca

**30.** El tutor personalizado le dedica o le dedicó durante la semana:

Hasta 4 horas    Hasta 8 horas    Hasta 10 horas    Más de 10 horas    No aplica (No fue personalizada)

El puntaje de su prueba Icfes o Prueba Saber-11 fue:

Excelente    Bueno    Medio    Bajo    Muy bajo

### **Anexo 3**

#### **Preguntas entrevista profesores de maestrías en educación**

Formulario con preguntas semiestructuradas (Cada pregunta podrá tener preguntas de ampliación o aclaración). Tiempo previsto: 40 minutos.

Entrevistados: Profesores de programa de las Maestrías en Educación de la Universidad del Quindío, Universidad Javeriana y Universidad de Antioquia.

\*\*\*\*\*

Objetivo: Caracterizar las actividades de aula de los profesores de las Maestrías en Educación analizados y su impacto en la formación de los estudiantes como investigadores.

1. ¿Cómo fue su vinculación como profesor a la maestría de educación?
2. ¿Cuál es su experiencia en investigación sobre temas educativos?
3. ¿Cuáles son las actividades que actualmente adelanta en grupos de investigación y en procesos de publicación de los resultados de dichos procesos?
4. ¿Cuáles son las actividades de aula desarrolladas por Usted y que han resultado exitosas en la formación de la competencia investigativa en sus estudiantes de la maestría?
5. ¿Cuáles situaciones impiden mejorar la formación en investigación de los estudiantes de la maestría en educación?
6. ¿De qué manera incorpora estrategias de flexibilidad curricular en sus planes de estudio?
7. En su concepto ¿En qué consiste la alta calidad en las maestrías en educación?

#### **Anexo 4**

### **Preguntas de entrevista a directores de programa**

Formulario con preguntas semiestructuradas (Cada pregunta podrá tener preguntas de ampliación o aclaración). Tiempo previsto: 40 minutos.

Entrevistados: Directores de programa de las Maestrías en Educación de la Universidad del Quindío, Universidad Javeriana y Universidad de Antioquia.

\*\*\*\*\*

Objetivo: Identificar las estrategias utilizadas por los programas de Maestrías en Educación analizados, para el diseño y seguimiento de sus procesos académicos.

1. ¿De qué manera se estructuró el currículo y el plan de estudios del programa?
2. ¿Cuál es la estrategia utilizada para actualizar el plan de estudio?
3. ¿Se hace algún seguimiento y control a la actividad de los docentes en el aula?
4. ¿Se establecen parámetros para asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje cumplan con las metas del programa?
5. ¿Cuáles son las políticas establecidas para garantizar la permanencia de los estudiantes?
6. ¿Cómo se garantiza de flexibilidad curricular en los planes de estudio?
7. ¿Cuáles son los servicios académicos implementados por el programa para el acompañamiento de los estudiantes?



## ANEXO 5

REPÚBLICA DE COLOMBIA + MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Factor 4.

Bogotá D.C. mayo de 2010.

### 9.4. Procesos Académicos y Lineamientos Curriculares

Los Procesos Académicos de Calidad para programas de Doctorados y Maestrías convergen en la formación y el desarrollo de competencias investigativas. Por lo tanto, hay dos aspectos estratégicos que deben orientar la evaluación de este Factor:

- La valoración de la calidad de los procesos académicos y lineamientos curriculares que facilitan la *formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos* en un campo específico del conocimiento, para el caso de los doctorados. En cuanto a las maestrías estos procesos académicos y lineamientos curriculares deben conducir al desarrollo de competencias investigativas.

- Para la evaluación de los currículos de los programas de Maestría, y en particular los de Doctorado, se deben tener en cuenta que se basan en *programas académicos flexibles centrados en la investigación*.

Es importante establecer una diferenciación entre estos procesos en programas de Maestría y Doctorado. En el caso de las **Maestrías**, los Procesos Académicos tienen un objetivo formativo en enfoques, métodos y fundamentación para desarrollar *conocimientos y competencias básicas* en el campo de la investigación. En el caso de los **Doctorados**, el desarrollo de tales conocimientos y competencias debe asegurar la preparación de *investigadores con autonomía intelectual*, con capacidad para construir y gestionar nuevas rutas de conocimiento, con carácter propositivo y de impacto en ámbitos nacionales e internacionales.

En el análisis de este Factor se tomarán en consideración las siguientes características:

- Formación, aprendizaje y desarrollo de investigadores: El papel de las *Tutorías de Posgrado*.
- Formación del investigador con competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes.
- Flexibilidad del currículo.
- Aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el mejoramiento continuo.

A continuación se analizan estas **cuatro características** y los indicadores que se pueden utilizar para evaluar la calidad de los programas de posgrado con relación a ellas.

#### 9.4.1. Formación, Aprendizaje y Desarrollo de Investigadores: El papel de las Tutorías de Posgrado

La formación de investigadores es el principal objetivo de las Maestrías y de los Doctorados. Especialmente en el caso de los Doctorados el énfasis se pone en un proceso personalizado cuya meta es lograr que un estudiante se convierta en un investigador con capacidad de trabajo autónomo, a través de su participación durante la formación doctoral en procesos de investigación significativas y rigurosa que se hayan traducido en un aporte original al conocimiento, bajo la dirección de un *Tutor*. Por esta razón, en esta sección se analizan el papel de los profesores visto desde la perspectiva de procesos académicos y lineamientos curriculares.

En el análisis de esta característica se deben tomar en consideración **indicadores** tales como:

a) Desarrollo de competencias básicas de investigación, mediante estrategias propias de cada campo de conocimiento, tales como:

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

b) Estrategias y mecanismos de seguimiento por parte de los Tutores (Directores de Tesis o de los Trabajos de Grado) de las labores desarrolladas por los estudiantes.

c) Número de Tesis Doctorales o Trabajos de Grado premiados por fuentes externas a la universidad (hay que identificar la fuente).

Nota: Otros productos de estas investigaciones se analizan en las secciones 9.2 y 9.3.

#### **9.4.2. Formación del investigador en términos de su capacidad para comprender el entorno social y geopolítico de la ciencia**

Hay un nivel de calidad que no es responsabilidad directa del programa, si no que depende de la calidad del “*ambiente o atmósfera académica*” que existe en la institución de educación superior. Esta atmósfera se genera también a través de una cultura de participación en seminarios y eventos académicos que ofrece la institución y abiertos a la comunidad.

Esto se refiere sustancialmente a temas relacionados con cambios de paradigmas en la ciencia, el arte, la filosofía y la tecnología y sus implicaciones a diferentes niveles, ya sean estos sociales, éticos, políticos y económicos.

En el análisis de esta segunda característica se deben tomar en consideración **indicadores** tales como los siguientes, relacionados con el ambiente o atmósfera académica en la universidad:

a) Facilidad de acceso a cursos, seminarios o conferencias en la universidad sobre diversos aspectos relacionados con cambios en la ciencia mundial y con aspectos relevantes del entorno social y económico del país o de la región, o con temas ambientales que definen necesidades de desarrollo que la sociedad confronta. Como ya se indicó, no es necesario trabajar estos elementos como parte del programa de posgrado, pero si como parte del entorno académico que la universidad ofrece.

b) En los campos del conocimiento que sean pertinentes (v.gr. ingenierías y administración) deben tomarse en consideración elementos del ambiente académico que se relacionan con los desafíos que se confrontan en el desarrollo económico y en el sector productivo. Esto puede referirse a la relación entre el conocimiento generado por la ciencia y su aplicación en el sector productivo, incluyendo aspectos de emprendimiento y desarrollo empresarial.

Este tema se profundizará en el Factor 6 sobre *Articulación con el Entorno y Capacidad para generar Procesos de Innovación* (ver sección 9.6).

#### **9.4.3. Flexibilidad del Currículo**

El programa de Maestrías y Doctorados debe ser flexible, en el sentido de que se pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa. En el análisis de esta característica se deben tomar en consideración **indicadores** tales como:

a) Una oferta académica amplia que le suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.

b) Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.

c) Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras.

#### **9.4.4. Aseguramiento de la Calidad y Mejora Continua**

En esta cuarta característica se debe constatar si existen criterios y procedimientos claros para la *evaluación periódica* de los propósitos, procesos y logros del programa, con miras a su *mejoramiento continuo*. Se debe contar con la participación de profesores, estudiantes y graduados.

En el análisis de esta característica se deben tomar en consideración **indicadores** tales como los siguientes:

a) La práctica real de procesos periódicos de autoevaluación, conducentes a mejoras en el programa.

b) Estrategias y evidencias de seguimiento a dicha evaluación.

c) Grado de participación de profesores, estudiantes, directivos y personal técnico y administrativo en dichos procesos.

Nota: Se pueden incluir en los procesos de autoevaluación otros actores tales como graduados y empleadores.