

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LOS DOCENTES DE POSTGRADOS DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

Autores:

Adriana Marcela González Cetina

Yineth Marcela Rivas Varón

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

Octubre de 2019

**RELACIÓN ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LOS DOCENTES DE POSTGRADOS DE LA FACULTADES DE EDUCACIÓN Y
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

Autores:

Adriana Marcela González Cetina

Yineth Marcela Rivas Varón

Trabajo de investigación para obtener el título de Magíster en Educación

Asesor:

Jeison Alexander González González; Mg.

Co-asesor:

Jorge Enrique Ramírez Martínez, Mg.

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D.C

Noviembre de 2019

DEDICATORIA

“La educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela

*La investigación realizada tiene como fin optar
al Título de Magíster en Educación.*

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por la sabiduría infusa a través de su Espíritu, a nuestras familias por el apoyo incondicional, a los maestros que participaron de la investigación, al maestro Jeison González González quien con su dedicación y cariño por la formación nos dejó excelentes aprendizajes en el plano investigativo y pedagógico, al maestro Jorge Ramírez por su aporte innovador en los procesos de investigación; todos ellos con su ayuda y asesoría nos orientaron hacia la culminación y éxito de esta investigación, como también, aportaron a nuestro crecimiento profesional y humano. A los docentes que con su conocimiento aportaron a la validación de los instrumentos María Mercedes Castillo y Jhon Henry Orozco.

NOTAS DE ACEPTACIÓN

Aceptación Valoración:

Calificación: _____

Dr. Asesor _____

Dr. Jurado _____

Bogotá., D.C., 28 de Noviembre de 2019.

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO O RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE¹

1. Información general del documento	
Tipo de documento	Proyecto de grado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Digital
Título del documento	Relación entre práctica pedagógica e investigación educativa en los docentes de postgrados de las Facultades de Educación y Ciencia y Tecnología de la Universidad Santo Tomás.
Autoras	Adriana Marcela González Cetina Yineth Marcela Rivas Varón
Publicación	2019, Bogotá
Institución donde se edita el documento (Universidad/Instituto):	Universidad Santo Tomás. Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia.
Palabras clave	Práctica Pedagógica, Investigación Educativa, Formación docente – investigación.

2. Descripción del documento
El reconocimiento de la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los docentes de las maestrías de las facultades de educación y de ciencia y tecnología de la universidad Santo Tomás, con el fin de aportar al fortalecimiento de los procesos formativos en el nivel de postgrados, partiendo de la descripción e interpretación de la cotidianidad profesional, la formación académica, producción de conocimiento y ejercicios de reflexión aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación tiene como participantes a los docentes de las tres maestrías de la Facultad de Educación y la maestría en cuencas hidrográficas de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás de Bogotá del año 2019, y consiste en el desarrollo de una investigación de tipo cualitativo, desde el enfoque de estudio de caso, aplicando las técnicas de entrevista, cuestionario, y matriz de análisis de información.

¹ Adaptado y revisado por el profesor Antonio Gamma Bermúdez de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior.

3. Fuentes

- Abero, Berardi; Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Buenos Aires: Clacso.
- Abero, L; Berardi, L y Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustasp/detail.action?docID=4721826>
- Acosta Contreras, C; Martínez Garay J y Ruiz Arévalo J. (2017). Formación docente y práctica pedagógica: Tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana 1 – 188.
- Álvarez Gallego A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. Pedagogía y Saberes No. 42, p.21 – 29. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Arias, L. (2013). Método Investigación - Acción. Venezuela, San Cristóbal: Universidad Fermín Toro.
- Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política. (1991). Bogotá.
- Baquero y Uralde (1997). Investigación educativa y práctica docente. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004472.pdf>
- Bonetto, V. (2015)
- Bausela Herreras, E. (1992). La docencia a través de la investigación - acción. Revista Iberoamericana de educación, 7 - 36.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación - acción. Revista Iberoamericana de Educación, 1 - 10.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). La investigación - acción en educación. Argentina: Morata, 4ta edición.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes. Barcelona. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. Chile: Educrea.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 45 - 55.

4. Contenido del documento

El contenido esta por capítulos, donde aparecen las consideraciones generales del estudio, el marco referencial, el marco teórico, la metodología asumida desde el enfoque cualitativo, bajo el enfoque metodológico estudio de caso. Como último capítulo aparecen los hallazgos e interpretación de la información haciendo un análisis de las unidades de investigación con las categorías principales de estudio y categorías emergentes, estableciendo luego una comparación con los objetivos específicos, terminando con la concreción de aportes a los procesos formativos que posibilitan la relación entre las prácticas pedagógicas e investigación educativa en el nivel de postgrado.

5. Metodología del documento

Para los propósitos de esta investigación utilizamos el enfoque **cualitativo**, el cual permitió situarnos en la cotidianidad del ejercicio académico de los maestros que orientan los distintos seminarios de las maestrías en la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, extrayendo de allí las experiencias, conceptos, representaciones y dinanismos que sirven a la interpretación de la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías. Por lo tanto la investigación se realizó desde el corte **descriptivo e interpretativo**; iniciando con la descripción de los datos que arrojaron la aplicación de los instrumentos de investigación, cuestionario escala tipo Likert y entrevista participantes, registrando por escrito cada uno de los hallazgos, para luego ser interpretados desde el ejercicio de triangulación con la información conceptual de las categorías de estudio, la matriz de análisis de información docente y datos de los instrumentos de investigación.

El tipo o enfoque metodológico es el **Estudio de Caso** en vista de que permite orientar la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad. la **tipología de estudio de caso** que aplicó a esta investigación, fue **descriptiva** por estar en función del objetivo general, el cual consistió en analizar la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian del ejercicio académico los maestros. dos unidades de análisis: entrevista y cuestionario, esta

investigación está bajo la clasificación de **estudio de caso simple, diseño incrustado**, al desarrollarse el estudio sobre un solo objeto, utilizando más de una unidad de análisis.

Los instrumentos de análisis son Cuestionario escala Likert y Entrevista cualitativa semiestructurada los cuales se validaron junto a cuatro especialistas se ajustaron y se aplicaron a los docentes de más maestrías de las dos facultades. Después de tabular y transcribir se procedió al análisis y triangulación por las dos grandes categorías de esta investigación, para que el resultado fuera los aportes de reflexión a la práctica del maestro.

6. Conclusiones del documento

Después de establecer la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa se hace necesario que el maestro esté en sintonía con estas realidades o contextos, asumiendo la postura de orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando constantemente en su quehacer educativo y en su práctica pedagógica, mirándose también al interior de sí mismo, buscando con ello forjar un profesional, no sólo por el cúmulo de títulos recibidos, sino también por la calidad humana de sus relaciones, por hacer del ejercicio formativo un dinamismo motivador tanto para sí, como para sus estudiantes, quienes al reconocer la apropiación del conocimiento tanto en lo teórico como en lo práctico- por parte de su maestro- asumen con mayor propiedad la orientación académica y formativa. Lo anterior fue expuesto por los maestros que orientan las maestrías, y que fueron participantes de esta investigación, develando también, su interés por irse perfeccionando en todos los campos del saber y que el resultado de este estudio sirviera para plantear acciones educativas que contribuyan al mejoramiento de su ejercicio docente.

el desarrollo de este trabajo de grado contribuyó al constructo reflexivo sobre las dos categorías de estudio, desde una investigación en el ámbito educativo universitario, ofreciendo un aporte significativo al fortalecimiento del mismo, partiendo del análisis de lo que enuncian los maestros. Como docentes en continua formación e investigadoras, descubrimos desde la experiencia investigativa bajo el enfoque estudio de caso, la forma de hacer investigación cualitativa yendo a lo cotidiano, a la sistematización de información recolectada y la especificidad de su organización para contar con datos en continua consonancia con los objetivos específicos dictaminados al comienzo del proyecto. Lo que quiere decir, que este estudio generó un avance a nivel de conocimiento y experiencia en el campo educativo e investigativo como maestrantes en formación de la maestría de educación.

7. Referencia APA

Se ajusta el documento a Normas APA

Elaborado por	Adriana Marcela González Cetina
Fecha de elaboración del resumen	03/12/2019

RESUMEN

El reconocimiento de la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los docentes de las maestrías de las facultades de educación y de ciencia y tecnología de la universidad Santo Tomás, con el fin de aportar al fortalecimiento de los procesos formativos en el nivel de postgrados, partiendo de la descripción e interpretación de la cotidianidad profesional, formación académica, producción de conocimiento y ejercicios de reflexión aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta investigación tiene como participantes a los docentes de las tres maestrías de la Facultad de Educación y la maestría en cuencas hidrográficas de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás del año 2019, y consiste en el desarrollo de una investigación de tipo cualitativo, desde el enfoque de estudio de caso, aplicando las técnicas de entrevista, cuestionario, y matriz de análisis de información.

Palabras Clave: Práctica Pedagógica, Investigación Educativa, Formación docente – investigación.

ABSTRACT

The recognition of the relationship between pedagogical practice and educational research in teachers of the masters of the faculties of education and science and technology of the University of Santo Tomás, in order to contribute to the strengthening of training processes at the postgraduate level, based on the description and interpretation of professional daily life, academic training, knowledge production and reflection exercises applied to the teaching and learning processes.

This research has as participants the teachers of the three masters of the Division of Open and Distance Education of the University Santo Tomás, and consists in the development of a qualitative research, from the case study approach, applying the techniques of interview, questionnaire, and information analysis matrix.

Keywords: Pedagogical Practice, Educational Research, Teacher training - research.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES GENERALES	10
1.1 Planteamiento del Problema	10
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo general	17
1.2.1 Objetivos específicos	18
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 ANTECEDENTES	23
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	31
2.1. Marco institucional	31
2.1.1 Modelo Pedagógico en la USTA	35
2.1.2 Maestrías a Distancia	37
2.1.3 Docencia en la USTA	39
2.1.4 Investigación en la USTA	40
2.2 Marco Teórico	46
2.2.1 Práctica Pedagógica	46
2.2.2 Investigación Educativa	50
2.2.3 Relación entre práctica pedagógica e investigación	58
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	68
3.1 Caracterización de la muestra	68
3.2 Diseño e implementación de técnicas e instrumentos	68
3.2.1 Enfoque y tipo	69
3.2.2 Recolección del corpus y fuentes de información	72
a.- Matriz información de los maestros	72
b. Cuestionario escala Likert	73
c.- Entrevista cualitativa semiestructurada	73

3.3 Fases de la investigación	74
3.3.1 Primera frase: preparatoria	74
3.3.2 Segunda fase: Trabajo de Campo	75
3.3.3 Tercera fase: Analítica	75
3.3.4 Cuarta fase: Informativa	76
CAPÍTULO IV:	77
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	77
4.1. Análisis Descriptivo	78
4.1.1. Categoría Práctica pedagógica	79
4.1.2. Categoría Investigación Educativa	95
4.1.2.1. <i>Experiencia investigativa</i>	104
4.1.2.2. Tipo de investigación educativa:	109
4.1.2.3. Investigación aplicada contextos laborales:	111
4.2 Triangulación de los datos y hallazgos	114
4.3 Resultados: Propuesta de aportes educativas que permiten la relación entre las prácticas pedagógicas e investigación educativa en escenarios universitarios.....	118
V. CONCLUSIONES.....	127
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	139

TABLAS Y FIGURAS

Tabla No. 1 Programas académicos Facultad	37
Tabla No. 2 Programas académicos Facultad de Ciencia y Tecnología	37
Tabla No. 3 Grupos de Investigación	43
Tabla No. 4 Énfasis de los programas de posgrados de Maestrías	46
Tabla No. 5 Carr y Kemmis	57
Tabla No. 6 Sistema de categorías	78
Tabla No. 7 Tipos de investigación educativa	108
Tabla N° 8 Cuadro comparativo de síntesis de las fuentes de la investigación.....	109

TABLA DE FIGURAS

Figura No. 1. Ciclos de acción reflexiva (categoría investigación educativa)	54
Figura No. 2. Adaptado Espiral de ciclos de Investigación – Acción	55
Figura No. 3. Adaptado Fases investigación - acción Elliot	56
Figura No. 4. Investigación Acción Pedagógica IAP	61
Figura No. 5. El maestro investigador fundamenta su quehacer en un enfoque temático tomando como punto de partida el modelo pedagógica	79
Figura No. 6. Los maestros de posgrados crean estrategias, de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla	80
Figura No. 7 La práctica educativa internaliza, sistematiza y organiza los sistemas culturales que ejecutan un proyecto de desarrollo humano para la sociedad	80

Figura No. 8 Para seleccionar a los maestros de postgrados únicamente se hace necesario la formación disciplinar.	81
Figura No. 9 La nueva valoración del quehacer pedagógico del maestro está conformada por el carácter investigativo, la reflexión sobre su quehacer y la sistematización de su práctica	82
Figura No. 10 La formación de los estudiantes en el nivel de posgrado demanda del maestro aperturas teóricas y metodológicas hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad	83
Figura No. 11 El maestro enseña lo producido por otros, y en mayor medida enseña desde la construcción de su propio conocimiento	95
Figura No. 12 Los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes	96
Figura No. 13 El maestro desde la investigación le da sentido a las disciplinas que enseña en un proceso sistemático de reflexión de su propia práctica	97
Figura No. 14 La práctica pedagógica transformadora exige del maestro investigador procesos de análisis, construcción y deconstrucción del conocimiento educativo	98
Figura No. 15 Es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación	98
Figura No. 16 Los procesos de formación investigativa del maestro de manera permanente, continuada y avanzada, hacen parte de su perfil profesional en el posgrado	99

TABLA DE ANEXOS

Anexo B Entrevista No.2	1
Anexo C Consolidado cuestionario	6
Anexo D Matriz análisis general	7
Anexo E Matriz de Información	26

INTRODUCCIÓN

*“No podemos pretender que las cosas cambien,
si seguimos haciendo siempre lo mismo”*
(Einstein, 1954).

La práctica pedagógica y la investigación educativa son las categorías principales a investigar desarrolladas a lo largo del siguiente trabajo de grado, desde el análisis de su relación en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, que permitió la concreción de aportes a los procesos formativos en el nivel de postgrados.

Este ejercicio de análisis sólo fue posible mediante la participación de los maestros con contratos de medio y tiempo completo dentro de la universidad, los cuales acudieron en su gran mayoría a participar tanto de la encuesta escala tipo Likert por la aplicación formulario google, como también del suministro de datos para la organización de la matriz de información, y por último el compartir de teorías y experiencias de su ejercicio académico mediante la entrevista semiestructurada que se aplicó de forma presencial y virtual.

Todo lo anterior está contenido por capítulos, donde aparecen las consideraciones generales del estudio, el marco referencial, el marco teórico, la metodología asumida desde el enfoque cualitativo, bajo el enfoque metodológico estudio de caso. Como último capítulo aparecen los hallazgos e interpretación de la información haciendo un análisis de las unidades de investigación con las categorías principales de estudio y categorías emergentes, estableciendo luego una comparación con los objetivos específicos, terminando con la concreción de aportes a los procesos formativos que posibilitan la relación entre las prácticas pedagógicas e investigación educativa en el nivel de postgrado.

CAPÍTULO I:

CONSIDERACIONES GENERALES

1.1 Planteamiento del Problema

Partiendo del contexto global respecto a las necesidades en torno a la Educación Superior, se mencionan algunas corporaciones a nivel de entes multilaterales interesadas en la problemática educativa: El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) y, a nivel latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL: 1992: 269) (Espinosa, 2007). Históricamente estas entidades multilaterales de desarrollo y apoyo al crecimiento económico de las regiones, cuentan con políticas de apoyo social, económico, y académico; aportando permanentemente a la mejora de las condiciones de vida de las personas y el crecimiento de los países en vía de desarrollo como es el caso de Colombia.

De este modo, desde dicha perspectiva interesa académicamente hacer de la universidad lugar de producción de conocimiento para la solución de problemas reales que atañe a la sociedad y la cultura, con el fin de mejorarla, para que sea cada vez más digna del mismo ser humano, atendiendo en este caso, desde el componente investigativo al desarrollo de la creatividad y mejoramiento de los procesos formativos en las maestrías de las facultades de Educación y de Ciencia y Tecnología que pertenecen a la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás

Por lo tanto, lo anterior significa fortalecer la contribución de las universidades colombianas al sistema de innovación² lo cual requiere que reciban apoyo en su transición de un enfoque primordial en la enseñanza hacia el de convertirse en instituciones de educación basadas en mayor medida en la investigación. Esto implica el desarrollo de capacidades, incluyendo la formación doctoral del profesorado, la creación y financiación de "centros de excelencia" para construir una masa crítica en la investigación y la enseñanza, y el estímulo a las universidades para desarrollar sus propias estrategias (OCDE, 2013, p. 5).

Lo cual hace que la investigación no sea sólo una de las principales funciones de la Educación Superior, sino también un requisito previo de su importancia social y su calidad científica.

Lo anterior conlleva a que en el ejercicio académico de los maestros se deben conjugar una serie de factores que definen su ser y quehacer educativo, entre algunos están: la formación o nivel educativo alcanzado, experiencia pedagógica e investigativa, y normatividad vigente. Para el caso de los programas de postgrado y más específicamente de Maestrías, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA (2013) indica:

Promueve que se vea la investigación como una alternativa didáctica, en la que prevalece el saber conocer y comprender los conceptos, dejando de lado la acumulación de contenidos, por lo que se hace necesario que los sujetos aprendientes desarrollen interés por aprender mediante la indagación y aprehensión sobre su realidad, llegando a los conceptos mediante su construcción, desde lo

² La innovación surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos.

anterior el docente debe desarrollar e incorporar en su labor la investigación en función de que sea una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje (MEN-CNA, 2013).

Los maestros al estar sujetos a la normatividad tanto externa como interna de su propia Institución reconocen el carácter inherente de la investigación en los procesos de formación en las maestrías, donde éstas pueden ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades, tal como lo menciona la ley 30 de 1992 en el artículo 65:

Esas maestrías incluirán el desarrollo de competencias científicas y una formación en investigación o creación. Las maestrías de profundización enfatizarán en la formación teórica y práctica del estudiante, dotándolo de competencias orientadas hacia un desempeño profesional de alta calificación con niveles de profundización teórica superiores a los de la especialización.

Por lo tanto, la investigación dentro del ejercicio académico del maestro guarda una estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje teniéndose que evidenciar en el momento en que realiza su propia práctica pedagógica, debido a que los maestros cuentan con un componente investigador lo cual le conduce a la aplicación de sus investigaciones en relación a sus contextos.

Al entrar en relación la investigación educativa con la práctica pedagógica se hace inevitable que surja de allí algunas orientaciones o modificaciones al ejercicio académico del maestro, como muy bien lo señala Acuña (2015):

La academia, desde esta racionalidad, es el espacio donde maestros y estudiantes debaten, confrontan, socializan y avanzan en el análisis de una problemática que les

desafía en o fuera del aula, es el momento para poner en juego múltiples visiones e intereses en la perspectiva de promover condiciones interestructurantes. La academia se transforma para asumir la demanda de la sociedad y fortalecer las competencias profesionales, laborales y personales de los estudiantes, permitiéndoles vivenciar espacios de diálogo y debate que promuevan la investigación y producción de la misma.

Los programas de las Maestrías responden coherentemente a lo indicado en el Proyecto Educativo Institucional PEI de la Universidad Santo Tomás que ha sido trabajado desde los pilares de la persona y la obra de Tomás de Aquino que “(...), encarna la manera de ser universitario y de hacer universidad”(p.42). Desde allí se promueve el desarrollo de todas las dimensiones de la vida personal del estudiante enfocado en su quehacer universitario de tal manera que ellos conozcan una conciencia superior que les permita comprender su propio valor histórico, su propia función en la vida, sus derechos y su participación en la vida social, cultural y política aportando su actividad creativa y su aptitud investigativo-crítica. Además de trabajar el sentido de la búsqueda y perfeccionamiento de su propia acción pedagógica e investigativa.

Es por eso que las Maestrías de la Facultades de Educación y de Ciencia y Tecnología que pertenecen a la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás; busca desarrollar investigación desde un enfoque en los campos humanista y pedagógico, que permita formar investigadores con bases sólidas de conocimiento que puedan generar aportes, reflexión, discusión y solución a problemas que contribuyan a la realidad del país.

Por lo cual, desde las facultades de esta modalidad, se hace fundamental formar profesionales con competencias investigativas que les de la capacidad de diseñar, planear y ejecutar proyectos en los campos anteriormente mencionados, para promover la producción investigativa científica desde su disciplina y que genere nuevo conocimiento que aporte a la sociedad. Además, busca articular la docencia con la investigación a través de proyectos encaminados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, a nivel general en la Educación Superior, a menudo se subestima la utilidad educativa de las actividades relacionadas con la investigación, en parte porque los vínculos entre enseñanza e investigación no son siempre directos o tangibles, esto quiere decir que el tiempo estimado para investigar no es suficiente, las propuestas investigativas se encuentran supeditadas por los intereses del lugar, o en definitiva no se desea investigar desde los contextos educativos donde se desenvuelve; los procesos de sistematización de la enseñanza son muy pocos, y la retroalimentación en el campo queda limitado simplemente a lo académico.

Es importante que los trabajos investigativos que se desarrollen en los centros de Educación Superior no se lleven a cabo únicamente por motivos de prestigio intelectual o en función de consideraciones de índole económica, sino también como parte de la renovación y el desarrollo general de las actividades de aprendizaje.

Por lo tanto, se hace necesario en los investigadores tener en cuenta su propia producción y la de otros para el perfeccionamiento de sus planes de estudio y demás programas en desarrollo. Además de su valor propiamente educativo, la participación en

proyectos científicos enseña al alumno a trabajar en equipo y a aceptar la disciplina propia de toda actividad científica.

A partir de la experiencia inicialmente como estudiantes de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior adscrita a la Facultad de Educación de la Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, programa que se cursó en el año 2017, posteriormente cursando la Maestría en Educación de la misma facultad, se observaron algunas dificultades en el proceso académico en lo referente a la ejecución de lo planteado en los syllabus³ de algunos seminarios, la vinculación de investigaciones de producción propia en el ejercicio académico, y la producción de conocimiento mediante la innovación metodológica tanto en los encuentros virtuales como presenciales, hecho que luego se corroboró en parte, por medio la evaluación docente aplicada a los maestros que orientan los seminarios en la maestría en educación durante el periodo del primer semestre 2018, donde los maestros que orientan los seminarios del campo investigativo obtuvieron un rango promedio de 0,5 por debajo de los promedios de los maestros que orientan los seminarios humanista y pedagógico. Uniendo lo expuesto, al acontecimiento de acreditación de la Maestría de Educación, otorgada el 3 de diciembre de 2018, en el cual los pares académicos recomiendan la necesidad de finalizar el proceso de actualización del “Estatuto Docente 2004” (siendo la maestría de educación la única con acreditación de alta calidad). Surge el interés por aportar al fortalecimiento de los procesos formativos mediante el estudio de las actividades de enseñanza y aprendizaje desde la dinámica investigativa de los seminarios orientados por docentes con contrato de medio y tiempo completo, en los tres campos humanístico, pedagógico e investigativo,

³ Los estudiantes tienen acceso a los syllabus de cada seminario por medio del aula virtual.

estableciendo la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa en el ejercicio académico de los maestros de los postgrados tanto de la facultad de educación, como de la facultad de ciencia y tecnología, en el nivel de maestrías.

En esta apuesta investigativa cobra importancia la identificación de la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, al desvelar aquello que hace parte de la cotidianidad de los maestros en su ejercicio profesional y académico, desde el cual se pone en marcha el modelo pedagógico de la Universidad, contribuyendo a la comprensión y transformación de la educación, sobre todo para el nivel de postgrado en maestría, el cual busca formar profesionales con la capacidad de generar conocimientos y competencias investigativas con el fin de transformar procesos sociales, pedagógicos, administrativos, de planeación, gestión y desarrollo. Por lo tanto, se hace necesario conocer lo que enuncian sobre dicha relación los maestros, situándose desde su ejercicio académico.

Desde todo lo expuesto, se suscitó el deseo por analizar y conocer sobre: ¿Cuál es la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías en la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia?, pregunta que se convierte en una apuesta investigativa en sí misma, centrada en el ámbito del ejercicio académico de los docentes de la Educación Superior.

De la pregunta central se desprenden los siguientes interrogantes complementarios: ¿Qué enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías, en cuanto a la práctica pedagógica y la investigación educativa?, ¿Cómo establecer la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su

ejercicio académico? y ¿Qué aportes formativos favorecen la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa en el nivel de postgrados?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, que permita la concreción de aportes a los procesos formativos en el nivel de postgrados.

1.2.1 Objetivos específicos

- Reconocer la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías.
- Establecer la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico.
- Identificar aportes que desde el reconocimiento de la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa fortalezcan los procesos formativos en el nivel de postgrados.

1.3 Justificación

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”
(Freire, 1997, p. 11).

La docencia, la investigación y la responsabilidad social universitaria, son las tres funciones sustantivas de la Educación Superior, las cuales guardan estrecha relación y están a su vez encaminadas a la labor docente desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos que son producto de la investigación, respondiendo a realidades y contextos problematizados en el ámbito social y cultural.

Estas tres funciones sustantivas se entretajan con el rol del docente por su carácter formativo y educacional, por ser quien orienta, enseña, promueve y mantiene viva la acción universitaria, además la construcción de nuevos conocimientos desde la comprensión de las necesidades que emergen de los diferentes contextos con que se encuentra desde su práctica; al tiempo se pone en marcha procesos de enseñanza y aprendizaje que motivan la curiosidad humana a través de preguntas y problemas de investigación.

Es por eso que, la Universidad Santo Tomás además de trabajar en torno a las funciones sustantivas las cuales hacen parte de una política curricular, plasma sus procesos investigativos en buscar la verdad, para construir conocimiento que responda a las necesidades de la sociedad. Además, integra la formación recibida por parte de los estudiantes de los programas de posgrados, donde el enfoque y direccionamiento está en formar investigadores con habilidades y destrezas propias de este ámbito que les permita reconocimiento institucional en el campo educativo.

Del mismo modo, los procesos de investigación de la Universidad Santo Tomás plantean unas líneas de investigación de carácter interdisciplinario y transdisciplinario que dan respuesta a problemas o nuevos retos del campo investigativo, enriqueciendo la puesta en marcha de proyectos educativos que aporten a las necesidades institucionales y que den visibilidad e impacto. Por consiguiente, el documento de los “Lineamientos para el diseño y la actualización curricular” plantea una estructura de formación investigativa e investigación formativa que contribuye y apoya desde allí los programas académicos de la Universidad y a su vez traza una serie de parámetros en beneficio de la comunidad educativa. Como lo dice la política y lineamientos de posgrado, sobre la formación investigativa, debe verse como:

Promover la actualización curricular por medio de la vinculación del conocimiento derivado de los proyectos de investigación, y de la responsabilidad social universitaria que propone una transformación o innovación en las comunidades que dan origen a las problemáticas que atienden. (USTA, 2019, art. 3, p. 2).

Así mismo, la Universidad promueve los procesos investigativos y los articula con el currículo en la búsqueda de integrar al maestro en estos procesos, por ser quien los promueve en los espacios académicos a través de estrategias que permite a los estudiantes generar nuevo conocimiento a partir de lo aprendido, y crear en sí mismo una cultura investigativa. Por otra parte, el maestro juega un papel primordial en este proceso pues es él quien orienta al estudiante; fortaleciendo sus competencias básicas, disciplinares y profesionales.

Por lo anterior el reto está en articular los procesos curriculares e investigativos con los estudiantes y maestros, facilitando el encuentro del punto exacto en los espacios académicos de tal forma que se genere conocimiento, diálogo, debate, planteamientos a

problemas, intercambio de referencias bibliográficas, modelos, fundamentos y metodologías que fortalezca la relación de maestros y estudiante. Como lo afirma Estrada (2014):

La necesidad de desarrollar dichas competencias siempre ha existido, por esa razón se ha incluido asignaturas en los currículos que permitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos y habilidades en la metodología de la investigación científica, la clase tipo talleres y seminarios, la implementación de tareas investigativas, la elaboración de tesis de pregrado y elaboración de trabajos finales de investigación en diversas asignaturas (p. 178).

En este sentido, consideramos la pertinencia de este proyecto en la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, en especial de las maestrías de las dos facultades, debido a que se hace necesario mantener en constante revisión acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los mismos maestros que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, quienes están en dinámica de formación continua y perfeccionamiento.

De igual forma, al tener en cuenta los aportes educativos desarrollados en este trabajo; permitirá que el ejercicio profesional y académico de los maestros, se beneficie cualificando su perfil, optimizando la puesta en marcha del currículo Institucional y transformando su práctica pedagógica en el ejercicio académico e investigativo. Además, se podrá incrementar en las unidades correspondientes, aportes de mejoramiento para el cuerpo docente, que redundará en excelentes aprendizajes para los estudiantes, quienes desde el actuar pedagógico estarán motivados hacia la investigación y harán de ella un componente necesario para profundizar más allá de lo expuesto por el maestro.

Por lo tanto, el desarrollo de este estudio contribuye a ahondar en el conocimiento sobre educación vista desde el sentido dominicano; formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y decir. En la educación se construye un diálogo, un proceso cultural, una esperanza común y es sobre este quehacer y sobre su decir dónde está el eje central de la reflexión educativa. Del mismo modo, permite establecer la comunión existente entre investigación y docencia desde la filosofía de la universidad; como una nueva manera de hacer investigación y de hacer educación, desde la construcción de una pedagogía dispuesta a dialogar y transitar por otras ciencias.

De igual manera, como estudiantes de la Maestría en Educación, aporta a la investigación y profundización del conocimiento desde las características humanas, sociales, pedagógicas, científicas e investigativas en los campos humanista y pedagógico al haber logrado un constructo teórico en las categorías de práctica pedagógica e investigación educativa, como también, en el trabajo de campo desde la recolección de información sobre lo que enuncian los maestros con respecto a la relación de estas dos categorías en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico.

Otro aporte al proceso postgradual como magister en educación, es el mejoramiento de la educación desde una dimensión abierta, integral, flexible y problemática, capaz de hacer reflexión desde la propia práctica pedagógica haciendo de ésta, un laboratorio investigativo que contribuye a la comprensión y transformación de los contextos educativos particulares.

a. Grupo de investigación:

Se clasifica según los grupos de investigación de la Universidad, para el caso de este estudio en el grupo de ***Investigación Educativa***, al ser un conjunto de acciones realizadas en forma deliberada y sistemática que intentan explicar y transformar los fenómenos que conforman la realidad educativa. Su producción se traduce en el diseño de modelos, sistemas y metodologías que apuntan a la elaboración de una teoría que otorgue a la educación identidad y estatutos de disciplina científica.

Este estudio adscrito a la Línea de investigación de ***Educación, sociedad y cultura***, establece relaciones a través de procesos de investigación orientados a la comprensión de fenómenos y contextos tanto generales como particulares en los que emergen como centro de interés sus interacciones. (USTA, 2013).

1.4 Antecedentes

En las categorías de *práctica pedagógica* e *investigación educativa* se ha desarrollado un variado número de investigaciones, las cuales en su mayoría tienden a comprender dicha relación desde la aplicación para el nivel formativo de pregrado, concibiendo la investigación educativa formativa; lo cual indica la manera de enseñar el proceso de investigación, haciendo uso de módulos, guías, paso a paso, métodos, y la inclusión de estudiantes en las comunidades de aprendizaje como semilleros investigativos o colaboradores en trabajos de investigación desarrollados por docentes o estudiantes de posgrados.

También se han desarrollado trabajos de grado en torno a la formación docente en investigación y práctica pedagógica desde el ejercicio reflexivo, como el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, en el año 2017 desde la Maestría en Educación, donde se desarrolló un trabajo de grado titulado: *Formación docente y práctica pedagógica: tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*, buscando responder a las preguntas, ¿Cuáles son las relaciones y tensiones que se suscitan desde la práctica pedagógica de los docentes frente a su formación inicial? ¿Cómo pueden afrontar los docentes en ejercicio, las tensiones que se derivan de la relación entre su formación docente inicial y su práctica pedagógica actual?, la cuales tienen como fin mejorar la formación docente en el plano investigativo al interior de la universidad y a su vez garantizar que los egresados de la facultad de educación en su vida ordinaria de docentes desarrollan la investigación educativa, haciendo de sus prácticas pedagógicas objeto a investigar. El tipo de investigación empleada es cualitativo, bajo el enfoque etnográfico, por cuanto está encaminado a realizar una lectura detallada de una realidad educativa presente en la escuela. Lo cual permite inferir que los docentes de pregrado realizan trabajo de investigación para obtener un título universitario que les acredite en el campo laboral, pero poco comprenden la importancia de seguir siendo investigadores en su quehacer diario, lo cual debe ser reforzado desde su formación inicial.

En esta misma línea, dos años atrás, la Universidad de los Andes, Maestría en Educación, mediante el trabajo de grado titulado “*Concepciones docentes sobre prácticas para la enseñanza de la investigación en educación*” (2015), buscó responder a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son las concepciones sobre las prácticas de enseñanza de la investigación en educación que han construido los profesores de la Maestría en Educación

de la Universidad de los Andes con un currículo orientado por el ABP-OP?, para lo cual se propuso el diseño de un estudio enmarcado en un enfoque cualitativo. todo ello con el interés por conocer las concepciones de sus maestros, buscando hacer práctico el modelo pedagógico de la Institución, obteniendo como resultado las siguientes concepciones: la investigación en educación como proceso técnico, la investigación en educación como un proceso creativo/innovador y la investigación en educación como proceso de reflexión sobre la práctica. La categoría aprendizaje fue uno de los mayores hallazgos de esta investigación, debido a que la enseñanza de la investigación, depende en gran medida de las concepciones que tienen los maestros hacia el aprendizaje, más que hacia la propia investigación. Lo cual genera una estrecha relación con esta investigación, al ofrecer razones sustentadas acerca de la conjugación de la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías dado desde las concepciones de los maestros sobre el aprendizaje para la investigación, sin embargo, sigue estando referido hacia la formación inicial de los maestros.

La Universidad Central de Chile, hacia el año 2012, en la Maestría en Educación, deseó de igual forma, ahondar en el empoderamiento epistémico de los maestros con respecto a la investigación en la propia práctica, realizando el trabajo de grado “*Procesos de investigación de la propia práctica: posibilidades de empoderamiento epistémico de los docentes*”, haciendo uso de una investigación de tipo cualitativo, utilizando una metodología de carácter fenomenológica, con el propósito de explorar el mundo tal y como se presenta a la conciencia de los docentes, hallando como resultado que uno de los problemas fundamentales diagnosticados en la formación docente es la articulación, tanto del conocimiento disciplinar y pedagógico como del teórico y el práctico. El profesorado

necesita asumir grados crecientes de autonomía en el desempeño pedagógico, que le permitan ir desarrollando el juicio profesional. Ello presupone una formación basada en la investigación de su quehacer docente, en pos de la articulación dialéctica entre teoría y práctica. Este trabajo de grado hace ver el interés que ha habido desde la maestría de educación, e incluso desde otro contexto internacional, por configurar la teoría con la práctica, lo cual presupone para esta investigación analizar la relación entre práctica pedagógica y la investigación educativa, desde la producción o puesta en marcha del conocimiento de parte de los maestros.

Así mismo la Universidad de San Buenaventura para el año 2015, en la Maestría en Ciencias de la Educación, se interesó por conocer la relación existente entre las prácticas pedagógicas de los maestros y el proyecto educativo del programa, por medio de un ejercicio investigativo titulado “*Prácticas pedagógicas universitarias*”, mediante un enfoque de investigación mixta, de tipo descriptivo, denotando la falta de formación de los maestros hacia el modelo pedagógico de la Institución y su aplicación, todo ello como respuesta a la transitoriedad de algunos maestros por las instituciones de educación superior, los cuales llegan a ser, en algunos casos, un porcentaje muy alto. Esta realidad sigue estando vigente en algunas instituciones universitarias, y para el caso de este estudio aporta en cuanto a que la práctica pedagógica es fundamental en el ejercicio docente cuando es pensada y desarrollada a partir del modelo pedagógico de la institución, generando desde allí procesos de investigación educativa.

Siguiendo con estos planteamientos, la Universidad Santo Tomás desde el año 2013, en la Maestría en Educación, ha desarrollado proyectos en torno a ahondar en el aspecto epistemológico de la investigación educativa, como también hubo un proyecto muy

significativo: “*Prácticas pedagógicas docentes de la Maestría en Educación. Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás. Grupos nacionales*”, elaborado por la maestra Ana Elvira Castañeda Cantillo, quien hizo uso del enfoque cualitativo para acceder al mundo de las subjetividades, realizando estudio biográfico-narrativo recuperando los relatos de los participantes sobre hechos o situaciones de su vida desde los roles que han desempeñado, bajo las preguntas problemática: ¿Cómo se enseña?, ¿Qué sabe y qué hace quien enseña? Al igual que, ¿Cómo se aprende?, ¿Qué sabe y qué hace quien aprende?, lo cual evidenció las historias de vida tanto del formador de la maestría como del maestrante y la historia que se ha construido en el currículo de la Maestría en Educación.

Indiscutiblemente, esta experiencia contribuye a la presente investigación revelando que la universidad ha tenido un interés por evidenciar las prácticas pedagógicas de sus maestros en el nivel de posgrado, de forma particular desde la Maestría en Educación, mostrando el significado que le confiere para quien enseña y para quien aprende; favoreciendo el aprendizaje autónomo y crítico. Las prácticas pedagógicas que se sustentan en teorías que se convierten a su vez enseñanza aprendizaje para transformar la cultura y los proyectos de vida.

Por otra parte, algunos autores como Acuña (2015) en su ponencia para el Simposio Internacional de Educación y Pedagogía: Innovaciones y Educación para la Paz, titulada *¿Formar en investigación? ¿enseñar a investigar? Una reflexión para el debate*, indica que: “La investigación y la formación en ella es un proceso importante de las universidades y propone que la investigación es un componente dinamizador de la práctica pedagógica, lo cual permite ver que hay una relación intrínseca entre práctica pedagógica e investigación”

(p.155). La formación del maestro en investigación le dará insumos al maestro para que la investigación sea una alternativa didáctica y le permita reflexionar acerca de su propia práctica y mejorar el accionar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el deseo de innovar la práctica pedagógica de los maestros y su relación con la investigación educativa se aportan elementos que fortalecen la formación docente, para lo cual se puede agregar la innovación como elemento integrador al apoyo de realizar aportes para transformar la propia práctica pues desde allí puede considerarse reconstruir conceptualmente la enseñanza y el aprendizaje. Para Solís, Téllez y Guerrero (2017) en su investigación “*El docente y su relación con la investigación e innovación educativa*” que fue aplicada a los docentes del Instituto Politécnico Nacional deduce que:

Las innovaciones producidas en el aula, muestran la reflexión sobre el quehacer docente en la búsqueda de la transformación en el aula. Se evidencia que se está dejando atrás la visión disciplinaria, enciclopedista y memorística, accediendo a construcciones más holísticas en la comprensión de la realidad educativa. Por ello es muy probable que la investigación acción sea el tipo de investigación que pueda superar las distancias entre la investigación y la innovación educativa, ya que favorece la reflexión sobre la situación y se realiza en el ambiente cotidiano, propiciando cambios. (p. 9).

González, Peñuela y Rivas (2018) en artículo la “*Relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en el ejercicio académico de los profesores de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia*” señalan que:

La investigación aborda procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la academia, lo cual señala la relación que puede existir entre la investigación educativa y la práctica pedagógica; siendo el objeto a investigar relacionar el ejercicio académico de los docentes, a partir de la conceptualización de la práctica pedagógica, la investigación educativa, a través de una mirada hacia las políticas internacionales, nacionales e institucionales, como categorías escogidas para el desarrollo de esta investigación, generando un marco de análisis. Lo que lleva articular el conocimiento con el docente y el estudiante recreando una actitud crítica y reflexiva de los contextos particulares (procesos de enseñanza y aprendizaje). (p.3).

Como resultado del estudio, se reconoce la necesidad surgida en el contexto de las universidades, por conocer las concepciones epistemológicas que guardan los docentes con respecto a la práctica pedagógica y la investigación educativa, como también la relación que establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el modelo pedagógico de la Institución. Sin embargo, sigue existiendo una debilidad en cuanto a encontrar específicamente la relación que guarda la práctica pedagógica con la investigación educativa desde el ejercicio académico, llegando a establecer una propuesta de aportes educativas que garantice la efectividad del modelo pedagógico en la institución universitaria, desde una práctica que parte y genera teorías surgidas desde la experiencia pedagógica e investigativa.

De ahí que la presente investigación continúe con el interés surgido desde la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, asumiendo las mismas categorías de estudio sobre la población de los maestros de las Maestrías en la Facultad de Educación

y de la Facultad de Ciencia y Tecnología, de la Decanatura de División Universitaria Abierta y a Distancia, se descubre la necesidad de analizar la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías, esto con el fin de generar la concreción de aportes a los procesos formativos en el nivel de postgrados. Lo cual significa para la Universidad Santo Tomás, hacer evidente la forma como sus maestros de posgrado logran aportar al mejoramiento de la calidad educativa, la superación académica, la reforma universitaria e incluso la modernización de la educación, como diría Castro, Laines y Jarrin (2016): “(...), transmitiendo conocimientos de una manera crítica, creadora, alentada siempre por una mentalidad de cambio y transformación a través de la aplicación de métodos de investigación científica que permite transformar la praxis educativa” (p. 249).

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1. Marco institucional

Reconocer el marco institucional permite establecer aportes coherentes a los lineamientos normativos de la institución de educación superior en cuestión, orientando la metodología a utilizar en el desarrollo de esta investigación. Es importante analizar el contexto que tiene la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia para identificar las variables y características que ayuden a construir la caracterización definida desde los objetivos, por lo cual se necesita retomar brevemente el marco histórico de la Universidad y detallar cómo funciona el objeto de estudio en ella.

A continuación, se hace una descripción de los antecedentes institucionales, características y procesos que se manejan:

La Universidad Santo Tomás fue el primer Claustro Universitario de Colombia, fue fundado por la Orden de Predicadores (Padres Dominicos) el 13 de junio de 1580 bajo el nombre de Universidad Tomística. La Universidad Santo Tomás establece programas de ingeniería civil, filosofía, ciencias jurídicas y políticas, administración y ciencias sociales en el año de 1971.

Para los 90 nace la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, que para esta época se crea como Vicerrectoría, la cual antiguamente se conocía como Centro de Educación para el Desarrollo (CED), se da por el Rector y el Decano Administrativo de la Facultad que por iniciativa propia incentivan a un grupo de docentes a la tarea de estudiar las experiencias europeas de educación a distancia. Esta propuesta hace uso de las tecnologías de la información y comunicación TIC, con el fin de hacer asequible la

educación en zonas apartadas del país, impulsando con ello un cambio en la modalidad que llevaban las universidades hasta ese momento.

Por medio del Decreto 04, el Consejo de Fundadores de la Universidad aprobó la creación de la Seccional Educación Abierta y a Distancia de la USTA, se conformó el área de Posgrados en la Facultad de Ciencias y Tecnologías y se comienza con el Plan General de Desarrollo para sedes, seccionales y en su momento la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia/VUAD (Universidad Santo Tomas, 1996).

Hacia el 2006 se recibió un informe del Ministerio de Educación Nacional, en el cual se notificó la ampliación de la cobertura para la creación de centros regionales a nivel nacional para ese entonces y hasta hoy se cuenta con veintitrés (23) Centros de Atención Universitarios (CAU) a nivel nacional, están ubicados en Arauca, Armenia, Bucaramanga, Barranquilla, Barrancabermeja, Cali, Chiquinquirá, Cúcuta, Duitama, Facatativá, Ibagué, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Ocaña, Sincelejo, Pasto, Tunja, Sincelejo, Villavicencio, Valledupar y Yopal.

Para el 2011 la Universidad Santo Tomás logra obtener la Acreditación Institucional Multicampus (AIM) otorgada por el Ministerio de Educación Nacional bajo los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) este objetivo se logró para la sede de Bogotá y la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia teniendo una vigencia de cuatro años y comprometiéndose a iniciar el proceso para las Sedes (Medellín, Villavicencio) y Seccionales (Bucaramanga, Tunja).

En el 2013 la Universidad Santo Tomás es conocida como la USTA Colombia conformada por las sedes, seccionales y los (23) veintitrés Centros de Atención Universitario de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia.

Desde el 2016 la universidad trabaja sobre el Plan General de Desarrollo, en cabeza del Rector General, para lo cual cada sede y seccional deben plantear su propio plan de desarrollo que se acople a su contexto y dinámica institucional. Esta articulación permite que se logre la Acreditación de Alta Calidad Multicampus en la USTA Colombia, trabajando por la unificación y metas comunes, este plan de trabajo se proyecta hasta 2027 y se articula con la visión de la institución.

Desde el Plan Integral Multicampus PIM 2016 - 2027. La misión está inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino que consiste en promover la formación integral de los individuos, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, docencia, investigación y proyección social, además de ser referente internacional de calidad educativa, dinamizador de la promoción humana, y la transformación social responsable, en un ambiente sustentable, de justicia y paz, en procura del bien común.

La visión está planteada a 2027 donde la Universidad busca ser referente internacional de excelente calidad educativa multicampus, por la articulación eficaz y sistemática de sus funciones sustantivas, y es dinamizadora de la promoción humana y la transformación social responsable, en un ambiente sustentable, de justicia y paz, en procura del bien común (USTA, 2015).

Para el 2018 la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia comienza el proceso de transición para dar respuesta al plan de desarrollo general y unificar

procesos, procedimientos y documentación a nivel nacional, hoy consolidadas a través del Plan Institucional Múlticampus (PIM) 2019-2027.

Son objetivos de la Universidad Santo Tomás promover la formación integral, formar líderes con pensamiento crítico y compromiso ético, trabajar de forma conjunta para tener reconocimiento y ser visibles nacional e internacional, permitiendo establecer convenios institucionales y redes de conocimiento.

2.1.1 Modelo Pedagógico en la USTA

El Modelo pedagógico de una institución educativa se refiere articular y dinamizar medios, mediaciones, ambientes y contextos, relaciones entre docencia y aprendizaje, en los procesos educativos, de investigación, proyección y extensión (USTA, 2006). El modelo de la Universidad Santo Tomás es la *Pedagogía Problemática* que propende por la formación integral, formación intelectual, formación moral, formación espiritual, un modelo formativo centrado en el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones, relación pedagógica profesor-estudiante- saberes-competencias y enseñanza-aprendizaje-conocimientos y sus contextos que se desarrolla desde el enfoque didáctico de la pedagogía problema inspirado en el método tomista.

Para la Universidad Santo Tomás su paradigma pedagógico está centrado en la concepción de enseñar-aprender-conocer por medio de un aprendizaje autónomo, donde el estudiante es el centro y protagonista de la institución, además de ser gestor de sus propios aprendizajes, prácticas y experiencias desarrolladas a partir de la construcción de nuevos saberes y la posibilidad de aplicar a su propia realidad lo que aprende. Es así como una de las características de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia es ser

modalidad a distancia, lo cual le permite al estudiante contar con encuentros virtuales y tener la posibilidad de reunirse de forma presenciales con el tutor que lo orientara a una mejor comprensión de la dinámica de su seminario.

La Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia cuenta con dos facultades, la primera es la Facultad de Educación y la segunda es la Facultad Ciencia y Tecnología, impartiendo programas académicos a nivel nacional de acuerdo al registro calificado o la acreditación vigente para los programas académicos en pregrado y posgrados.

a. Facultad de Educación

Tabla No. 1 Programas académicos Facultad de Educación

Pregrado	Posgrados
Licenciatura en Artes Plásticas Licenciatura en Biología Licenciatura en Educación Infantil Licenciatura en Educación Religiosa Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés Licenciatura en Teología Licenciatura en Tecnología e Informática	Doctorado en Educación Maestría en Didáctica Maestría en Educación Maestría en Gestión y Evaluación educativa Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Fuente: Elaboración propia, 2019

b. Facultad de Ciencias y Tecnología

Tabla No. 2 Programas académicos Facultad de Ciencia y Tecnología

Pregrado	Posgrados
Administración Ambiental y de los Recursos Naturales. Administración de Empresas Administración de Empresas Agropecuarias	Especialización en Gerencia de Empresas Agropecuarias. Especialización en Gestión para el Desarrollo Empresarial. Especialización en Ordenamiento y Gestión

Construcción en Arquitectura e Ingeniería Ingeniería en Informática Ingeniería en Logística y Operaciones Zootecnia	Integral de Cuencas Hidrográficas. Especialización en Patología de la Construcción. Maestría en Gestión de Cuencas Hidrográficas.
--	--

Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.1.2 Maestrías a Distancia

Maestría en Didáctica: Aborda y desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el campo educativo, pedagógico y didáctico, para lo que el plan curricular del programa está diseñado para desarrollarse mediante un ciclo de fundamentación en los campos pedagógico, humanista e investigativo; y un ciclo de profundización didáctica, que se aborda a través de Didácticas en Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes (USTA, 2019).

El registro calificado está bajo la Resolución N° 03230 del 19 de febrero de 2016 y para la tutoría presencial se asiste a los CAU de Bogotá, Barrancabermeja, Barranquilla, Bucaramanga, Cali, Cúcuta, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Sincelejo, Tunja, Valledupar, Villavicencio, Yopal.

Maestría en Educación: Aborda y desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el campo educativo y pedagógico, esto permite re contextualizar y re conceptualizar los saberes de orden disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, proporcionándole al docente una nueva forma de transformar y enriquecer sus prácticas pedagógicas y la investigación, convirtiéndolo en promotor de búsqueda de conocimiento que alimenta el entorno disciplinar en su contexto (USTA,

2019), busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la construcción de conocimientos aplicados a los contextos educativos.

La Maestría en Educación cuenta con Acreditación de Alta Calidad según la Resolución N° 18599 del 3 de diciembre de 2018 y el registro calificado está bajo la Resolución N° 06962 del 15 de mayo del 2015. Para la tutoría presencial se asiste a los CAU Barrancabermeja, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cúcuta, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Sincelejo, Tunja, Valledupar, Villavicencio y Yopal.

Maestría en Gestión y Evaluación educativa: Aborda y desarrolla epistemológica y metodológicamente aspectos fundamentales que constituyen el campo humanístico, investigativo y pedagógico. Esta maestría gira a partir de tres ejes temáticos que son: la gestión educativa, el liderazgo pedagógico y la evaluación.

El programa trabaja temas relacionados con la gestión y la evaluación en el campo educativo, con el fin de propender por el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas y el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinar y profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos (USTA, 2019).

El registro calificado está bajo la Resolución n° 004002 del 12 de marzo de 2018 y para la tutoría presencial se asiste a los CAU de Arauca, Armenia, Bogotá, Facatativá, Barrancabermeja, Barranquilla, Bucaramanga, Cali, Cúcuta, Ibagué, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Ocaña, Pasto, Sincelejo, Tunja, Chiquinquirá, Duitama, Valledupar, Villavicencio, Yopal.

Maestría en Gestión de Cuencas Hidrográficas: Con formación de los estudiantes en procesos de planeación, gestión, desarrollo y transformación de la cuenca hidrográfica con pertinencia, visión integral, ética. Profundiza en temas relacionados con la gestión del recurso hídrico, ordenamiento territorial, gestión del riesgo y el cambio climático.

El registro calificado está bajo la Resolución n° 6277 del 06 de abril de 2016 y para la tutoría presencial se asiste al CAU de Bogotá.

2.1.3 Docencia en la USTA

El proceso de docencia es una de las funciones sustantivas de la Universidad Santo Tomás, los maestros Tomasinos se vinculan y escalonan por dedicación de tiempo (completo, medio tiempo, cátedra y ocasional) y se categorizan por primera, segunda, tercera, cuarta y quinta. El maestro cumple cuarenta (40) horas semanales de trabajo, las cuales un 50% son para docencia (preparación de clases, enseñanza, evaluación, supervisión de prácticas, elaboración y evaluación de ayudas didácticas, preparación y coordinación de laboratorios, tutorías, realización de preparatorios, investigación formativa y otras actividades que se asignen). El otro 50% lo dedicaran actividades de investigación (asesorías a estudiantes, elaboración de proyectos, participación en grupos de investigación, dirección de trabajos de grado, jurado académico etc..), extensión, proyección social (prácticas empresariales, trabajo de campo y programas de participación social) y lo administrativo (planeación académica y curricular, participación en consejos y comités, creación y revisión de módulos, actualización de programas, trabajos de autoevaluación, acreditaciones y procesos de capacitación).

Para los docentes de medio tiempo deben cumplir con veinte (20) horas semanales de trabajo con la universidad, siendo el porcentaje de trabajo el mismo de los docentes de tiempo completo.

Para los docentes de cátedra no podrán tener menos de cuatro (4) ni más de doce (12) horas (Universidad Santo Tomás, 2015).

En cuanto a la evaluación docente se hace mediante un espacio de reflexión, construcción y propuesta de mejoramiento continuo que, mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación se construya diálogo, participación, concertación y retroalimentación del proceso que llevan los docentes frente a los estudiantes y demás.

2.1.4 Investigación en la USTA

La investigación es parte fundamental de la misión de la USTA, por su contenido formativo e institucional que permite proponer estrategias de formación en procesos de investigación respondiendo a fortalecer y apoyar el conocimiento de estudiantes de pregrado y posgrado, además de ser “(...), generadora de conocimiento mediante la investigación y transmisora del mismo a través de la docencia, considerándose la ciencia como producto humano que debe preservar, custodiar, incrementar y difundir” (Universidad Santo Tomás, 2008).

La universidad evidencia generación de procesos académicos-curriculares que permiten la implementación de estrategias investigativas para el desarrollo científico dentro del marco epistemológico de cada ciencia. La Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia cuenta desde el 2016 con el Centro de Investigaciones que es la unidad que brinda apoyo a la generación de conocimiento científico, al desarrollo tecnológico y social, a la difusión y divulgación científica y al seguimiento y evaluación de

la productividad investigativa (USTA, 2016). Donde se entreteje para articular una ruta de formación en investigación integrada por:

- Semillerista: Estudiante que participa de los encuentros propuestos, apoyo en la elaboración de proyectos y presentación de ponencias de una investigación que está en curso.
- Pasantes: Estudiante que desarrollan su trabajo de grado de acuerdo a una investigación en curso, de esta manera que se benefician ambas partes; el estudiante aporta al desarrollo desde su propuesta y adquiere experiencia investigativa.
- Joven investigador: Joven que tiene la posibilidad de presentar su propuesta de investigación dentro de un proceso investigativo en curso y con posibilidad de participar en convocatorias externas de COLCIENCIAS.
- Auxiliar de investigación: es la persona que se centra en el manejo de instrumentos de recolección de información, manejo de bases de datos y manejo de sistemas de análisis de información.
- Asistente de investigación: Es la persona que apoya el proceso de investigación desde su conocimiento y experiencia, entrega informes sobre los procesos que aportaron a la investigación.
- Coinvestigador: tiene una formación a nivel de maestría y es quien formula los proyectos de investigación y los desarrolla.

Los grupos de investigación de la Facultades son los siguientes:

Tabla No. 3 Grupos de Investigación

No	Nombre del Grupo	Línea activa
1 2 3	Pedagogía- Ciencia- Espiritualidad Filosofía, educación y pedagogía Didaxis	Pedagogía, currículo y evaluación.
4.	Investigación educativa	Educación, sociedad y cultura
5.	Educación, derechos humanos y ciudadanía	Políticas educativas, ciudadanía y derechos humanos.
6.	Organización y gestión	Organización, gestión educativa y del conocimiento.
7	Educación, Formación de Educadores e Interdisciplinariedad	
8	Gestión Ambiental y de los recursos naturales de Colombia	
9	Gestión en Ciencia, Innovación tecnología y organizaciones	

Fuente: USTA, (2016).

Dentro de las actividades esenciales y proyectivas del Centro de Investigaciones se encuentran la investigación, asesorías, consultorías, socialización de producción, semilleros entre otros. De acuerdo a lo anterior la Universidad Santo Tomás trabaja en fomentar el fortalecimiento de programas, líneas, semilleros y grupos de investigación por medio de procesos eficientes y eficaces que articulen y respondan a una política, modelo y norma de investigación.

La universidad trabaja por construir un modelo de investigación con bases sólidas que plantee la búsqueda de la verdad y que constituya la razón de ser del quehacer de la Universidad Santo Tomás. Este modelo o estructura investigativa se basa en disposición

para cualquier proceso, acción interdisciplinar, conjunto de actividades enfocadas hacia la transformación de la realidad educativa y social que se plasme a través de proyectos.

Uno de los propósitos de la política curricular está centrada en los investigadores, en los procesos investigativos e impacto diciendo que: La investigación en las facultades se articula necesariamente con los procesos de investigación institucional y profesoral, a través de estrategias como la vinculación de los estudiantes alrededor de proyectos interdisciplinarios, el diseño de opciones de profundización coherente con las líneas de investigación de las facultades y la generación de cursos electivos que, además de contribuir a la profundización profesional, se orienten también a reforzar los trabajos de investigación que adelantan los estudiantes (Universidad Santo Tomas , 2012).

Por ello la *investigación formativa* para la USTA consiste en propiciar la comprensión y aplicación de los principios y pautas metodológicas, técnicas y procedimientos de la investigación cualitativa o cuantitativa con el ánimo de motivar el espíritu investigativo y emprendedor de los estudiantes y docentes para la apropiación de los referentes teóricos a través de aplicaciones prácticas (USTA, 2009). Esta investigación formativa permite el diálogo y la reflexión entre el estudiante-docente e inicia cuando el estudiante comienza su trabajo de grado y éste se enmarca en las líneas de investigación de su facultad, allí el estudiante accede y analiza la realidad social y adquiere conocimientos teóricos, metódicos y técnicos de su tema de investigación.

En la política de investigación y el estatuto docente se articulan para promover la investigación educativa en la práctica docente de manera que el estudiante la lleve desde el momento que está en su ambiente educativo.

2.1.4.1 Carácter de Investigación en las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia

El CNA indica que uno de los aspectos que debe considerarse en los programas de maestría es el desarrollo de las capacidades de investigación, porque éste permite el incremento de generación de conocimiento. Además, para las maestrías se tiene en cuenta el énfasis o carácter que va a tener, puede ser investigativo o de profundización.

Las maestrías de profundización tienen como propósito ahondar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de las situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos.

Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. (CNA, 2006, p. 2).

El énfasis que decida cada programa de posgrados incide en los requerimientos condiciones mínimas de calidad que son necesarias para el Registro Calificado y el de la Acreditación de Alta Calidad.

Las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, organizó los énfasis o carácter de la siguiente manera:

Tabla No. 4 Énfasis de los programas de posgrados de Maestrías

Posgrado de Maestría	Énfasis
Maestría en Educación	Carácter de investigación
Maestría en Gestión y Evaluación Educativa	Carácter mixto en profundización e investigación.
Maestría en didáctica	Carácter de profundización
Maestría de Cuencas hidrográficas	Carácter de profundización

Fuente: Elaboración propia, 2019

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Práctica Pedagógica

Entendida desde el contexto universitario para las Maestrías en la Facultad de Educación como “(...), la capacidad de reconocer, analizar y evaluar el impacto de sus propias acciones en interacción con compañeros, colegas, educandos y demás actores educativos con los que se relaciona colaborativamente” (Tuning, 2013, p.32), esto referido al quehacer de maestro; y desde el Maestrante “Reflexionar sobre procesos educativos y pedagógicos con el propósito de construir saber pedagógico, es decir, saber proveniente de la práctica pedagógica; saber que le permite cualificar sus prácticas”. (USTA, 2014, p. 196).

La pedagogía es un saber que posee su propia historicidad, prescripciones y conceptos, su propio discurso y sujetos específicos; lo cual la ubica en el campo de la epistemología habitado por saberes, disciplinas y ciencias (Vasco, et al, 2008).

Por lo tanto, la práctica pedagógica supone un pensamiento reflexivo que parte de la cotidianidad en el ejercicio docente, con el fin de corroborar allí los aprendizajes adquiridos, la forma de comunicar el conocimiento y la transformación del mismo. Esta reflexión atiende a los conocimientos disciplinares, al contexto donde se enseña, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y al enfoque pedagógico de la Institución.

Así mismo, la práctica pedagógica aborda la intención del maestro en el ejercicio de su quehacer académico, Olga Lucía Zuluaga define la práctica pedagógica como “(...), el proceso de institucionalización del saber pedagógico” (p.125), en el que interactúan las instituciones, los sujetos, los discursos y las tecnologías de poder que en cada formación social han dado materialidad a la función de enseñar (1987, p. 125), reconocer la práctica pedagógica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate y producción.

Al igual, Zambrano Leal sitúa a la pedagogía en más que un discurso, por cuanto ella buscaría comprender la relación entre sujetos, en sus actitudes y comportamientos (p. 151). Incidiendo en alta proporción al ser del docente, en su configuración como sujeto crítico y autónomo, dueño de su quehacer, conocedor del mismo, experimentado y reflexivo.

De este modo, la práctica pedagógica aporta a los nuevos constructos de sociedad y de ser humano, al estar inmersa en dinámicas de relación, contextos sociales, discursivos e ideológicos:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros,

alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 37).

De esta manera, las prácticas pedagógicas poseen el componente investigativo desde un acto social, que conduce a la aplicación de métodos investigativos presentes en el aula, que persigue la construcción de un nuevo saber, siempre renovado y en consonancia con las realidades propias del contexto o situaciones problemática a indagar presentes en el ejercicio educativo.

Restrepo hace la siguiente afirmación en su artículo *La Investigación-Acción Educativa y la construcción de saber pedagógico*: “Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionando y transformándola en la misma acción” (Restrepo, 2004, p. 5).

Ahora bien, la crítica sobre la misma práctica hace surgir el interés por validar en ella, mediante el uso de ciertos instrumentos de análisis y reflexión, el enfoque, modelos, prácticas, relaciones que se gesta entre los actores educativos, su organización, currículo y demás. Todo ello debe hacerse evidente en el desarrollo profesional del maestro y por ende en su práctica pedagógica; sólo allí se puede concretar toda la propuesta educativa de una nación, región o localidad, e incluso se puede llegar a afirmar, en estos procesos de globalización, hasta la propuesta educativa mundial.

El maestro universitario, en esta línea expuesta sobre práctica pedagógica, se ve obligado a analizar su identidad como maestro: simple transmisor de conocimientos o

generador y sistematizador de los mismos, a lo cual Francisco Gutiérrez (1997) afirma, “si nuestra preocupación es ir más allá del traspaso de la ciencia, es requisito imprescindible que tanto la formación como la investigación sean mediados pedagógicamente” (p.

91) Esta mediación requiere sin lugar a dudas tener en claro el proyecto de ser humano para el cual va dirigido, aportando al verdadero desarrollo, y fin de la educación, que no se limite únicamente a la transmisión de conocimiento sino a la reconstrucción del saber, en su sentido y significado.

Esa reconstrucción del saber se inicia por la misma pedagogía “(...), como saber elaborado y operacionalizado por los maestros como agentes participantes en el proceso pedagógico” (De Palacio, 1996, p. 15). Dicho saber se concretiza por el ejercicio de reflexión que debe hacer el maestro sobre su propia práctica pedagógica, generando con ello nuevo conocimiento útil, que le permita resignificar su ser y quehacer. Como muy bien lo expresan López Vargas y Basto Torrado:

Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla. (2010, p. 280).

En un contexto cambiante como el de estos tiempos se hace aún más urgente estar en constante reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, con el fin de que éstas respondan de forma efectiva a los intereses, necesidades y exigencias del ser cognoscente y su realidad. Esto requiere de nuevos dinamismos; apertura al desarrollo de la ciencia y la

tecnología, a los códigos de configuración del lenguaje, a las formas de aprendizaje en la construcción del conocimiento y al desarrollo de la autonomía y autorregulación.

Por lo anterior se ha cometido un equívoco creer que el ejercicio de reflexión es dado por la ciencia y que la tarea de la pedagogía es únicamente transmitir lo que ciencia desarrolla, al contrario de esta afirmación la pedagogía en su práctica se puede convertir en un saber aplicado. Este equívoco ha llevado muchas veces a relativizar la formación, en cuanto al campo pedagógico, de quien realiza el ejercicio docente en los estudios superiores.

2.2.2 Investigación Educativa

La Real Academia de la Lengua Español define “investigar” como el “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia” (Diccionario de la lengua española, 2017). Esta concepción de investigación aplicada al campo educativo hace ver la importancia de que el sujeto investigador, para este caso el maestro, busque el aumento de los conocimientos propios, no sólo en el campo disciplinar si no también pedagógico, de su quehacer formativo. El ejercicio investigativo a este nivel debe ser continuo y permanente.

Entonces, el proceso investigativo se constituye en la herramienta básica, para la generación de nuevo conocimiento, aporte a solución de problemas planteados desde la ciencia, mejorando las características cognitivas del investigador, y en su resultado del segmento poblacional investigado, y de aquel que tomará como base este proceso, para construir otro nuevo conocimiento. (González, Peñuela y Rivas, 2018, p. 13)

Por otro lado, al considerarse la educación como un acto social, hace de la investigación educativa una indagación sistemática, planificada y autocrítica, esto quiere decir que la investigación educativa llega a desarrollarse en bastante amplitud, debido a que cuenta con contextos, actores, tiempos, documentos, y otra cantidad de elementos en los cuales puede ofrecer un gran número de aportes al mejoramiento del conocimiento y de la práctica educativa.

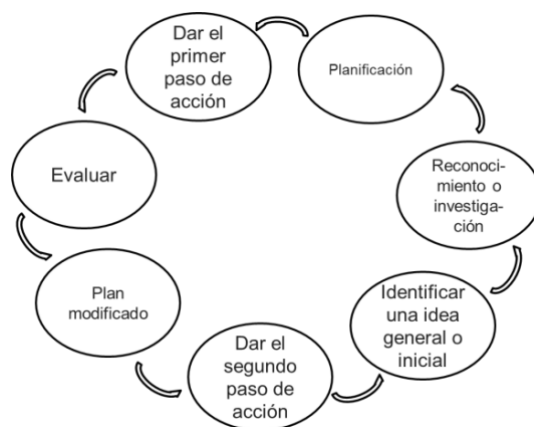
La investigación educativa tiene, por lo dicho, tres dimensiones que implican teorías y metodologías diferentes al investigar: el nivel macro (social global), el nivel meso (centro y comunidad local) y el nivel micro (el aula). Desde el punto de vista básicamente sociológico, se destacan especialmente los dos primeros niveles, el macro y el meso, en los que podemos aplicar las metodologías cuantitativa y cualitativa respectivamente (y sus complementaciones mutuas), en cambio el tercero —el micro— implica un punto de vista más pedagógico, porque es donde se deben descubrir y desarrollar las estrategias didácticas adecuadas a cada necesidad del alumno, es decir, más centrado en los problemas del aprendizaje sin excluir el enfoque social. (Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015, p. 14).

Por lo tanto la investigación educativa está atenta a las problemáticas que surgen del proceso formativo y de todo el impacto social que de ello devenga, no sólo abordado desde asuntos epistemológicos, “por lo que se hace necesario un análisis desde lo denominado como método científico, donde decididamente se busca un equilibrio entre hechos, problemas, soluciones, propuestas y conceptualizaciones; asunto que se torna, indudablemente, en aporte al ejercicio educativo” (González, Peñuela y Rivas, 2018, p. 30)

Ahora bien, abordar los problemas investigativos desde el lugar del aula, hace de esta un espacio propicio para la concreción de teorías, y a su vez la búsqueda de nuevos conocimientos aplicables al mejoramiento mismo del ejercicio académico docente. El aula es el lugar donde varios actores convergen y más cuando está no queda supeditada a un espacio físico, sino que es la dinámica concreta donde se dan los procesos formativos. La investigación educativa busca abordar los problemas educativos atendiendo a sus contextos generales y particulares, por lo tanto, el aula es uno de esos lugares donde se puede hacer más efectivo la concreción de problemas educativos.

Una de las acciones que busca dar mayor aporte a la transformación pedagógica y a la construcción del saber pedagógico es la investigación – acción, cuyo término fue acuñado por primera vez por Kurt Lewin, para designar una serie de ciclos de acción reflexiva.

Figura No. 1 Ciclos de acción reflexiva



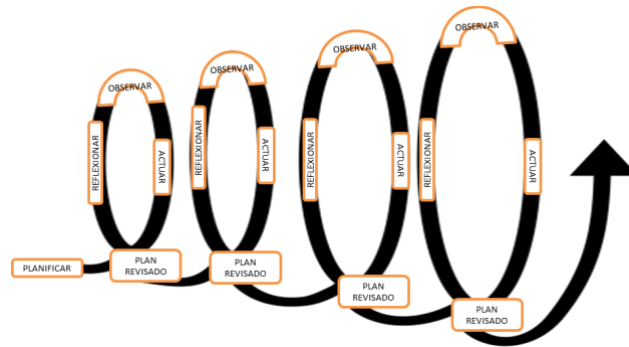
Fuente: Santos, M. (1992).

The first step then is to examine the idea carefully in the light of the means available. Frequently more fact-finding about the situation is required. If this first

period of planning is successful, two items emerge namely, “an overall plan” of how to reach the objective and secondly, a decision in regard to the first step of action. Usually this planning has also somewhat modified the original idea. (Smith, Kurt, Lewin, 2001, p. 8)

Stephen Kemmis (1983) la describe como: “la investigación en la acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de; a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas” (Murillo Torrecilla, F., 2011, p. 3).

Figura No. 2 Adaptado Espiral de ciclos de Investigación – Acción



Fuente: Murillo Torrecilla, F. (2011).

Los procesos de reflexión dinamizan la capacidad de criticidad, la cual a su vez suscita la creación de nuevas acciones y nuevos saberes, para el mejoramiento del ejercicio académico, de la profesión docente y las relaciones que éste establece con los estudiantes y el conocimiento. Por lo tanto, en la investigación acción el rol maestro cobra gran importancia, e incluso desde su compromiso ético.

La Investigación-Acción es una forma de investigación colectiva de auto-reflexión llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativos, así como su comprensión de esas prácticas y las situaciones en las que se realizan las prácticas fuera (...) el enfoque de la investigación es única acción cuando es de colaboración, aunque es importante tener en cuenta que la investigación acción del grupo se logra a través de la acción de un examen crítico de los miembros individuales del grupo. (Kemmis y McTaggart, 1988, pp. 5-6)

John Elliott en su libro cambio educativo desde la investigación acción, afirma que “el concepto de enseñanza como práctica reflexiva y forma de investigación educativa quedó incorporado de manera tácita e intuitiva a la experiencia del proceso innovador” (Elliot, J., 1993, p. 20).

De igual forma al hacer mención de uno de los proyectos investigativos en los cuales participó Jhon Elliot dice que la expresión “investigación – acción” denota la relación entre investigación y enseñanza, por lo tanto, no concebía estas dos actividades por separado; “se consideraba la enseñanza como una forma de investigación educativa y ésta como una forma de enseñar” Esto quiere decir que ambas se convierten en una práctica reflexiva. “(...) las ideas se comprueban y se desarrollan en la acción. Esta forma de investigación – acción basada en los profesores, constituye típica de cierto tipo de procesos de reforma curricular”, por lo tanto, define la investigación acción como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1993, pp. 30 y 88).

Figura No. 3 Adaptado Fases investigación - acción Elliot



Fuente: Elliott, J. (1990).

Heinz Moser (1978), afirma que todo pensamiento práctico se convierte en el comienzo de la investigación acción, al abordar una problemática propia de los contextos educativos, con el fin de entender los procesos de enseñanza, “el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza” (Arias, 2013, p. 3).

En su libro *la Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*, Latorre menciona tres tipos de investigación-acción que recoge Carr y Kemmis: (2003, p. 31).

Tabla No. 5. Carr y Kemmis

Tipo de Investigación-acción	Objetivos	Rol del investigador	Relación entre facilitador y participante
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Coopción de los prácticos que dependen del facilitador

Práctica	Comprensión de los prácticos. Transformación de su conciencia.	Rol socrático encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación
Emancipatoria	Transformación de la organización y del sistema educativo	Moderador del proceso	Colaboración

Fuente: Carr y Kemmis (1988).

Estas modalidades de investigación acción amplían aún más el espectro del modo en que se puede generar procesos investigativos teniendo un radio de acción diferente de acuerdo al rol que asume el investigador, además en la investigación acción educativa es indiscutible que una acción tiene repercusión social, y aún más, en los actores que hacen parte de los procesos de formación.

Muñoz, Quintero y Munévar (2001) define la investigación educativa como una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores, la cual tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica. (p.21).

Otro de los fines de la investigación educativa es servir a la innovación de las prácticas pedagógicas siempre buscando mejorarlas, que garantice el progreso o desarrollo de los sujetos, su aprendizaje y su entorno. Por ello presupone un ejercicio de la docencia que esté

en función de la transformación del conocimiento y no sólo en la reproducción de contenidos, como a su vez en un medio indispensable para generar conocimiento de la práctica, por lo cual la investigación se convierte en el epicentro de saber pedagógico pues nutre de explicación los diversos fenómenos que tienen lugar en el acto de educar. La investigación no se limita a observar determinados fenómenos educativos, sino que también prescribe ciertas soluciones. (Zambrano Leal, 2015, p.181)

La investigación educativa hoy más que nunca está en el corazón de la profesión docente, quien debe configurar su ser como facilitador del desarrollo del aprendizaje y su ser como investigador de su propia práctica y de la actividad profesional y disciplinar (Zambrano Leal, 2015, p.181). Marín Gallego (2018) en su libro Investigar en educación y pedagogía sus fundamentos epistemológicos y metodológicos hacen mención de la investigación educativa desde su carácter endógeno:

Consiste en indagar acerca de los problemas internos y de los factores que han influido en su desarrollo, teniendo en cuentas sus aspectos más amplios, generales y globales, tales como los principios, los valores, las políticas educativas, los sistemas normativos; los estudios sobre educación, ciudadanía y cultura, la formación de los docentes, la gestión de la educación, la evaluación de la calidad, la financiación, los recursos y muchos otros problemas afines al concepto de educación. (p. 23).

2.2.3 Relación entre práctica pedagógica e investigación

La relación existente entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, es inherentes al ser del docente y por ende a su ejercicio académico, sólo desde allí se logra hacer reflexión, sistematización y ciencia de la educación, bajo la producción del saber

pedagógico. La cotidianidad cobra un nuevo sentido y significado en cuanto que aporta conocimientos para quien hace de ella un laboratorio de experiencia y de discusión teórica.

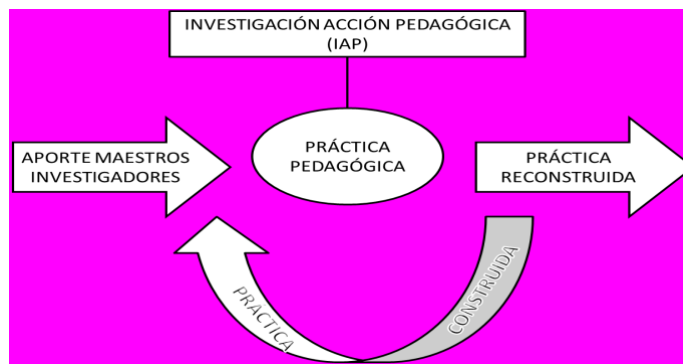
Si bien es necesario el investigador que produce el conocimiento que se va a enseñar, también se necesita el profesor para enseñarlo. Pero estas dos dimensiones no se pueden considerar aisladamente, como actividades que son desarrolladas por sujetos diferentes. Por el contrario, se consideran como una unidad dialéctica, donde el investigador enseña el método y los conocimientos que produce de la ciencia que estudia. (Grisales Franco y González Agudelo, 2009, p. 80).

El modelo de la Universidad Santo Tomás es la Pedagogía Problemática, la cual, siguiendo a Ortiz, Ocaña. (2015) se fundamenta en la concepción del conocimiento científico que se desarrolla por etapas relacionadas entre sí y que suceden una a la otra (p. 17). La práctica se convierte en un elemento indispensable desde donde se aplica y sistematiza el conocimiento alcanzado “Los nuevos modelos metodológicos deben concebir que en las aulas se haga ciencia y no se trabaje con marcos conceptuales totalmente acabados, que no son susceptibles de perfeccionarse teórica y metodológicamente” (p. 17). Por lo tanto, la Universidad Santo Tomás requiere de maestros que, en su ejercicio académico, bajo el modelo pedagógico, establezcan la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa

Desde la línea de Elliot, aparece una nueva propuesta para la investigación acción, desarrollada por Restrepo, la cual titula Investigación-Acción pedagógica (IAP):

El maestro investigador es protagonista de primer orden en la formulación, desarrollo, y evaluación de su proyecto. En el proyecto de investigación el énfasis está puesto sobre la práctica pedagógica; y el papel de los colegas es ser validadores del trabajo de cada docente investigador, acompañándolo con sus comentarios, preguntas, críticas, sugerencias y otros aportes. En este sentido, el trabajo continuo con varios grupos de maestros investigadores, ha permitido construir un prototipo de IAP particular, el cual parte desde una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, pasando a una reconstrucción, o planteamiento de alternativas, y por último una evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. (González, Peñuela y Rivas, 2018, p. 37).

Figura No. 4. Investigación Acción Pedagógica IAP



Fuente: González y Rivas (2018).

La I.A.P está compuesta por varios pasos metodológicos a desarrollar: un primer paso se llama deconstrucción momento propicio para la criticidad y reflexión, partiendo del conocimiento teórico ya elaborado; un segundo paso es la reconstrucción de la práctica, en el cual el maestro puede producir nuevo saber sistemático, para terminar de nuevo con la práctica construida que debe ser expuesta a comprobación y revisada constantemente,

haciendo uso de instrumentos de investigación; repitiéndose así el ciclo, que apunta a mejorar cada vez más la práctica pedagógica haciendo de ella un objeto a investigar.

La I.A.P lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. (Restrepo Gómez, B., 2003, p. 7).

En consecuencia, la I.A.P, se convierte en un proceso emancipador, en cuanto a que hace del maestro un investigador capaz de cuestionar su propia práctica y los discursos inmersos en ella, por lo tanto, la (I.A.P) se convierte en:

En este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica pedagógica, importante que el docente también reflexione permanentemente, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado, la investigación - acción educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, se ofrece como escenario y método potenciador (...) un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica, y cómo transformar permanente, y sistemáticamente su práctica pedagógica. (Restrepo Gómez, 2003, pp. 6 -7).

Lo cual hace necesario que se incentive el espíritu investigativo en los maestros, para que a su vez sean capaces de problematizar sus propias prácticas pedagógicas, “la investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza

(práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el autodesarrollo del personal docente” (Latorre, A., 2005, p. 10).

Tradicionalmente se ha considerado que el ejercicio docente a nivel universitario no se fundamenta en un saber pedagógico, ni didáctico; en su lugar se requieren docentes con desarrollos académicos y científicos en un área determinada del saber. Un indicio de ello es que para seleccionar a los profesores universitarios no es un requisito la formación en pedagogía, ni en didáctica, más bien es indispensable la formación como investigadores. (Grisales y González, 2009, p. 78)

Lo anterior hace parte del modelo pedagógico tradicional, donde centra al maestro como transmisor de conocimientos producidos por otros, y el arte de enseñar se limita a adquirir habilidades que permitan desenvolverse como vehículo de conducción, olvidando las competencias necesarias que permiten indagar, crear e innovar en el conocimiento, como a su vez ahondar no sólo en el ejercicio de enseñar sino también en los procesos de aprendizaje que deben realizar los estudiantes, definiendo en ello su rol como maestro. “Un problema que se le plantea a la didáctica universitaria es que la práctica profesional docente, implica no sólo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica”. (Grisales y González, 2009, p. 80).

Una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza. (...), Se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. (...), Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen

reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza (Litwin, 1997, p. 129).

Esta postura renueva sin lugar a dudas el rol del maestro y también del estudiante, este es visto como un productor de conocimiento, capaz de desarrollar competencias intelectuales, relacionales, emocionales, actitudinales, comunicativas y demás, que exige el medio.

La práctica pedagógica se puede llegar a convertir en insumo para una práctica investigativa, cuando está atenta a las inquietudes y descubrimientos de docentes y estudiantes.

La práctica pedagógica demanda de un maestro que desarrolle un pensamiento relacional, que genere un dominio de saber con los objetos discursivos con que trata, que los articule, que los ponga a circular. Hay allí una labor de permanente formación, búsqueda, encuentro, desencuentro, construcción y deconstrucción, en tanto sustantivos que reflejan la presencia de un maestro investigador. (Zuluaga, 1979, p. 138).

Resignificar así las prácticas pedagógicas, le confiere al rol del maestro y a los dinanismos de enseñanza y aprendizaje, un nuevo sentido dentro de la producción de conocimiento, que conduce a la construcción y transformación de los propios contextos.

Dicho de otro modo, por Martínez Boom y Unda Bernal (1998) las prácticas pedagógicas permiten al maestro abarcar la región o etnia sobre la que ejerce su acción, para desde allí rescatar los valores, conocimientos y comportamientos que les define, pero a su vez les posibilita mantenerse en contacto con los contextos que engloba su realidad

particular. Es así como el maestro necesita permanecer en la dinámica de reconstrucción o resignificación constante ¿Cuál es el maestro que el maestro necesita? ¿Cuál es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación?

Ser de otro modo implica entender al maestro como sujeto de saber, reconocer que lleva a cabo su práctica en el marco de su compromiso ético con la cultura y que en las prácticas pedagógicas diarias no se reproducen mecánicamente los modelos formales de la pedagogía, sino que ocurren diversos procesos que ponen en juego otros elementos distintos a aquellos que fueron atribuidos al oficio de maestro por la carrera docente, por la capacitación o por el poder. (Martínez Boom y Unda Bernal, 1998, p. 98).

Continuando con lo expuesto sobre el rol del maestro es “(...), necesario aprovechar la discusión sobre la ciencia y la investigación, para reposicionar al maestro como sujeto investigador a partir, en y desde su práctica” (Mejía, 2015, p. 16), todo maestro está invitado a participar en los procesos de innovación educativa desde la producción de saber y conocimiento dando respuesta a las “nuevas exigencias derivadas de los replanteamientos que trazaban un nuevo contexto como dimensión de la realidad, unos nuevos principios para la ciencia, el conocimiento, las pedagogías y sus dispositivos de acción” (Mejía, 2015, p. 22).

Las prácticas pedagógicas a su vez que permite la resignificación del maestro, posibilita el empoderamiento de los actores sociales insertos en la consecución del conocimiento dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, por el dinamismo de creación de saberes y adaptación de los existentes, “(...), empoderamiento de actores,

organizaciones y grupos humanos, que se reconocen como productores de saber desde y para la acción” (Mejía, 2015, p. 28).

Ampliar el ejercicio de práctica pedagógica y construcción del saber, no sólo desde la actuación del maestro, sino desde otros participantes, hace que éste extienda su radio de acción y posea reconocimiento en los contextos en el que se desarrolla, obteniendo la riqueza del conocimiento construido, reflexionado y procesado.

Zambrano Leal, (2009) haciendo mención de la pedagogía en Phillipe Meirieu, afirma:

La universalidad de este concepto (aprendizaje), su validez heurística, su potencia teórica y su legitimidad histórica lo conducen a desarrollar sus ideas pedagógicas sobre dos registros. De un lado, sobre la práctica de enseñanza; de otro lado, sobre el acto reflexivo. Sobre la base de estos dos registros descubrimos un profesor deseoso de comprender el saber, un sujeto dispuesto a interrogar su propia práctica, un individuo disponible espiritualmente a comprender esa extraña relación humana y de saber que se instala entre un profesor y un alumno. Trabajar en la clase es a la vez reflexionar los aprendizajes, las relaciones entre los sujetos y los imperativos éticos que esta relación impone. Este imperativo ético se perfila sobre el horizonte práctico. (p. 218).

Lo anteriormente expuesto confirma que nada escapa a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que realiza el maestro y cualquier actor educativo; no son sólo los conocimientos objeto de reflexión sino también las relaciones sociales que se gestan, las formas comportamentales, la puesta en marcha de valores, el ejercicio político, la incidencia cultural, la conformación social, entre otros.

Desde una serie de investigaciones Álvarez Gallego (2015) amplía el concepto de práctica pedagógica a discurso siguiendo la línea expuesta por Foucault (1970): “(...), todo discurso es una práctica, óigase bien, todo discurso es una práctica; en este caso el discurso pedagógico es una práctica” (p. 22).

El saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado). Siempre hemos dado por hecho que la práctica pedagógica, y en consecuencia el saber pedagógico, han trascendido a la escuela, pero también es cierto que siempre hemos querido preguntarnos por el lugar de la escuela y del maestro en medio de dicha práctica. Ese es quizás la clave de los aportes del Grupo de historia de la práctica pedagógica-GHPP, que pone en relación la escuela y el maestro con la práctica pedagógica y el saber pedagógico, asumidos como un acontecimiento cultural, social, político, ético y estético más amplio (Álvarez Gallego, 2015, p. 22).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Caracterización de la muestra

Los participantes de la investigación son los maestros de las maestrías de la de las Facultades de Educación y Facultad de Ciencia y Tecnología de las Maestría en Educación, Maestría en Didáctica, Maestría en Gestión y evaluación y Maestría en Gestión de Cuencas Hidrográficas, quienes se encuentran bajo contrato de medio y tiempo completo en el año 2019, para un total de ocho (8) maestros.

Se realiza una Matriz de caracterización, donde se hace la descripción de la información de cada uno de los maestros de las Maestrías, la cual se puede consultar en los adjuntos del documento.

3.2 Diseño e implementación de técnicas e instrumentos

A continuación, se presentan los rasgos principales del diseño metodológico de esta investigación:

3.2.1 Enfoque y tipo

Para los propósitos de esta investigación utilizamos el enfoque **cualitativo**, el cual permitió situarnos en la cotidianidad del ejercicio académico de los maestros que orientan los distintos seminarios de las maestrías en la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, extrayendo de allí las experiencias, conceptos, representaciones y dinamismos

que sirven a la interpretación de la relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías. La comprensión que hicimos del enfoque cualitativo fue siguiendo la línea que establece Denzin y Lincoln (2012):

(...), una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (p. 4).

Es importante mencionar que dentro de este estudio cualitativo se emplearon algunos datos cuantitativos que complementan algunas informaciones obtenidas para la constitución del corpus investigativo.

Por lo tanto la investigación se realizó desde el corte **descriptivo e interpretativo**; iniciando con la descripción de los datos que arrojaron la aplicación de los instrumentos de investigación, cuestionario escala tipo Likert y entrevista participantes, registrando por

escrito cada uno de los hallazgos, para luego ser interpretados desde el ejercicio de triangulación con la información conceptual de las categorías de estudio, la matriz de análisis de información docente y datos de los instrumentos de investigación.

El tipo o enfoque metodológico es el **Estudio de Caso** en vista de que permite orientar la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, según como la define Galeano (2012) en su libro Estrategias de investigación social cualitativa, el giro de la mirada, el estudio de caso:

(...), se refiere a la recolección, análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución. La información proviene de diversas fuentes e incluye usualmente las visiones de los mismos sujetos. Estos estudios producen mucha más información detallada acerca de un caso que la que se pueden adquirir por métodos estadísticos, y son esenciales para entender el comportamiento humano (p. 68).

Continuando con lo expuesto en uno de los párrafos anteriores y adoptando la clasificación empleada por Yin (1994), la **tipología** de **estudio de caso** que aplicó a esta investigación, fue **descriptiva** por estar en función del objetivo general, el cual consistió en analizar la relación entre la práctica pedagógica e investigación

educativa en lo que enuncian del ejercicio académico los maestros que orientan las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia. En relación al estudio de un único caso que corresponde a las maestrías de la Decanatura de División Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, haciendo uso de dos unidades de análisis: entrevista y cuestionario, esta investigación está bajo la clasificación de **estudio de caso simple, diseño incrustado**, al desarrollarse el estudio sobre un solo objeto, utilizando más de una unidad de análisis.

3.2.2 Recolección del corpus y fuentes de información

En este proyecto se buscó establecer la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa mediante la descripción e interpretación de lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías, en consonancia con su formación académica y producción intelectual, haciendo uso de las siguientes técnicas o unidades de análisis: entrevista cualitativa semiestructurada y cuestionario Likert; la información arrojada sirvió de insumo para la elaboración de aportes para el ejercicio de los maestros.

La información fue recopilada mediante la aplicación de los siguientes instrumentos de investigación: matriz de análisis de la revisión sobre la información académica y profesional de los maestros, cuestionario de preguntas abiertas para la entrevista cualitativa semiestructurada y cuestionario escala Likert al total de los participantes.

a.- Matriz información de los maestros

La matriz de análisis de revisión de información se entiende como un esquema a diligenciar, el cual contiene información acerca de los datos generales de los maestros pertenecientes a cada una de las maestrías de educación y gestión de cuencas hidrográficas, estos son: facultad, maestría, tipo de contrato, nombres y apellidos, correo electrónico, título profesional, línea de investigación, CVLAC, ORCID, SCHOLAR, número de publicaciones, y publicaciones realizadas sobre las dos categorías de investigación. Lo cual permitió hacer un reconocimiento de la experiencia investigativa y pedagógica de cada uno de los maestros en el nivel de maestrías.

b. Cuestionario escala Likert

El cuestionario escala Likert, se entiende como un instrumento de medición, mayoritariamente aplicado en investigaciones cuantitativas, que, para nuestro caso, buscó medir los niveles de acuerdo y de frecuencia de los participantes en la investigación, hacia afirmaciones elaboradas conforme a las dos categorías de estudio; investigación educativa y práctica pedagógica. Se hizo uso de la virtualidad, creándose el cuestionario desde la opción formulario drive desde el correo institucional, haciéndose envío del link de acceso al correo electrónico de cada participante, con el fin de que éste lo pudiera diligenciar en la mayor brevedad de tiempo y desde cualquier lugar de conexión. Lo cual permitió reconocer la comprensión y aplicación de las categorías de estudio en ejercicio académico de los maestros pertenecientes a las maestrías.

c.- Entrevista cualitativa semiestructurada

La entrevista fue de gran utilidad por la ampliación de información, ejercicio de observación, descripción de detalles de interés que permitió alcanzar el análisis descriptivo del objeto de estudio. Consistió en once preguntas orientadoras para el entrevistador, las cuales buscaban obtener información acerca de la formación profesional, experiencia laboral en general, descripción del desempeño laboral en las maestrías, evidencias de las dos categorías de estudio en el ejercicio académico; práctica pedagógica e investigación educativa, de cada uno de los maestros de las maestrías, e incluso hacer una descripción de la propuesta pedagógica de la Institución Educativa en el nivel de posgrado. Todo lo anterior, y en relación con los demás instrumentos de investigación, nos proporcionó información pertinente para la elaboración de la propuesta de aportes educativos que permitan establecer la relación entre las prácticas pedagógica y la investigación educativa en escenarios universitarios.

Para cada uno de estos instrumentos habrá una matriz de análisis que conlleve a la organización de la información y la efectividad de las aseveraciones.

3.3 Fases de la investigación

El presente trabajo de investigación desarrolló las cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa - estudio de caso, para determinar la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en el ejercicio académico de los maestros, las cuales describimos a continuación:

3.3.1 Primera frase: preparatoria

Esta fase está compuesta por las siguientes acciones de consulta,

- Identificación de cada una de las categorías conceptuales correspondientes al tema a investigar.
- Organización del material bibliográfico con sus respectivos autores
- Elaboración del marco teórico atendiendo a las características más relevantes sobre investigación educativa y práctica pedagógica.

· 3.3.2 Segunda fase: Trabajo de Campo

Esta fase está compuesta por las siguientes acciones de campo:

- Formulación de instrumentos para la recolección de información: Se validaron con el Dr. Jorge Ramírez, quien recomendó dos especialistas para que revisaran las formulaciones de los enunciados y preguntas, y nos indicarán si estas apuntaban al objetivo y categorías a desarrollar en esta investigación. El primer especialista la Dra. María Mercedes Castillo docente de la Universidad Santo Tomás, la cual pertenece a la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Decanatura de División Abierta y a Distancia y el segundo especialista el Dr. John Henry Orozco, profesor de la Universidad Pedagógica quienes dieron sugerencias y validaron los instrumentos. Luego los docentes José Guillermo Ortiz y Jeison González docentes de la Facultad de Educación, revisaron y dieron nuevos aportes a los instrumentos ya ajustados.

- Elaboración de la matriz de información de los docentes de ambas facultades, donde se diligencian datos como nombres , apellidos , tipo de contrato , título profesional, línea de investigación y enlaces del CVLAC, ORCID y Google Scholar.
- Envío a los correos electrónicos de cada uno de los participantes; información de consentimiento y diligenciamiento de un cuestionario escala tipo Likert por formulario drive, y se solicita fijar hora y fecha para aplicar la entrevista.
- Entrevista al total de los participantes, de forma presencial o virtual, de acuerdo a disposición de tiempo y lugar.
- Recolección de información mediante el diligenciamiento de los instrumentos de investigación.

3.3.3 Tercera fase: Analítica

Esta fase está compuesta por las siguientes acciones de análisis, que conjuga datos cuantitativos con datos cualitativos. Se desarrolló por medio de dos momentos:

En un primer momento se retomó los datos de orden cuantitativo obtenidos con el cuestionario tipo Likert, con su respectiva tabulación.

En un segundo momento se realizó la caracterización cualitativa general que comprenden tres momentos que son la estructuración, la triangulación y la teorización donde se reúne los datos producto del instrumento, se hace la transcripción de la entrevista y la tabulación del cuestionario y se procede hacer cada uno de los ejercicios

correspondientes como lo es la matriz de análisis de categorías y la codificación axial de las mismas.

El producto de estas matrices y análisis es la triangulación del ejercicio con el que se va a proponer las acciones educativas que se ven reflejadas en la cuarta fase.

3.3.4 Cuarta fase: Informativa

Elaboración de aportes que conduzca al fortalecimiento de los procesos formativos en el nivel de postgrados, desde el reconocimiento de la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Para el desarrollo del análisis cualitativo de tipo inductivo, se organizó la información arrojada por cada una de las unidades o fuentes de información, en las dos categorías a relacionar: Práctica pedagógica e Investigación educativa. Por consiguiente, los datos consignados en la *matriz de análisis* sirvieron de fuente complementaria al proporcionar información para la contextualización inicial de los maestros participantes en el proceso de investigación, y al mismo tiempo como apoyo dentro del análisis de las otras dos fuentes: cuestionario y entrevista.

De este modo, el presente capítulo da a conocer los hallazgos del proceso de análisis de la información organizado en dos grandes apartados: análisis categorial y triangulación de los datos y hallazgos finales. Cabe aclarar que a lo largo de este análisis teniendo en cuenta que esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, se irán presentando de modo integrado tanto los datos de este tipo como los arrojados por los instrumentos que incluyen elementos cuantitativos. Para el análisis de los datos cualitativos se realizó una tabulación directa de los mismos junto a la cual se va presentando su interpretación cualitativa y por otro lado para el análisis categorial y la triangulación como tal, se empleó el método de categorización cualitativa general propio de este tipo de investigaciones.

A partir del análisis categorial y el proceso de estructuración del sistema de categorías, surgieron las categorías emergentes que dan razón de la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa. Estas categorías son el resultado de elaboración de la matriz de

codificación axial aplicada a los instrumentos de esta investigación, teniéndose presente lo común y lo disímil. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza el sistema de categorías en su conjunto.

Tabla No. 6 Sistema de categorías

CATEGORÍA PRINCIPAL	SUBCATEGORÍAS (Categorías emergentes)
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	-Ambientes de aprendizaje (educación virtual) -Enseñanza y aprendizaje contextualizado (regional, nacional e internacional) -Procesos de enseñanza y aprendizaje (Didáctica) -Saber pedagógico
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	-Experiencia investigativa -Tipos de investigación educativa -Investigación aplicada contextos laborales

Fuente: elaboración propia (2019).

4.1. Análisis Descriptivo

A partir del análisis general de lo encontrado en los datos de las dos unidades de análisis (que corresponde a la información obtenida con cada una de las técnicas) a continuación se presenta los principales hallazgos en esta categoría.

4.1.1. Categoría Práctica pedagógica

A. Fuente uno cuestionario escala likert.

Para comenzar se presenta lo evidenciado a través del análisis de la información recopilada en el cuestionario likert.

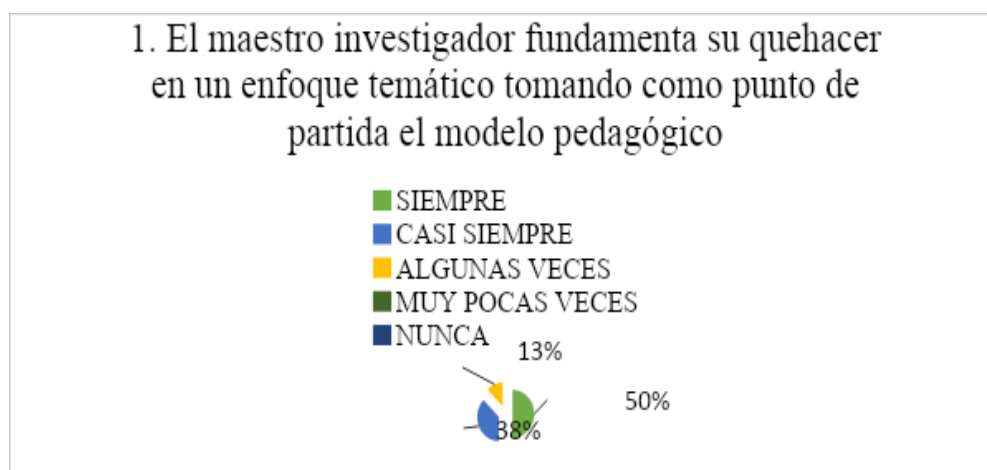


Figura No. 5 El maestro investigador fundamenta su quehacer en un enfoque temático tomando como punto de partida el modelo pedagógico

Se observa que el 50% de los maestros afirma que siempre fundamentan su quehacer en un enfoque temático teniendo presente el modelo pedagógico propuesto por la universidad, y para este caso específico desde la educación abierta y a distancia, mientras que el otro 50% se ubican en la escala inmediata anterior.

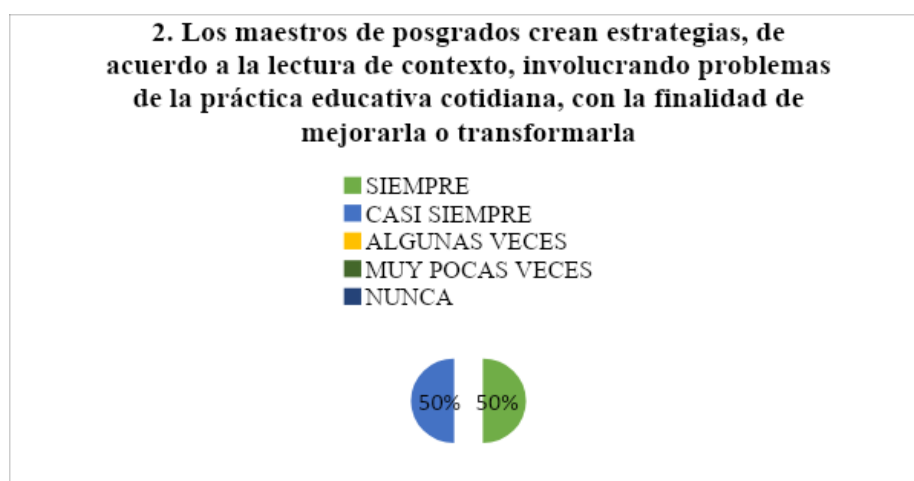


Figura No. 6 Los maestros de posgrados crean estrategias, de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla

Se evidencia que los maestros de posgrados crean estrategias de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla.

El 100% de las respuestas se ubican en los dos valores más altos de frecuencia, evidenciando con ello que la lectura de contexto se convierte en una acción de suma importancia a la hora de planear y desarrollar las temáticas propias de los seminarios en posgrado. Lo cual constata que hay una preocupación de los maestros por conocer las realidades particulares de los estudiantes e inducirlos a que profundicen en sus propios contextos.

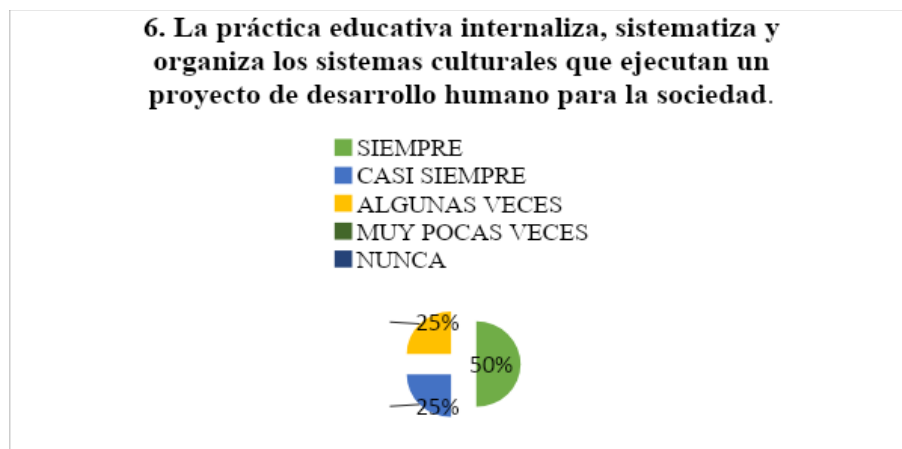


Figura No. 7 La práctica educativa internaliza, sistematiza y organiza los sistemas culturales que ejecutan un proyecto de desarrollo humano para la sociedad

Se podría afirmar que las maestrías desde su práctica educativa contribuyen a la formación de buenas interacciones sociales, desarrollo integral y formación ciudadana, en

consonancia con el modelo pedagógico humanista de la universidad, y con las funciones sustantivas para la educación superior, teniendo en cuenta que el 50% de los maestros afirma que siempre se desarrolla lo enunciado.

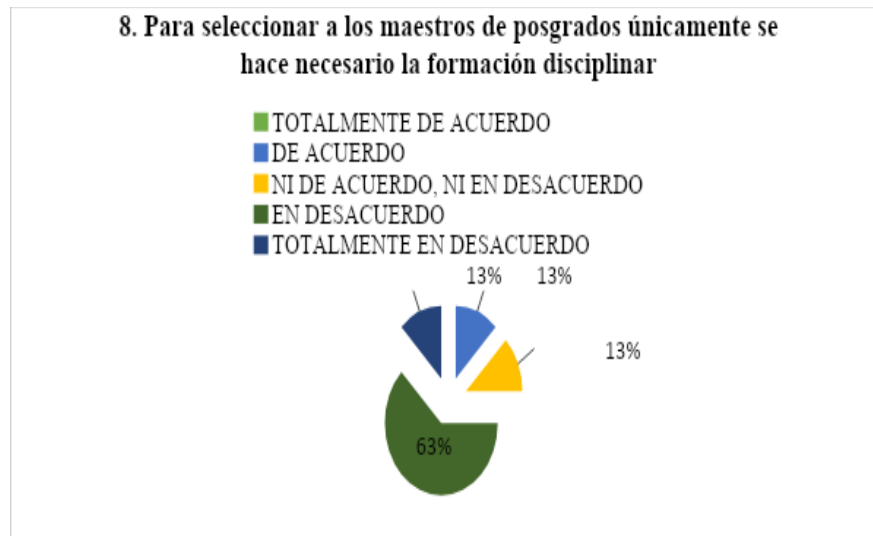


Figura No. 8 Para seleccionar a los maestros de posgrados únicamente se hace necesario la formación disciplinar.

Según con los resultados el 76% de los docentes están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación que solo se necesite en un proceso de selección de un maestro en posgrado sólo se debe tener en cuenta su formación disciplinar, sino también sus principios humanos, axiológicos y pedagógicos.

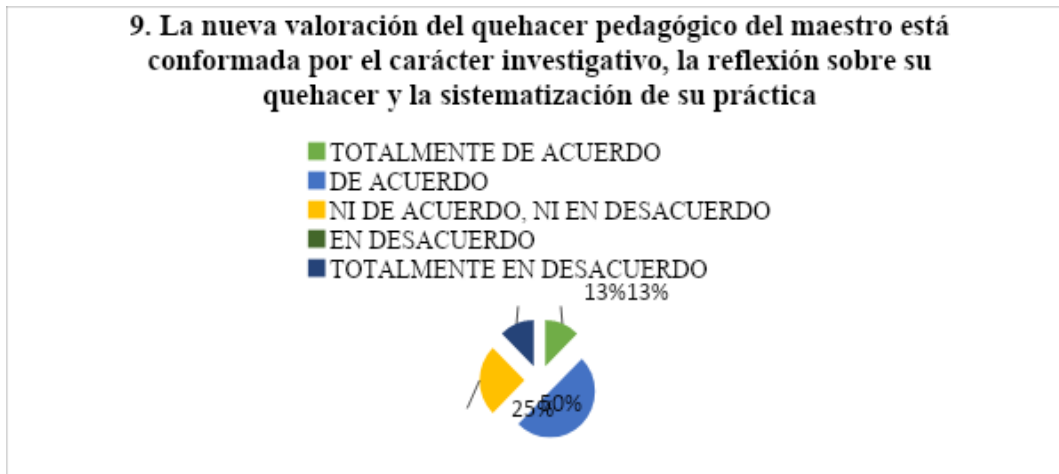


Figura No. 9. La nueva valoración del quehacer pedagógico del maestro está conformada por el carácter investigativo, la reflexión sobre su quehacer y la sistematización de su práctica.

Se encontró que el rango de afirmación que se hace en este enunciado genera un espacio de discusión, debido a que se encuentran en las respuestas en los extremos de las valoraciones donde hay un 12% de los maestros totalmente de acuerdo y 13% en desacuerdo, lo mismo que un 25% de los maestros se muestran neutrales, sin embargo un 50% están de acuerdo, por ello la nueva valoración de un maestro no sólo está supeditada por el carácter investigativo, la reflexión sobre su quehacer y la sistematización de su práctica.

12. La formación de los estudiantes en el nivel de posgrado demanda del maestro aperturas teóricas y metodológicas hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

■ TOTALMENTE DE ACUERDO
■ DE ACUERDO
■ NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO
■ EN DESACUERDO
■ TOTALMENTE EN DESACUERDO

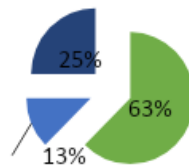


Figura No. 10. La formación de los estudiantes en el nivel de posgrado demanda del maestro aperturas teóricas y metodológicas hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

De acuerdo con los resultados el 62% de los maestros están de acuerdo con la afirmación del enunciado, por lo que quizás el maestro aplique las aperturas metodológicas hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, como responde la mayoría en este enunciado.

B. Fuente dos entrevista

En el contexto universitario, en el nivel de posgrados, la práctica pedagógica parte de la experiencia profesional de los maestros, quienes mediados por la formación adquirida en aspectos tales como: pedagógico, disciplinar, ciudadano, integral-humanista, técnico, logran hacer de sus ambientes de aprendizajes verdaderos espacios para la interacción entre el ámbito académico y los contextos sociales que acompañan tanto al profesional docente como a sus estudiantes. Así como se puede deducir, en el análisis (ver comentario incluido

en la nota de pie de página) hecho al resultado del enunciado No. 2 del cuestionario “Hay una preocupación de los maestros por conocer las realidades particulares de los estudiantes e inducirlos a que profundicen en sus propios contextos” (p. 2). De igual forma en la expresión hecha explícitamente por uno de los maestros participantes en la entrevista: “Yo creo que la primera razón, así suene muy repetida, para no repetir, cuando uno trabaja en contextos sociales, tiene que tener una invitación a estarse reinventando y para estarse reinventando, para estar haciendo lo que corresponda a las necesidades de los contextos, es necesario estar actualizándose, estar formándose, estar cuestionando como esas bases según entiendo entorno a algunos temas, eso me parece fundamental, si uno se mantiene en un solo punto de vista pues va a ser muy difícil dar cuenta de las necesidades que tienen los contextos”. (Entrevista No. 6, p. 19).

De forma particular las maestrías que ofrece la universidad desde la modalidad abierta y a distancia hacen que la práctica pedagógica tenga una impronta particular en vista a hacer de la virtualidad una forma de relación, por lo cual se hace necesario contar con estrategias de aprendizaje que estén en función de ello, y que ayude a dinamizar el aprendizaje significativo e investigativo. Lo que fue evidenciado en las entrevistas y en el cuestionario por cuanto del total de participación fue el 63 % de los cuales hacen mención sobre la educación a distancia, ambientes virtuales y uso de la tecnología para el aprendizaje.

Continuando con lo anterior, estos espacios de aprendizaje, aunque sean virtuales o semipresenciales, van acompañados de la impronta Tomista, en cuanto a las metodologías, o enfoques de aprendizaje socio-crítico y humanístico; haciendo del quehacer docente un laboratorio propicio para la experiencia crítico-reflexiva, tanto al interior de sus propias prácticas como hacia la manera como orientan el proceso de aprendizaje y la importancia que le dan al compromiso social e institucional. Esto último, se expresa en el análisis hecho al enunciado No. 1 del cuestionario “Se observa que el 50% de los maestros afirma que siempre fundamentan su quehacer en un enfoque temático teniendo presente el modelo pedagógico propuesto por la universidad, y para este caso específico desde la educación abierta y a distancia, mientras que el otro 50% se ubican en la escala inmediata anterior”, al igual en una de las entrevistas se expresa, “Yo creo que la reflexión del maestro debe ser más sobre su práctica pedagógica, sobre su quehacer en el aula, sobre sus procesos de acompañamiento, replantearse los procesos de evaluación, replantear un poco los currículos ocultos que hay, inclusive el mismo maestro más allá de su reflexión, que no puede quedarse en sólo reflexión, sino en una acción permanente de modificar y movilizar su práctica pedagógica”. (Entrevista No. 8, p. 24)

De todo lo anterior, es posible decir que la práctica pedagógica en el contexto universitario bajo la modalidad abierta y a distancia para formación en posgrados, está supeditada por la formación docente la cual en el mayor nivel de pertinencia debe contener un excelente nivel profesional manifestado en la calidad humana, en la lectura de contextos

siendo de mayor interés aquellos donde están inmersos los estudiantes, en la aplicación de metodologías conforme a las exigencias institucionales, y en la capacidad de auto reflexionar sobre su quehacer y sobre su propia práctica, buscando con ello aportar al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.1.1.1. Ambientes de aprendizaje virtual:

Cuando hablamos de ambientes virtuales y siguiendo la definición de Dorado (2010): Un ambiente virtual educativo es un entorno para el aprendizaje mediado por la tecnología y posibilita la interacción entre alumnos y profesor. Hablar de un ambiente virtual educativo implica comprender los elementos que lo conforman, el cual consta de dos partes: una tecnológica (informática) y otra académica (proceso didáctico). (p.1).

En este caso el rol del maestro es diferente, pues deberá mediar con la tecnología y la didáctica para poder orientar al estudiante en la comprensión de la metodología utilizada conduciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, deberá contar con competencias informacionales y habilidades en entornos virtuales de aprendizaje pues tendrá que guiar al estudiante en el uso de TIC e identificar las necesidades que presente en el proceso.

Podemos afirmar que los ambientes virtuales de aprendizaje en la modalidad a distancia son un recurso muy útil para la formación, pues da acceso a las personas que no

pueden asistir de forma presencial, lo que permite la formación académica de más población.

La educación virtual en los procesos de enseñanza y aprendizaje significa mucho para las maestrías que desarrolla la Decanatura de División de la Universidad Abierta y a Distancia, debido a que se convierte en el espacio de interacción formativa, de comunicación efectiva, y de construcción del conocimiento. La virtualidad genera los medios para hacer más dinámicos e incluso más contextualizados a la producción de conocimiento. No siempre los docentes a nivel general logran adquirir las habilidades propias para hacer buen uso de los medios técnicos y tecnológicos, desperdiciando a su vez las posibilidades que éste proporciona, como también las habilidades que se puede desarrollar en los mismos estudiantes, potencializando en ellos su aplicación en su mismo campo no sólo estudiantil sino también laboral.

Los maestros participantes de esta investigación también reconocen el aporte de los ambientes virtuales, algunos de ellos dejaron dicho en la entrevista: “Consumidor pues definitivamente cuando nosotros hablamos con nuestros estudiantes que son virtuales, nosotros somos consumidores de las diferentes tecnologías, mediaciones, y con ellas podemos hacer unos ejercicios bien importantes, de unos ambientes de aprendizajes, en los cuales el maestrante se entusiasme en nuestras prácticas” (Entrevista No. 3, p. 2) y “La parte de las prácticas virtuales de la maestría, la idea es que la maestría genere, pues se empiecen a desarrollar unas prácticas de carácter virtual con una herramienta que estamos

evaluando, que ya ha trabajado la Universidad Santo Tomás ya la ha trabajado en otros programas o la utilizan otros programas, para nosotros estamos evaluando ahora la pertinencia de esa herramienta para hacer prácticas académicas virtuales en los espacios en la maestrías” (Entrevista No. 2, p. 5).

4.1.1.2. Enseñanza y aprendizaje contextualizado (regional, nacional e internacional)

Las personas se desenvuelven a partir de los contextos que viven, definiéndose estos como un conjunto de características y condiciones del entorno ya sea físico, ambiental, regional, económico y culturales. Lo cual el maestro lo lleva a su práctica, y parte desde allí para identificar y examinar las variables que se pueden desarrollar a partir de ello.

El contexto es una actividad auténtica y de gran responsabilidad para el maestro en los distintos ámbitos, pues conocerlo le ayudará a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje dinámicos centrándonos en los estudiantes para reconstruya nuevos significados a partir de problemáticas reales. El profesor quien debe tener presente que el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el alumno, y que el aprendizaje se produce mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo.

La enseñanza y aprendizaje contextualizado tiene como exigencia el conocimiento de las realidades que incumbe tanto al estudiante desde su contexto local, como lo plasmado dentro de la visión Institucional, para este caso universitario, y aún más las políticas para la educación posgradual, lo cual hace que la universidad no quede únicamente anclada al aspecto cognitivo sino también al ámbito social, desde donde es leída por la modernidad. Dicho lo anterior de la experiencia investigativa de uno de los maestros participantes:

Básicamente con los proyectos institucionales, que son los proyectos FODEIN, y esos proyectos, uno que ya se cerró fue sobre estereotipos y prejuicios de docentes sobre discriminación en el aula, la investigación también realizada en la maestría sobre seguridad regional y contextos regionales, y la investigación en el doctorado sobre educación para la paz y un estudio de caso, en lo que tiene que ver con la formación en investigación, básicamente las investigaciones han sido sobre investigación acción educativa, investigación etnográfica, estudio de caso e investigación cualitativa. (Entrevista No.7, p. 21)

4.1.1.3. Procesos de enseñanza y aprendizaje (Didáctica)

La didáctica está dentro de las estrategias que el maestro lleva a los espacios académicos teniendo en cuenta elementos como la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la comunicación de conocimientos y la comunicación. por eso Fernández Huerta (1985)

apunta que la "Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza" (p. 27).

El objeto de estudio y de intervención de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere a:

Toda ciencia tiene un objeto material (*quod*) y un objeto formal (*quo*). El primero es la misma realidad que estudia. Y el segundo se refiere al enfoque o perspectiva desde la cual se contempla el objeto material. El objeto material de la Didáctica es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y su objeto formal consiste en la prescripción de métodos y estrategias eficaces para desarrollar el proceso mencionado.

Los métodos, técnicas, estrategias y herramientas que el maestro va configurando para ser asertivo y efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, viene siendo una recopilación de su experiencia desde la formación recibida por la academia, como también por la experiencia adquirida en el trasegar de la profesión docente, es por ello que los maestros participantes compartieron dentro de las entrevistas realizadas, cuál ha sido la formación académica recibida y el aporte que está hace a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Doctor en Educación, Maestría en Historia, Licenciado en filosofía e historia,
Licenciado en Filosofía Pura, Licenciatura en teología, Maestría en Asuntos
Internacionales, Doctorado Didáctica, Magíster Administración y supervisión
educativa, Magíster Estudios políticos, Licenciatura en educación, Posdoctorado en

Educación, ciencias sociales e interculturalidad, Doctorado en Historia, Maestría en Historia, Licenciatura en Filosofía y Letras, Sociología, Doctorado en Educación con énfasis en medios y mediaciones, Maestría en Educación, Especialización En Gerencia Social de la Educación, Magíster en educación énfasis en Aprendizaje de la Lectoescritura, Profesional en Estudios Literarios, Maestría en Educación Con Mención en Gestión Educativa, Especialización Docencia Universitaria, Licenciatura en Informática, Doctorado en Ciencias – Biología, Magister Ciencias – biología, Profesional Biología aplicada, Evaluación en Educación, Especialización En Docencia, Biología, Magíster en Ingeniería Ambiental e Ingeniería de Producción Biotecnológica” (Tomado de la matriz de información)

El aporte que la formación da a sus procesos de enseñanza aprendizaje: “yo desde que estoy aquí en la Universidad Santo Tomás, desde que empecé mi proceso realmente como docente siempre trato de fortalecer todas esas prácticas, todo ese enfoque pedagógico, pues a través de consultas de investigación, pues realmente es información que bajó, cuento afortunadamente con colegas que tienen esa formación pedagógica más arraigada.

(Entrevista No. 2, p. 6).

4.1.1.4. Saber pedagógico

El saber pedagógico es un conocimiento teórico y práctico, que se funda desde las ciencias sociales y humanas. Zuluaga lo define como el “discurso en el cual se localiza la enseñanza como macro-objeto y lugar de aplicación de sus nociones”. El maestro trabaja continua e

individualmente su saber enriqueciéndose, transformándolo y ayudando a mejorar su ejercicio académico, pues él es portador del mismo y es quien lo construye y reconstruye en la acción reflexiva con respecto a la práctica.

Restrepo (2004) define el saber pedagógico como la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del maestro y del medio en el que debe actuar. El interés más grande del saber pedagógico va más allá del enfoque, la teoría, del enseñar, recoge el interés general, las necesidades de enriquecer los procesos de aprendizajes y sobre todo la reflexión relacionada con la actividad educativa. El saber pedagógico se relaciona con habilidades, costumbres, experiencias, prácticas y conocimientos previos, que se proyectan como elementos cohesionados, uno práctico, uno de conocimiento y otro de relación.

Las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico son influenciadas por la subjetividad del maestro, para relacionar este último concepto nos detendremos a estudiar al maestro como sujeto y esto implica reconocer sus representaciones sociales. Se reconoce al maestro como un sujeto cuya formación depende de la relación que se dan entre los discursos, prácticas e instituciones de un momento histórico determinado, es decir dispositivos que configuran su subjetividad. (Zuluaga, 1999; Baracaldo, 2011 y Martínez, 2014).

La relación maestra, práctica pedagógica y saber pedagógico se resumiría en que, deben estar articuladas y la relación debe ser dinámica, actualizada y cambiante. Aunque el maestro es el sujeto soporte tiene un saber (saber pedagógico) que lo debe llevar a la práctica pedagógica donde se debe conocer el contexto (institución, método, reflexión), también debe tener una subjetividad que lo haga sentirse íntegro en todos los aspectos y con la motivación necesaria para querer cumplir con estándares altos de calidad.

El saber pedagógico es dinámico, por lo que está en constante transformación en la medida en que se va vinculando las teorías pedagógicas, la profesionalidad e incluso los intereses que surten de la experiencia formativa e investigativa. Uno de los maestros participantes corrobora lo dicho al afirmar sobre el aprendizaje continuo “aprender más herramientas que enriquezcan el saber pedagógico, y en particular esta maestría, pues yo venía de enseñar de manera presencial, y esta maestría que es a distancia” (Entrevista No. 2, p. 6).

4.1.2. Categoría Investigación Educativa

A partir del análisis general de lo encontrado en los datos de las dos unidades de análisis (que corresponde a la información obtenida con cada una de las técnicas) a continuación se presenta los principales hallazgos en esta categoría.

A. Fuente uno cuestionario escala likert.

3. El maestro enseña lo producido por otros, y en mayor medida enseña desde la construcción de su propio conocimiento

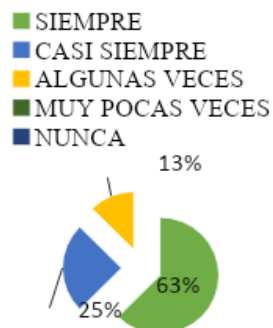


Figura No. 11. El maestro enseña lo producido por otros, y en mayor medida enseña desde la construcción de su propio conocimiento

De acuerdo con los resultados el 62% de los maestros toman conocimientos producidos por otros, pero a su vez son generadores, en mayor medida, de conocimientos propios, esto demuestra que las maestrías están en función de generar conocimiento incrementando con ello la producción investigativa, como a su vez los ejercicios de reflexión. De igual forma las maestrías están cumpliendo con el cometido de incrementar el conocimiento universal.

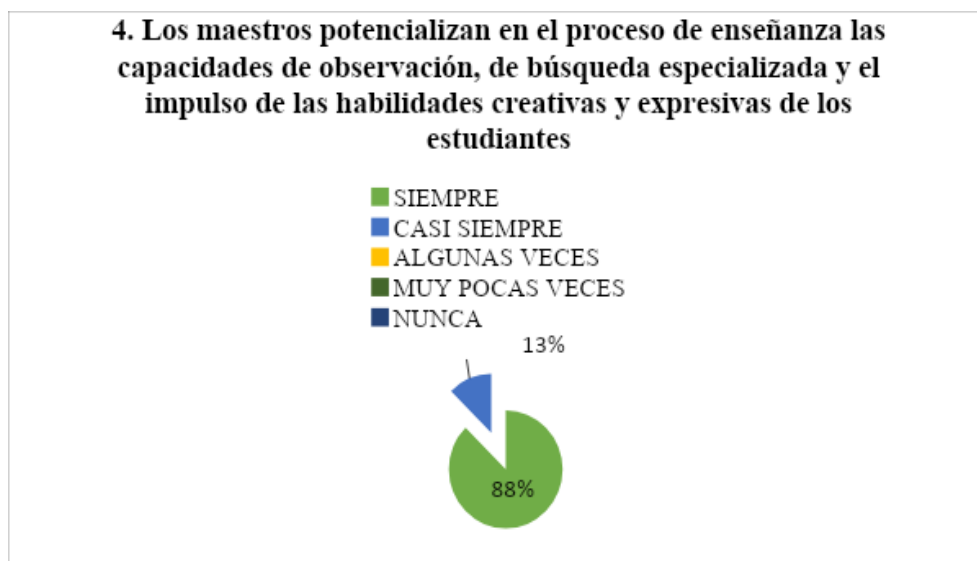


Figura No. 12 Los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados se observa que las maestrías de la Universidad Santo Tomás cuentan con maestros motivados que a su vez son capaces de transmitir motivación a sus estudiantes, sobre todo en el nivel investigativo; haciendo de la experiencia de aprendizaje una oportunidad para conjugar las habilidades propias de la investigación, teniendo en cuenta que el 87% afirman los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes.

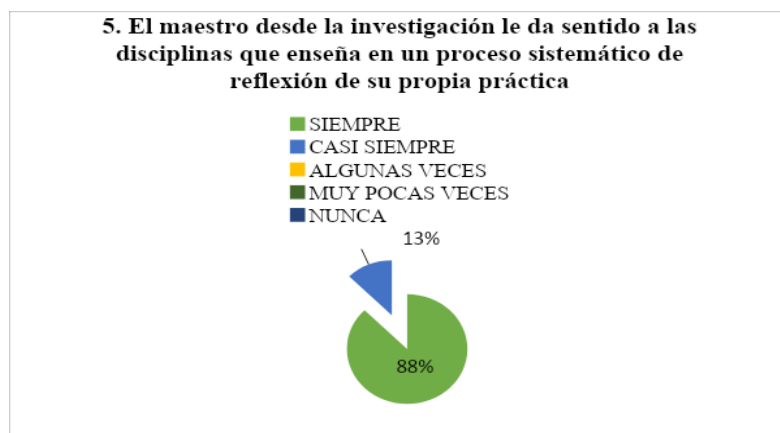


Figura No. 13 El maestro desde la investigación le da sentido a las disciplinas que enseña en un proceso sistemático de reflexión de su propia práctica.

Las áreas específicas de conocimiento en lo cual se ha formado cada maestro de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, que corresponde con sus gustos, con sus conocimientos, con sus profundizaciones, como también con su producción investigativa, lo cual hace evidente de acuerdo con los resultados del 87% en los que dicen los maestros que constantemente están reflexionando de forma ordenada, frecuente, y analítica su propia práctica pedagógica.

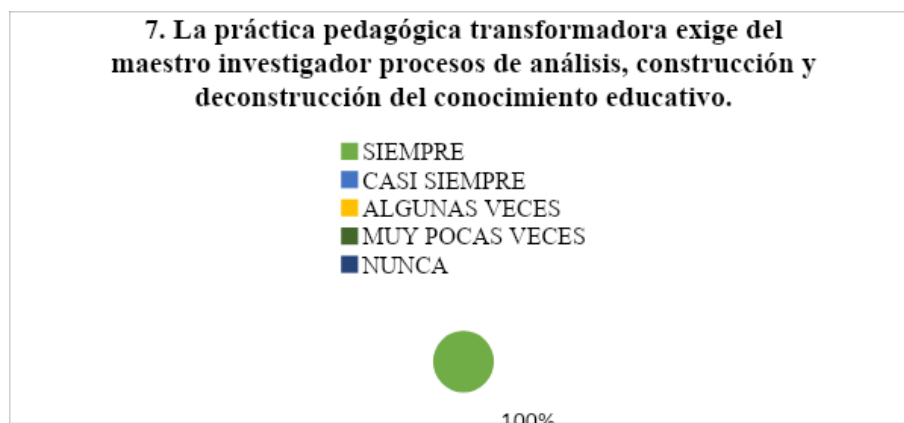


Figura N°. 14 La práctica pedagógica transformadora exige del maestro investigador procesos de análisis, construcción y deconstrucción del conocimiento educativo.

Los resultados muestran que el 100% de los maestros analizan, construyen y deconstruyen conocimiento educativa en sus prácticas pedagógicas; lo que demuestra una calidad idónea en investigación educativa pedagógica.

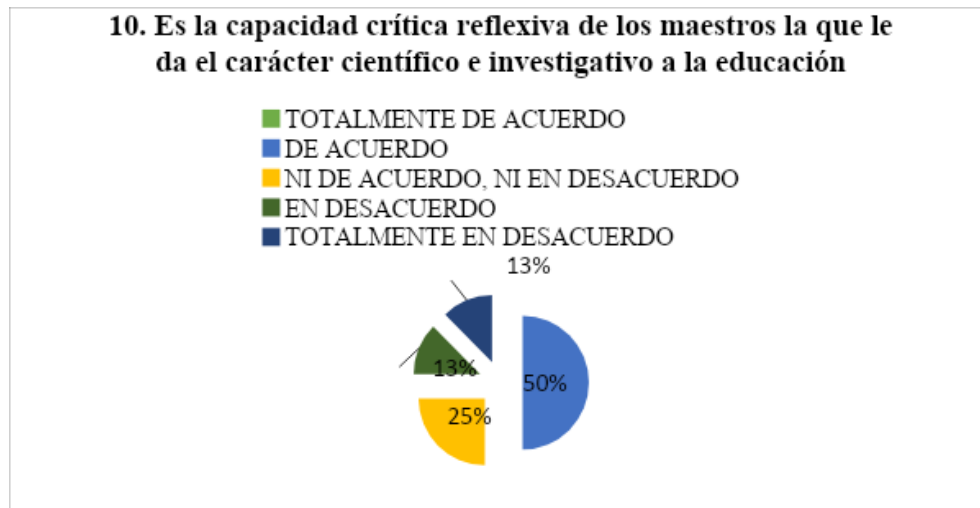


Figura No. 15. Es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación.

De acuerdo con los resultados de la encuesta el 50% de los maestros dicen estar de acuerdo en que es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación; sin embargo, se evidencia que el otro 25% de ellos, está en una posición neutral, mientras el que otro 25% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

11. Los procesos de formación investigativa del maestro de manera permanente, continuada y avanzada, hacen parte de su perfil profesional en el posgrado

- TOTALMENTE DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- TOTALMENTE EN DESACUERDO

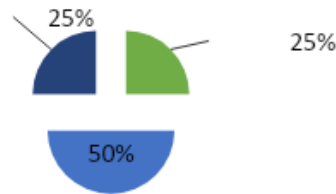


Figura No. 16. Los procesos de formación investigativa del maestro de manera permanente, continuada y avanzada, hacen parte de su perfil profesional en el posgrado.

El 50% de los maestros dicen estar de acuerdo con la afirmación que los procesos de formación investigativa del maestro si hacen parte del perfil profesional del posgrado, sin embargo, la otra mitad, es decir el otro 50% no está de acuerdo incluso hay quienes están totalmente en desacuerdo.

B. Fuente dos entrevista

La investigación educativa es entendida como aquella que se realiza dentro del ambiente de aprendizaje, en el cual hace parte integrante los estudiantes, quienes con sus aportes generan el insumo para problematizar las experiencias de contexto y aprendizaje, como también el autorreflexión de la práctica misma, por lo tanto, se hace necesaria la evaluación como instrumento que ayuda a mantener los procesos formativos en constante cambio y actualización. Por lo cual la reflexión juega un papel indispensable, según menciona uno de

los maestros participantes “Reflexivo porque pues en términos de ciencias y en términos de investigación es realmente es el quehacer, desde todo científico, desde la formulación del método científico requiere que uno sea autorreflexivo, que esté constantemente indagando, preguntando sobre diferentes fenómenos que ocurren en la naturaleza, y otras vez como para consumir y para generar más conocimiento, realmente es como un círculo, diría yo, de retroalimentación”. (Entrevista No.2, pp. 5-6)

Generar conocimiento es una de las tareas atribuidas a la investigación educativa, con la especificidad que de acuerdo a lo expresado por los docentes esta debe ir dirigida a todo lo que ocurre dentro del ámbito educativo, como se expresa en las algunas de las líneas de investigación desarrollada por los maestros participantes, (información contenida en la matriz de información): *Educación y derechos humanos; historia social, política y educación; educación, sociedad y cultura; historia, pedagogía y cultura política; investigación y evaluación; políticas educativas; cultura y alternativas en educación; organizaciones, gestión educativa y del conocimiento; cibercultura y evaluación; políticas públicas y gestión en la educación superior; lenguaje y desarrollo humano, proyección social.*

Toda ella parte de la experiencia educativa desarrollada por los maestros que orientan la formación en el nivel de posgrados en la modalidad abierta y a distancia, tanto en su producción investigativa, como a su vez, en la asesoría, dirección y consultoría de

trabajos de investigación dentro de la Institución universitaria como fuera de ella, incluyendo el plano internacional. Para este efecto en la entrevista dos participantes manifestaron que “la práctica pedagógica es como el corazón de la función docente (...), la asesoría y la dirección de los proyectos de tesis también requieren unas habilidades pedagógicas”. (Entrevista No. 4, p.12) y “Acá en los posgrados pues yo he trabajado en los tres campos: el campo humanista, el campo pedagógico y el campo investigativo, y en el campo investigativo pues he manejado los dos frentes la metodología y la epistemología, y acompañamiento en la asesoría de trabajos de grado en los estudiantes, dirección de proyectos de grado, jurado lector, par evaluador, creo que en todo el campo de la formación investigativa ha sido más mi fuerte, pero he trabajado los tres campos, la maestría las maestrías tiene tres campos de formación, no, en los tres estados” (Entrevista No. 8, p. 24).

En cuanto a la producción investigativa que generan los maestros, mediante artículos, libros, módulos de aprendizaje, y demás, está contenido la sistematización del conocimiento y su aporte al mejoramiento de la calidad educativa para la Institución, ejemplo de ello son la elaboración de documentos propios “*Módulo Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y ciudadanía, Módulo Prácticas docentes en la didáctica de las ciencias sociales, innovación de proceso o procedimiento: Syllabus Paradigmas en investigación educativa*” (extraído de la matriz de análisis de información) al igual en el análisis efectuado al enunciado No. 4 del cuestionario “Haciendo de la experiencia de aprendizaje una oportunidad para conjugar las habilidades propias de la

investigación, teniendo en cuenta que el 87% afirman los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes”.

Para finalizar esta categoría se ve expresada de manera particular en la experiencia investigativa del maestro, sólo esta experiencia puede conducir a un significativo ejercicio académico desde el acompañamiento, asesoría, dirección, y formación de procesos investigativos, tanto para orientar el aprendizaje de investigación, como a su vez para emprender o continuar problematizando e investigando en su propia práctica o en los demás aspectos que sirven de objeto a una investigación educativa. De igual forma la experiencia investigativa puede aportar a mejorar los procesos formativos, iniciando con la elaboración de módulos y syllabus que orienten de forma innovadora y pertinente.

4.1.2.1. Experiencia investigativa

Cuando hablamos de experiencia investigativa y siguiendo la definición de García (2001) “La experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto, preparándonos siempre para pensar y preguntar” (p. 1).

En el campo investigativo los individuos en especial los docentes se van formando a lo largo de la vida, aportando con su experiencia laboral, profesional y personal a este quehacer, por lo cual los métodos que aprenden en esa misma experiencia los pueden convertir en el aula espacios permanentes permeados por la investigación.

No solo la investigación es una experiencia, sino que parte del construir conocimiento, adoptar, contribuir y fortalecer para poder enseñarlo en la práctica del maestro.

Cuando se integra la experiencia a la formación académica y a la investigación, se activa el sentido de pertenencia institucional, al igual que la credibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivando a los estudiantes a hacer de su ejercicio profesional, y porque no decir, también cotidiano, lugares propicios para la consecución de nuevos conocimientos y su apropiación. Descrito desde la propia experiencia por una de las maestras participantes “Gracias a la experiencia que yo tenía como investigadora ante Colciencias y el grupo de investigación que fortalecimos aquí en la universidad nos sirvió base para que el ministerio de educación nacional nos aprobara la maestría en gestión de cuencas hidrográficas”. (Entrevista No.3, p. 8).

La relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa desde lo expuesto por los maestros de las maestrías de la Decanatura de División de la Universidad Abierta y a Distancia, colocan como aspecto relevante la formación de los maestros a todos los

niveles, siendo ello el sustento para la efectividad y excelencia en el ejercicio académico tanto en el ámbito de proceso formativo como también en el ejercicio investigativo. Muy bien lo expresa en siguientes términos uno de los maestros participantes:

Yo pienso que la labor profesional, la labor de docente, pues precisamente es un consumidor de conocimientos, porque uno tiene que estar todo el tiempo actualizándose con los temas propios de su formación, pero pues por supuesto con los temas transversales para fortalecer de esa misma manera las capacidades profesionales de los estudiantes que uno está formando. Es generador de conocimiento porque afortunadamente a partir de toda esa, digamos ese conocimiento que uno aprende, desde la experiencia investigativa, desde la experiencia consultando diferentes materiales para intercambiar experiencias tanto del quehacer docente, pero uno se vuelve también generador de conocimiento (Entrevista No. 2, p. 5).

Sumado a la formación aparece la experiencia tanto profesional como investigativa lo cual conlleva a hacer que la enseñanza esté fundamentada no sólo por el constructo hecho por teóricos disciplinares o investigativos, sino también por la apropiación del conocimiento, y generación o transformación del mismo, realizado por quien orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quienes idean estrategias acordes a hacer del estudiante un generador de conocimiento, en cuanto a

que potencializa la capacidad de problematización de sus propios contextos y más allá de ellos. En esta línea una de los maestros participantes concibe la experiencia investigativa como una oportunidad para aportar a los procesos formativos en investigación dentro de la Institución Universitaria para los posgrados en maestría “Esta oportunidad de haber trabajado con el Instituto me permitió experiencia investigativa que la hemos aquí aprovechado en la universidad para los institutos de investigación” (Entrevista No. 3, p. 8).

Todo lo anterior enuncia que el saber pedagógico está asociado a los procesos crítico reflexión de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales, lo cual significa que el profesional docente, hace de los procesos de enseñanza aprendizaje experiencias donde convergen lo pedagógico e investigativo, lo cual se encuentra expuesto de forma explícita en la producción investigativa, la cual en un buen número tiene relación con lo disciplinar, pedagógico e investigativo, tal es el caso de la publicación realizadas por varios maestros participantes: “*Estrategias de comunicación del conocimiento: taller de formación docente, Prácticas Pedagógicas de Aula (PPA): Alternativas de paz, una oportunidad desde el aula para contrarrestar la violencia escolar; Tipo de proyecto: Investigación y desarrollo: Prácticas Pedagógicas y Evaluativas en Educación Superior; Innovación de proceso o procedimiento: Syllabus Paradigmas en investigación educativa*” (Tomado de matriz de información).

Lo más relevante de todo lo expuesto es observar la importancia que tiene para los maestros de las maestrías estar inscritos a alguna de las líneas investigativas, participar desde su experiencia en procesos de formación, acompañamiento, dirección y consultoría en proyectos de investigación, como aportar a la suma de conocimientos por medio de la producción, ya sea de artículos de carácter investigativo o disciplinar, u otro tipo de producción donde se logre sistematizar el conocimiento, sobre todo aquel que parte de la experiencia, los maestros participantes en las entrevistas expresaron sus experiencias en investigación a nivel de posgrado: “Asesora de trabajo de grado y jurado, dictó investigación con la maestría de Cali; mi formación de investigador sobre todo para la parte de palinología y paleoecología; asesoró a los estudiantes en la parte de redacción y adecuación de sus proyectos de investigación para tesis de maestría, y a parte de las actividades propias de la universidad, tengo como digo de responsabilidad social universitaria; En cuanto a la práctica pedagógica la investigación hace parte de la articulación que se hace de los proyectos de grado con los espacios académicos, los espacios académicos deben responder a las necesidades de los proyectos de grado a nivel de maestría; la tercera experiencia son las consultorías que digamos he hecho con otros equipos para entidades gubernamentales, entidades privadas, o entidades internacionales, por ejemplo en la actualidad nos encontramos haciendo un equipo de profesionales, un trabajo de investigación para la UNESCO, perdón para la UNICEF para el Salvador”

(Documento transcripción de entrevistas, pp. 1-14)

De igual forma se requiere tanto para el ejercicio investigativo como pedagógico, llevado a los procesos de enseñanza y aprendizaje contar con una didáctica que surja del análisis de las necesidades del contexto, el enfoque pedagógico institucional, la formación integral, y desde el luego el insumo formativo disciplinar e investigativo.

4.1.2.2. Tipo de investigación educativa:

En el artículo titulado “La investigación educativa en el hacer docente” elaborado por González, Zerpa, Gutiérrez y Pírela (2007), afirma la necesidad de que el maestro adquiriera formación sobre los tipos de investigación educativa, que estén en comunión con la realidad y proceso de aprendizaje del aula. Se presenta a continuación dichos tipos de investigación en la siguiente tabla.

Tabla No. 7 Tipos de investigación educativa

TIPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	DEFINICIÓN
Básica o Fundamental	Busca el descubrimiento de leyes o principios básicos, los cuales constituyen el punto de apoyo en la solución de alternativas sociales. Dentro de ésta se encuentran la investigación histórica y de modelo.
Aplicada	Busca la obtención de un nuevo conocimiento técnico con aplicación inmediata a un problema determinado entre ellas están: la investigación evaluativa, de campo, caso y la investigación acción.
De Desarrollo Experimental	Esta comprende el desarrollo de prototipos, construcción y operación de productos y servicios en el mercado tales como software con fines específicos. Existen otros tipos de investigación entre las cuales se encuentran: La investigación cualitativa la cual comprende la hermenéutica heurística, fenomenológica, etnográfica, simbólica y la investigación cuantitativa comprende: la investigación descriptiva, experimental cuasi - experimental, causal comparativa no experimental ex -post-facto.

	En esta investigación libre se propone una investigación de tipo aplicada bajo un enfoque de investigación acción.
La Reflexión en la Acción	La teoría de Argyris y Schon (1996), de la reflexión en la acción representa una nueva epistemología de la práctica, lo que lleva a replantear la función de los profesionales y, a un cambio profundo en el proceso de su desarrollo profesional. Articula una epistemología de la práctica apoyándose en los aportes que realizan los profesionales. Ambos autores analizan la crisis del conocimiento profesional y la toma de conciencia por parte de los profesionales que no están en condiciones de resolver los problemas de la práctica a través de la racionalidad técnica que han guiado la resolución de los problemas de los profesionales.
Investigación-Acción	Elliot (1998) define la IA como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las aportes humanas y las situaciones sociales vividas por los educadores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los problemas prácticos. Para Kemmis (1988) la IA es “una forma de indagación autoreflexiva realizada por los participantes (docentes, directores, alumnos), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”.

Fuente: elaboración propia (2019).

Múltiples son las formas de investigación porque múltiples son los escenarios que la recrean y aún más en el ámbito educativo, por lo cual hace que la investigación aporte a la formación en primer lugar del mismo maestro, quien siempre está en constante cuestionamiento y a su vez integre la participación activa de los estudiantes. Los estilos a investigar están en relación proporcional con la retroalimentación que ofrece las prácticas

pedagógicas, la formación recibida a nivel investigativo y la problematización de la realidad o lo que se desea estudiar.

Investigación aplicada contextos laborales nosotros en investigación tenemos la modalidad de vida académica, está el epistemólogo y está el metodólogo, entonces yo creo que hay una retroalimentación entre las prácticas, entre esas prácticas conjuntas, dentro de lo que yo he podido hacer desde mi práctica propia, pues es aprender de lo mismo que uno recibe del estudiante, por eso yo digo el proceso de enseñanza aprendizaje, no es un proceso de enseñanza nada más, es de doble vía, el maestro acompaña, más no enseña, yo creo que uno viene a la escuela, desde, cuando hablamos de la escuela desde educación inicial hasta posgradual. (Entrevista No. 8, p. 27).

4.1.2.3. Investigación aplicada contextos laborales:

Reconocer al maestro como un ser individual y colectivo, precisa de algunas necesidades para su buen desarrollo tanto en el aspecto humano, como profesional, esto hace parte de su ejercicio laboral como un espacio propicio para avanzar en el conocimiento académico, autoformación, nivel de relación humana y calidad de vida.

En el artículo “La identidad profesional docente clave para el cambio en la educación superior” Alonso, Lobato y Arandia (2015), exponen que “El rol profesional en la docencia universitaria relacionada con; la docencia, la investigación, la relación con la realidad profesional y la gestión”

Fitzmaurice (2013) en trabajo sobre la construcción de la identidad profesional de quienes se incorporan a la labor académica, destaca que la dimensión moral y los valores siguen siendo actualmente un elemento importante de la construcción identitaria académica, aunque sea un ámbito poco explorado en la investigación científica.

La dimensión ética en la identidad académica estaría relacionada también con el compromiso con los estudiantes y con el servicio público que supone la docencia y la investigación, las identidades académicas se construyen mediante una reflexión personal realizada por cada académico en las que juega un papel importante el reconocimiento o la falta del mismo (Vanhulle, 2008) que distintos agentes (colegas, institucionales, sociales...) realizan de su labor en los diferentes espacios en los que participa (disciplinar, investigación, enseñanza o profesionales).

Los conocimientos y saberes como profesionales de la enseñanza universitaria constituyen el cuarto elemento nuclear de la identidad académica. Aquellos conocimientos, de naturaleza distinta y relacionados con los diferentes ámbitos de su trabajo académico (docencia, investigación y gestión) que permiten al docente afrontar las diferentes situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Caballero y Bolívar, 2015). En este apartado se clasifican como conocimientos-saberes disciplinares (saber), pedagógicos (saber hacer) y relacionados con el saber ser y saber estar.

El primer grupo de conocimientos están vinculados con el área de conocimiento de su investigación y docencia. Sería lo que tradicionalmente se ha entendido como conocer e investigar sobre el contenido de la disciplina. Desde diferentes abordajes a la identidad académica (Kreber, 2010, Elkington y Lawrence, 2012), se ha puesto de manifiesto el papel central que juega esta dimensión disciplinar.

Con respecto a esta subcategoría cabe aclarar que lo que se presenta a continuación representa una mirada particular de uno de los maestros participantes en el estudio por cuanto se distingue y es diferente a lo que los demás expresan, o en otros términos esto no aparece en la mayoría.

Se considera que la investigación aplicada es aquella que se da desde las exigencias del contexto laboral, pero que en su caso particular adicional a esto trata de desarrollar un ejercicio investigativo a partir de sus intereses particulares que son diferentes a lo propio de su ámbito laboral y que se puede considerar como un tipo de investigación “independiente” o “autónoma”, como se constata en una de las entrevistas:

Yo puedo decir que esa investigación la puedo dividir de tres tipos; hay una investigación de tipo aplicada, es decir, yo desarrollo en los contextos laborales en el que me encuentro, desarrollo proyectos de investigación, los cuales pasan por una convocatoria, que sale avalada, entonces participé del proyecto de investigación en cuestión, como una investigación aplicada, también desarrolló temas de mi interés, intentó sacar tiempito para desarrollar investigaciones en

torno a temas que me interesan ya no dentro de la financiación institucional sino a partir de mis intereses, y también lo que tiene que ver con la formación en investigación acompaño procesos de formación en investigación tanto en pregrado como en posgrado. (Entrevista No. 6, p. 18).

4.2 Triangulación de los datos y hallazgos

El proceso de triangulación surge de las matrices organización y análisis de información elaboradas previamente: La primera⁴, fue creada a partir de toda la información arrojada por separado en cada una de las unidades de análisis; la segunda, con la organización de la información por categorías, en cada una de las unidades de análisis; la tercera, con la identificación de las semejanzas y disímiles de las unidades de análisis por categorías; la cuarta, con la lectura horizontal de la información depurada de cada categoría en las dos unidades de análisis generando un contraste directo entre los datos recopilados tomados desde del análisis cualitativo de las dos fuentes o unidades identificando los principales hallazgos en las dos categorías principales.

A continuación, la matriz de triangulación por categorías.

Tabla N°8 Cuadro comparativo de síntesis de las fuentes de la investigación

CATEGORÍA	FUENTE UNO: CUESTIONARIO ESCALA LIKERT	FUENTE DOS: ENTREVISTA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Los maestros de posgrados crean estrategias de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla.	En el contexto universitario, en el nivel de posgrados, la práctica pedagógica parte de la experiencia profesional de los maestros, quienes mediados por la formación adquirida en aspectos tales como:

⁴ Esta matriz no está incluida en los anexos debido a la extensión del contenido.

	Fundamentando su práctica pedagógica desde un enfoque temático teniendo presente el modelo pedagógico propuesto por la universidad humanístico - socio crítico integrado con las funciones sustantivas para la educación superior. La enseñanza y aprendizaje contextualizado tiene como exigencia el conocimiento de las realidades que incumbe tanto al estudiante desde su contexto local, como lo plasmado dentro de la visión Institucional, para este caso universitario, y aún más las políticas para la educación posgradual, lo cual hace que la universidad no quede únicamente anclada al aspecto cognitivo sino también al ámbito social, desde donde es leída por la modernidad. Por lo tanto, la selección de un maestro en posgrado no sólo debe tener en cuenta su formación disciplinar, sino también sus principios humanos, axiológicos y pedagógicos. Y la nueva valoración de un maestro no debe estar supeditada por el carácter investigativo, sino también por la reflexión que este hace de su quehacer y la sistematización de su práctica. Del mismo modo, la apertura metodológica hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, debe ser condición necesaria para la valoración de la práctica pedagógica. Una de las aperturas metodológicas es la virtualidad, en el cual el rol del maestro es diferente, pues deberá mediar con la tecnología y la didáctica para poder orientar al estudiante en la comprensión de la metodología utilizada conduciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, deberá contar con competencias informacionales y habilidades en entornos virtuales de aprendizaje pues tendrá que guiar al estudiante en el uso de TIC e identificar las necesidades que presente en el proceso. La virtualidad genera los medios para hacer más	pedagógico, disciplinar, ciudadano, integral-humanista, técnico, logran hacer de sus ambientes de aprendizajes verdaderos espacios para la interacción entre el ámbito académico y los contextos sociales que acompañan tanto al profesional docente como a sus estudiantes. De forma particular las maestrías que ofrece la universidad desde la modalidad abierta y a distancia hacen que la práctica pedagógica tenga una impronta particular en vista a hacer de la virtualidad una forma de relación, por lo cual se hace necesario contar con estrategias de aprendizaje que estén en función de ello, y que ayude a dinamizar el aprendizaje significativo e investigativo. Estos espacios de aprendizaje, aunque sean virtuales o semipresenciales, van acompañados de la impronta Tomista, en cuanto a las metodologías, o enfoques de aprendizaje socio-crítico y humanístico; haciendo del quehacer docente un laboratorio propicio para la experiencia crítico-reflexiva, tanto al interior de sus propias prácticas como hacia la manera como orientan el proceso de aprendizaje y la importancia que le dan al compromiso social e institucional. La relación maestra, práctica pedagógica y saber pedagógico se resumiría en que, deben estar articuladas y la relación debe ser dinámica, actualizada y cambiante. Aunque el maestro es el sujeto soporte tiene un saber (saber pedagógico) que lo debe llevar a la práctica pedagógica donde se debe conocer el contexto (institución, método, reflexión), también debe tener una subjetividad que lo haga sentirse íntegro en todos los aspectos y con la motivación necesaria para querer cumplir con estándares altos de calidad. El saber pedagógico es dinámico, por lo que está en constante transformación en la medida en que se va vinculando las teorías pedagógicas, la profesionalidad e incluso
--	--	--

	dinámicos e incluso más contextualizados a la producción de conocimiento.	los intereses que surten de la experiencia formativa e investigativa.
CATEGORÍA	FUENTE UNO CUESTIONARIO ESCALA LIKERT	FUENTE DOS
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	Las maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia cuentan con maestros motivados que a su vez son capaces de transmitir motivación a sus estudiantes, sobre todo en el nivel investigativo; haciendo de la experiencia de aprendizaje una oportunidad para conjugar las habilidades propias de la investigación. Por lo tanto, las maestrías están en función de generar conocimiento incrementando con ello la producción investigativa, como a su vez los ejercicios de reflexión, de este modo cumplen con el cometido de aportar al conocimiento universal; es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación Las áreas específicas de conocimiento en lo cual se ha formado cada maestro, corresponde con sus gustos, con sus conocimientos, con sus profundizaciones, como también con su producción investigativa. Se requiere tanto para el ejercicio investigativo como pedagógico, llevado a los procesos de enseñanza y aprendizaje contar con una didáctica que surja del análisis de las necesidades del contexto, el enfoque pedagógico institucional, la formación integral, y desde el luego el insumo formativo disciplinar e investigativo. Por lo tanto, el maestro debe contar con formación sobre los tipos de investigación educativa, que estén en comunión con la realidad y proceso de aprendizaje del aula. Múltiples son las formas de investigación porque múltiples son los escenarios que la recrean y aún más en el ámbito educativo, por lo cual hace que la investigación aporte a la formación en primer lugar del mismo maestro, quien siempre está en constante cuestionamiento y a su vez integre la participación activa de los estudiantes. Los estilos a investigar están en relación	La investigación educativa es entendida como aquella que se realiza dentro del ambiente de aprendizaje, en el cual hace parte integrante los estudiantes, quienes con sus aportes generan el insumo para problematizar las experiencias de contexto y aprendizaje, como también la autorreflexión de la práctica misma, por lo tanto se hace necesaria la evaluación como instrumento que ayuda a mantener los procesos formativos en constante cambio y actualización. Por lo tanto la investigación educativa tiene como tarea primordial generar conocimiento, lo que exige que la experiencia educativa desarrollada por los maestros que orientan la formación en el nivel de posgrados en la modalidad abierta y a distancia, tanto en su producción investigativa, como a su vez, en la asesoría, dirección y consultoría de trabajos de investigación dentro de la Institución universitaria como fuera de ella, incluyendo el plano internacional; esté la sistematización del conocimiento y su aporte al mejoramiento de la calidad educativa. De igual forma, la experiencia investigativa puede aportar a mejorar los procesos formativos, iniciando con la elaboración de módulos y syllabus que orienten de forma innovadora y pertinente. En la formación aparece la experiencia tanto profesional como investigativa lo cual conlleva a hacer que la enseñanza esté fundamentada no sólo por el constructo hecho por teóricos disciplinares o investigativos, sino también por la apropiación del conocimiento, y generación o transformación del mismo, realizado por quien orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el campo investigativo los individuos en especial los docentes se van formando a lo largo de la vida, aportando con su experiencia laboral, profesional y personal a este quehacer, por lo cual los métodos que aprenden en esa misma experiencia

	proporcional con la retroalimentación que ofrece las prácticas pedagógicas, la formación recibida a nivel investigativo y la problematización de la realidad o lo que se desea estudiar.	los pueden convertir en el aula espacios permanentes permeados por la investigación. La importancia que tiene para los maestros de las maestrías estar inscritos a alguna de las líneas investigativas, participar desde su experiencia en procesos de formación, acompañamiento, dirección y consultoría en proyectos de investigación, como aportar a la suma de conocimientos por medio de la producción, ya sea de artículos de carácter investigativo o disciplinar, u otro tipo de producción donde se logre sistematizar el conocimiento, sobre todo aquel que parte de la experiencia, los maestros participantes en las entrevistas expresaron sus experiencias en investigación a nivel de posgrado Cuando se integra la experiencia a la formación académica y a la investigación, se activa el sentido de pertenencia institucional, al igual que la credibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivando a los estudiantes a hacer de su ejercicio profesional, y porque no decir, también cotidiano, lugares propicios para la consecución de nuevos conocimientos y su apropiación. El saber pedagógico está asociado a los procesos crítico reflexión de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales, lo cual significa que el profesional docente, hace de los procesos de enseñanza aprendizaje experiencias donde convergen lo pedagógico e investigativo, lo cual se encuentra expuesto de forma explícita en la producción investigativa, la cual en un buen número tiene relación con lo disciplinar, pedagógico e investigativo
--	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2019

A partir de los datos recopilados con cada una de las fuentes, se presenta a continuación los hallazgos y comprensiones que se generan mediante el análisis realizado por medio de la contratación y la triangulación de la información.

4.2.1 Hallazgos y discusión de la triangulación de la comparación entre las dos unidades de análisis: Cuestionario y entrevista

La relación entre la práctica pedagógica y la investigación educativa, objeto de esta investigación, enmarcado en lo que enuncian los maestros de medio y tiempo completo, con respecto a su ejercicio académico en las maestrías de las facultades de educación y de ciencia y tecnología, desde las dos categorías de estudio.

A continuación se presentan los hallazgos en cada una de las categorías de estudio y al finalizar la discusión de la triangulación.

Práctica Pedagógica:

- ❖ Enfoque temático conforme al modelo pedagógico propuesto por la universidad humanístico - socio crítico.
- ❖ Competencias informacionales y habilidades en entornos virtuales de aprendizaje, vista la virtualidad como una forma de relación, por lo cual se hace necesario contar con estrategias de aprendizaje que estén en función de ello, y que ayude a dinamizar el aprendizaje significativo e investigativo.
- ❖ Ambientes de aprendizaje como verdaderos espacios para la interacción entre el ámbito académico y los contextos sociales que acompañan tanto al profesional docente como a sus estudiantes. (Enseñanza y aprendizaje contextualizado).
- ❖ Lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana.
- ❖ La nueva valoración social y académica de un maestro no debe estar supeditada por el carácter investigativo, sino también por la reflexión que este hace de su quehacer y la sistematización de su práctica.

- ❖ La experiencia de aprendizaje debe posibilitar la conjugación de las habilidades propias de la investigación.
- ❖ La apertura metodológica hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, debe ser condición necesaria para la valoración de la práctica pedagógica.
- ❖ La evaluación como ejercicio que ayuda a mantener los procesos formativos en constante cambio y actualización.
- ❖ La práctica pedagógica parte de la experiencia profesional de los maestros mediados por la formación adquirida.
- ❖ La relación maestra, práctica pedagógica y saber pedagógico debe ser dinámica, actualizada y cambiante.
- ❖ El saber pedagógico es dinámico, por lo que está en constante transformación en la medida en que se va vinculando las teorías pedagógicas, la profesionalidad e incluso los intereses que surten de la experiencia formativa e investigativa.

Investigación Educativa:

- ❖ La investigación educativa es entendida como aquella que se realiza dentro del ambiente de aprendizaje, en el cual hace parte integrante los estudiantes.
- ❖ Las maestrías están en función de generar conocimiento incrementando con ello la producción investigativa, como a su vez los ejercicios de reflexión.
- ❖ La investigación educativa tiene como tarea primordial generar conocimiento, lo que exige que en la práctica pedagógica desarrollada por los maestros esté presente

la sistematización del conocimiento y su aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

- ❖ Los estilos a investigar están en relación proporcional con la retroalimentación que ofrece las prácticas pedagógicas, la formación recibida a nivel investigativo y la problematización de la realidad o lo que se desea estudiar.
- ❖ Cuando se integra la experiencia a la formación académica y a la investigación, se activa el sentido de pertenencia institucional, al igual que la credibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivando a los estudiantes a hacer de su ejercicio profesional, y porque no decir, también cotidiano, lugares propicios para la consecución de nuevos conocimientos y su apropiación.
- ❖ La capacidad crítica reflexiva de los maestros es la que da el carácter científico e investigativo a la educación.
- ❖ Las áreas específicas de conocimiento en las que se ha formado cada maestro, corresponde con sus gustos, conocimientos, profundizaciones y producción investigativa.
- ❖ El maestro debe contar con formación sobre los tipos de investigación educativa, que estén en comunión con la realidad y proceso de aprendizaje del aula.
- ❖ La experiencia investigativa puede aportar a mejorar los procesos formativos, iniciando con la elaboración de módulos y syllabus que orienten de forma innovadora y pertinente.
- ❖ El proceso de enseñanza y aprendizaje ha de estar fundamentada no sólo por el constructo hecho por teóricos disciplinares o investigativos, sino también por la

apropiación del conocimiento, y generación o transformación del mismo a partir de la reflexión sobre práctica, realizado por quien orienta los procesos formativos.

- ❖ El profesional docente, hace de los procesos de enseñanza y aprendizaje experiencias donde convergen lo pedagógico e investigativo, lo cual se encuentra expuesto de forma explícita en la producción investigativa, la cual converge lo disciplinar, pedagógico e investigativo.
- ❖ Los docentes se van formando permanentemente a lo largo de la vida.
- ❖ Se destaca la importancia que tiene para los maestros de las maestrías estar inscritos y ser activos en alguna de las líneas investigación de la Facultad de Educación.
- ❖ El saber pedagógico está asociado a los procesos crítico-reflexivo de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa y pedagógica a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales y de práctica profesional.

Estos hallazgos denotan la formación académica y experiencia adquirida en la profesión docente en el nivel de postgrado, como a su vez una relación directa con lo establecido por los referentes teóricos de esta investigación, para ambas categorías y en su mutua relación. Por cual, se reflejan las habilidades de un maestro investigador, que parafraseando a Olga Zuluaga construye y deconstruye el conocimiento haciéndose sujeto del saber, resignificando su labor.

Por lo tanto, se ubicó en el medio de la relación entre las dos categorías de estudio, la profesión docente, la cual está determinada por el conocimiento, visto éste desde el saber pedagógico el cual asocian a los procesos crítico-reflexivos de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales, generando producción académica e investigativa en función de la

Institución Universitaria, en el desarrollo de sus funciones sustantivas y del modelo pedagógico universitario Tomasino.

Lo anterior, directamente aporta al fortalecimiento de los procesos formativos en el ejercicio académico de los docentes, como a su vez sirve a la revisión y actualización del estatuto docente 2004, debido a que el maestro debe desarrollar e incorporar en su labor la investigación en función de que sea una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Resultados:

Aportes desde el reconocimiento de la relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa para el fortalecimiento de los procesos formativos en el nivel de postgrados

A continuación, se presenta como producto de todo el ejercicio de análisis e interpretación de los datos así como del contraste de las fuentes un conjunto general de aportes y recomendaciones que a modo de propuestas favorezcan el fortalecimiento de los procesos formativos que vienen desarrollando por parte de los maestros de los programas de Maestría de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia de la USTA.

Con base en los hallazgos de lo identificado en la categoría de práctica pedagógica se propone lo siguiente:

- Logren integrar la experiencia investigativa, académica y pedagógica, en su ejercicio académico.

- Fortalezcan mediante la formación y experiencia, aspectos tales como: lo pedagógico, disciplinar, ciudadano, integral-humanista, técnico, e investigativo.
- Hagan de sus espacios académicos verdaderos ambientes de aprendizaje para la interacción entre el ámbito académico y los contextos sociales que acompañan tanto al profesional docente como a sus estudiantes.
- Busquen la actualización permanente tanto en el campo disciplinar, pedagógico e investigativo.
- En el contexto de la modalidad de Educación Abierta y a distancia: Hagan de la virtualidad y de la modalidad mixta una forma de relación; por lo cual debe contar con estrategias de aprendizaje que estén en función de ello, y que ayude a dinamizar el aprendizaje significativo e investigativo.
- Propicien desde su quehacer docente un “laboratorio pedagógico” para la experiencia crítico-reflexiva, tanto al interior de sus propias prácticas, como hacia el aspecto social e institucional.
- Realicen autorreflexión desde el ejercicio investigativo sobre su quehacer y sobre su propia práctica, buscando con ello aportar al mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Presenten un excelente nivel profesional manifestado en la calidad humana, y en la lectura de contextos, de manera particular los contextos de sus estudiantes.
- Hagan de la experiencia de aprendizaje una oportunidad para conjugar las habilidades propias de la investigación, potencializando en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso del desarrollo de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes.
- Generen procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizado.

Con base en los hallazgos de lo identificado en la categoría de investigación educativa se propone lo siguiente:

- Aporten a la suma de conocimientos por medio de la producción, ya sea de artículos de carácter investigativo o disciplinar, u otro tipo de producción donde logre sistematizar el conocimiento, sobre todo aquel que parte de la experiencia. De igual forma persigue en su experiencia investigativa aportar a la elaboración de módulos y syllabus que orienten desde la innovación y la pertinencia.
- Realicen un significativo ejercicio académico desde el acompañamiento, asesoría, dirección, y formación de procesos investigativos, tanto para orientar el aprendizaje de investigación, como a su vez para emprender o continuar problematizando e investigando en su propia práctica, o en los demás aspectos que sirven de objeto a la investigación educativa y a la pedagógica.
- Adquieran las habilidades y destrezas propias para hacer buen uso de los medios y mediaciones de orden técnico y tecnológico del mundo contemporáneo.
- Relacionan la investigación educativa como aquella que se indaga y busca comprender los factores que intervienen alrededor de los ambientes de aprendizaje, dentro de los cuales hace parte integrante los estudiantes, quienes con sus aportes generan el insumo para problematizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, como también el autorreflexión de la práctica misma. Por lo tanto, se hace necesario la evaluación como ejercicio que ayuda a mantener los procesos formativos en constante cambio y actualización.

- Integren la experiencia a la formación académica y a la investigación, lo cual, activa el sentido de pertenencia institucional, al igual que la credibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivando con ello a los estudiantes a hacer de su ejercicio profesional y cotidiano, lugares propicios para la consecución de nuevos conocimientos y su apropiación.
- Motiven al estudiante a ser generador de conocimiento, en cuanto a que potencializa la capacidad de problematización de sus propios contextos y más allá de ellos.
- Conciban la experiencia investigativa como una oportunidad para aportar a los procesos formativos en investigación dentro y fuera de la Institución Universitaria para los posgrados en maestría.
- Asocien el saber pedagógico a los procesos crítico-reflexivos de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales.
- Participen desde su experiencia en procesos de formación, acompañamiento, dirección y consultoría en proyectos de investigación.
- Cuenten con una didáctica que surja del análisis de las necesidades del contexto, el enfoque pedagógico institucional, la formación integral, disciplinar e investigativo.

V.- CONCLUSIONES

Al analizar la relación existente entre la práctica pedagógica e investigación educativa en lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico en las Maestrías de la Decanatura de División de Educación Abierta y a Distancia, se pudo determinar aportes para el fortalecimiento de los procesos formativos en el nivel de postgrados, como para cualquier nivel de educación superior o universitaria.

Constatando con ello, por parte de algunos maestros, la puesta en marcha de aportes que responden de forma efectiva a los contextos particulares, para la Institución Universitaria y por ende para sus estudiantes, estos últimos mediante el ejercicio investigativo y pedagógico, traen al ambiente de aprendizaje, sus motivaciones, deseos y necesidades en el campo del conocimiento, como también en relación a sus contextos.

Por lo cual, después de establecer la relación entre práctica pedagógica e investigación educativa se hace necesario que el maestro esté en sintonía con estas realidades o contextos, asumiendo la postura de orientador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando constantemente en su quehacer educativo y en su práctica pedagógica, mirándose también al interior de sí mismo, buscando con ello forjar un profesional, no sólo por el cúmulo de títulos recibidos, sino también por la calidad humana de sus relaciones, por hacer del ejercicio formativo un dinamismo motivador tanto para sí, como para sus estudiantes, quienes al reconocer la apropiación del conocimiento tanto en lo teórico como en lo práctico- por parte de su maestro- asumen con mayor propiedad la orientación académica y formativa.

Lo anterior fue expuesto por los maestros que orientan las maestrías, y que fueron participantes de esta investigación, develando también, su interés por irse perfeccionando en todos los campos del saber y que el resultado de este estudio sirviera para plantear acciones educativas que contribuyan al mejoramiento de su ejercicio docente. De igual forma, reconocen la importancia de la experiencia tanto pedagógica como investigativa para orientar la formación, como también para asumir el rol de asesor, director, jurado y hasta consultor de proyectos de investigación tanto en el plano local, nacional e internacional. Cuando la experiencia no está dada por los años y por la actividad laboral o formativa, reconocen la necesidad de adquirir vínculos de tipo laboral, para compartir las experiencias y encontrar apoyo mutuo dentro del mismo gremio.

Al igual, está relación que se buscó establecer entre las dos categorías principales de estudio y lo que enuncian los maestros de su ejercicio académico, puso en el medio de las prácticas pedagógicas, y de la investigación educativa, la profesión docente, la cual está determinada por el conocimiento, visto éste desde el saber pedagógico el cual asocian a los procesos crítico-reflexivos de las prácticas pedagógicas, a los tipos de investigación educativa a implementar, y a la investigación aplicada a los contextos laborales, generando producción académica e investigativa en función de la Institución Universitaria, en el desarrollo de sus funciones sustantivas y del modelo pedagógico universitario Tomasino.

Por lo tanto, el desarrollo de este trabajo de grado contribuyó al constructo reflexivo sobre las dos categorías de estudio, desde una investigación en el ámbito educativo universitario, ofreciendo un aporte significativo al fortalecimiento del mismo, partiendo del análisis de lo que enuncian los maestros. Como docentes en continúa formación e investigadoras, descubrimos desde la experiencia investigativa bajo el enfoque estudio de

caso, la forma de hacer investigación cualitativa yendo a lo cotidiano, a la sistematización de información recolectada y la especificidad de su organización para contar con datos en continua consonancia con los objetivos específicos dictaminados al comienzo del proyecto. Lo que quiere decir, que este estudio generó un avance a nivel de conocimiento y experiencia en el campo educativo e investigativo como maestrantes en formación de la maestría de educación.

Lo cual redundará en el replanteamiento continuo de nuestras prácticas pedagógicas como escenarios investigativos, constructoras de conocimientos, aportando con ello a la innovación de la educación en nuestro país, desde lo local.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, Berardi; Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Buenos Aires: Clacso.
- Abero, L; Berardi, L y Capocasale, A. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Recuperado el 20 de agosto de 2017, de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecaustasp/detail.action?docID=4721826>
- Acosta Contreras, C; Martínez Garay J y Ruiz Arévalo J. (2017). Formación docente y práctica pedagógica: Tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana 1 – 188.
- Álvarez Gallego A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. Pedagogía y Saberes No. 42, p.21 – 29. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Arias, L. (2013). Método Investigación - Acción. Venezuela, San Cristóbal: Universidad Fermín Toro.
- Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política. (1991). Bogotá.
- Baquero y Uralde (1997). Investigación educativa y práctica docente. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004472.pdf>
- Bonetto, V. (2015)
- Bausela Herreras, E. (1992). La docencia a través de la investigación - acción. Revista Iberoamericana de educación, 7 - 36.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación - acción. Revista Iberoamericana de Educación, 1 - 10.
- Bedoya Marrugo, J y Leones Pino, A. (2015). Prácticas pedagógicas universitarias. Universidad San Buenaventura, Cartagena: 1 – 108.
- Bonetto, V. (2015). La importancia de la investigación de la práctica y en la práctica docente. Recuperado el 30 de Julio de 2019, <http://psicopediahoy.com/importancia-investigacion-practica-en-la-practica-docente/>

- Bustingorry, Sonia; Sánchez, Ingrid; Ibáñez, Flor. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Chile: Universidad de La Frontera.
- Cardelli, J. (2002). Docentes que hacen investigación educativa. Buenos Aires: Miño y Dávila, Tomo 1.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda Cantillo, A. (2012). Prácticas pedagógicas docentes de la Maestría en Educación. Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás. Grupos nacionales. Revista Magistro, 7(13), 179-207.
- Castro Hidalgo, A y Gaete Vergara M. (2012). Procesos de Investigación de la propia Práctica: Posibilidades de empoderamiento epistémico de los Docentes. Chile: Intersecciones Educativas, vol. 4, 49-68.
- Colciencias. (2008). Colombia construye y siembra futura. Recuperado el 04 de agosto de 2017, de Primer Encuentro Nacional de investigación en Administración de Empresas:
http://www.cpae.gov.co/userfiles/Investigacion_%20en_Administracion1.pdf
- Congreso de la República de Colombia, Ley 115. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá: Diario Oficial No. 41.214.
- Congreso de la República, Ley 30. (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Diario Oficial 40.700.
- David, N. (1990). Second language classroom research. Eric Digest.
- De Palacio, J. (1996). Lúdica Pedagógica. Revista lúdica pedagógica, 2, 15. Recuperado de [file:///D:/Downloads/259-9-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/259-9-PB%20(2).pdf)
- Díaz (2009). Impacto en la Investigación educativa en la práctica docente. Recuperado el 30 de Julio de 2019, <https://hera.ugr.es/tesisugr/18656158.pdf>

- Díaz, E. (2009). Impacto en la Investigación educativa en la práctica docente. Recuperado el 30 de Julio de 2019, <https://hera.ugr.es/tesisugr/18656158.pdf>
- Díaz, V. (2004). Currículum, investigación y enseñanza. San Cristóbal: Litoformas.
- Díaz, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber. Pedagógico. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Diccionario de la lengua española. (2017). Investigar. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=M3a7YOZ>
- Dorado () . ¿Qué es un ambiente virtual educativo y cómo se construye? Recuperado el 30 de Julio de 2019, <http://enp3.unam.mx/revista/articulos/6/virtual.pdf>
- Echeverri Restrepo, C. (2012). Institución universitaria Pascual Bravo. Recuperado el 29 de Agosto de 2017, de Proyecto Educativo Institucional PEI: <http://www.pascualbravo.edu.co/site/pdf/lainstitucion/pei.pdf>
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). La investigación - acción en educación. Argentina: Morata, 4ta edición.
- Espinosa, M. (2007). Usos y Apropiaciones de las Tecnologías de la Información y comunicación en la formación del comunicador social. Universidad Veracruzana.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. Revista Educare. 18(2), 177-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194130549009.pdf>
- Fierro, C; Fortoul, B y Rosas, L. (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta
- Galeano, M. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada. Medellín: La Carreta Editores. Basada en la Investigación. México: Paidós.
- García, C. E. (2001) Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo. Vol.1, No.1 (2001); p. 57- 60. Recuperado el 30 de Julio de 2019,

<http://docencia.udea.edu.co/biblioteca/formacion-usuarios/guiadelcurso/bibliografiadocumentos/experiencia%20investigativa.pdf>

González Chávez, D. (2007). La caracterización de la práctica docente de cuatro profesores sobresalientes en el área de Matemáticas para ingenierías a nivel universitario. La relación pedagógica como eje de análisis. Guadalajara: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores y de Occidente.

González, Peñuela y Rivas (2018). Relación entre la práctica pedagógica e investigación educativa en el ejercicio académico de los profesores de la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia (VUAD). Recuperado el 30 de Julio de 2019, <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10377/Gonzalezmarcela2018.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

González, Zerpa, Gutiérrez, Pírela. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. Recuperado el 30 de Julio de 2019, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315> ISSN 1315-883X

Grisales Fran, L. y González Agudelo, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. Educación y Educadores, 12, 2, 77-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>

Gutiérrez, F (1997). Hacia una propuesta alternativa para la formación de investigadores. Nómadas, 7, 87-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118909008>

IDEP. (2002). Congreso distrital de investigación educativa e innovación pedagógica. Bogotá: Aula urbana.

IDEP. (2015). Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes. Barcelona. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/316111101/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-E-y-McTaggart-1992>

- Latorre, A. (2005). La investigación - acción - conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
- Litwin, E. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. México: Editorial Paidós, 1997. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/689-las-configuraciones-didacticas-una-nueva-agenda-para-la-ensenanza-superiorpdf-lyQWd-articulo.pdf>
- López Vargas, B. y Basto Torrado S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educ.Educ, 13, 2, 275-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>
- Lorences, Perdomo y De Armas. (2010). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa.
- Magazín aula urbana. (2017). Comunidades de saber y práctica pedagógica. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Martínez Boom,A.; Unda Bernal, M. (1998). El maestro y su formación del devenir moderno al devenir contemporáneo. Educación y ciudad, ISSN-e 2357-6286, ISSN 0123-0425, N°. 5, p. 98. Recuperado de: <file:///D:/Downloads/Dialnet-ElMaestroYSuFormacion-5704911.pdf>
- Medina Millán, J. El diario del profesor, un reflejo del aula en Cuadernos de Pedagogía nro.305. Septiembre 2001.
- Mejía, M., (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. Educación y Ciudad, ISSN 0123-0425, p. 16 – 38. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704951.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. (2011). Investigación Acción. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- OCDE. (2013). Evaluaciones y Recomendaciones Generales. Estudios de la OCDE de las políticas de innovación Colombia.

Parra Oso, O. (abril de 2005). USTA. Recuperado el 29 de Agosto de 2017, de Proyecto Investigativo Institucional:

<http://www.ustatunja.edu.co/ustatunja/files/Investigaci%C3%B3n/proin1.pdf>

Perinés, H. Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente.

Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675641/perines_veliz_haylenalejandra.pdf?sequence=1

Preciado Sánchez, E., & Escobar, G. La utilidad de las investigaciones educativas en la práctica docente. Recuperado en:

<https://comunidad.udistrital.edu.co/geaf/files/2012/09/2007Vol2No1-015.pdf>

Restrepo Gómez, B. (2003). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. Chile: Educrea.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Bogotá: Universidad de la Sabana.

Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 45 - 55.

Rey Arévalo, G. (2015). Concepciones docentes sobre prácticas para la enseñanza de la investigación en educación. Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE- Universidad de los Andes. Bogotá: 1 – 84.

Rodríguez Segura, L. (2012). La investigación en la universidad del valle de México - reflexiones en torno a su práctica. Madrid: Manuscritos.

Rojas Betancur, M., Méndez Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 95-108.

Romero Iruela, M. (2011). La investigación - acción en la formación del profesorado. Revista Española de Documentación Científica.

Sánchez, J. (2013). Métodos de investigación educativa. España: Punto rojos libros.

- Smith, M; Kurt, Lewin. (2001). Groups, experiential learning and action research.
Recuperado el 28 de Julio de 2017, de The Encyclopedia of Informal Education:
<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>
- Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Recuperado el 28 de Junio de 2019, de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Unesco. (1995). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (1996). Historia de la Modalidad Distancia en la Universidad Santo Tomás. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/clarajaramillo_metodologia1/historia_de_la_modalidad_distancia_en_la_universidad_santo_toms.html
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto educativo institucional. Recuperado el 05 de agosto de 2017, <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2006). El Modelo Pedagógico. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/Contenidos_Momento_2_Curriculo_PEI/el_modelo_pedaggico.html
- Universidad Santo Tomás. (2008). Investigación. Bogotá: USTA.
- Universidad Santo Tomás. (2009). Investigación. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de
<http://www.ustatunja.edu.co/ustatunja/index.php/investigaciones/item/145-investigaci%C3%B3n-ciusta>
- Universidad Santo Tomás. (2010). Estatuto orgánico. Recuperado el 01 de agosto de 2017, de Decreto del consejo de fundadores:

<http://www.ustamed.edu.co/images/documentos/institucional/01%20estatuto%20organico.pdf>

Universidad Santo Tomás. (2012). Investigación. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de <http://www.ustatunja.edu.co/ustatunja/index.php/investigaciones/item/145-investigaci%C3%B3n-ciusta>

Valbuena, Conde y Berrio (2018). Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículo. Recuperado el 30 de julio de 2019 <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p20.pdf>

Vallejo, Duque y Rodríguez. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Universidad Santo Tomás. (2014). Especialización en Pedagogía para la Educación Superior. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=1986

Universidad Santo Tomás. (2015). Facultad de Educación. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=4723

Universidad Santo Tomás. (2015). Visión. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=34

Universidad Santo Tomás. (2016). Nuestra Institución. Recuperado el 23 de agosto de 2017, de Reseña Histórica: <http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/presentacion-1>

Universidad Santo Tomás. (2016). Centro de Investigación VUAD. Recuperado el 28 de Julio de 2017, de http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=3956

Wikiversidad. (2017). Investigación en educación. Recuperado el 29 de Julio de 2017, de https://es.wikiversity.org/wiki/Investigaci%C3%B3n_en_educaci%C3%B3n.

Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: tres momentos y educabilidad. EDUCERE Ideas y personajes, ISSN: 1316 – 4910, p. 215 - 226. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art26.pdf>

Zuluaga Garcés, O. L. (julio, 1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Revista Colombiana de Educación, 4, 139-159. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5007>

ANEXOS

Anexo B Entrevista No.2

Fecha	10 de junio de 2019
Nombres y apellidos	Ligia Giorgina Lugo Vargas
Profesión	Bióloga
Formación docente	Especialización y maestría
Experiencia laboral	Bueno yo me he desempeñado como docente en la universidad Santo Tomás con diferente modalidad de contrato, cátedra medio tiempo y tiempo completo, y después del año 1988 recién me gradué bióloga en la universidad nacional, actualmente estoy de tiempo completo como docente de la maestría en gestión de cuencas hidrográficas, también tuve la oportunidad de desempeñarme profesionalmente como investigadora en el instituto nacional de salud donde trabajé en la línea del tocología allí tuve la oportunidad de desarrollar dos proyectos de investigación aprobados por Colciencias, apoye también creación de la red nacional de entomología, que quedó funcionando, cada departamento hoy tiene disponible una unidad de entomología, con el propósito de hacer vigilancia a los lectores o insectos que transmiten enfermedades como el dengue, la malaria, leishmaniasis, enfermedades chagas, esta oportunidad de haber trabajado con el Instituto me permitió experiencia investigativa que la hemos aquí aprovechado en la universidad para los institutos de investigación
¿Qué experiencias ha tenido en cuanto a	Bueno, yo fui la creadora de la maestría en gestión de cuencas hidrográficas gracias a la experiencia que yo tenía como investigadora ante Colciencias y el grupo de investigación que fortalecimos aquí en la universidad nos sirvió base para que el ministerio de educación nacional nos aprobara la maestría en

investigación en el nivel de posgrados?	gestión de cuencas hidrográficas. Ante Colciencias soy investigador categorizado, en este momento soy investigador junior, soy evaluador en proyectos, también he tenido la oportunidad de haber hecho parte del comité de ética e investigación del instituto nacional de salud, allí estuve en forma ininterrumpida en el año 1996 97 no recuerdo bien hasta el año 2017 hice parte del comité de ética en investigación, en cuanto a mi como función revisar y avalar y asesorar los proyectos que los investigadores proponían para buscar financiación externa que fuera con Colciencias o financiaciones internacionales, tengo un bagaje en esa temática, revisión de proyecto, evaluadora y también como investigadora.
¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente en la Maestría? Ósea que en la maestría de cuencas lleva más de 7 años	Este semestre porque yo antes estaba en el programa de administración ambiental y los recursos naturales, tuve la oportunidad de ser también la coordinadora de este programa por 9 años y el año 2000 al 2008 hay perdón 2010 al 2018 y a partir de este año estoy en el rol de docente en la maestría en gestión de cuencas hidrográficas. No, la maestría empezó en el año 2017 en el segundo semestre, la maestría, antes estaba la administración ambiental y en la especialización en cuencas, y desde allí propuse la maestría, esta es de la nueva administración. De 1 a 3 años
¿En qué ha consistido su experiencia de trabajo como maestra en los posgrados de la DUAD?	Como docente en este momento pues estoy apoyando trabajos de grado, básicamente y también dirigiendo tesis y maestría de estudiantes que en la maestría es un requisito para graduarse es haber desarrollado una tesis con toda la rigurosidad de método científico, técnicas de investigación se requiere un documento bien sólido y bien técnico adecuadamente con normas APA y con toda la investigación y pertinencia que se requiera con una metodología, entonces estoy asumiendo esa área y estoy dirigiendo algunas tesis de la maestría.
¿Si usted tuviera que escribir un ensayo con el título “el docente como profesional reflexivo, consumidor y generador	El docente como un qué E: (Se repite: “el docente como profesional reflexivo, consumidor y generador de conocimientos”)

de conocimientos” ¿qué reflexiones cree que podría contener?	Y como es la pregunta E: (se repite la pregunta) Indudablemente que el docente tiene una gran responsabilidad en la formación adecuada del recurso humano de los futuros magíster, en el sentido en que tienen la obligación de hacerle pensar, hacerle entender la importancia de investigaciones que sean muy pertinentes que sean con un espíritu de cambio social, para que sean utilizadas para la toma de decisiones en nuestras comunidades, que sean documentos, que sean investigaciones que sean a resolver una problemática, que también haya suficientemente investigación de temáticas que se hayan hecho parecidas para no duplicar esfuerzos, porque eso se nota mucho, muchas veces se repiten cosas por falta de una adecuada consulta bibliográfica, por no hacer una buena revisión, por no utilizar las herramientas de las cuales disponemos, que la universidad también tiene un buen sistema de información, esto contribuiría mucho a la solución de problemáticas y poner cada uno un granito de arena en investigación, entonces si no hay investigación, una vez es poco visibilizadas y tenemos que creer en lo nuestro, creamos nosotros en lo que estamos haciendo.
E: ¿Por qué es importante reflexionar permanentemente sobre la necesidad de actualizarse e investigar sobre su ejercicio académico y profesional?	Porque de lo contrario no tendría validez lo que estamos haciendo sino estamos actualizados, sino estamos al día, sino estamos usando las metodologías adecuadas, sino no estamos usando también las conclusiones sino llegamos a concluir y dejar recomendaciones para que otro investigador continúe en el punto en que quedamos. Sino estamos actualizados no sería válido lo que estamos haciendo entonces es indiscutiblemente crece la necesidad de estar adecuadamente actualizados y estar a la vanguardia también con la tecnología, para que haya validez en lo que estamos haciendo, divulgar a la comunidad sincera, que no queden guardados (no comprendo lo que dice el audio), afortunadamente hoy tenemos las TIC donde todos pueden conocer lo que estamos haciendo y nosotros a su vez lo que otros están haciendo, para no duplicar y para conocer y para dar a conocer lo que estamos haciendo.
¿De qué manera evidencia dentro de sus prácticas pedagógicas la investigación, ¿cómo se	Como se articulan, de acuerdo a las líneas de investigación que tiene el programa entonces se previene se busca que los trabajos que realizan los estudiantes estén encaminados estén articulados con una de esas líneas para que haya una coherencia con la propuesta de la misma del mismo programa que se esté haciendo, ósea para no salirnos del foco y estar en la misma temática. Es importante tener esa esa

da ese proceso en el nivel de maestría? ¿Cómo articula la investigación en sus procesos de enseñanza?	articulación porque si no del contrario podemos arriesgarnos a cambiar el tema o a cambiar la intervención que se tiene de la investigación hacia el programa mismo y hacia la solución de las cuencas hidrográficas y la parte comunitaria del país.
¿Qué experiencias ha tenido investigando su propia práctica pedagógica? ¿Cómo estas experiencias han enriquecido, fortalecido o transformado su práctica pedagógica en su trayectoria profesional? (si su respuesta es que no ha investigado su propia práctica, ¿Cuál considera que ha sido la razón para no hacerlo?	Yo he tenido la oportunidad a nivel de ser docente aquí en la universidad, de lo que ya te comenté, la oportunidad de realizar experiencia investigativa, también a solucionar problemáticas de salud causadas por mosquitos que causan que transmiten virus, bacterias, enfermedades, que van afectar en la salud a la población, esa experiencia en la práctica cuyo resultado se lleva a la toma de decisiones por parte del ministerio de salud, o los tomadores de decisiones ha sido muy importante porque ha hecho evidenciar , que no solamente la teoría, lo que uno lee en los libros, en los test, sino también que hemos comprobado de manera práctica, con estudiantes o con otros investigadores, a contribuir también a proponer posibles alternativas para minimizar esa problemática y en algunos casos dar recomendaciones a las comunidades para evitar que no sigan molestia o enfermedades que afecten la salud de los colombianos.

Anexo C. Consolidado Cuestionario

[illegible]

Anexo D. Matriz análisis general

CATEGORÍA PRINCIPAL	ENTREVISTAS	ENCUESTAS	MATRIZ
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	E 1: COMÚN: Casi todos a los que se les dicta van a ser docentes en formación y ya desde el lado del posgrado son docentes en ejercicios, la idea es que siempre se les invite a reflexionar sobre las diferentes prácticas que están realizando, que las innove, a que no se queden con lo que tienen digámoslo así, el docente que no lea todos los días aunque sea un artículo va quedando va quedando cada día <u>nuestros estudiantes nos están exigiendo que tengamos esa actualización a todo nivel</u>. Consumidor pues definitivamente cuando <u>nosotros hablamos con nuestros estudiantes que son virtuales, nosotros somos consumidores de las diferentes tecnologías, mediaciones, y con ellas podemos hacer unos ejercicios bien importantes, de unos ambientes de aprendizajes, en los cuales el maestrante se entusiasme en nuestras prácticas</u>. Generador de conocimiento, en eso soy un poco distante, ya que nosotros podemos realizar muchas cosas para la reflexión, <u>nosotros podemos generar muchos ejercicios en los cuales siempre va a estar un autoaprendizaje, y no sé si eso llegue o se logre generar conocimientos diferentes a los que ya tenemos enmarcados</u>, de pronto lo que nosotros estamos haciendo es <u>mejorar cómo se dan esos conocimientos</u>, pero generador así que como que hay que pensarlo mucho mejor para esa respuesta, vale. Desafortunadamente día a día docente que no se actualice va quedando como atrás, cada día se está generando nuevas formas de trabajar esta profesión, porque acuérdate que definitivamente nosotros estamos ligados a todo lo que está pasando no sólo a nivel regional, nacional e internacional (...)uno se da	FIGURA 6: Enunciado No. 1. El maestro investigador fundamenta su quehacer en un enfoque temático tomando como punto de partida el modelo pedagógico Análisis: Se observa que el 50% de los maestros afirma que siempre fundamentan su quehacer en un enfoque temático teniendo presente el modelo pedagógico propuesto por la universidad, y para este caso específico desde la educación abierta y a distancia, mientras que el otro 50% se ubican en la escala inmediata anterior. FIGURA 7: Enunciado No. 2. Los maestros de posgrados crean estrategias, de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla Análisis: Se evidencia que los maestros de posgrados crean estrategias de acuerdo a la lectura de contexto, involucrando problemas de la práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorarla o transformarla. El 100% de las respuestas se ubican en los dos valores más altos de frecuencia, evidenciando con ello que la lectura de contexto se convierte en una acción de suma importancia a la hora de planear y desarrollar las temáticas propias de los	Publicaciones realizadas: ● Estrategias de comunicación del conocimiento: taller de formación docente "Prácticas Pedagógicas de Aula (PPA): Alternativas de paz, una oportunidad desde el aula para contrarrestar la violencia escolar" ● Módulo Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y ciudadanía ● Módulo Prácticas docentes en la didáctica de las ciencias sociales ● Tipo de proyecto: Investigación y desarrollo: Prácticas Pedagógicas y Evaluativas en Educación Superior Líneas de investigación: ● Pedagogía Dominicana Tomista y pedagogías contemporáneas ● Epistemología, pedagogía y didáctica ● Comunicación con sentido pedagógico y social

	cuenta pero oiga yo estoy haciendo algo mejor, pero si no escribe, no lo da a conocer, no lo divulga, pues difícilmente lo va a poder mostrar, es importante escribirlo DISÍMIL: A nosotros nos dan el espacio completamente en blanco lo único que nos dan es una directriz de un sílabo general que es el que se lleva a partir de posgrados y con ese se adecua completamente el aula, se realizan vías de aprendizaje, esas vías de aprendizaje las hago de acuerdo al sílabus puedo hacer los cambios que crea necesarios, y esto primero los hago saber a la coordinación del programa, ella los autoriza, y luego se realizan pues las diferentes guías o estrategias de aprendizaje y luego se envían.	seminarios en posgrado. Lo cual constata que hay una preocupación de los maestros por conocer las realidades particulares de los estudiantes e inducirlos a que profundicen en sus propios contextos. FIGURA 11: Enunciado No. 6. La práctica educativa internaliza, sistematiza y organiza los sistemas culturales que ejecutan un proyecto de desarrollo humano para la sociedad. Análisis: Se podría afirmar que las maestrías desde su práctica educativa contribuyen a la formación de buenas interacciones sociales, desarrollo integral y formación ciudadana, en consonancia con el modelo pedagógico de la universidad humanístico - socio crítico, y con las funciones sustantivas para la educación superior, teniendo en cuenta que el 50% de los maestros afirma que siempre se desarrolla lo enunciado. FIGURA 13: Enunciado No. 8. Para seleccionar a los maestros de posgrados únicamente se hace necesario la formación disciplinar Análisis: Según con los resultados el 76% de los docentes están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con la afirmación que solo se necesite en un proceso de selección de un maestro en posgrado sólo se debe tener en	● Pedagogía ● Currículo y Evaluación ● Sujeto anormal y diferencia en la educación y la pedagogía
	E 2: COMÚN: Tengo también a cargo la parte de las prácticas virtuales de la maestría, la idea es que la maestría genere, pues se empiecen a desarrollar unas prácticas de carácter virtual con una herramienta que estamos evaluando, que ya ha trabajado la universidad tanto tomas ya la ha trabajado en otros programas o la utilizan otros programas, para nosotros estamos evaluando ahorita la pertinencia de esa herramienta para hacer prácticas académicas virtuales en los espacios en la maestría. Porque después es lo que considero que, bueno no, eso es una realidad a diario que está generando conocimiento no solo el conocimiento que uno genera desde su quehacer docente sino (ruido). Porque e está generando conocimiento todo el tiempo, y uno tiene que estar informado y actualizado de toda esa información que se genera casi a diario.		

	Esta maestría que es a distancia, requirió generar o plantarme, investigar sobre nuevo conocimiento; cómo enseñar no solamente desde el aula, sino cómo enseñar desde una aula virtual, (...) en esta maestría, uno tiene la oportunidad de conocer gente o estudiantes de regiones del país de variadas regiones del país, y creo que pues obviamente es una reto para uno como docente la manera en cómo inquieta a los estudiantes para que empiecen a consultar información, más que una debilidad yo diría que es una fortaleza precisamente porque lo obliga a uno como docente a mirar de qué manera puedo inquietarlos para que ellos pues que investiguen más, les quede esa inquietud de porque investigar o profundizar en un tema en particular, por ejemplo. DISÍMIL: Pues yo desde que estoy aquí en la universidad santo tomas, desde que empecé mi proceso realmente como docente siempre trato de fortalecer todas esas prácticas, todo ese enfoque pedagógico, pues a través de consultas de investigación, pues realmente es información que bajo, cuento afortunadamente con colegas que tienen esa formación pedagógica más arraigada, que por ejemplo a nivel de profesores están los que somos directamente técnicos, pero también están los que tienen ese enfoque realmente pedagógico, los licenciados, que son formados para eso, entonces trato de alimentarme de esas personas que tienen como tal esa formación pedagógica, para aprender más herramientas que enriquezcan el saber pedagógico, y en particular esta maestría, pues yo venía de enseñar de manera presencial. Creo que de hecho una de las fortalezas que tienen la educación a distancia es que permite que personas de otras regiones adquieran ese conocimiento que no se puede desde una manera presencial, tú sabes que por ejemplo los que estudian aquí en la Santo Tomás presencial seguramente serán la mayoría de Bogotá,	cuenta su formación disciplinar, sino también sus principios humanos, axiológicos y pedagógicos. FIGURA 14: Enunciado No. 9. La nueva valoración del quehacer pedagógico del maestro está conformada por el carácter investigativo, la reflexión sobre su quehacer y la sistematización de su práctica Análisis: Se encontró que el rango de afirmación que se hace en este enunciado genera un espacio de discusión, debido a que se encuentran en las respuestas en los extremos de las valoraciones donde hay un 12% de los maestros totalmente de acuerdo y 13% en desacuerdo, lo mismo que un 25% de los maestros se muestran neutrales, sin embargo un 50% están de acuerdo, por ello la nueva valoración de un docente no sólo está supeditada por el carácter investigativo, la reflexión sobre su quehacer y la sistematización de su práctica. FIGURA 17: Enunciado No. 12. La formación de los estudiantes en el nivel de posgrado demanda del maestro aperturas teóricas y metodológicas hacia la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad Análisis: De acuerdo con los resultados el 62% de los maestros están de acuerdo con la afirmación del enunciado, por lo que quizás el maestro aplique las aperturas metodológicas hacia la multidisciplinariedad,	
--	---	---	--

	en cambio cuando uno trabaja con personas, por ejemplo	interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, como responde la mayoría en este enunciado.	
	E 3: Bueno, yo fui la creadora de la maestría en gestión de cuencas hidrográficas gracias a la experiencia que yo tenía como investigadora ante Colciencias y el grupo de investigación que fortalecimos aquí en la universidad nos sirvió base para que el ministerio de educación nacional nos aprobara la maestría en gestión de cuencas hidrográficas.		
	E 4: COMÚN: El docente debe ser una persona más asequible a los estudiantes y pues manejar un poco más lo egos con respecto a los conocimientos. Específicamente en cuanto a que el docente sea generador de conocimiento, no, el docente lo que hace es ser una un puente, o ser transferir un conocimiento o ser puente para que los estudiantes encuentren sus propios conocimientos o ellos mismos los creen. Pero más que generador de conocimiento es un articulador. En cuanto a la práctica pedagógica la investigación hace parte de la articulación que se hace de los proyectos de grado con los espacios académicos, (...) formar al estudiante para su proyecto de grado que es el fin último de la formación en maestría, que se vuelva competente en un área específica, entonces, por eso es importante tener como una ruta clara y definir también unos protocolos y unas actividades totalmente afines al proyecto de grado. Unas competencias para poder generar empatía con los estudiantes, entonces eso también es muy importante a la hora de evaluar el desempeño del docente y los resultados que obtienen los estudiantes. DISÍMIL: Una orientación de que el proyecto se debe trabajar de una manera transversal, y que la		

	investigación tiene que surgir desde el primer semestre. Porque finalmente los estudiantes en posgrado vienen siendo prácticamente colegas con otras experiencias o con experiencias empíricas y pues no podemos desconocer ese conocimiento. Ante este tipo de reflexiones porque nos permite autoanalizarnos, autocriticarnos, evaluar pues las prácticas que se están desarrollando, encontrar las maneras de cómo mejorarlas o hacerlas más efectivas o que se apropien mejor por parte de los estudiantes y mucho más pues estando vinculado a una universidad de alta calidad, la acreditación de alta calidad depende totalmente de las competencias que tengan también sus docentes en todas las funciones sustantivas. Yo pienso que la práctica pedagógica es como el corazón de la función docente (...) la asesoría y la dirección de los proyectos de tesis también requieren unas habilidades pedagógicas.		
	E 5: COMÚN: Y luego entre el 2004 y 2012 en la maestría en educación en donde todos los martes recuerdo que participamos en unas reuniones del equipo de docentes y en algunas de ellas los profesores presentábamos las investigaciones algunas muy buenas, otras no tanto, pero ese espacio me enseñó mucho en términos también de investigación. Estarnos actualizando, de estar profundizando, de estar revisando nuestra formación (...) las personas creen que por recibir el título están iluminados y pueden decir lo que quieran, y en ese sentido las personas que tienen estas dos condiciones anteriores de las que acabo de hablar, pues no les interesa ni profundizar, ni prepararse, sino ellos creen que el título o el ser profesor los habilita para decir cualquier cosa. Los diálogos cualificados con compañeros, maestros, especialmente con compañeros maestros que le llevan a uno algunos años y compañeras, hombres y mujeres		

	que le llevan a uno algunos años en este tema de la docencia y la investigación. DISÍMIL: Es distinto que yo enseñe una metodología desde manual muy diferente a que yo la enseñe porque yo la he trabajado, (...) si lo enseña tienen que tener los resortes éticos para decir muchachos o estudiantes esto lo digo porque lo leí, muy diferente de que esto lo digo porque lo he trabajado. Bueno, sobre mi experiencia en investigar la propia práctica pedagógica, como eso enriquece, o fortalece, o transforma, dos vías: una, lo he hecho por experiencia, que quiere decir, no porque tenga una investigación alrededor del tema yo mismo sea sujeto y objeto de mi investigación, sino que a través de la experiencia he ido, digamos, descubriendo, afinando cosas que me han servido mucho. E 6: COMÚN: la palabra reflexivo me parece pertinente, pero la palabra consumidor no me gusta, yo la palabra consumidor la pienso desde toda esta propuesta que surge de los estudios, la tercera generación de los estudios nazistas y también en parte de los estudios culturales, no me parece que el docente sea consumidor, y tampoco me suena no asocio al docente a pesar de que sea un discurso que se escucha en varios lugares como generador si, entonces no sé yo creo que replantearía el título, me quedaría solamente con un docente reflexivo en el sentido en que yo considero que la reflexión es un ejercicio constante de las prácticas educativas. Yo creo que la primera razón, así suene muy repetida, para no repetir, cuando uno trabaja en contextos sociales, tiene que tener una invitación a estarse reinventando y para estarse reinventando, para estar haciendo lo que corresponda a las necesidades de los contextos, es necesario estar actualizándose, estar formándose, estar cuestionando como esas bases según entiendo entorno a algunos temas, eso me parece fundamental, si uno se mantiene en un solo		
--	---	--	--

	punto de vista pues va a ser muy difícil dar cuenta de las necesidades que tienen los contextos. E 7: COMÚN: Bueno principalmente, porque la sociedad va cambiando, las formas de enseñar, las formas de aprender, con el mundo globalizado se van transformando, y en la medida en que el docente sepa cómo abordar esas diferentes formas de enseñar y de aprender, en esa medida va estar como más acorde al tiempo cambiante, pero resulta que, esa es como la reflexión general, pero resulta que la cuestión no se trata de reflexionar específicamente sobre la necesidad (no se entiende) sino más bien sobre la necesidad de cambiar el punto de vista de cómo se enseña, <u>por eso estoy abordando el tema desde la explicación y desde la emancipación.</u> Básicamente está desde un enfoque de acción, específicamente en donde la práctica misma y la reflexión se une en las prácticas misma en la medida en que se constituyan practicas sistematizadas, (...)lo que se pretende es que las prácticas primero que los sujetos de prácticas pedagógica tengan la habilidad de poder en cada una de sus acciones, en cada una sus prácticas, poder reflexionar sobre ellas, es decir poderme dar cuenta que me estoy dando cuenta de ciertas acciones que estoy realizando como docente en el área y cómo se <u>articula la investigación a los procesos de enseñanza.</u> DISÍMIL: Específicamente en la práctica lo que nos interesa es la práctica de las explicaciones, (...) la idea básica de reflexión que gira el docente no debe centrarse en la explicación sino más bien en el <u>carácter emancipador y de esta manera entonces plantear posturas epistemológicas críticas y sociales.</u> E 8: COMÚN: las practicas pedagógicas pues tienen que ser reflexivas, sobre, por ejemplo que nosotros hemos venido viendo la mezcla de enfoques y se han entendido mal, venimos del cognitivismo, al		
--	--	--	--

	conductismo, al instruccionalismo y se entendió mal el constructivismo que es desde el aprendizaje significativo, entonces todavía el maestro le tiene miedo a perder el poder en el aula, porque él cree que es el dueño del conocimiento, entonces ¿qué es lo sucede?, el maestro debe reflexionar que <u>él no es el dueño del conocimiento que ahora uno como maestro debe legitimar al estudiante y coconstruir conocimiento</u> con él, osea, esto es una <u>tarea horizontal</u>, no es una tarea piramidal, donde el maestro tiene el poder y los estudiantes son como los que están recibiendo, no porque eso nos quedamos en esos modelos antiguos de educación bancaria cognitiva y por eso no hay un desarrollo integral en la formación. Entonces yo creo que se tienen que reflexionar los enfoques, los <u>diseños curriculares</u>, independiente porque hay un gran pretexto de los maestros y hablo del maestro de educación básica y media, no exactamente del maestro universitario, sino como somos formadores e maestros en estos programas de posgrado, <u>somos formadores de maestro</u>, pues nosotros tenemos que provocar al maestro que reflexione sobre su práctica. Yo creo que si el maestro <u>no se actualiza, no se capacita permanentemente no tiene que aportarle a la educación (...)</u>el proceso de enseñanza aprendizaje, no es un proceso de enseñanza nada más, es de doble vía, el maestro acompaña, más no enseña, yo creo que uno viene a la escuela, desde, cuando hablamos de la escuela desde educación inicial hasta posgradual, uno no viene a enseñar uno viene es acompañar un proceso de formación y a coconstruir conocimiento, entonces es ahí donde uno empieza a replantear su práctica pedagógica, y como proceso investigativo, pues queda ahí la inquietud de qué se debe hacer. ¿Por qué no lo he hecho?, pues seguramente no me lo había planteado desde mi experiencia sino <u>más plantear y provocar ejercicios</u>, yo creo que uno termina haciendo investigación cuando acompaña		
--	---	--	--

	procesos de investigación de prácticas, entonces ahí está reflejada la práctica de uno mismo. DISÍMIL: Yo creo que la reflexión del maestro debe ser más sobre su práctica pedagógica, sobre su quehacer en el aula, sobre sus procesos de acompañamiento, replantearse los procesos de evaluación, replantear un poco los currículos ocultos que hay, inclusive el mismo maestro más allá de su reflexión, que no puede quedarse en sólo reflexión, sino en una acción permanente de modificar y movilizar su práctica pedagógica.		
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	E 1: COMÚN: Bueno, vuelvo y te digo, recuerda que todos nuestros maestrantes pertenecen ya al mismo gremio, la gran mayoría son docentes del distrito, de colegios, en los cuales la idea es que de ahí salgan los temas de investigación, sin olvidar que no todo lo que yo creo que es una necesidad en ese contexto pues se puede llegar a formar una investigación rigurosa. DISÍMIL: Revisar todas las bases de datos que nosotros tenemos en la universidad, que son bien importantes, pero que algunos solo se quedan con dos o tres que son las primeras y no más, yo les decía pero no me van a buscar de las dos que siempre buscamos, porque de esas no les acepto, y ellos se han dado cuenta que si hay otras en las cuales se encuentran cosas muy buenas y que les sirven también para su ejercicio, osea, eso es una manera de que ellos puedan empezar a hacer una buena revisión, del qué hay, para poder que las tomen como referentes para sus diferentes trabajos.	FIGURA No. 8. Enunciado No. 3. El maestro enseña lo producido por otros, y en mayor medida enseña desde la construcción de su propio conocimiento Análisis: De acuerdo con los resultados el 62% de los maestros toman conocimientos producidos por otros, pero a su vez son generadores, en mayor medida, de conocimientos propios, esto demuestra que las maestrías están en función de generar conocimiento incrementando con ello la producción investigativa, como a su vez los ejercicios de reflexión. De igual forma las maestrías están cumpliendo con el cometido de incrementar el conocimiento universal.	Publicaciones realizadas: ● Producción técnica: Programa de Maestría en Didáctica: Seminario de Socialización de la investigación educativa y proyecto de Investigación ● Experiencia profesional: Seminario de la Investigación Educativa ● Innovación de proceso o procedimiento: Syllabus Paradigmas en investigación educativa ● Syllabus: Paradigmas en investigación educativa
	E 2: COMÚN: Yo pienso que la labor profesional, la labor de docente, pues precisamente es un consumidor de conocimientos, porque uno tiene que estar todo el tiempo actualizándose con los temas propios de su formación, pero pues por supuesto con los temas transversales para fortalecer de esa misma manera las capacidades profesionales de los estudiantes que uno	FIGURA No. 9. Enunciado No. 4. Los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes Análisis: De acuerdo con los resultados se observa que las maestrías de la DDUAD	Líneas de investigación: • Educación y Derechos Humanos • Historia Social , política y educación • Imaginarios Socio-culturales de los pueblos de Boyacá

	está formando. Es generador de conocimiento porque afortunadamente a partir de toda esa, digamos ese conocimiento que uno aprende, <u>desde la experiencia investigativa, desde la experiencia consultando diferentes materiales para intercambiar experiencias tanto del quehacer docente, pero uno se vuelve también generador de conocimiento.</u> E 3: COMÚN: Como docente en este momento pues estoy apoyando trabajos de grado, básicamente y también dirigiendo tesis y maestría de estudiantes que en la maestría es un requisito para graduarse es haber desarrollado una tesis con toda la rigurosidad de método científico, técnicas de investigación se requiere un documento bien sólido y bien técnico adecuadamente con normas APA y con toda la investigación y pertinencia que se requiera con una <u>metodología</u>, entonces estoy asumiendo esa área y estoy dirigiendo algunas tesis de la maestría. (...) que sean investigaciones que sean a resolver una problemática, que también haya suficientemente investigación de temáticas que se hayan hecho parecidas para no duplicar esfuerzos, porque eso se nota mucho, muchas veces se repiten cosas por falta de una <u>adecuada consulta bibliográfica, por no hacer una buena revisión.</u> No tendría validez lo que estamos haciendo sino estamos actualizados, sino estamos al día, si no estamos usando las <u>metodologías adecuadas.</u> DISÍMIL: Indudablemente que el docente tiene una gran responsabilidad en la formación adecuada del recurso humano de los futuros magíster, en el sentido en que tienen la obligación de hacerle pensar, hacerle entender la importancia de investigaciones que sean muy pertinentes que sean con un <u>espíritu de cambio social, para que sean utilizadas para la toma de decisiones en nuestras comunidades (...)</u> creer en lo nuestro, creamos nosotros en lo que estamos haciendo.	cuentan con maestros motivados que a su vez son capaces de transmitir motivación a sus estudiantes, sobre todo en el nivel investigativo; haciendo de la experiencia de aprendizaje una oportunidad para conjugar las habilidades propias de la investigación, teniendo en cuenta que el 87% afirman los maestros potencializan en el proceso de enseñanza las capacidades de observación, de búsqueda especializada y el impulso de las habilidades creativas y expresivas de los estudiantes. FIGURA No.10. Enunciado No. 5. El maestro desde la investigación le da sentido a las disciplinas que enseña en un proceso sistemático de reflexión de su propia práctica Análisis: Las áreas específicas de conocimiento en lo cual se ha formado cada maestro de la DDUAD, se corresponde con sus gustos, con sus conocimientos, con sus profundizaciones, como también con su producción investigativa, lo cual hace evidente de acuerdo con los resultados del 87% en los que dicen los maestros que constantemente están reflexionando de forma ordenada, frecuente, y analítica su propia práctica pedagógica. FIGURA No.12. Enunciado No. 7. La práctica pedagógica transformadora exige del maestro investigador procesos de análisis, construcción y deconstrucción del conocimiento educativo	• Educación y Derechos Humanos • Educación, sociedad y cultural • Historia, pedagogía y cultura política • Investigación y Evaluación • Políticas educativas • Cultura y alternativas en educación • Organizaciones, Gestión Educativa y del Conocimiento • Cibercultura y evaluación • Políticas públicas y gestión en la educación superior • Educación, Sociedad y Culturas • Lenguaje y desarrollo humano • Organización y gestión educativa • Proyección Social
--	---	---	---

	Dejar recomendaciones para que otro investigador continúe en el punto en que quedamos. Sino estamos actualizados no sería válido lo que estamos haciendo entonces es indiscutiblemente crece la necesidad de estar adecuadamente actualizados y estar a la vanguardia también con la tecnología, para que haya validez en lo que estamos haciendo, divulgar a la comunidad sincera, que no queden guardados afortunadamente hoy tenemos las TIC donde todos pueden conocer lo que estamos haciendo y nosotros a su vez lo que otros están haciendo, para no duplicar y para conocer y para dar a conocer lo que estamos haciendo. E 4: COMÚN: Coordiné la Maestría en gestión de cuencas de septiembre de 2016 a abril de 2019, en esa gestión se debió organizar y dar las líneas en cuanto a la investigación del programa. Actualmente soy investigadora principal de un proyecto Rsu (Residuos sólidos urbanos) y he dirigido siete tesis de la Maestría. E 5: COMÚN: En cuanto a la experiencia que he tenido en investigación en el nivel de posgrados, quiero destacar las siguientes: en primer lugar, la experiencia en el ICFES de 18 años, en el ICFES las pruebas que se hacen me refiero a la que hoy en día se conoce como SABER 11°, SABER 5°, SABER 3°, SABER PRO, son pruebas que son antecedidas por investigaciones, investigaciones para construir los marcos teóricos. Estas investigaciones son más de carácter documental, investigaciones para construir lo que llamamos el diseño de la prueba, estas investigaciones son más de carácter cuantitativo, tienen que ver con manejo de mucha información estadística e investigaciones para socializar los resultados, estas investigaciones son más de carácter pedagógico, durante esos 18 años pues participé en muchas investigaciones de diferentes pruebas, algunas	Análisis: Los resultados muestran que el 100% de los maestros analizan, construyen y deconstruyen conocimiento educativa en sus prácticas pedagógicas; lo que demuestra una calidad idónea en investigación pedagógica. FIGURA No.15. Enunciado No. 10. Es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación Análisis: De acuerdo con los resultados de la encuesta el 50% de los maestros dicen estar de acuerdo en que es la capacidad crítica reflexiva de los maestros la que le da el carácter científico e investigativo a la educación; sin embargo, se evidencia que el otro 25% de ellos, está en una posición neutral, mientras el que otro 25% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. FIGURA No.16. Enunciado No. 11. Los procesos de formación investigativa del maestro de manera permanente, continuada y avanzada, hacen parte de su perfil profesional en el posgrado Análisis: El 50% de los maestros dicen estar de acuerdo con la afirmación que los procesos de formación investigativa del maestro si hacen parte del perfil profesional del posgrado, sin embargo, la otra mitad, es decir el otro 50% no está de acuerdo incluso hay quienes están totalmente en desacuerdo.	
--	--	---	--

	de esas investigaciones se publicaron otras son más del resorte interno del ICFES. Yo considero que un docente de estudios de posgrados en términos teóricos tendría que tener un nivel de producción de conocimientos, que no quiere decir producción de nuevos conocimientos, más hoy en el siglo XXI pues es muy difícil en el campo de las ciencias humanas, en el campo de las ciencias sociales y dentro de ellas en el campo de la educación que usted genere nuevos conocimientos, usted lo que puede generar es nuevas perspectivas o nuevos ángulos para ver un determinado problema o una situación o una circunstancia, en tal sentido. DISÍMIL: Dentro de esas consultorías internacionales también destaco la que hicimos un grupo de profesores con de la pedagógica, de la Santo Tomás y de la Nacional para el Ministerio de Educación Nacional y la firma coreana LG... Otras fuentes de investigaciones son las que hacemos los profesores para las universidades en las cuales laboramos, yo destaco especialmente las que he trabajado en la universidad nacional y en la universidad pedagógica. En la universidad Santo Tomás he hecho tal vez, dos investigaciones; una sobre la historia de la evaluación y otras sobre MUKS, digamos esa es la experiencia en investigación que puedo destacar. E 6: COMÚN: Yo puedo decir que esa investigación la puedo dividir de tres tipos; hay una investigación de tipo aplicada, es decir, yo desarrollo en los contextos laborales en el que me encuentro, desarrollo proyectos de investigación, los cuales pasan por una convocatoria, que sale avalada, entonces participó del proyecto de investigación en cuestión, como una investigación aplicada, también desarrollo temas de mi interés, intento sacar tiempito para desarrollar investigaciones en torno a temas que me interesan ya no dentro de la financiación institucional sino a partir		
--	---	--	--

	de mis intereses, y también lo que tiene que ver con la formación en investigación acompaño procesos de <u>formación en investigación tanto en pregrado como en posgrado.</u> Principalmente mi labor ha sido orientar estados académicos asociados a los procesos de formación en investigación como te señale en la maestría principalmente, oriento espacios académicos que tienen como objetivo la formación en investigación, entonces necesariamente la investigación hace parte de la cotidianidad de esos cursos, en ese sentido mi trabajo en formación en investigación aquí en la maestría en educación en la universidad santo tomas está anclada a la propuesta de la universidad Santo Tomás donde el principal() consiste en formar a docentes que conciban la investigación como un eje para la transformación de sus propias prácticas docentes, entonces la investigación está encaminada no a la producción de artículos, a la producción de trabajos de grado, son cosas que vienen en camino, sino su objetivo es la transformación y el empoderamiento del docente en sus propias prácticas. Si me pregunta si he realizado una investigación propia, donde yo hago un ejercicio en el que me convierto en objeto de la investigación, no lo he hecho como tal si, pero lo que yo si he realizado es <u>participar en investigaciones</u> que me han generado la apropiación y la actualización de nuevos conocimientos y la consideración de nuevas didácticas y nuevas prácticas para pensar en procesos de enseñanzas y prácticas de enseñanza. No, no hay ninguna razón, un profesor que no se actualice, que no se esté cuestionando, que no esté cambiando sus contenidos, que no esté haciendo evaluación de cómo fue sus práctica, qué aprendieron sus estudiantes, un profesor que de cierta manera está condenado a repetirse no, y a no generar procesos de aprendizaje exitosos.	
	E 7:	

	DISÍMIL: Básicamente con los proyectos institucionales, que son los proyectos modein, y esos proyectos, uno que ya se cerró fue sobre estereotipos y prejuicios de docentes sobre discriminación en el aula, la investigación también realizada en la maestría sobre seguridad regional y contextos regionales, y la investigación en el doctorado sobre educación para la paz y un estudio de caso, en lo que tiene que ver con la formación en investigación, básicamente las investigaciones han sido sobre investigación acción educativa, investigación etnográfica, estudio de caso e investigación cualitativa.		
	E 8: COMÚN: Acá en los posgrados pues yo he trabajado en los tres campos: el campo humanista, el campo pedagógico y el campo investigativo, y en el campo investigativo pues he manejado los dos frentes la metodología y la epistemología, y acompañamiento en la asesoría de trabajos de grado en los estudiantes, dirección de proyectos de grado, jurado lector, par evaluador, creo que en todo el campo de la formación investigativa ha sido más mi fuerte, pero he trabajado los tres campos, la maestría las maestrías tiene tres campos de formación, no, en los tres estados. Entonces yo creo que en el ejercicio de la docencia siempre se está provocando, articulando propósito investigador, que el maestro le aporte significativamente a su proyecto, pero que también que se vinculen estudiantes en semilleros, como auxiliares, como coinvestigadores, y ya se han hecho ejercicios varios, estudiantes que han optado por su opción como opción de grado ser coinvestigadores en proyectos de maestros, el caso, ahora yo estoy inclusive terminando un proceso con dos estudiantes de pregrado de educación infantil y ellas ya terminan su proceso porque se vincularon a un proyecto sobre violencia y escuela en escenarios rurales, y de ahí sale el producto del libro de pedagogía resiliente que ya sale próximamente publicado, estas dos niñas hicieron		

	un trabajo importante ahí, y creo que es una de las formas como estamos <u>vinculando el ejercicio de la docencia con la investigación</u>. DISÍMIL: Si, ¿de hacer los proyectos? Si yo he venido ya, bueno desde que estoy vinculado con la universidad siempre he hecho investigación, lo primero que yo hice fue un trabajo, bueno yo anteriormente me movía más en la investigación histórica, en historia de la educación, posteriormente trabajé ya en <u>investigación en las áreas de formación integral-humanista</u>, y ya en el tema en la formación de magister me metí en el campo de procesos pedagógicos, pedagogía resiliente, violencia y educación en la escuela, modelos pedagógicos, osea creo que mi experiencia investigativa ha estado en el campo pedagógico y con los derechos humanos básicamente.		
--	---	--	--

Anexo E. Matriz de Información

DOCENTES DE MAESTRIA DE LA DECANATURA DE DIVISION UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA						
FACULTAD	MAESTRIA	TIPO DE CONTRATO	NOMBRES Y APELLIDOS	CORREO ELECTRÓNICO	TÍTULO PROFESIONAL	LINEA DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN	EDUCACIÓN	TC	German Orlando Vargas Rodriguez	germanvargas@ustadistancia.edu.co	Doctor en Educación Maestría en Historia Licenciado en filosofía e historia	• Educación y Derechos Humanos • Historia Social, política y cultural
	GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA					
	EDUCACIÓN	TC	Sabas Manuel Bustamante Fuentes	sabasmanuelbustamante@ustadistancia.edu.co	Licenciado en Filosofía Pura Licenciatura en teología Maestría en Asuntos Internacionales	• Educación y Derechos Humanos
	DIDÁCTICA					
	DIDÁCTICA	MT	Mario Rafael Vergara Acosta	mario.vergara@ustadistancia.edu.co	Doctorado - Didáctica Magister Administración y supervisión educativa Magister Est	• Pedagogía Dominicana Tomista y pedagogías contemporáneas
	EDUCACIÓN	MT	Jose Guillermo Ortiz	jos.e.ortiz@ustadistancia.edu.co	Pos doctorado en Educación, ciencias sociales e interculturalidad Doctorado en Historia Maestría en Historia Licenciatura en Filosofía y Letras Sociología	• Educación, sociedad y cultura • Historia, pedagogía y cultura popular
	EDUCACIÓN	TC	Claudia Mónica Prieto Díaz	claudiaprieto@ustadistancia.edu.co	Doctorado en Educación con énfasis en medios y mediaciones Maestría en Educación	• Cibercultura y evaluación • Políticas públicas y gestión en la educación
	TODAS	TC	Humberto Sanchez Rueda	humberto.sanchez@ustadistancia.edu.co	Magister en educación énfasis en Aprendizaje de la Lectoescritura Profesional en	• Comunicación con sentido pedagógico y social • Educación, Sociedad
	TODAS	TC	Maria Victoria Murcia Arregoces	mariamurciaa@ustadistancia.edu.co	Maestría en Educación Con Mención en Gestión Educativa Especialización Docencia Universitaria Licenciatura en Informática	• Organización y gestión educativa
CIENCIA Y TECNOLOGÍA	CUENCAS HIDROGRAFICAS	TC	Yennifer Garcia Murcia	yennifergarcia@ustadistancia.edu.co	Doctorado en Ciencias - Biología Magister Ciencias - biología Profesional Biología	• Palinología • Palinología y Paleoeología • Agroecología
	CUENCAS HIDROGRAFICAS		Ligia Yurgina Lugo Vargas	ligialugo@ustadistancia.edu.co	Evaluación en Educación Especialización En Docencia Biología	• Vigilancia Entomológica vectores • Fauna • Control Biológico • In
	CUENCAS HIDROGRAFICAS	TC	Yuly Andrea Rodríguez Quiñonez	yuly.andríguez@ustadistancia.edu.co	Magister en Ingeniería Ambiental Ingeniería de Producción Biotecnológica	• Manejo integral de sistemas agropecuarios sostenibles • Ingeniería

CVLAC	ORCID	SCHOLAR	Número de publi	PUBLICACIONES REALIZADAS SOBRE LAS CATEGORIAS
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000494780	https://orcid.org/0000-0001-9100-9745	https://scholar.google.es/citations?user=VOp_TR_EAAAAJ&hl=es		1. Estrategias de comunicación del conocimiento: taller de formación docente "Prácticas Pedagógicas de Aula (PPA): Alternativas de paz, una oportunidad desde el aula para contrarrestar la violencia escolar" 2. Producción técnica : Programa de Maestría en Didáctica: Seminario de Socialización de la investigación educativa y proyecto de Investigación
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000065571	https://orcid.org/0000-0003-4873-6781	https://scholar.google.es/citations?user=8HLrjicA	1	1. Experiencia profesional: Seminario de la Investigación Educativa 2. Innovación de proceso o procedimiento: Syllabus Paradigmas en investigación educativa
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001349041	https://orcid.org/0000-0003-3563-2553	https://scholar.google.es/citations?user=KENcCpYAAAAJ&hl=es	3	1. Módulo Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y ciudadanía 2. Módulo Prácticas docentes en la didáctica de las ciencias sociales 3. Syllabus: Paradigmas en investigación educativa
http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000710601	https://orcid.org/0000-0003-1842-8702	https://scholar.google.es/citations?user=dPcE4lAAAAJ&hl=es	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000827193	https://orcid.org/0000-0002-6012-9071	https://scholar.google.es/citations?user=G5edXiYAAAAJ&hl=es	1	1. Tipo de proyecto: Investigación y desarrollo : Prácticas Pedagógicas y Evaluativas en Educación Superior
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001491489	https://orcid.org/0000-0003-4542-8919	https://scholar.google.es/citations?user=GO1xLYIAAAAAJ&hl=es	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000024831	No tiene	https://scholar.google.es/citations?user=437bZF4AAAAJ&hl=es	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000814458	https://orcid.org/0000-0002-6741-7623	https://scholar.google.es/citations?user=uSoRLDAAAAJ&hl=es	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.
http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000618918	No tiene	https://scholar.google.es/citations?user=1QxGJsYAAAAJ&hl=es	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.
https://scienti.colciencias.gov.co/cv/lac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000344290	No tiene	No tiene	0	1. Si tiene publicaciones, pero estas no se pueden categorizar en nuestro trabajo de grado, debido a que no pertenecen a investigación educativa ni a practica pedagógica.