

Hacia una propuesta de intervención para la formación del investigador educativo que el caribe colombiano necesita

Toward a proposal of intervention for the training of educational researcher that the Colombian Caribbean need

Alexis Benitorevollo Pérez *

Edgardo Olier Marrugo **

Yenis Medrano Serpa ***

Fredy González Cárdenas ****

* Magister en Educación, Simón Bolívar, Barranquilla, Atlántico, alexbenitorevollo@hotmail.com

** Magister en Educación, Simón Bolívar, Barranquilla, Atlántico, edolmaen@yahoo.com

*** Magister en Educación, Simón Bolívar, Barranquilla, Atlántico, yenis.medrano26@gmail.com

**** Magister en Biotecnología. Universidad de Córdoba, Montería. fregocar@hotmail.com

Fecha de recepción: 14 de Septiembre de 2016

Fecha de aceptación: 23 de Diciembre de 2016

Citación:

Benitorevollo, A., Olier Marrugo, E., Medrano Serpa, Y., & González Cárdenas, F. (2016). Hacia una propuesta de intervención para la formación del investigador educativo que el caribe colombiano necesita. *Gestión, Competitividad e innovación*(Julio-Diciembre 2016), 80-102.

RESUMEN

El presente escrito constituye una serie de reflexiones que abordan un conjunto de realidades y desafíos que, comprendidos en su complementariedad y mutua interrelación, nos invitan a asumir compromisos de transformación ineludibles que permitan hilvanar el pensar con el actuar pedagógico. El docente, mediado por la pasión de un científico social, investigador de su quehacer y de su propia práctica pedagógica, debe generar procesos de transformación a partir de su acción investigativa que a su vez provoque cambios sustanciales en la educación y en la sociedad misma. El documento estructura un primer recorrido que trata de explicar por qué la investigación educativa en Colombia aún se encuentra relegada con respecto a algunos países del continente americano y del resto del mundo; plantea un segundo debate que gira en torno a dos grandes temas de reflexión: reorientación de Políticas y Programas para el fomento de la investigación y la relación bicondicional entre Docencia e Investigación. Así mismo, se aborda la investigación desde la pedagogía y desde la misión investigativa de la educación, ubicando en nuestro plano el concepto de docencia investigativa y, por ende a, su actor principal, el docente investigador. Finalmente, se hace una mirada a la educación posgradual de docentes, su normatividad y su incidencia en la formación del docente investigador.

Palabras Claves: *Investigación educativa, docente investigador, formación docente, docencia e investigación.*

ABSTRACT

The present paper constitutes a series of reflections that address a set of realities and challenges that, understood in their complementarity and mutual interrelationship, invite us to take on unavoidable transformational commitments that allow us to combine thinking with pedagogical action. The teacher, mediated by the passion of a social scientist, researcher of his work and his own pedagogical practice, must generate processes of transformation based on his investigative action that in turn causes substantial changes in education and society itself. The document structures a first course that tries to explain why the educational research in Colombia still is relegated with respect to some countries of the American continent and the rest of the world; Presents a second debate that revolves around two major topics of reflection: reorientation of Policies and Programs for the promotion of research and the biconditional relationship between Teaching and Research. Likewise, research is addressed from the pedagogy and from the research mission of education, placing in our plane the concept of research teaching and, therefore, its main actor, the researcher. Finally, one looks at the postgraduate education of teachers, its normativity and its incidence in the training of the researcher teacher.

Keywords: *Educational research, researcher teacher, teacher training, teaching and research.*

1. Introducción

El modelo económico impuesto por los primeros colonizadores europeos, después de su conquista de América, determinó el modelo social y político que imperó en sus colonias americanas, siendo el elemento clave para el desarrollo del tipo de hombre que requería, el tipo de sociedad de ese momento de la historia, que comenzó a configurarse a lo largo y ancho del nuevo continente.

Los contrastes entre las sociedades formadas en el norte, centro y sur América surgieron rápidamente, dependiendo de la procedencia de la oleada de colonos que llegaron como hormigas a posesionarse y a imponer su dominio y su civilización a las nuevas tierras.

Desde los siglos XV al XVIII la ebullición económica del viejo continente, generada por los enfrentamientos en el dominio de los nuevos territorios y la redistribución geopolítica de la misma Europa, aceleraron o frenaron, según los vencedores o vencidos, las formas pre capitalista y capitalistas de producción, que halló en el desarrollo del pensamiento científico el motor para generar las ideas que consolidaron el modelo de desarrollo europeo, y que tuvieron a Inglaterra como su mayor exponente.

Mientras que en el norte de América la oleada de colonos ingleses y franceses comenzaron su expansión territorial sentando las bases de un desarrollo capitalista de producción, con una mentalidad liberal, abierta al desarrollo de las teorías de vanguardia en Europa, en los territorios ocupados por los españoles, que hoy en su mayoría conforman la América Latina, se impuso un modelo económico basado en la acumulación de la tierra, y que tuvo en la iglesia católica el mejor aliado para avasallar ideológicamente, mediante el dogma y la fe, las conciencias de la gente, lo cual perneó a todas las instituciones coloniales en su conjunto, incluyendo colegios y universidades, atrasando por generaciones, la conformación de una corriente de pensamiento abierta al desarrollo de las ciencias, que toca hoy nuestras puertas en los albores de la sociedad del conocimiento.

La Universidad latinoamericana, incluida la colombiana, como parte del proceso de la colonia asumió las convicciones que traía la cultura europea católica de la edad media, en el cual el conocimiento estaba fundamentado básicamente en los planteamientos de Aristóteles y en la Biblia. Se concebía el saber cómo absoluto, revelado e incuestionable y la misión de la Universidad era transmitirlo. El criterio de validación del conocimiento era la autoridad. La enseñanza en aquella época estaba caracterizada por el dogmatismo, la memorización y la repetición; además, el énfasis era eminentemente teórico. (Hurtado 2002: 107).

He aquí las razones por la cual la Universidad en América Latina y en Colombia, no surge vinculada a la investigación; por el contrario, nació como una imposición de los poderes de ese momento, bajo una estricta supervisión en cuanto a los conocimientos impartidos y con la explícita intención de mantener en los dirigentes de la época la mentalidad que el poder real le interesaba (Brunner, 1990, citado por Hurtado 2002: 107).

Caso contrario sucedió con los países que hoy conforman Norteamérica, Estados Unidos y Canadá, donde los ingleses, imbuidos por una mentalidad pragmática y empirista, permearon las universidades que nacieron en sus colonias. La orientación de la Universidad norteamericana estaba más dirigida a la experimentación y a la innovación; para el empirismo el criterio de validación del saber era la experiencia; por tanto, los procesos de

aprendizajes estaban estrechamente ligados a la experiencia de aquello que se pretendía aprender (Hurtado op. Cit.).

El modelo económico impuesto por España a sus colonias, muy ligado a la mentalidad feudal y al dominio de las ideas que impuso la iglesia, primaron más en las decisiones de la mayoría de los dirigentes de la post independencia, al momento de plantearse la visión del tipo de sociedades a construir en los ex-territorios españoles.

Entre tanto, el desarrollo del capitalismo en Norteamérica, después de la liberación del yugo de los ingleses, permitió un rápido crecimiento y expansión territorial, que lo llevaron a ser los nuevos amos de las ex colonias españolas y convertirse, posteriormente, en la mayor potencia del mundo.

La consolidación del capitalismo como el sistema hegemónico mundial, en su fase imperialista, impuso en la mayor parte de Latinoamérica, incluyendo Colombia, un proyecto económico que privilegió el interés mercantil y financiero de los grandes consorcios tanto nacionales como internacionales. Así, la educación como proyecto de desarrollo y progreso social, se subordinó a proyectos que tendieron a fortalecer las economías transnacionales del modelo imperial de crecimiento, que tiene en el neoliberalismo su más reciente y anacrónica expresión.

Bajo la visión neoliberal, y la imposición de los dueños del capital financiero, los gobiernos locales han concebido a la educación como un problema presupuestal que implica un gasto no redituable para las economías nacionales. Se ha priorizado la inversión en enclaves y desarrollos productivos, sin atender los graves y lacerantes problemas de hambre y pobreza que impera en la mayor parte de las sociedades de estas naciones. Las políticas sociales han servido de paliativo y en poco han contribuido a generar procesos de desarrollo humano más justos, equitativos, igualitarios y democráticos que garanticen la formación integral de las nuevas generaciones y condiciones de equilibrio y de beneficio social entre los que más tienen y los más desprotegidos. (Rincón, C.)

Atender los diversos problemas de la educación, que laceran a la mayoría de las naciones de Latinoamérica, con los modelos educativos vigentes, es continuar manteniendo las condiciones de rezago. Se requiere diseñar nuevas estrategias educativas que reconceptualicen la formación de profesionales de calidad. Y ante la dimensión de los diversos problemas que están subyaciendo a la educación en esta parte del mundo, una alternativa es formar investigadores educativos.

La formación de investigadores en educación debe diseñarse como una propuesta alternativa de profesionales que, además de atender con profesionalismo los problemas educativos, adquieran un compromiso social y humano que les permita participar en la formación de los más altos valores universales. (Rincón, C.)

En Colombia, la tradición en la investigación educativa y pedagógica es relativamente joven, porque las políticas investigativas son de reciente aparición y las Facultades de Educación, en su mayoría, han centrado su labor de formación en el desarrollo de los saberes específicos, eludiendo la formación de los investigadores en el campo de la enseñanza en su sentido más amplio.

Los primeros grupos de investigadores educativos en Colombia tuvieron origen en las escuelas normales, bajo la influencia de pedagogos alemanes.

En la década del setenta del siglo XIX, se creó la Escuela Normal de Tunja, bajo la dirección del pedagogo alemán Ernesto Hotschick, quien introduce el método pestalozziano, el cual, según Miriam Baez Osorio, constituyó la reforma de los años 70 de ese siglo, permitiendo el estímulo de la reflexión y la experimentación por el camino de la investigación, que conllevaba a la eliminación del memorismo que había imperado hasta entonces.

Esta labor de la Escuela Normal de Tunja prosiguió durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, donde nuevamente bajo la orientación de maestros de la segunda misión alemana, en 1925, se convirtió en un foco de producción pedagógica, que tuvo como principal orientador al profesor Julio Sieber, quien se propuso formar en los futuros docentes una conciencia investigativa y una alta formación en valores. Posteriormente, en 1933, la escuela dio paso a la creación de la primera facultad de pedagogía en Colombia y, en 1934, alcanzó el reconocimiento del Gobierno Nacional como la primera Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia.

Al igual que en Colombia en toda Latinoamérica las instituciones normalistas se encargaron de la formación de maestros con unos propósitos definidos en concordancia con las políticas educativas de los Estados; y en la década de los 50 del siglo XX la expansión de la instrucción con nuevos planteamientos y los aportes de las distintas ciencias se constituyeron en las mejores expectativas de las nuevas generaciones. (Parra Báez Lina 2004)

Después de la segunda guerra mundial cuando el mundo aparece dividido en dos bloques, la educación y la pedagogía siguieron las políticas de esas dos tendencias. Latinoamérica y general Occidente, se inspiraron en los movimientos innovadores de Dewey como su mejor representante para la organización del trabajo educativo en la línea de la formación de maestros en las escuelas normales y las facultades de pedagogía. (Alighiero Manacorda, M 1987).

Al respecto de la baja tradición en investigación educativa en Colombia dice Myriam Henao Willes: "Esta situación tiene explicación en factores de diverso orden. En primer lugar, la escasa institucionalización de la actividad investigativa, en donde hasta hace pocos años sólo se realizaba la investigación por parte de grupos aislados y de un escaso número de universidades, en la cual predominaba la investigación en ciencias básicas, agropecuarias y salud".

El informe de la Misión de Ciencia y Tecnología también confirma la escasa producción científica en el campo de la educación y la pedagogía y en sus recomendaciones está la promoción, el apoyo y el fortalecimiento de la investigación en estas áreas del conocimiento para el mejoramiento de la calidad educativa del país.

Sin embargo, cabe destacar el esfuerzo por configurar una corriente de pensamiento en torno a la investigación generada en el campo de la educación registrada en la década de los 80 del siglo pasado, lo cual es destacado por la historiadora Martha Cecilia Herrera en uno de sus estudios dedicados a reseñar los avances de la investigación educativa en Colombia, donde describe el dinamismo alcanzado.

En su estudio, la investigadora destaca que aunque el tratamiento temático y la calidad presentan cierto grado de heterogeneidad este campo registra avances importantes en relación con las décadas anteriores. A dicha producción han contribuido profesionales de

distintas disciplinas que marcan con el sello de su respectiva formación, la escogencia e interpretación de las dimensiones del fenómeno educativo. Sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos, pedagogos, físicos, matemáticos, participan en los diversos equipos en los que se llevan a cabo investigaciones de carácter teórico, histórico, descriptivo, de diagnóstico o empírico, que tienden a precisar las necesidades básicas del sistema educativo.

En este esfuerzo, la escritora registra que el apoyo institucional dado a esta producción proviene de las universidades públicas y privadas, de organismos estatales y entidades de carácter privado, sin que exista ninguna coordinación entre estos esfuerzos, factor que incide en la dispersión temática, en el desperdicio de recursos y en la ausencia de retroalimentación académica e investigativa.

Respecto a la temática de las investigaciones abordada en relación con décadas anteriores el estudio manifiesta que sufrieron algunas variaciones, puesto que en ciertos círculos se emprendieron estudios puntuales que se alejaron de diagnósticos generales o de enfoques macrosociales, para pasar a caracterizar con mayor detenimiento los procesos educativos o sus actores desde un enfoque cualitativo. Destaca los aportes hechos desde la etnografía socioeducativa por investigadores como Rodrigo Parra, Araceli de Tezanos, Leonor Zubieta, quienes mostraron avances en las interacciones que se llevan a cabo en el aula. Igualmente señala los trabajos de los hermanos de Zubieta, quienes abordan desde la sicogenética y la socio genética, la conformación de las estructuras conceptuales y su incidencia en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, al tiempo que el equipo de investigación de la Universidad Nacional, que orienta Carlos Federici, se plantea el problema de la formación de una actitud científica en Matemáticas y Ciencias Naturales. (Herrera Martha 1992)

También Martha Cecilia resalta de este período el esfuerzo colectivo por acometer la investigación sobre “Las prácticas pedagógicas en Colombia”, que constituye un importante esfuerzo por sistematizar un área del saber, la Pedagogía; pocas son las investigaciones que se acometen de manera colectiva buscando formar escuela, equipos que emprendan análisis conjuntos con una unidad conceptual y metodológica, éste es uno de los aspectos más relevantes del proyecto que contó con los recursos financieros para emprender una obra de tal envergadura, dejando atrás el quehacer individual tan común en la tradición investigativa del país.

No obstante, Herrera señala en su estudio que la investigación educativa en Colombia tiene ante sí ausencias y retos que deberá llenar y enfrentar, para lograr desarrollos significativos en las próximas décadas. Por un lado, el agotamiento de los paradigmas interpretativos que primaron en los decenios del 60 y 70 —teoría del capital humano y reproductivista—, que pusieron el énfasis en los resultados finales de la educación y en los enfoques macrosociales, aún no logra ser reemplazado por un paradigma consistente, pese a los avances hechos en el 80 por privilegiar el análisis de los procesos y de los actores sociales involucrados en la educación.

En este sentido, resalta la investigadora que es necesario enfatizar la importancia que tiene la generalización del debate y la polémica entre los distintos núcleos comprometidos en la investigación, que deberá estar exenta de actitudes de autosuficiencia e intolerancia intelectual. Lo anterior también se corresponde con la inminencia de unificar el acervo

investigativo, que permita la acumulación de dicho conocimiento y supere la atomización de los esfuerzos.

De igual modo puntualiza que otro reto que presenta la investigación educativa en Colombia, es el lograr incidir en los procesos actuales de la educación nacional, tanto en lo que se refiere a la planeación y ejecución de políticas educativas, como al cuestionamiento y transformación de las prácticas pedagógicas de los sectores que interactúan en este espacio social. En síntesis, logros y ausencias, avances y obstáculos, arrojan un balance satisfactorio sobre el quehacer investigativo en educación que permite hablar de aciertos de carácter cualitativo en el transcurso de la presente década. (Martha Cecilia Herrera C 1992).

La formación de investigadores educativos se constituye hoy por hoy en una de las prioridades a las cuales debe apuntalar el sistema de educación superior en nuestro país. Los estudios de maestría y doctorados en educación deben estar dentro de las banderas de nuestras universidades, como una de las mejores contribuciones a la formación de científicos sociales, que revestidos de una práctica y un conocimiento en el campo de la educación impacten de la mejor manera en los cambios y transformaciones que la sociedad de hoy necesita.

La educación que se ha constituido en una preocupación de primer orden para que la humanidad progrese en el siglo XXI hacia ideales de paz, libertad y justicia en las naciones (Delors, 1996), también se ha convertido en uno de los grandes problemas que deben resolverse en las sociedades contemporáneas.

A partir de estas premisas, ¿qué hacer entonces desde la educación misma y desde la misma formación de los investigadores educativos para que efectivamente desde la educación encontremos salidas a los grandes males que aquejan a la humanidad?

La respuesta a la anterior pregunta lleva a abrir un abanico de interrogantes, las cuales formula el investigador Carlos Rincón Ramírez, en uno de sus artículos referidos a la formación de investigadores en educación: ¿Cómo formar investigadores en un campo específico como el educativo, donde la definición del objeto de estudio se encuentra caracterizada por indefiniciones y confusiones epistemológicas? ¿Qué tipo de investigadores se deben formar para responder a los nuevos contextos internacionales donde los aportes de la ciencia y la tecnología están teniendo cambios y transformaciones cada vez más agresivos, obligando a lo educativo a acelerar los procesos de formación, de generación y aplicación del conocimiento? ¿Qué papel deben desempeñar los nuevos investigadores educativos ante los desafíos contemporáneos del nuevo milenio? ¿Cómo deben responder ante la existencia de modelos educativos neoliberales que tienden a enfatizar la formación individual en detrimento de la formación colectiva? ¿Qué tipo de problemas deben considerar como prioritarios los investigadores educativos: los que les demanden las políticas educativas gubernamentales o los que están afectando a los sectores sociales más desprotegidos?

Para dar respuesta a estos interrogantes Ramírez plantea discutir la formación de investigadores en y dentro de la educación, lo cual se asocia al proceso de desarrollo de las ciencias de la educación y a la definición de la educación como su objeto de estudio. Desde este planteamiento, la participación teórica de las diversas disciplinas debe ser entendida como una acción interdisciplinaria y la intervención metodológica y técnica como parte

esencial de la colaboración multidisciplinaria. Por tanto, inter y multidisciplinaria se deben constituir en el eje formativo de los investigadores educativos.

Desde este enfoque, Carlos Ramírez considera que la investigación educativa adquiere un significado distinto que permite un abordaje disciplinario integral y globalizador, de tal suerte que los diversos problemas de la educación se estudien, analicen y reflexionen como un conjunto estructurado que está mediado por múltiples factores que oscilan entre lo económico, político, social, ideológico y cultural, tanto individual como socialmente.

Lo anterior conlleva entonces a formar un investigador educativo integral y polivalente, con amplios dominios no sólo en los campos de la pedagogía y la didáctica, sino también de la sociología, economía, política, filosofía, psicología y de cualquier otra ciencia que pueda contribuir a la solución de los problemas de la educación.

Sin embargo, para Ramírez, cuatro son los principios formativos que deben estar presentes en todo el proceso de formación de investigadores educativos: principios pedagógicos, principios filosóficos, principios sociológicos y principios psicológicos. Cada uno de ellos, contribuirá a formar investigadores capaces de identificar problemas concretos, abordarlos críticamente para presentar propuestas de solución a los más graves problemas educativos de la sociedad; además, orientar y dirigir proyectos de investigación educativa y, esencialmente, procesos de formación de nuevos investigadores.

Teniendo en cuenta los principios formativos y más específicamente lo relacionado al saber pedagógico cabe preguntarse: ¿Cómo garantizar la formación desde los principios de la pedagogía de los docentes investigadores que requiere el estado de la educación y de la sociedad actual?

Se propone entonces un camino que dirija, oriente la creación de nuevos conocimientos que conlleve a dar solución a los problemas identificados desde la educación misma, es decir, se requiere de una metodología de investigación apropiada en la que se tenga en cuenta el problema en estudio.

Para ello es necesario brindar a los nuevos investigadores una formación de cómo enseñar a investigar.

Los debates alrededor de la metodología utilizada para la enseñanza de la investigación educativa hacen de la problemática ¿Cómo enseñar a investigar? Uno de los temas más importantes de nuestros tiempos lo cual está distante de lograr el consenso de las comunidades científicas.

Para quien se inicia en la investigación, así como para los grandes expertos, las opciones técnicas y metodológicas son motivo de indecisiones, aún más si tenemos en cuenta que las diferencias entre técnicas cualitativas y cuantitativas son grandes, situación que genera incertidumbre a los que se enfrentan incipientemente a la investigación y a los formadores de investigadores al momento de seleccionar una u otra técnica.

José Camilo Dos Santos Filho y Silvio Ancizar Sanchez Gamboa (1997), plantean que es necesario superar este falso conflicto articulando los dos abordajes a manera de complemento o recuperando otros abordajes que presenten una síntesis, en la medida en que en un mismo proceso asimilan la contribución tanto de las técnicas cualitativas como de las cuantitativas, de tal manera que no queden presas del reduccionismo técnico o los prejuicios ideológicos.

Así pues las opciones de la investigación no se limitan a meros aspectos técnicos o metodológicos desconociendo sus implicaciones teóricas y epistemológicas desvinculadas de otras dimensiones que componen un todo articulado. Es imposible en educación hacer una distinción entre los hechos y los valores en donde el recurso primario es el ser humano, ya que nuestras suposiciones no pueden ser probadas ni por la observación directa ni por la lógica formal, por lo tanto los juicios de valor no pueden ser excluidos de la conducción de la investigación. (Scriven 1969) plantea que no hay posibilidad de que las ciencias sociales puedan ser libres de argumentos de valores en general y de argumentos de valor moral en particular.

En la práctica de la investigación es posible superar las aparentes contradicciones epistemológicas, metodológicas y operacionales, por lo tanto, se torna necesario abordar la problemática de las investigaciones como una articulación y un complemento a fin de superar esos límites, construyendo cada investigador el camino más adecuado y pertinente para hacer ciencia, en donde pueda abordar la investigación como un conjunto articulado entre los aspectos técnicos, metodológicos, teóricos o ideológicos.

Este construir camino para hacer ciencia conlleva a generar una actitud opuesta a la tentación de adoptar el método como si de recetas culinarias se tratase, permite cuestionar los métodos tradicionales, que conduzca a la búsqueda de nuevas alternativas que lleve no solamente a interpretar de diversas formas la dinámica y polifacética realidad educativa, sino que contribuya a su transformación y búsqueda de nuevas formas de generar investigación.

Para lograr lo anterior, se requiere de una praxis docente ideal que permita el fluir de los pasos o estrategias encaminadas a la consecución de los propósitos, los cuales se deben cristalizar en la generación de nuevos conocimientos.

Se establece así una relación bicondicional entre la docencia e investigación, es decir, una interdependencia esencial y sustancial, entre ellas aún más si tenemos en cuenta que la praxis y las ejecuciones concretas emanan de un cierto individuo que es docente si y sólo si es también investigador. Los lógicos dirían que entre "docencia/docente" e "investigación/investigador" se plantea una relación de "coimplicación". (José Padrón 1993).

La percepción de la relación docencia e investigación que se tiene es que son mutuamente excluyentes, esta concepción suele ser uno de los problemas que afronta los programas de investigación (Hurtado 2002), ya que en la práctica solamente se ha desarrollado la "dictadura" tradicional de las clases y algunos proyectos investigativos que poco o nada han servido a la comunidad, esta percepción y la forma de enseñanza permite entrever que no existe una adecuada integración ente las funciones de la docencia y la investigación. Se percibe como funciones aisladas cada una con su estructura particular y autónoma. Ya que el proceso docente se mantiene como una fuente de conocimiento, con tendencias a reproducir mecánicamente esquemas, orientaciones teóricas y estilos de trabajo copiados de otros modelos, es decir existe un divorcio total entre la docencia y la investigación, ni los investigadores hacen clase ni los profesores hacen investigación, ni el investigador comunica ni el profesor desarrolla.

Para Jorge Murcia Florian (1992), el investigador pierde contacto humano con el mundo y el docente pierde contacto con la realidad porque no investiga.

La relación entonces, entre docencia e investigación es de mutua correspondencia un buen docente debe ser un buen investigador y un buen investigador debe ser un buen docente.

Mediante la vinculación de la investigación a la docencia se dota al estudiante del espíritu crítico y la capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social. (Decreto 080 de 1980)

La labor entonces del docente investigador se debe reflejar en el aprendizaje del estudiante de cómo aprende a investigar, es decir cómo se apropia del conocimiento, de la metodología y de las herramientas para hacer investigación.

Ante el cuestionamiento ¿cómo generar desde las Universidades estudiantes con un perfil de docente investigador con capacidad para dar respuesta puntuales a los problemas generando posibles respuestas de solución e innovadoras en la forma de abordar las situaciones? ¿Qué destrezas y habilidades son fundamentales para desarrollar mayores niveles de investigación? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza más apropiadas para enseñar a investigar? Darles respuesta a estos interrogantes permite reorientar la forma cómo se enseña a investigar y contribuye a construir el ideal de docente investigador que se espera.

Hurtado (2002), manifiesta: es necesario tener en cuenta que hay que formar para la investigación y no instruir para la investigación teniendo en cuenta que formar es educar e instruir es enseñar hay que generar en el docente un estado que permita asumir la investigación como parte su vida. El docente del siglo XXI tiene una función social, debe convertirse en promotor y gestor de procesos de desarrollo.

2. ¿Cuál es el perfil del investigador que se debe formar?

La visión futura y las exigencias en torno a la investigación requiere de un docente investigador activo, y proyectando la investigación como única actividad que justifica la existencia, capaz de superar la visión mecánica establecida desde los métodos de investigación, cuestión que se debe lograr a partir del desarrollo de unas habilidades que deben ser globales para que sean aplicadas en cualquier ámbito que se mueva.

Es necesario repensar una formación docente que incorpore en su quehacer profesional la investigación tanto para la enseñanza como para buscar otras formas de redefinir su enseñanza (esto corresponde a la enseñanza a través de la investigación), ya que esta debe trascender el mero instruccionismo metodológico que establece una estandarización.

La formación del docente investigador debe estar orientada a la apropiación de una variedad de opciones de enseñanza que le permita poder desarrollar en sus estudiantes las habilidades para fortalecer e ir introyectando la fundamentación científica e investigativa, no como unos pasos, no como si de una fórmula o receta culinaria se tratase, sino como una forma de vida en donde el estudiante aprenda a develar toda esa relación de sucesos y acontecimientos que se dan en la cotidianidad de la vida la cual otras personas no pueden ver si no tiene esas habilidades desarrolladas.

Partiendo del supuesto “Nadie enseña lo que no sabe” El desarrollo de competencias investigativas como la observación, la escritura, la reflexión, la criticidad y el abordaje de la investigación es imprescindible y debe convertirse en el epicentro de todo proceso de

formación docente. La formación en competencias investigativas permite ver más allá de lo cotidiano de lo común de lo que se percibe a simple vista, el sujeto es capaz de reflexionar criticar y profundizar en la esencia de los fenómenos sociales, ver lo que otros no han visto en esos sucesos, es decir aprender a leer la realidad de la cotidianidad desde su práctica, para poder descubrir en lo conocido; en ello radica la diferencia del docente común y el docente formado en competencias investigativas.

Algunas expresiones como “en qué momento se investiga si siempre estamos en las aulas de clase con los estudiantes confirma y devela que los docentes conciben la investigación como algo separado de su rol. La integración del rol de investigador y docente es posible siempre y cuando se asuma la investigación como la posibilidad de mejorar su enseñanza.

El asumir este reto trae consigo unas responsabilidades por parte del docente las cuales son resumidas en la disposición de sistematizar sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre ellas con el fin hacer aportes desde su quehacer pedagógico ya que el reflejo de una práctica efectiva se evidencia en el dominio de ese saber y de su metodología.

El investigador debe ser competente y competitivo. Un investigador docente preparado para los retos y desafíos que la realidad diaria le plantea, lo que significa tener una mente abierta para generar más conocimientos partiendo de las bases ya adquiridas.

La producción de nuevos conocimientos nos lleva a interrogarnos sobre su adecuada incorporación al quehacer de la universidad frente a los avances científico-tecnológicos que se están operando en el mundo real. Los avances tecnológicos, tanto de tecnologías duras como blandas, nos plantean retos, interrogantes.

En su labor de enseñanza-aprendizaje y de investigación, la Universidad no se puede quedar en la información, sino que va camino del conocimiento, a partir de innumerables fuentes de información (Ferro Bayona J. 2000).

En efecto, el investigador debe tener la capacidad de adaptarse a los diversos contextos, capaz de adquirir destrezas para seleccionar la información adecuada y de interactuar con los campos de experiencia en que hoy se procesan los cambios que a su vez nutren el mundo de la creatividad, la puesta en común de experiencias de toda índole, un investigador que dé salida al uso creativo, crítico y propositivo de los medios y las tecnologías informáticas: televisión, radio, video, computador, multimedia, que a pesar de ser muy antiguas cobran vida hoy en día por sus ventajas como herramientas organizativas por su flexibilidad y adaptabilidad, características fundamentales para sobrevivir y prosperar en un entorno que cambia a toda velocidad.

Igualmente, capacidad de aprender y reaprender, asumida como la adquisición de hábitos para la autoformación, la lectura, disciplina para desarrollar el aprendizaje autónomo; capacidad para organizar su propio tiempo, y seleccionar prioridades.

De igual manera, el investigador debe poseer la capacidad de desarrollar la creatividad científica esencial e indispensable en el profesorado como responsables de hacer y fomentar ciencia. Para salir del sub desarrollo académico es necesario convertir al profesor en un docente investigador activo, transformando así al alumno de oyente pasivo a un estudiante co-investigador activo. Para poder transformar la estructura de enseñanza tradicional en un sistema básicamente creativo y renovador de la cultura es necesario aprender haciendo y enseñar aprendiendo. (Murcia Florian J. 1992).

La investigación como proceso de conocimiento permite la interacción de las personas involucradas en la acción participativa; comprometidas en la misma producción efectiva de conocimiento y del cambio, permitiendo el trabajo en equipo como una manera de adquirir destrezas sociales y asumir la exigencia como un compromiso de vida para la formación permanente.

Los espacios propicios para la formación de investigadores han sido los claustros universitarios que han venido en la mayor parte de los países, especialmente los industrializados, desarrollando programas cada vez más especializados, a partir del ofrecimiento de postgrados.

La Educación de Postgrado, aunque tiene sus antecedentes en la antigüedad, se puede afirmar que ella nace y se formaliza en Alemania cuando en 1808 el filólogo y estadista Alejandro de Humboldt (1767-1835) funda la Universidad de Berlín y en ella se establece el Doctorado en Filosofía como el título académico más alto que otorga la universidad. Allí se norma que el título doctoral dejará de ser honorífico (como era lo habitual en la universidades medievales), para convertirse en un título ganado con base en trabajo intelectual de uno o varios años. Desde esta fecha se extiende la idea de que el doctorado, como competencia de las universidades, sólo podrá obtenerse mediante la aprobación de un conjunto de seminarios o cursos y el examen público de una disertación o tesis producto de una investigación científica individual llevada a cabo bajo supervisión de un profesor o tutor de reconocido prestigio (Rashdall, 1936).

En el ámbito educativo, la educación de postgrado, tiene sus antecedentes en los títulos equivalentes de Maestro, Doctor o Profesor que otorgaban algunas universidades medievales a los graduados universitarios como reconocimiento a su capacidad docente o profesional o aprobaban un examen público de una tesis, la cual generalmente no era más que un ejercicio retórico de discusión, ante un jurado, de un tema filosófico o religioso poco trascendente (Hastings, 1923).

Esta actividad en su expresión formal nace, pues, en Europa, y lo hace como consecuencia de la Revolución Industrial, del naciente desarrollo científico y técnico producido por esa revolución, y de la emergencia de la burguesía como clase política en el poder, a lo cual se agrega que puede considerarse también como una reacción contra el dominio clerical existente en las universidades.

Esto último explica las dificultades que confrontó la Universidad de Berlín para calificar su nuevo Doctorado como de Ciencias (como era la aspiración de su creador) y tuvo que conformarse con denominarlo de Filosofía, lo cual ya constituía un cambio conceptual bastante radical.

El Doctorado en Filosofía se adoptó, pues, para contraponerlo al de Teología y es sólo en el siglo XX cuando en un buen número de países se da otro salto conceptual y a dicho grado se le llama abiertamente Doctorado en Ciencias.

Durante los siglos XIX y comienzos del XX, el doctorado alemán, centrado en la actividad investigativa individual y en la libertad académica (de enseñar y de aprender), define la universidad científica, o moderna, y convierte a Alemania en el centro intelectual de los países adelantados de la época. Por eso los modelos germanos de universidad y de doctorado, reflejo de los intereses del naciente capitalismo industrial, aunque contrapuesto al modelo francés –esencialmente docente, profesionalista y autoritario–, muy pronto es

copiado o adaptado en Rusia y luego por Estados Unidos e Inglaterra. Francia, por su parte, inicia los estudios de postgrado con la creación, a mediados del siglo XIX, de las Altas Escuelas, las cuales adoptaron como su función esencial la formación no ya de los profesionales clásicos (médicos, sacerdotes y abogados) o los docentes para la educación superior, responsabilidad asignada a las universidades, sino los administradores y altos funcionarios de las empresas públicas y privadas.

En el siglo XX la educación de postgrado se extendió a todos los continentes; y hoy, en los umbrales de la revolución científico-tecnológica y en los comienzos del tercer milenio, ella se va convirtiendo, cada vez más, en instrumento necesario e imprescindible para el desarrollo humano, individual y de las colectividades. Y ello es así porque el postgrado es la institución social que mejor integra, o debe o puede integrar, la educación de alto nivel con la creación intelectual (científica, técnica y humanística) y con el sistema económico de un país. Idea que, lamentablemente, pocos gobernantes y autoridades educacionales de los países en desarrollo han comprendido.

En el caso de América Latina como en el resto del tercer mundo, el posgrado comenzó siendo una actividad anexa y no sólidamente enlazada a la formación profesional. En la actualidad es un terreno fértil para lograr cada vez más su desarrollo pertinente.

La transferencia de la tecnología e ideología extranjeras, por lo general, se considera un factor esencial del desarrollo en los estudios avanzados, no obstante, este camino exige tener en cuenta las características y necesidades profesionales en el contexto latinoamericano.

La educación de postgrado formal (institucional, sistemática y otorgadora de títulos académicos), es la que toma como ideas básicas las que en Alemania originaron la universidad científica; modelo cuya expansión ha tenido su mayor auge desde la segunda mitad del siglo XX y acerca de la cual se tiene una idea sobre su volumen e importancia actual conociendo que para comienzos del siglo XXI, en todo el mundo, más de seis (6) millones de profesionales participan en programas de estudio de más de un año de duración en instituciones educacionales y científicas de diversa naturaleza.

De esa cantidad, un 33% corresponde a Estados Unidos, país que tiene menos del 5% de la población mundial, mientras que América Latina, con una población mayor, cuenta apenas con un 5% de los estudiantes de postgrado.

El 80% de la actividad postgradual total se realiza en los diez países más industrializados del planeta y un 20% apenas en los 190 restantes. Lo anterior significa que en la actualidad y, cada año, más de un millón de profesionales obtiene en el mundo un segundo y más alto título de educación superior, de los cuales medio millón egresa de instituciones norteamericanas, donde 14% de los títulos que se otorgan son recibidos por profesionales extranjeros (15% de los cuales se quedan en ese país); lo cual constituye un nuevo indicador de la alta dependencia y de la brecha tecnológica creciente entre la nación del Norte y el resto del mundo.

A todo esto, se suma, que más de un tercio de la investigación publicable hoy en el mundo - que anualmente es de unos 600.000 trabajos-- es producido por estudiantes y profesores de postgrado. Lamentablemente, una alta proporción de ella es obra intelectual poco relevante, por causa de una concepción estrecha del postgrado y de su pedagogía, así como por la carencia de políticas estatales sobre la materia (Morles, 1988). El postgrado ha ido

creciendo en todo el mundo de manera espontánea y sólo en décadas recientes es cuando en Europa y Norteamérica (Blume, 1987) los Estados tratan de definir políticas sobre el asunto.

En efecto, el postgrado ha vivido procesos de cambio relacionados con tres aspectos: a) diversificación disciplinaria (al dejar de ser privilegio solamente de áreas tradicionales como teología, medicina y derecho); b) estratificación interna (al incluir diversos niveles de estudio: especialización, maestría, doctorado y postdoctorado); y, c) diversificación pedagógica (al utilizar variadas estrategias, o sea, estudios escolarizados, sistemas a distancia, programas individualizados, etc.).

A lo anterior se agrega que en los países del Sur o Tercer Mundo hay poca conciencia sobre el hecho de que sin educación de postgrado no es posible resolver problemas relevantes concretos, como son la competitividad industrial, el desarrollo científico-tecnológico, la cobertura y calidad de la educación o la reforma de la educación superior. Sin educación de postgrado desarrollada no es posible vida digna en un mundo cada vez más pequeño y globalizado.

3. Los modelos dominantes de postgrado

Según Lidia Manzo Rodríguez, Natacha Rivera Michelena y Alain R Rodríguez Orozco (2006), las características de los sistemas dominantes de postgrados son:

- a) Del Sistema Alemán: la existencia de dos grados avanzados prelativos (Doctorado y Habilitación); carencia de reglamentación nacional; poca escolarización, y alta vinculación del postgrado con la investigación científica y con el pregrado.
- b) Del Sistema Norteamericano (hoy en expansión): dos grados no prelativos posteriores al Bachelor (primer nivel de la educación superior estadounidense): la Maestría y el Doctorado; inexistencia de reglamentación nacional, pero control de calidad mediante sistemas de acreditación (institucional y de programas) organizados por asociaciones o colegios profesionales; planes de estudio bastante escolarizados ejecutados por escuelas para graduados y énfasis en la formación especializada.
- c) Del Sistema Francés: reglamentación nacional bastante detallada; tres niveles prelativos (diploma de estudios profundos, doctorado y habilitación); postgrado muy vinculado a centros de investigación, y exigencia de que las tesis sean demostración no solamente de conocimiento especializado sino también de cultura científica general.
- d) Del Sistema Británico: gran autonomía institucional en los aspectos académicos; gran variedad de estructuras académicas con predominio de tres niveles no prelativos (cursos avanzados, maestría y doctorado); formación altamente especializada con base en trabajo escolarizado; y gran autoridad del tutor en la definición del plan de estudio de los candidatos.
- e) Del Sistema Ruso o Soviético (en decadencia a causa del desplome del socialismo europeo): sistema centralizado dirigido solamente a la formación de investigadores; dos niveles prelativos (Candidatura, equivalente al PhD, y Doctorado en ciencias, o superior); combinación del aprendizaje especializado con formación filosófica y política, y exigencia de que las tesis doctorales demuestren dominio teórico y resuelvan problemas prácticos.

La expansión del postgrado está vinculada con las exigencias científicas y técnicas de los procesos modernos de industrialización y su evolución en el presente siglo ha sido no solamente cuantitativa sino que también ha significado:

- a) Su diversificación disciplinaria (al dejar de ser privilegio de áreas tradicionales como teología, medicina y derecho)
- b) Su estratificación por niveles, al incluir diversos grados de estudio (especialización, maestría, doctorado y postdoctorado)
- c) La diversificación de sus estrategias pedagógicas (estudios escolarizados, sistemas a distancia, programas individualizados, etc.), manteniendo la idea de que la didáctica esencial de este nivel educativo es el entrenamiento mediante seminarios y la práctica de la investigación científica individual en un ambiente de libertad académica.

La existencia de la educación de postgrado ha implicado conjunto de dificultades y contradicciones como:

- a) Inexistencia a nivel internacional de consenso sobre una definición y objetivos de la educación de postgrado
- b) Discordancia general entre los objetivos más comúnmente expresados (formación de especialistas e investigadores) y los productos que se obtienen (docentes, gerentes y obras que no se publican)
- c) Generación de un conjunto de efectos negativos como: la proletarización de los intelectuales, la devaluación de los títulos académicos, la mercantilización de los altos estudios, la conversión de los títulos académicos en títulos de nobleza y la explotación de la capacidad intelectual.

4. Discusión

Por otra parte, la educación en Colombia es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, basado en un Mandato Constitucional. Con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Por lo tanto la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Dicho mandato constitucional se concretó con la Ley 30 de 1992.

Sin embargo, lo paradójico de la anterior afirmación se refleja en todos los niveles de la educación colombiana, pero especialmente en los niveles superiores, siendo las más afectadas las maestrías y doctorados, donde se requiere de una mayor inversión y participación del estado.

Colombia es uno de los países con menos especialistas, sólo el 1,4 por ciento de los colombianos tiene postgrado, según los datos del Censo 2005. De los graduados en Educación Superior en los últimos 45 años solo el 12 por ciento cursó un programa de estos en el país, según reporte del Ministerio de Educación.

Las cifras anteriores muestran, además, como Colombia está entre los países de América Latina con menos personas graduadas en postgrados cursados en el país, situación que refleja el estado de orfandad en el que se encuentra la educación colombiana.

El caso de las personas con doctorado es diciente: aunque aumentó el número de egresados entre el 2004 y el 2005 (pasó de 46 a 60) es muy bajo comparado con otros países.

Las razones son varias. Según datos suministrados por el periódico EL TIEMPO, en consulta realizada a especialistas: "son caros", "hay pocas becas", "las universidades no ofrecen alternativas", "los postgrados se dictan en las ciudades y no en las regiones", "hay baja calidad académica", "baja remuneración en el mercado laboral" y "no siempre ofrecen los programas que uno necesita".

Una de las razones con más peso para que un profesional se abstenga muchas veces de no cursar un doctorado lo constituye la relación costo beneficio, pues la inversión que sobrepasa en la mayor parte de los casos hasta 10 veces más el salario que se le reconoce a un profesional de este nivel, es totalmente desproporcionada.

Entre los problemas que más preocupa del servicio educativo de los posgrados que ofrecen las universidades colombianas es la calidad de las especializaciones (actualizaciones de un año, diferentes a maestrías y doctorados). El Ministerio de Educación no lo niega: sabe que se ha dado por falta de controles desde la expedición de la Ley 30 de Educación, en 1992.

"Aunque hubo lineamientos para maestrías y doctorados, no eran claros para las especializaciones. Para las instituciones era fácil obtener el registro calificado; varias tenían un archivo de códigos de estos programas que usaban, desactivaban y luego retomaban". (Botero 2006).

Por eso las mayores ofertas de las universidades colombianas en materia de postgrados se centran en las especializaciones. Para el año 2005, de los 2.425 postgrados ofrecidos, 2.054 (84%) eran especializaciones; 332 (3,6%), maestrías, y apenas 39 (1,6%), doctorados. (Censo 2005)

Con la idea de meter en cintura a dichos programas, durante el año 2006 fue expedido el decreto 1001, para aumentar la oferta de maestrías, donde "hay atraso", según lo expresa el investigador en educación Jorge Cárdenas.

Para el cumplimiento de este propósito la norma buscó en su momento fortalecer algunas especializaciones para convertirlas en maestrías. A todas las universidades con ofertas de posgrados se les dio un plazo una vez expedida la norma, de 15 meses, para el cumplimiento de los requisitos y obtención del registro calificado.

Según el presidente de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, Jesús Rivera, las universidades reconocen las fallas, asegurando que en los últimos cuatro años han buscado la forma de mejorar, porque se han definido normas de calidad obligatorias por parte del gobierno.

Los postgrados que se ofrecen en Colombia son pocos. En los últimos cinco años su crecimiento no ha sido significativo. A ello se suma la falta de programas en las áreas que necesita el país para su desarrollo como agronomía, medio ambiente y transporte, según lo expresan los expertos Jorge Yarce, consultor para la UNESCO en educación superior, y Hernando Velásquez, director de postgrados de la Universidad de Antioquia.

De acuerdo al censo 2005 la mayor oferta en postgrados está en áreas tradicionales como ingeniería, administración, derecho y salud. En eso coincide el Ministerio: "Los postgrados

han respondido a la demanda estudiantil, que no corresponde a las necesidades del país, sino a la percepción de lo que es bueno, útil o rentable".

La falta de docentes de alto nivel es otro problema para la Educación Superior. En el sector público solo el 2,6 por ciento de los docentes tienen doctorado y el 17 por ciento, maestría. (Censo 2005).

De las inconformidades de los profesionales con posgrados está la falta de reconocimiento y apoyo en el ámbito laboral, más aún de aquellos que alcanzan a obtener sus títulos de especialización, maestría y doctorados en el exterior. "Los profesionales con doctorado no encuentran en el país, cuando regresan, suelo fértil en instituciones nacionales para desarrollar sus conocimientos". Hugo Ramírez, aspirante a doctor en México.

Por su parte Oscar Duarte, director de posgrados de la U. Nacional, considera que si no se rompe con la idea de que la empresa no investiga, los posgrados no van a ser atractivos. (...) "Esta formación necesita investigación y el escenario no siempre es la academia".

Por otra parte, Jesús Rivera, presidente de Ascun, indica que hace falta más participación del Estado y de la empresa, de lo contrario, si se deja que los posgrados solo los financie el recurso particular, será una formación excluyente. Señala además, que el sector se ha sentido solo, pues sobre él ha caído la responsabilidad de mejorar esta formación.

El dirigente de la Ascun no niega que no es fácil hacer un programa: "la Universidad pública y privada tiene que buscar los recursos, sin subsidios ni de empresas ni del Estado, por eso los costos deben ser trasladados al estudiante".

Las Universidades reconocen los problemas, admiten la falta de unión entre instituciones. "Hemos sido individualistas", dice Salomón Frost, director de posgrados de la Universidad de la Sabana y miembro de la nueva Red de Postgrados".

El estudio reciente de un grupo de profesores de la Universidad Javeriana, para UNESCO, reveló que el costo de los posgrados disminuyó entre dos y cinco millones de pesos entre los años 2003 y 2005. Aun así son costosos: desde los 15 millones de pesos.

Ese es uno de los motivos que lleva a profesionales a formarse fuera del país. "Mientras en Colombia cuesta varios millones de pesos, un postgrado de alto nivel puede hacerse sin pagar un solo centavo en universidades de Alemania, Francia, e incluso México", cuenta Hugo Ramírez, colombiano radicado en México, donde elabora su tesis doctoral en actividad teatral.

Para el presidente de Ascun, Jesús Rivera, "comparados con el mercado internacional los posgrados en el país son económicos". Sin embargo, no niega que aún sean precios difíciles de pagar para el común de los colombianos.

Las universidades reconocen, además, que los posgrados son una fuente importante de ingresos, situación que, para los críticos como Jorge Yarce, crea una competencia que no siempre se traduce en programas de calidad.

Los créditos educativos son otro dolor de cabeza, según expertos. Para el viceministro Javier Botero "hay que fortalecer el esquema de crédito educativo y mejorar el subsidio y financiamiento para los programas de doctorado". Argumenta que la mayoría de los profesionales tienen ingresos y pueden asumir esta inversión. (<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-104962.html>)

Entre los principales propósitos establecidos para el funcionamiento de los postgrados en Colombia, direccionados por el gobierno, están el de responder a las necesidades de formación de comunidades académicas, científicas y a las del desarrollo y bienestar universitario, así como el de propiciar la formación integral en un marco que implique el desarrollo de competencias, la construcción de valores y conceptos, la comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad y el desarrollo de las aptitudes para comunicarse.

De acuerdo a la normatividad vigente los postgrados incluyen las modalidades de especialización, maestría y doctorados.

Para el caso de las Especializaciones, entendida como la formación más básica, tienen un carácter de actualización; su duración está entre un año y año y medio y el costo oscila se desde los 10 a 15 millones de pesos.

Las Especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias y Posibilitar el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas a fines o complementarias.

Las Maestrías, como formación más profunda sobre un ejercicio profesional, se dividen, según la norma, en dos: de profundización y de investigación; su duración es de dos años y las hay desde 15 millones de pesos en adelante, de acuerdo al establecimiento universitario.

Entre los propósitos de las Maestrías están ampliar y desarrollar el conocimiento para la solución de problemas; profundizar teórica y conceptualmente un campo del saber, y preparar a la persona en dos direcciones de manera alternativa: para el desempeño profesional de alto nivel o para el desarrollo intelectual y adquisición de habilidades y destrezas en los terrenos de la actividad académica y de la creación de conocimiento.

Este nivel de formación no es requisito para acceder a los programas de doctorado y sólo en la segunda alternativa culmina con un trabajo de investigación.

Un mismo programa de Maestría puede impartir formación de profundización o investigación, siendo los elementos diferenciadores el tipo de investigación realizada, los créditos y las actividades académicas desarrolladas por el estudiante.

El Doctorado forma investigadores autónomos, capaces de plantear y resolver problemas. Su duración está entre tres y cinco años, y supera los 20 millones de pesos.

Entre sus propósitos el doctorado persigue otorgar el título del más alto grado educativo; formar investigadores de alta calidad.

Los niveles de formación en Doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación.

5. Modalidad de educación de posgrado en Colombia

Constitución Política de Colombia establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, garantiza la autonomía universitaria y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Así mismo, asigna al Estado la facultad de regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación de los educandos.

Según el Artículo 69: “es decisión autónoma de las Universidades de Colombia establecer criterios y normas generales para adecuar sus programas curriculares de postgrado a los continuos avances del arte, la ciencia, la filosofía, la tecnología y para garantizar la calidad y la excelencia de la educación avanzada en las Universidades”.

Ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Es necesario asignar funciones a diferentes instancias académicas en lo que se refiere a programas curriculares de postgrado y adecuarlas a las normas contenidas en la Ley 30 de 1992 “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”.

La Ley 115 de 1994 define que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, que requiere un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. Determina que es deber del Estado atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación y la cualificación y formación de educadores de la más alta calidad científica y técnica, conocedores de la teoría y la práctica pedagógica, y señala que, con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de educadores debe estar acreditado en forma previa.

El Decreto 272 de 1998, al determinar los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las Universidades e instituciones universitarias, señala que los programas de pregrado y de especialidades en Educación que se pretendan ofrecer requerirán de Acreditación Previa otorgada por el Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Acreditación, y que dicho concepto estará basado en la aplicación de los criterios y procedimientos definidos por este Consejo, los cuales incluirán los requisitos establecidos por el mencionado Decreto. Para los programas de maestría y doctorado, la certificación que corresponde a la Acreditación Previa será expedida por el Ministro de Educación Nacional con base en la autorización que, previo concepto de la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados, otorgue el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, para el funcionamiento de esos programas.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y con el Decreto 272 de 1998, compete a las universidades e instituciones universitarias que posean una Facultad de Educación u otra unidad académica dedicada a la Educación la formación de educadores en programas de pregrado y de posgrado.

Decreto 1475 de agosto de 1996 por el cual se modifican y adicionan los Decretos 836 de 1994, sobre creación y funcionamiento de programas de maestría, y 2791 de 1994, por el cual se crea la Comisión Nacional de Doctorados y se fijan otras disposiciones.

Resolución 0626 de febrero 13 de 2007 Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con la disponibilidad de información y la articulación con las diferentes fuentes del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).

DECRETO-LEY 80 DE 1980 (ENERO 22): ARTICULO 16.- La Educación Superior se ofrece a quienes acrediten la calidad de bachiller en cualquiera de sus modalidades y conduce a la obtención de títulos o a la acumulación de derechos académicos, en las modalidades educativas de Formación Intermedia Profesional, Formación Tecnológica, Formación Universitaria y Formación Avanzada o de

Revista Gestión, Competitividad e Innovación. Julio – Diciembre 2016. ISSN: 2322-7184.

Politécnico de la Costa Atlántica, Claustro Santa Bernardita, Barranquilla, Colombia

www.pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/

Postgrado. (I). ARTICULO 34,- El máximo nivel de la Educación Superior lo constituye la modalidad de Formación Avanzada y tiene por objeto la preparación para la investigación y para la actividad científica o para la especialización, La investigación constituye el fundamento y el ámbito necesarios de esta modalidad. Los programas de Formación Avanzada pueden ser de formación académica o de especialización. ARTICULO 35... Los programas de formación académica son aquellos en los que prevalece la investigación y preparan a la persona para la actividad científica- Ellos deben cumplirse con criterio interdisciplinario. Podrán ingresar a esta modalidad quienes acrediten un título de Formación Universitaria o de Tecnólogo Especializado y cumplan con los demás requisitos que señalen las universidades. Estos programas conducen a los títulos de Magister o de Doctor. (8) ARTICULO 36... El título de Magister se otorgará a quienes habiendo aprobado el respectivo programa y cumplido con los demás requisitos, hayan elaborado y sustentado un trabajo de investigación. El título de Doctor se otorgará a quienes habiendo aprobado el respectivo programa académico y cumplido con los demás requisitos, hayan elaborado y sustentado trabajo que constituya un aporte original a la ciencia o a sus aplicaciones. (9) ARTICULO 37,- Los programas de especialización en la modalidad de Formación Avanzada conducen a un perfeccionamiento en la misma profesión o en sus áreas afines. Para ingresar a estos programas se requiere acreditar título de Formación universitaria en una profesión y cumplir con los demás requisitos que señale la respectiva institución universitaria. (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31275.html>).

Referencias

- Alighiero Manacorda, M. (1976). Historia de la Educación. Historia de la Educación.
- Osorio, M. B. (2006). La educación en los orígenes republicanos de Colombia (Vol. 5). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- EL pueblo, D. C. Constitución Política De Colombia 1991.
- Dane. (2005). Censo. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1475 de agosto de 1996. Por el cual se modifican y adicionan los Decretos 836 de 1994, sobre creación y funcionamiento de programas de maestría, y 2791 de 1994, por el cual se crea la Comisión Nacional de Doctorados y se fijan otras disposiciones.
- Delors, J. (1996). La educación es un tesoro. Informe Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.
- Dos Santos Filho, J. C., & Gamboa, S. A. S. (1997). Investigación educativa: cantidad-cualidad: un debate paradigmático. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Espi N. Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica [12 jul 2005]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a04.htm>.
- Revista Gestión, Competitividad e Innovación. Julio – Diciembre 2016. ISSN: 2322-7184. Politécnico de la Costa Atlántica, Claustro Santa Bernardita, Barranquilla, Colombia www.pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/

- Fermín Gómez W. Para Aprendemas.com. Disponible en: http://www.aprendemas.com/Noticias/html/N358_F20012004.HTML
- Ferro Bayona. J.(2000). *Visión de la Universidad ante el Siglo XXI*. 2da. Edición. Barranquilla. Ediciones Universidad del Norte.
- Guaz'mayan R Carlos. (2004) *Internet y la investigación científica. El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2004.
- Hastings. (2004) *Educación de posgrados en Venezuela .panorama y perspectiva*. IESALC-UNESCO.
- Hatim A, Arteaga J. (1998) *Material docente del Módulo Educación de Posgrado. Maestría en Educación Médica*. Documentos de trabajo. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.
- Hatim A, Gómez I. (2000). *Calidad, evaluación e impacto social de los posgrados*. Documentos de trabajo del Módulo de Educación de Posgrado de la Maestría en Educación Médica Superior. La Habana, Cuba: CENAPEM.
- Combessie, J. C., Gamboa, S. S., & Gutiérrez, H. C. (1998). *Investigación educativa e innovación: un aporte a la transformación escolar: memorias*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Henaó Willes Myriam y col. (1998). *Investigación Educativa e Innovación. Un aporte a la transformación escolar*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Herrera, M. (2000). *La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo*. *Revista Colombiana de Educación*, 103-109.
- Hurtado J. (2002). *Formación de Investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá. Editorial Magisterio. 2002: 107.
- Ministerio de Educación Nacional. 1992. *Ley 30 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia* .Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. 1992. *Ley 80 por la cual se organiza el servicio de educación postprimaria* .Bogotá.
- De Educación, L. G. (1994). *Ley 115 febrero 8 de 1994*. Ediciones Populares.
- Hurtado Carmona, D. (2011). *General Systems Theory A focus on computer science engineering*. Raleigh: Lulu Publishers.
- Hurtado Carmona, D., Pacheco Cabana, Y., & Vengoechea Orozco, J. (2012). *Impacto de los indicadores de ciencia, tecnología e innovación sobre el desarrollo tecnológico en latinoamérica*. *Generacion Digital*.
- Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, C. N., & Rodríguez Orozco, A. R. (2006). *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*. *Educación Médica Superior*, 20(3), 0-0.
- Murcia F, Jorge. (1992). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante*. 3 ed. Bogotá. Editorial Magisterio.

- Moreno de Landívar Z. Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Bolivia. En: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [9 jul 2005]: [139 pantallas. p. 42]. Disponible en: URL <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20Postgrado%20-%20Bolivia.pdf>
- Morles V. (2003). Modelos dominantes de posgrado y modelo alternativo para América Latina. Material bibliográfico de la Maestría en Educación Médica. Centro Nacional de Perfeccionamiento Médico, La Habana: p.1.
- Morles V, Añorga MJ, Giannetto G, Martín SE, Navarro D, Valarino E, et al. Posgrado y desarrollo en América Latina. [Jul 13 2005]: [44 pantallas]. Disponible en: URL: <http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/lib4.pdf> .
- Morles V, Añorga MJ, Giannetto G, Martín SE, Montilla JJ, Ruiz P. Posgrado y desarrollo en América Latina. Vol. IV, 1997 p. 24, Venezuela, CEISEA. [12 jul 2005]: [24 pantallas]. Disponible en: URL:<http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/lib4.pdf>).
- Padrón José. (1993). En torno al concepto de "investigación-docencia.notas para la delimitación de núcleos generadores de investigación Usr, postgrado.
- Parra Báez Lina Adriana: (2004). Los orígenes de la Universidad Pedagógica de Colombia. Tunja.
- Rashdall. (1936). Aplicación de nuevas tecnologías de la formación y comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje utilizando plataformas virtuales.
- Resolución 0626 de febrero 13 de 2007. Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con la disponibilidad de información y la articulación con las diferentes fuentes del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES).
- Revelo J . Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica, reto de garantía y de fomento de la calidad. [10 jul 2005]. [22 pantallas]. Disponible en: URL:http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/sis_org_eva_y_acr_edu_sup_ibe_jos_rev_rev.pdf
- Rincón, C. La formación de investigadores en educación Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- OPS/OMS. (1992). Los cambios de la profesión y su influencia sobre la educación médica. Washington (DC). <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1729-519X200900040002400015&lng=es&pid=S1729-519X2009000400024>
- Tunnermann B. Conferencia introductoria. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18 al 22 de nov. p. 35. <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1729-519X200900040002400013&lng=es&pid=S1729-519X2009000400024>

Unesco. Conferencia mundial sobre la educación superior. Material docente del Módulo de Educación de Posgrado. Maestría en Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública; 1998.p.144-5. <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-104962.html>