

CARACTERIZACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO*

Martha Liliana Marín-Cano**
Juan Carlos Palacio-Bernal***

Marín-Cano, M.L. y Palacio-Bernal, J.C. (2017). Caracterización del desarrollo profesional de estudiantes de un programa de maestría en educación. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 47-64. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.3

RESUMEN

La investigación a la que se hace referencia fue realizada en dos fases, el presente artículo corresponde a los resultados de la primera: “Caracterización del desarrollo profesional de los maestrantes en educación”. El objetivo primordial pretende contribuir a la reflexión en torno a la relación entre régimen de nombramiento, título profesional, área de desempeño, sexo y promedio académico alcanzado durante el transcurso del programa. Para tal efecto se realizó un análisis descriptivo e inferencial en el marco de un estudio de caso. Los resultados muestran la necesidad de que en un programa de formación posgradual, cuya finalidad es el desarrollo del profesorado, se amplíe el concepto de rendimiento, promedio y crédito académico por uno que abarque diversas características extrínsecas e intrínsecas y que confluya en la reconfiguración de procesos curriculares pertinentes. Igualmente los programas de formación posgradual en educación poseen un compromiso con los profesionales que proceden de campos laborales diversos, formación continua

* Artículo derivado del proyecto de investigación: “Organizaciones gnoseológicas acerca de la educación y la pedagogía: una mirada desde la Maestría en Educación”, aprobado según Acuerdo del Consejo Académico No. 58 de 2012 de la Universidad Católica de Manizales. ORCID: 0000-0001-6506-7466

** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. E-mail: martha.liliana.marin@hotmail.com

*** Magíster en Educación. Docente Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. E-mail: jpalacio@ucm.edu.co. ORCID: 0000-0002-4001-105X.

Recibido: noviembre 2 de 2016. Aceptado: mayo 13 de 2017

específica, carreras docentes que demandan múltiples exigencias de formación, el acompañamiento en procesos de investigación, la inclusión de los sexos y el respeto por la procedencia de cada uno de ellos(as).

PALABRAS CLAVE: desarrollo profesional, carrera profesional, programa de formación, formación continua.

CHARACTERIZATION OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF A MASTER IN EDUCATION PROGRAM. A CASE STUDY

ABSTRACT

The main objective was to contribute to the reflection on the relationship between the teachers' designation regime, professional title, the performance area, gender and grade point average achieved during the program. For this purpose, descriptive and inferential analyses were performed as part of a case study. The results show the need for a graduate program focused on teachers' development to expand the concept of general point average and academic credit to a concept covering various extrinsic and intrinsic characteristics that converge in reconfiguring relevant curriculum processes. Similarly, graduate programs focused on education have a commitment with professionals from diverse labor fields, specific ongoing education, teaching careers that require multiple educational requirements, support on research processes, gender inclusion and respect for the origin of each one of them.

KEY WORDS: professional development, career, education program, continuous education.

INTRODUCCIÓN

El interés del proceso investigativo se enfocó en el desarrollo profesional del profesorado, en el marco del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Este se constituyó en el escenario para la educación continuada de carácter posgradual. Por un lado, el desarrollo profesional del profesorado (DPP) se despliega a través de la solución de problemas, el estudio de casos, la participación en procesos investigativos, la aplicación y generación de conocimiento y el desarrollo de competencias científicas. Mientras que, por otro, se

vincula a las actividades académicas relacionadas con la formación continua en la que se contempla la superación profesional del profesorado.

De igual manera “los cursos, los talleres, los entrenamientos, cursos pre-congresos, seminarios de posgrado, conferencias de especialidad, el debate científico, diplomados y estudios supervisados por profesionales de alta capacitación” (Rodríguez, Rivera y Rodríguez, 2006) se convierten en acciones formativas que al igual que las pasantías, el trabajo con pares, el trabajo en redes, las expediciones pedagógicas, los grupos de discusión y los intercambios generan múltiples experiencias de aprendizaje y desarrollo personal. Al decir de Hammond y Mclaughlin (2003) “las actividades de desarrollo profesional deberán permitir a los maestros, de manera permanente, participar activamente en experiencias cooperativas que apoyen y reflejen el proceso y los contenidos de aprendizaje” (p. 13).

Se admite en este artículo que la reflexión no se agota con las ideas planteadas a continuación, sino que se abre a futuras discusiones relacionadas con el papel que cumple la universidad y los programas de formación docente que hoy acogen al profesorado por medio de procesos de formación continua. En este sentido, para la realización del estudio, se planteó como problema de conocimiento: ¿cuáles son las emergencias y posibilidades del desarrollo profesional de los maestrantes y los magísteres en educación de la Universidad Católica de Manizales, en consonancia con las prácticas educativas y pedagógicas, en contextos de aplicación?; lo anterior, orientó el curso de la investigación y generó nuevas preguntas que contribuyeron al despliegue de la misma.

Con base en ello, este artículo responde al resultado de la primera fase del proyecto de investigación: “Caracterización del desarrollo profesional de los maestrantes en educación”; la cual se desarrolló a través de la pregunta: ¿cómo se relaciona el régimen de nombramiento de los profesores/as (estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002)¹, el título profesional, el área de desempeño y el promedio académico de los maestrantes que cursaron la maestría del 2011 al 2012, con el desarrollo profesional?

¹ Decreto 1278 de 2002 (por medio del cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente) y Decreto 2277 de 1979 (por medio del cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente).

MÉTODO

Objetivo

Esta investigación tuvo como finalidad general aportar a la reflexión en la relación entre formación posgradual/desarrollo profesional/prácticas educativas y pedagógicas. Además de contribuir a la reflexión en torno al régimen de nombramiento, título profesional, área de desempeño, el sexo y el promedio académico alcanzado durante el transcurso del programa; reflexión que fue orientada bajo la caracterización de su desarrollo profesional como docentes, en consonancia con las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas, en sus propios contextos.

Población y muestra

Para el desarrollo de esta fase de investigación se contó con la participación de 106 maestrantes, de un total de 308, los cuales durante los años 2011 y 2012 cursaron la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

Instrumento

El instrumento aplicado consistió en un cuestionario de preguntas cerradas a 106 maestrantes. En este, se identificaron las siguientes variables cualitativas: semestre; procedencia; sexo; carácter de la institución; régimen de nombramiento; sector en el cual laboraba; cargo; área de formación; área de desempeño; educación continuada y participación en investigación.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La presente investigación se inscribió en el marco de un estudio de caso (Yin, 2009; Stake, 2007) constituido por el programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. La maestría inició el proceso de formación posgradual, en 1996. A la fecha del inicio de la investigación, no se había generado reflexión alguna sobre el desarrollo profesional de los magísteres que cursaron el programa.

La investigación desarrollada fue eminentemente educativa (Carr, 2002; Flick, 2007; Goetz y LeCompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Kemmis y McTaggart, 1988; de Tezanos, 2000; Woods, 1998) combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo,

lo que permitió una mayor efectividad y relevancia al estudio (Bisquerra, 2000; Cohen y Manion, 1990; de la Orden Hoz, 1989). El estudio avanzó a través de dos fases. La primera de carácter estadístico (descriptivo e inferencial). La segunda de carácter comprensivo, en donde se privilegiaron las narrativas de los egresados del programa participantes del estudio.

En el proceso heurístico también surgieron diversas preguntas orientadoras que contribuyeron al análisis de la información: ¿qué incidencia tiene el género en el DPP?; ¿qué incidencia tiene el régimen de nombramiento con el DPP?; ¿qué incidencia tiene el perfeccionamiento, la superación permanente, la autoformación en el desarrollo profesional del maestrante?; ¿de qué manera las áreas de conocimiento en las que se formaron los maestrantes y las áreas de desempeño a través de las cuales desarrollan las prácticas pedagógicas, inciden en su desarrollo profesional?; ¿qué incidencia tiene en el proceso de actualización de los maestrantes la realización de cursos, seminarios, talleres, diplomados y la participación en congresos?; ¿cómo la superación permanente a través del liderazgo, y la participación en grupos de investigación, contribuye a identificar las emergencias del DPP?

En el recorrido realizado en la fase descriptiva e inferencial, se formuló una pregunta general y se configuraron tres trayectos. El primero de carácter descriptivo, el segundo de carácter relacional (definición de la hipótesis) y el tercero de carácter estadístico (descriptivo e inferencial). El trayecto uno permitió reportar las frecuencias observadas en las respuestas de cada una de las variables indagadas. El trayecto dos consistió en un análisis relacional a través del cual se plantearon las hipótesis de trabajo. En el trayecto tres se efectuó el contraste de cada una de las hipótesis.

El trayecto tres está referido al análisis inferencial, para tal efecto se explicitaron las hipótesis nulas y alternativas en función de la variable cuantitativa “promedio académico”:

H0 (hipótesis nula): no hay diferencias en el promedio académico de los maestrantes nombrados a través del Estatuto 2277 y los maestrantes nombrados a través del Estatuto 1278.

H1 (hipótesis alternativa): existen diferencias en el promedio académico de los maestrantes nombrados a través del Estatuto 2277 y los maestrantes nombrados a través del Estatuto 1278.

Predicción H0: el promedio académico de los maestrantes que se rigen por el Estatuto 1278, no incide en el desarrollo profesional.

No hay relación alguna entre el título profesional, el área de desempeño, el promedio académico y el régimen de nombramiento con el desarrollo profesional.

Predicción H1: el promedio académico de los maestrantes que se rigen por el Estatuto 1278 es menor que el promedio académico de las maestrantes que se rigen por el Estatuto 2277, por el tiempo que llevan en la carrera profesional y la relación con su formación disciplinar.

El promedio académico de las maestrantes que se rigen por el Estatuto 1278 es menor que el promedio académico de las maestrantes que se rigen por el Estatuto 2277, ya que en su mayoría poseen formación disciplinar distinta a la educación y a la pedagogía.

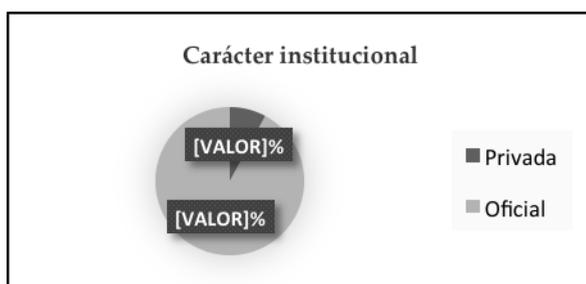
El promedio académico de los maestrantes que se rigen por el Estatuto 1278 es mayor que el promedio académico de los maestrantes que se rigen por el Estatuto 2277, ya que su formación disciplinar les permite otras comprensiones de la educación.

La información resultante del cuestionario aplicado se codificó y registró en matrices, luego fueron analizadas a través el software Statgraphics Centurión XVI (versión de prueba). Asimismo, a los maestrantes a los que se les aplicó el cuestionario, se les recolectó información de los promedios de notas de los seminarios cursados. En el trayecto tres (fase inferencial), inicialmente, se había determinado la distribución de los datos con diferentes pruebas de normalidad; sin embargo, se optó por tomar como referencia la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. Posteriormente se realizaron pruebas de comparación de desviaciones típicas, o prueba de contrastes F de Fisher-Snedecor, para probar la homocedasticidad de los datos. Para los datos con distribución normal o paramétricos se utilizó una prueba de contrastes t de Student de comparación de medias; mientras que para las variables con distribución no paramétrica se usó la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon de contraste de medianas. El error en todos los casos fue del 5 %.

RESULTADOS

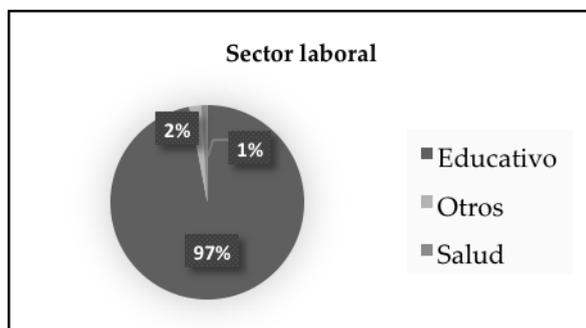
Carácter de las instituciones en las cuales laboran los(as) maestrantes y sectores en los que se desempeñan

De 100 maestrantes, el 92 % se desempeña en instituciones de carácter oficial y el 8 % en instituciones de carácter privado (gráfica 1). De 100 maestrantes, el 97 % se desempeña en el sector educativo y el 3 % en otros sectores laborales (gráfica 2).



Gráfica 1. Carácter de las instituciones en las cuales laboran los(as) maestrantes.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

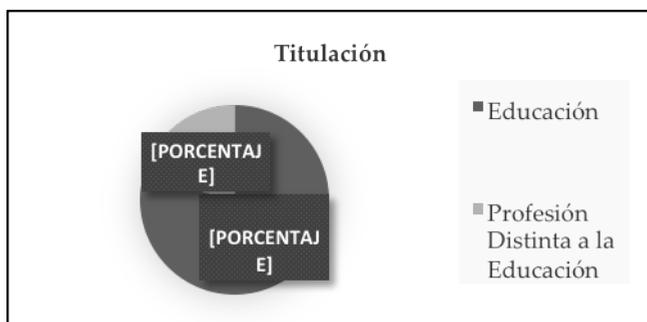


Gráfica 2. Sector laboral en el cual se desempeñan los(as) maestrantes.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

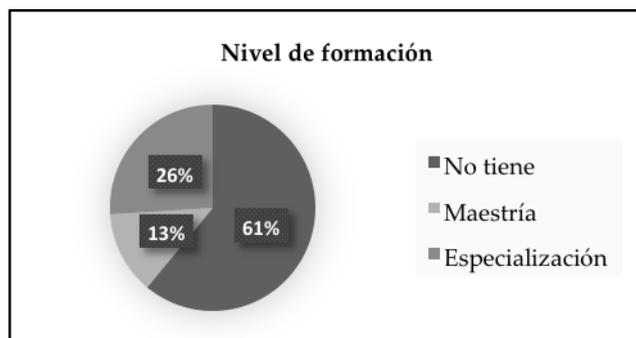
Título académico de los(as) maestrantes y formación continua de los(as) maestrantes

De 100 maestrantes, el 79 % tiene titulación en áreas relacionadas con la educación y el 21 % tiene profesiones distintas a esta (gráfica 3). De 100 maestrantes, el 61 % no tiene maestría o especialización; mientras que el 26 % ha realizado estudios de especialización y el 13 % de maestría (gráfica 4).



Gráfica 3. Formación continua de los(as) maestrantes.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.



Gráfica 4. Título académico de los(as) maestrantes.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Participación y liderazgo de los(as) maestrantes en grupos de investigación

De 100 maestrantes, el 63 % participa en grupos de investigación y el 37 % no lo hace (gráfica 5). De 100 maestrantes, el 86 % no ha liderado ningún grupo de investigación y el 14 % sí lo ha hecho (gráfica 6).



Gráfica 5. Participación de los(as) maestrantes en grupos de investigación.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.



Gráfica 6. Maestrantes que lideran grupos de investigación.

Fuente: elaboración propia por parte de los autores.

Área de conocimiento y área de desempeño de los(as) maestrantes

De 106 maestrantes, el 72 % se desempeña en el área de conocimiento de acuerdo a su formación y el 28 % se desempeña en un área de conocimiento diferente (tabla 1).

Tabla 1. Comparativos con y sin nivel de formación complementaria

| Comparativo (*) | Con nivel de formación complementaria (n=47) | Sin nivel de formación complementaria (n=55) | Significancia |
|-----------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------|
| Media | 4,37 | 4,45 | 0,2904 |
| Varianza | 0,07 | 0,03 | |

Nota: (*) Prueba *t*.

Promedios académicos entre maestrantes del Estatuto 2277 y maestrantes del Estatuto 1278

Al comparar los parámetros estadísticos de los dos estatutos se puede observar que ambos son similares. Este es el caso de la media o promedio, que para el Estatuto 2277 es de 4,31 y en el Estatuto 1278 es de 4,45. La mediana, que es el número central del grupo de datos de cada estatuto ordenados por tamaño, fue de 4,35 para el Estatuto 2277 y de 4,45 para el Estatuto 1278.

En cuanto a las medidas de dispersión de los datos, la varianza fue de 0,12 para el Estatuto 2277 y 0,13 para el Estatuto 1278. La varianza permite identificar la diferencia promedio que hay entre cada uno de los valores respecto a su media; en este caso indica que la diferencia que hay entre cada promedio con respecto a la media es muy pequeña. Dado que ningún promedio académico se repite en ninguno de los dos estatutos, no se registra la moda. A través de la tabla 2 se representa la media de los promedios académicos de los(as) maestrantes en cada estatuto.

Tabla 2. Comparativos entre niveles de factor

| Comparativos | | Media | Varianza | Significancia |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------|----------|---------------|
| Maestranteros del Estatuto 2277 y maestrantes del Estatuto 1278 (+) | r-2277 (n=7) | 4,31 | 0,12 | 0,4891 |
| | r-1278 (n=77) | 4,45 | 0,13 | |
| Sexo (+) | Mujeres (n=54) | 4,43 | 0,03 | 0,493 |
| | Hombres (n=30) | 4,46 | 0,04 | |
| Hombres del Estatuto 2277 y del Estatuto 1278 (*) | H-2277 (n=3) | 4,25 | 0,1 | 0,0415* |
| | H-1278 (n=27) | 4,46 | 0,02 | |
| Mujeres del Estatuto 2277 y del Estatuto 1278 (+) | M-2277 (n=4) | 4,37 | 0,06 | 0,7149 |
| | M-1278 (n=50) | 4,42 | 0,04 | |
| Desempeño | En área de formación (n=85) | 4,52 | 0,5 | 0,2263 |
| | En otra área (n=13) | 4,4 | 0,05 | |

Nota: (*) $p < 0,05$; (+) Prueba t. (*) Prueba U de Mann-Whitney-Wilcoxon.

Comparación del promedio académico entre sexos (hombres y mujeres)

Al comparar los parámetros estadísticos entre hombres y mujeres se pudo observar que ambos eran similares. Tal es el caso de la media o promedio, que para las mujeres fue de 4,43 y para los hombres de 4,46. La mediana indica el número central del grupo de datos de cada sexo ordenados por tamaño, que para ambos fue de 4,5. En cuanto a las medidas de dispersión de los datos, la varianza fue de 0,03 para las mujeres

y 0,04 para los hombres. La varianza permite identificar la diferencia promedio que hay entre cada uno de los valores respecto a su media; en este caso la diferencia que hay entre cada promedio con respecto a la media es muy pequeña. La moda para las maestranteras fue de 4,5 y para los maestrantes fue de 4,6.

Comparación del promedio académico entre hombres del Estatuto 2277 y el Estatuto 1278

Al realizar la verificación de supuestos de normalidad y homocedasticidad de los datos (según variable: promedio académico), para hombres del Estatuto 2277 y el Estatuto 1278, se requirió pruebas comparativas de distribuciones no paramétricas. Por consiguiente, para evaluar si existían diferencias entre las distribuciones de los promedios académicos, se realizó una prueba de contraste W de Mann-Whitney-Wilcoxon para comparar medianas; en donde p fue de 0,0415495, menor a 0,05; por tanto, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de los promedios académicos de hombres del Estatuto 2277 y hombres del Estatuto 1278 ($W=372,0$).

Al comparar los parámetros estadísticos entre hombres de ambos estatutos se puede observar que ambos son similares. Tal es el caso de la media o promedio, que para los hombres del Estatuto 2277 fue de 4,25 y para los hombres del Estatuto 1278 fue de 4,46. La mediana indica el número central del grupo de datos por tamaño, que para los hombres del Estatuto 2277 fue de 4,25 y para los hombres del Estatuto 1278 fue de 4,5. En cuanto a las medidas de dispersión de los datos, la varianza fue de 0,10 para los hombres del Estatuto 2277 y 0,02 para los hombres del Estatuto 1278. La varianza permite identificar la diferencia promedio que hay entre cada uno de los valores respecto a su media; en este caso la diferencia que hay entre cada promedio con respecto a la media es muy pequeña. La moda para los hombres del Estatuto 2277 fue de 4,1 y para los hombres del Estatuto 1278 fue de 4,6.

Comparación del promedio académico entre mujeres del Estatuto 2277 y el Estatuto 1278

Al comparar los parámetros estadísticos entre mujeres del Estatuto 2277 y las mujeres del Estatuto 1278, se pudo observar que ambos eran similares. Tal es el caso de la media o promedio, que para las mujeres del Estatuto 2277 fue de 4,37 y para las mujeres del Estatuto 1278 fue de 4,42. La mediana indica el número central

del grupo de datos de cada género ordenados por tamaño, que para las mujeres del Estatuto 2277 fue de 4,5 y para las mujeres del Estatuto 1278 fue de 4,45. En cuanto a las medidas de dispersión de los datos, la varianza fue de 0,06 para las mujeres del Estatuto 2277 y 0,04 para las mujeres del Estatuto 1278. La varianza permite identificar la diferencia promedio que hay entre cada uno de los valores respecto a su media; en este caso ambos estatutos presentan una diferencia entre cada promedio con respecto a la media muy pequeña. La moda para las mujeres del Estatuto 2277 fue de 4,5 y 4,4 para las mujeres del Estatuto 1278.

Comparación del promedio académico de maestrantes con algún nivel de formación adicional y maestrantes con ningún otro nivel de formación adicional

Al comparar los parámetros estadísticos, entre maestrantes con maestría o especialización y maestrantes sin maestría o especialización, se puede observar que son similares entre sí (tabla 1). Tal es el caso de la media o promedio, que para los(as) maestrantes con maestría o especialización fue de 4,37 y para maestrantes sin maestría o especialización fue de 4,45. La mediana indica el número central del grupo de datos de cada sexo ordenados por tamaño, que para maestrantes con maestría o especialización fue de 4,4 y para maestrantes sin maestría o especialización fue de 4,5. En cuanto a las medidas de dispersión de los datos, la varianza fue de 0,07 para maestrantes con maestría o especialización y 0,03 para maestrantes sin maestría o especialización. La varianza permite identificar la diferencia promedio que hay entre cada uno de los valores respecto a su media; en este caso para ambos grupos es muy pequeña. La moda fue de 4,1 para maestrantes con maestría o especialización y 4,5 para maestrantes sin maestría o especialización.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con Vaillant y Rossel (2006) “existen escasos estudios que caracterizan los aspectos constitutivos de la profesión docente en América Latina” (p. 1). De igual forma, Lara, Sánchez y Bravo (2012) afirman que “existen pocos antecedentes de estudios que reflejen resultados de los procesos de desarrollo profesional docente en estudiantes que se encuentren en un programa de formación postgraduada” (p. 2). En los resultados expuestos por los investigadores no se profundiza en la variable “carrera docente”, la cual se constituyó en una de las variables que orientó la caracterización del desarrollo profesional en el programa objeto de investigación.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Luciano Di Gresia (2007) muestran que “el desempeño es superior para las mujeres, para los estudiantes que ingresan más jóvenes a la universidad, para quienes provienen de hogares con padres más educados, y para los estudiantes que no trabajan” (p. 29). En lo que respecta a los hallazgos obtenidos, se encuentra que al comparar los parámetros estadísticos de ambos estatutos, se pudo observar que ambos son similares. Este es el caso de la media o promedio, que para el Estatuto 2277 es de 4,31 y en el Estatuto 1278 es de 4,45. La mediana, que es el número central del grupo de datos de cada estatuto ordenados por tamaño, fue de 4,35 para el Estatuto 2277 y de 4,45 para el Estatuto 1278.

Por su parte, Montes y Lerner (2010) parten de considerar que el rendimiento académico de los estudiantes “no se explica única y exclusivamente por las calificaciones obtenidas, sino que consideran la existencia de otros aspectos que aportan a su comprensión agrupados en cinco dimensiones: la académica, la económica, la familiar, la personal y la institucional” (p. 10).

Lo anterior abre un nuevo horizonte de indagación para comprender que no basta, en el caso de estudio que se presenta, con la comparación de los parámetros estadísticos entre hombres y mujeres porque ambos son similares: para las mujeres fue de 4,43 y para los hombres de 4,46. Por tanto, hay que comprender que en el promedio académico subyacen “las marcas del maestro expresadas en ejercicios, ensayos, protocolos y relatorías; base del desarrollo del seminario investigativo. Huellas pedagógicas que catalizan los procesos y sirven de atractor del conocimiento y la indagación” (UCM, 2011, p. 36); además de las múltiples y variadas acciones formativas desplegadas a través de pasantías, foros, congresos, seminarios, encuentros de colectivos de investigación, asesorías y tutorías. Siendo estas, acciones en posibilidades de desarrollo profesional a través del trabajo presencial y el trabajo independiente.

El Reglamento Académico de la Universidad Católica de Manizales (2013), hace referencia al rendimiento académico y lo relaciona con el promedio. En este sentido, en el artículo 88, expresa:

Beca por rendimiento académico. La universidad otorga cada semestre una beca equivalente al cincuenta por ciento (50%) del valor de la matrícula al estudiante que obtenga el promedio de calificaciones

más alto en cada programa de pregrado y de posgrado. Las becas son personales e intrasferibles y se hacen efectivas en el período académico siguiente. Parágrafo primero: Cuando dos o más estudiantes del mismo programa obtienen igual promedio académico, se asigna la beca a quien haya cursado, por primera vez, el mayor número de créditos en el respectivo período académico.

Los resultados del estudio permiten analizar que el promedio académico tiene en su base el concepto de crédito académico, el cual es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional como un mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional. Por tanto, en el Decreto 0808 de 2002, se le considera:

una medida de tiempo de trabajo académico que permita homologar y reconocer los logros alcanzados por los estudiantes en sus actividades académicas, que pueda ser utilizada flexible por las diferentes Instituciones de Educación Superior del país, de tal manera que sirva de parámetro para hacer efectiva la transferencia de estudiantes.

El programa de maestría acoge el concepto normativo, aunque lo trasciende pedagógicamente:

[...] porque asume que a la base de la transferencia y la movilidad estudiantil, así como de la calidad de los procesos, priman unos propósitos formativos que tienen que estar intencionados e iluminados desde los saberes que alientan la academia, superando el prurito cuantificador de horas y la simple y llana equivalencia numérica. (UCM, 2011, p. 109)

En este orden de ideas, la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales (2011) reconoce que en el espíritu del crédito se encuentra el sujeto como protagonista que aprende: “aquel que se reconoce educable en su propio proceso de transformación personal, a través del influjo del conocimiento y el contacto y reconocimiento de la cultura” (p. 109).

Lo anterior permite concluir:

1. Los programas de formación posgradual en educación poseen un compromiso con los profesionales que proceden de campos laborales diversos, formación continua

específica, carreras docentes que demandan múltiples exigencias de formación, el acompañamiento a los procesos de investigación, la inclusión de los sexos y el respeto por la procedencia de cada uno de ellos(as). En este sentido, la heterogeneidad de los profesionales que avanzan en su desarrollo humano y académico se puede convertir en condición de éxito para generar nuevas propuestas de formación que respondan a los intereses particulares y colectivos de los maestrantes que acceden a un programa de formación avanzada.

2. El encuentro humano y académico de hombres y mujeres interesados(as) por la educación se convierte en experiencia vital en un programa de formación posgradual. En este sentido juntos(as) construyen en la diversidad y avanzan en nuevas comprensiones de lo educativo.

3. Visibilizar en un programa de maestría, la carrera docente del profesor, aporta a la relación que existe entre política educativa y el plan de vida personal de los maestrantes. A pesar de que la carrera docente es una arista en su formación continua, esta direcciona los intereses del maestrante hacia una mejor calidad de vida. No es suficiente reconocer el régimen de nombramiento que orienta el trayecto profesional del maestrante, sino establecer diálogos entre los mismos que permitan el aprendizaje en complementariedad y la comprensión de temas y problemas inherentes a la profesión.

4. La finalidad de un programa de formación posgradual es el desarrollo del profesorado. En esta dirección la resignificación del concepto de rendimiento, promedio y crédito académico ha de abarcar diversas características extrínsecas e intrínsecas que confluyan en la reconfiguración de propuestas educativas pertinentes con el sexo, el género, la edad, la formación inicial, la procedencia de los participantes, la carga docente y el plan de vida de los maestrantes, así como el compromiso con el acompañamiento permanente en clave de aprendizaje mutuo.

5. Lo anterior se abre a diversos y múltiples procesos de indagación entre los cuales destacan: ¿cómo desde un programa de formación posgradual se potencia a los maestrantes que han avanzado en su formación continua (perfeccionamiento)?; ¿qué emergencias educativas y pedagógicas se generan en un programa de formación posgradual que reconoce la diversidad de sus participantes?; ¿cómo las narrativas de los maestrantes generan nuevas comprensiones frente al desarrollo profesional desde un programa de formación posgradual?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, A. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid, España: Morata.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- de la Orden Hoz, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Revista Bordón*, 41 (2), 217-236.
- de Tezanos, A. (2000). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Di Gresia, L. (2007). *Rendimiento académico universitario* (tesis de posgrado). La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de Discusión*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Kemmis, S & McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes
- Lara, D., Sánchez, A. y Bravo, L. (2012). El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-13.
- Montes, I. y Learner, J. (2010). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Informe del grupo de Investigación Estudios en Economía y Empresa, Universidad EAFIT, Medellín.
- Rodríguez, L., Rivera, N. y Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educ Med Super*, 20 (3). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.
- UCM. (2011). *Programa académico: Maestría en Educación*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

- UCM. (2013). *Reglamento académico de pregrado y postgrado*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. New York, USA: SAGE.