

## **PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA (Versión actualizada Marzo – 2025)**

### **CONSEJO DE RECTORES DE RUDECOLOMBIA**

Dr. Deibar René Hurtado, Rector Universidad del Cauca  
**PRESIDENTE**

Dr. Enrique Vera López, Rector Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
**VICEPRESIDENTE**

Dr. Danilo Hernández Rodríguez, Rector Universidad del Atlántico  
Dr. William Malkún Castillejo, Rector Universidad de Cartagena  
Dr. Adriano Muñoz Barrera, Rector Universidad de Cundinamarca  
Dr. Pablo Hernán Vera Salazar, Rector Universidad del Magdalena  
Dra. Martha Sofía González Insuasti, Rectora Universidad de Nariño  
Dr. Luis Fernando Polanía Obando, Rector Universidad del Quindío  
Dr. Omar Mejía Patiño, Rector Universidad del Tolima  
Dr. Luis Fernando Gaviria Trujillo, Rector Universidad Tecnológica de Pereira

### **COMITÉ CURRICULAR Y DE AUTOEVALUACIÓN NACIONAL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – RUDECOLOMBIA**

Dra. Consuelo Orozco Giraldo  
**DIRECTORA ACADÉMICA NACIONAL**

Dr. Reinaldo Mora Mora, Director Académico – Universidad del Atlántico  
Dra. Liris Múnera, Directora Académica – Universidad de Cartagena  
Dra. Luz Adriana Rengifo, Directora Académica – Universidad del Cauca  
Dr. Alexander Luis Ortiz Ocaña, Director Académico – Universidad del Magdalena  
Dra. Zulman Estela Muñoz Burbano, Directora Académica – Universidad de Nariño  
Dra. Martha Luz Valencia Castrillón, Directora Académica – Universidad del  
Quindío  
Dr. José Julián Ñañez Rodríguez, Director Académico – Universidad del Tolima  
Dra. Sandra Lilian Bernal Villate, Directora Académica – Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
Dra. Consuelo Orozco Giraldo, Directora Académica – Universidad Tecnológica de  
Pereira

**Tabla de contenido**

PRESENTACIÓN	3
1 CONTEXTO GENERAL	6
1.1 Proceso de consolidación del Programa en Red	6
1.2 El Programa en el contexto nacional	7
1.3 Propósito general del Programa	10
1.4 Pertinencia y viabilidad del Programa	11
1.4.1 Pertinencia y viabilidad internacional	11
1.4.1 Pertinencia y viabilidad nacional	12
1.4.2 Pertinencia y valor social	14
1.5 Particularidades del Programa en Red	14
2 MARCO TELEOLÓGICO DEL PROGRAMA	16
2.1 Misión 16	
2.2 Visión 16	
2.3 Objetivos 20	
3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA	22
3.1 Las Ciencias de la Educación	22
3.2 Presupuestos pedagógicos del Programa	26
3.3 Presupuestos didácticos	30
3.4 Formación 34	
3.5 Presupuestos curriculares	38
3.6 Red académica	45
3.7 Responsabilidad social universitaria	47
4 RETO FORMATIVO	50
4.1 De resultados a procesos formativos de aprendizaje	50
4.2 Armonización de objetivos y Procesos formativos de aprendizaje	55
4.3 Armonización de competencias y procesos formativos de aprendizaje	56
4.4 Seguimiento y evaluación de procesos formativos de aprendizaje en la formación doctoral en el enfoque de competencias	58
4.4.1 Herramientas de evaluación de los procesos formativos de aprendizaje	59
4.4.2 Ruta académica 60	
4.5 Principios y valores del programa	63
4.6 Perfil de formación	64
4.7 Plan de Estudios representado en créditos académicos	67
4.7.1 Componente del saber pedagógico	69
4.7.2 Componente de investigación y producción	70
4.7.3 Componente de profundización disciplinar	78
5 CRITERIOS FORMATIVOS	80
5.1 La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como criterios formativos del Doctorado	81
5.2 Estrategias de flexibilización para el desarrollo del Programa	83
5.3 Trabajo en equipo	85
6 ACCIONES ESTRATÉGICAS	86
6.1 Profesores del Programa	86
6.1.1 Calidades, formación y experiencia para dirigir actividades de formación doctoral	86
6.1.2 De la dedicación a las actividades de formación doctoral	87
6.1.3 Plan de formación docente	87
6.2 Investigación 88	
6.3 Extensión y proyección	92
6.4 Gestión académico-administrativa	93
6.5 Recursos financieros	94
6.5.1 Presupuesto institucional	95
6.5.2 Presupuesto general del Programa (Fondo Común)	96
6.6 Bienestar 97	
6.7 Actividades extracurriculares	97
6.8 Autoevaluación del Programa y Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC)	98
6.9 Permanencia y graduación	98
6.10 Seguimiento a egresados	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

## **PRESENTACIÓN**

El Proyecto Educativo del Programa, PEP, se constituye en la referencia contextual, teórica y metodológica que presenta los lineamientos básicos, los principios filosóficos y axiológicos, las políticas y las estrategias, tanto académicas como administrativas, que sirven de soporte vital para la orientación y ofrecimiento de un programa de calidad.

La construcción y la actualización del PEP estuvo liderada por todo el equipo de trabajo integrado por los nueve directores académicos del Doctorado en Ciencias de la Educación (SNIES 7170) en cada universidad, sus Comités Académicos (CADE) y la Dirección Académica Nacional (DAN); de la misma forma, contó con la revisión y el aval del Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional (CCAEN) del Programa y la respectiva aprobación del Consejo de Rectores de la Red.

Como parte del proceso de construcción y actualización, las versiones del documento que describe el PEP fueron socializadas por todos los directores académicos del Programa, en las universidades miembros de la Red, en sus respectivos CADE que, luego, presentaron sus observaciones y, posteriormente, se avaló en el marco del CCAEN del Programa.

Es necesario aclarar que, la dinámica del trabajo académico, la connotación plural e interdisciplinaria del Programa, así como las diversas posturas epistemológicas se pusieron de manifiesto en los procesos de diálogo y reflexión conjunta, lo que generó una mayor riqueza para el Doctorado y la necesidad de mantener debates, en el marco de diferentes paradigmas, que motivan cambios y transformaciones permanentes acordes con las exigencias del mundo actual.

La participación de los integrantes de la comunidad académica del Programa se estableció a través de los CADE. Estos, en cada universidad, representan, en su conformación, a los diferentes estamentos (profesores, estudiantes, graduados y directivos). Se buscó garantizar una adecuada y plural participación, así como una coherencia y articulación con la

comunidad académica del Programa en las nueve universidades que ofrecen el Doctorado a nivel nacional.

El PEP contribuye de manera significativa a los procesos de mejora continua y se constituye en el principal referente para la proyección de los documentos que se producen en el interior del Programa, entre ellos, el Modelo de Autoevaluación y los informes generados como soporte de los diversos procesos, entre otros, los de Autoevaluación y los Documentos Maestros que sustentan la renovación del Registro Calificado y la Acreditación de Alta Calidad del Programa. En el PEP también se declara la política de Calidad que sustenta el Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad del Programa (SIACP) de Doctorado en Ciencias de la Educación (SNIES 7170) de RUDECOLOMBIA. En consecuencia, el PEP se constituye en un documento de política que aborda aspectos académico-administrativos y, en consecuencia, declara las orientaciones para la gestión curricular, de organización, funcionamiento y prospectiva del Programa que se ofrece en el marco de una red conformada por nueve universidades.

Este documento presenta el contexto general del Programa, su marco teleológico y axiológico, los fundamentos pedagógico y teórico, el reto formativo que conlleva y los criterios que soportan su quehacer; así mismo, describe las acciones estratégicas que posibilitan la materialización de los propósitos de formación del Doctorado en Ciencias de la Educación que se oferta y desarrolla en cada una de las universidades que integran RUDECOLOMBIA.

Igualmente, el PEP está siendo objeto de evaluación y actualización conjunta y permanente, con el fin de ser ajustado a las nuevas tendencias formativas del nivel doctoral, a la normatividad vigente, a los desarrollos y emergencias que suscita un programa en este campo del conocimiento, con una amplia cobertura en todo el país y que desde las universidades regionales se proyecta a nivel nacional e internacional.

La última actualización del PEP fue realizada por el Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional, en sesión del 4 y 5 de marzo de 2025, con el fin de adoptar las modificaciones introducidas por el [Nuevo Reglamento Estudiantil del Doctorado en Ciencias](#)



## RUDECOLOMBIA

Red de Universidades Estatales de Colombia

### DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - SNIES 7170 ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD - Res. MEN - 016903/2023

Renovación Registro Calificado Res. MEN - 6107/2018

Universidades de la Red: Atlántico, Cartagena, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Nariño,  
Quindío, Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira



[de la Educación](#) (SNIES 7170) aprobado por el Consejo de Rectores de RUDECOLOMBIA a través del Acuerdo 001 de 2025.

## **1 CONTEXTO GENERAL**

### **1.1 Proceso de consolidación del Programa en Red**

El origen del Doctorado en Ciencias de la Educación que se oferta a través de las universidades que conforman RUDECOLOMBIA, actualmente identificado con el código SNIES 7170, se da en el espacio de una comunidad de investigadores, nacionales e internacionales, que se organizaron en torno a un proyecto académico, con énfasis en la investigación, para responder a las necesidades del país, en el marco del paradigma de las ciencias de la educación. El grupo se constituyó interdisciplinariamente por profesionales de diferentes campos de formación doctoral (Historia, Educación, Filosofía, Sociología, Economía, Lenguajes, entre otros). Esta organización plural de saberes, en torno a la educación, desde los inicios, le ha dado el carácter interdisciplinario a este proyecto académico y social. El colectivo de académicos reconoció en el diálogo de saberes una oportunidad de abordar problemáticas asociadas a la educación desde diferentes perspectivas, lo que amplía su comprensión y el impacto en la sociedad.

Estos intereses comunes en torno al campo de las ciencias de la educación posibilitaron que nueve universidades públicas, que en su génesis lideró la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), con el apoyo de Colciencias (Hoy Minciencias), el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, dieran origen al Programa de Doctorado, a partir de 1998.

La estructuración del Programa se dio a partir de 1995, en el marco de la convocatoria internacional de la Universidad Alcalá de Henares, para crear un Doctorado para Colombia, siendo esta la primera aproximación a la conformación de la Red. Luego, se da un primer avance hacia la constitución de la Red, a partir de un Acuerdo, en el año 1996, entre las universidades que en ese momento se unieron para concretar la iniciativa de conformar una asociación y diseñar el Programa, con el liderazgo de la UPTC y el apoyo de organismos

nacionales e internacionales. El Doctorado se ofertó por primera vez en la UPTC en el año 1998 y, posteriormente, en las demás universidades miembros.

El funcionamiento general del Doctorado y su organización administrativa y académica en red, se ha legitimado a través de convenios aprobados por el Consejo de Rectores de RUDECOLOMBIA: 4 de junio de 1996; 17 de diciembre de 1996; 4 de julio de 1997; 28 de octubre de 1998; 3 de marzo de 2000; 16 de octubre de 2002; 17 de noviembre de 2008; 21 de noviembre de 2009 y 1º de abril de 2016; este último, para la creación del Fondo Común del Programa. En el año 2019, el Consejo de Rectores firmó el convenio específico para tramitar el reconocimiento de Alta Calidad ante el Consejo Nacional de Acreditación.

El Programa cuenta con un sustento legal que soporta su funcionamiento: recibió aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), por medio de la Resolución 2333 del 3 de julio de 1998, con código ICFES 73103; el 12 de junio de 2000 obtuvo la Acreditación Previa, a través de la Resolución 1591 del MEN; en el 2003 logró el Registro Calificado, por medio del Decreto 3678 del 19 de diciembre para las universidades que conforman la Red y el 28 de febrero de 2011 obtuvo la Renovación del Registro Calificado por 7 años, mediante Resolución 1566 del MEN, el cual fue renovado nuevamente a través de la Resolución No. 6107 del 09 de abril de 2018, por igual término (7 años). En septiembre de 2023, el Doctorado recibió por parte del MEN la Acreditación en Alta Calidad, mediante la Resolución 016903, por el término de 7 años.

## **1.2 El Programa en el contexto nacional**

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha estructurado un Sistema de Formación de Educadores como un proyecto estratégico para desarrollar políticas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. En el contexto de este sistema se ha considerado el subsistema de formación avanzada, como una manera de “movilizar el pensamiento pedagógico hacia metas que favorezcan la comprensión de los sujetos de la educación en la multidimensionalidad de las condiciones contextuales y de las exigencias de la mundialización” (MEN, 2013). En ese sentido, la formación doctoral constituye una parte

trascendental de este subsistema, en el que se busca la construcción de teoría pedagógica e innovación creativa, de conocimiento y de circulación de saber pedagógico orientado a la transformación educativa.

La oferta de doctorados en el campo de la educación<sup>1</sup> ha aumentado significativamente en los últimos años: 46 programas activos, según el SNIES, a 2025, de los cuales solo 3 cuentan con el reconocimiento en Alta Calidad, siendo el de RUDECOLOMBIA uno de ellos. En ese contexto, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA se ha consolidado como un espacio académico pertinente de carácter interdisciplinario que posibilita, a partir de la investigación, el conocimiento de la situación de la educación en el ámbito nacional, en la búsqueda de alternativas de solución, así como en la formación de doctores con preparación suficiente para, entre otras, realizar una lectura crítica de la política educativa nacional en aras de aportar en su avance, a partir de la promoción de debates en Colombia. A continuación, se relacionan los Programas activos en el campo de la educación en el país:

*Tabla 1. Identificación de la oferta de Programas doctorales en el campo de la educación en Colombia*

No.	NOMBRE INSTITUCIÓN	SNIES	NOMBRE DEL PROGRAMA
1	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	51867	DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION <b>Acreditación de alta calidad</b>
2	<b>RUDECOLOMBIA</b> Universidades del Atlántico, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Pedagógica Y Tecnológica De Colombia – UPTC y Tecnológica de Pereira - UTP	<b>7170</b>	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION <b>Acreditación de alta calidad</b>
3	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA - UPTC	116078	Doctorado en Pedagogía y Didáctica
4	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA - UTP	104537	DOCTORADO EN DIDÁCTICA
5	UNIVERSIDAD DE CALDAS	110705	DOCTORADO EN DIDÁCTICAS
6	UNIVERSIDAD DE CALDAS	103840	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
7	UNIVERSIDAD DE CORDOBA	116739	Doctorado en Didáctica de las Ciencias
8	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	103412	DOCTORADO EN EDUCACION Y CULTURA AMBIENTAL
9	UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA	103413	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL
10	UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DEL CHOCO-DIEGO LUIS CORDOBA	111206	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
11	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	4759	DOCTORADO EN EDUCACION <b>Acreditación de alta calidad</b>

<sup>1</sup> De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación – CINE F 2013 AC utilizada por el SNIES.

12	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	109496	DOCTORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA
13	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	116230	Doctorado en Educación, Cultura y Sociedad
14	UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	116132	Doctorado en Innovación Educativa y Cultura Digital
15	UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	117320	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
16	UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA - UNIMAGDALENA	109291	DOCTORADO EN EDUCACION, INTERCULTURALIDAD Y TERRITORIO
17	UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA-UDEC	110008	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
18	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	90328	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
19	UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	106494	DOCTORADO EN EDUCACION
20	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	104738	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
21	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	109126	DOCTORADO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA CON USO DE TIC
22	UNIVERSIDAD DEL NORTE	101850	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
23	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	102443	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
24	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	104951	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
25	UNIVERSIDAD MARIANA	108659	DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
26	UNIVERSIDAD DE MANIZALES	105185	DOCTORADO FORMACION EN DIVERSIDAD
27	UNIVERSIDAD DE MANIZALES	117502	Doctorado Formación en Diversidad
28	UNIVERSIDAD CATOLICA DE ORIENTE -UCO	109509	DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
29	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	116978	Doctorado en Pedagogía y Neurociencia aplicada a la educación
30	UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA	117237	Doctorado en Educación y Territorio
31	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	101359	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD
32	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	116830	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD
33	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	117057	Doctorado en Educación y Sociedad
34	UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI	106976	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
35	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	101532	DOCTORADO EN EDUCACION
36	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA-UNAB-	116291	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
37	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	109675	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
38	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	101888	DOCTORADO EN EDUCACION MATEMATICA
39	UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES	104725	DOCTORADO EN EDUCACION
40	UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES	116272	Doctorado en Pedagogía
41	UNIVERSIDAD CATOLICA DE PEREIRA	108405	DOCTORADO EDUCACIÓN EN DESARROLLO HUMANO
42	UNIVERSIDAD CATÓLICA LUIS AMIGÓ	108352	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
43	UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	101910	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
44	UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR	109214	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
45	CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC	109795	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
46	TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA	109520	DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS SOCIALES

Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) - Ministerio de Educación Nacional (Consulta: 11 de marzo de 2025)<sup>2</sup>

### **1.3 Propósito general del Programa**

El Doctorado en Ciencias de la Educación, en cada una de las nueve Universidades de la Red, tiene como reto fundamental la consolidación de un liderazgo en la formación de investigadores de alto nivel en Colombia y Latinoamérica, acorde con los lineamientos educativos para la integración de las universidades estatales, distribuidas por toda la geografía nacional, las cuales están interactuando con universidades y redes de investigación de América y Europa con la tendencia de una vinculación en el contexto global.

En tal sentido, se asume en el proyecto actual, la tarea de proporcionar al campo de las ciencias de la educación, una identidad de carácter científico, que posibilite la construcción de conocimiento, al orientar la propuesta investigativa hacia problemas situados en áreas específicas, con el propósito de trascender las disciplinas, en la búsqueda de lograr intervenir la realidad y producir conocimiento aplicado a soluciones viables. De esta manera, se agencian formas de investigar en ciencias de la educación, a partir de la apropiación de metodologías que indagan sobre lo histórico y lo contemporáneo, con el propósito de visionar avances en el campo del conocimiento, en consonancia con las tendencias universales, las cuales contextualizan los proyectos pertinentes para la región y la nación.

La investigación que soporta la formación doctoral convoca la recepción de estudiantes y el desarrollo de las tesis doctorales y los proyectos de investigación de profesores que se articulan a las líneas de formación del Doctorado, en estrecha relación con la esencia del área del conocimiento en que se inscriben, como un espacio científico que se construye con identidad propia.

En este mismo escenario, se busca, permanentemente, como propósito general, el fortalecimiento de la integración de las universidades estatales de provincia, identificadas

---

<sup>2</sup> <https://hecaa.mineduccion.gov.co/consultaspublicas/programas>

mediante lazos de cooperación por lo misional, la solidaridad y la convivencia, al unir esfuerzos regionales para alcanzar objetivos de excelencia académica, demostrada en la transformación de las universidades participantes y de sus contextos.

## **1.4 Pertinencia y viabilidad del Programa**

### **1.4.1 Pertinencia y viabilidad internacional**

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA se destaca por la internacionalización como dimensión fundamental del Programa, con políticas de respaldo que se sustentan normativamente en los Reglamentos General<sup>3</sup> y Estudiantil<sup>4</sup>, y se expresan en la movilidad de profesores y estudiantes; pasantías internacionales; el intercambio de saberes y experiencias; las asesorías y los proyectos editoriales conjuntos; en la investigación con pares académicos nacionales y extranjeros; también, en suficiencias investigativas y tribunales de tesis conformados por pares internacionales; en la participación de investigadores internacionales de alto nivel en la dirección de tesis doctorales y en la exigencia de una segunda lengua.

La Red propicia la reflexión y formación académica en torno a los problemas de la educación en Colombia, Latinoamérica y el Caribe, y fortalece el papel de la universidad en la construcción del proyecto de nación y en la transformación global de la sociedad.

En este sentido, el reto fundamental del Doctorado en Ciencias de la Educación, en cada una de las Universidades de la Red, es la consolidación de un liderazgo en la formación de investigadores de alto nivel en Colombia y Latinoamérica, acorde con los lineamientos educativos del espacio común euroamericano y para la integración de las universidades estatales, distribuidas por toda la geografía nacional, que interactúan con universidades y redes de América y Europa.

<sup>3</sup> [Acuerdo 001 de 2008 del Consejo de Rectores de RUDECOLOMBIA.](#)

<sup>4</sup> [Acuerdo 001 de 2025 del Consejo de Rectores de RUDECOLOMBIA.](#)

Adicionalmente, en la actualidad, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA se convierte en un referente para el país y Latinoamérica, con avances en el desarrollo de un trabajo colaborativo y en la formación permanente de sus graduados, la continua movilidad y participación de docentes en proyectos conjuntos, la presencia en los escenarios internacionales, bien como docentes invitados a otros doctorados, o como participantes y coordinadores de congresos, simposios, encuentros, foros y seminarios nacionales e internacionales para propiciar, de esta manera, el intercambio con docentes extranjeros que enriquecen la academia.

#### **1.4.2 Pertinencia y viabilidad nacional**

Conviene anotar que al finalizar la última década del siglo XX y en los albores del siglo XXI, se ha logrado mayor impacto en el proceso evolutivo de la formación avanzada, con la aplicación de otras estrategias promovidas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) para organizar y clasificar grupos de investigación en todos los campos del conocimiento, establecidos a partir de formas de trabajo enmarcadas en lineamientos propios de la comunidad científica internacional, que convocan a nuevas maneras de organización, con el propósito de superar los procesos individuales, atomizados e independientes, característicos del modelo convencional profesionalizante que aún permanece en la educación superior, hoy con menos fuerza por los requisitos y exigencias de la calidad en la formación, con lineamientos nacionales e institucionales y con el requerimiento de un escenario de competitividad internacional.

En este contexto, y como respuesta a los acelerados procesos de globalización, internacionalización y reorganización económica y social, han surgido políticas y normas nacionales promulgadas en esta primera década del siglo XXI<sup>5</sup>, para motivar la formación avanzada bajo la integración en red, con el propósito de capitalizar los desarrollos aislados en

---

<sup>5</sup>Con el Decreto 916 de 2001 se unifican los requisitos y procedimientos para los programas doctorales y maestrías, en acuerdo con el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992. Posteriormente, el MEN promulga el Decreto No. 1001 de 2006 que asigna a los programas doctorales la tarea de formar en competencias, para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad y constituye un espacio de renovación y actualización metodológica y científica.

torno a un campo en común, lo cual ha sido adoptado por el Doctorado en Ciencias de la Educación, en el que la viabilidad y su desarrollo se sustenta en la corresponsabilidad, la ayuda mutua, el pluralismo y una visión amplia de la educación como práctica social y proceso cultural.

Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”, el gobierno se propuso como un objetivo prioritario y estratégico para el país apoyar la formación de capital humano de alto nivel (Maestrías y Doctorados), por considerar clave el fortalecimiento de las capacidades investigativas de calidad e impacto (PND, 2019).

Por su parte, en el PND 2022-2026 "Colombia, Potencia Mundial de la Vida", se resalta la relevancia de proporcionar educación de alta calidad - como un medio para mitigar las desigualdades y transformar la nación en una sociedad basada en el conocimiento. En este contexto, los esfuerzos por asegurar el derecho a la educación en todos los niveles, a través de enfoques que faciliten el acceso y la permanencia, son evidentes. Así, las universidades oferentes del Programa se constituyen en un escenario que contribuye a transformar la educación avanzada, en especial la formación doctoral, a partir de un trabajo interdisciplinario y de corresponsabilidad para, desde un programa del más alto nivel, aportar a la construcción de nación trascendiendo el ámbito regional y expandiéndose al internacional.

En tal sentido, el Doctorado es una prioridad para el país, en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependen de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente e innovadora. Esto implica que en los planes de desarrollo nacional se establezca como prioridad la formación de profesores universitarios e investigadores con nivel doctoral y la generación de una masa crítica que permita a largo plazo crear programas doctorales propios.

Asimismo, el Doctorado se propone coadyuvar a que los estudiantes de este nivel desarrollen competencias básicas y ventajas sostenibles, duraderas, insustituibles y difícilmente imitables que, en condiciones de escasez, demanda externa y apropiabilidad,

puedan contribuir efectivamente a la construcción de las sociedades del conocimiento. En este sentido, el Doctorado asegura y promueve competencias básicas que se pueden mostrar como producto genuino, propio e inconfundible.

### Pertinencia y valor social

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA ha tenido un notable impacto en el sistema educativo, tanto por el número de graduados como por su cobertura, la cual abarca todo el territorio nacional, no solo por la ubicación de las universidades miembros de la Red que lo ofrecen, sino por la demanda de estudiantes de todas las regiones del país.

El Doctorado también contribuye con proyectos de participación en programas sociales o comunitarios que hacen referencia a propuestas de intervención y extensión por parte de grupos de investigación, no solamente los clasificados en A y B por el Minciencias, sino también los demás grupos que brindan apoyo a la formación doctoral en las universidades donde se oferta. Así mismo, contempla proyectos de extensión desarrollados por graduados, algunos de ellos en función de sus actividades académicas y de proyección social, cuyas acciones tienen impacto en la misma comunidad académica o en las comunidades de influencia de las Instituciones de Educación Superior en el entorno local. Muchos de estos proyectos se encuentran registrados en grupos reconocidos o avalados institucionalmente.

Entre 2016 y 2021 los 108 grupos de investigación, reconocidos institucionalmente, que sustentan la oferta del doctorado reportaron 682 proyectos de investigación en estado de ejecución o ejecutados. Así mismo, en dicho periodo, las universidades indicaron el desarrollo de 85 proyectos o actividades de proyección social y extensión, con una participación promedio de 675 profesores, 1803 estudiantes y 5585 personas atendidas.

### 1.5 Particularidades del Programa en Red

Se resaltan, como características que le dan identidad al Programa y logros que inciden en el ámbito académico y en su calidad, las siguientes:

→ Ser uno de los pioneros en su género apoyado en una red interinstitucional con el mayor número de integrantes a nivel nacional (9 universidades), que ha logrado vencer los individualismos existentes en la vida universitaria, consolidando un proyecto de gran trascendencia y reconocimiento nacional e internacional, sin afectar la autonomía de cada una de las instituciones que conforman la red.

→ Permitir, desde las regiones, la transformación educativa y social, así como la formulación y transformación de políticas públicas en educación, a partir de la producción de conocimiento situado.

→ Asumir como fundamental y parte integral del plan de estudios, el intercambio de estudiantes y profesores con universidades extranjeras, mediante las pasantías, la participación en eventos internacionales y la vinculación a redes. Para ello ha realizado convenios e intercambios con universidades de España, Francia, Alemania, México, Venezuela, Brasil, Argentina y Estados Unidos, entre otras, las cuales han acogido a los estudiantes en el periodo de pasantía internacional.

→ Avanzar en la consolidación de áreas de trabajo académico e investigativo pertinentes con las necesidades educativas del contexto, que se concretan en las líneas de investigación que se ofertan en cada institución y sobre las cuales se amplía el conocimiento existente, a través de las tesis doctorales y el trabajo de los grupos de investigación.

→ Participar en congresos internacionales, en especial los coordinados por RUDECOLOMBIA.

→ Ser referente para Colombia, el Caribe y Latinoamérica en avances en el trabajo colaborativo y en la transformación permanente con evidente énfasis en la interdisciplinariedad.

## 2 MARCO TELEOLÓGICO DEL PROGRAMA

### 2.1 Misión

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA forma investigadores autónomos y críticos para comprender, teorizar e impactar las dinámicas socioculturales del contexto, desde una perspectiva interdisciplinar de trabajo en red que propende por el desarrollo de la calidad educativa, en la búsqueda de construir nación desde las regiones y su proyección a nivel internacional.

### 2.2 Visión

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA será reconocido a nivel nacional e internacional por la alta calidad de las investigaciones y publicaciones de alto impacto que desarrollan sus actores; por la calidad humana de sus egresados; por ser interlocutores válidos en las políticas públicas de educación; por la consolidación de las comunidades científicas y por el compromiso con la formación integral de doctores críticos en el contexto del proyecto de nación que impacte las regiones y la educación en sus diferentes niveles.

A continuación, se presenta la relación de las misiones y visiones de cada una de las universidades donde se oferta el Programa, lo que evidencia una clara coherencia y articulación con las del Doctorado:

*Tabla 2. Misiones y visiones de las universidades de la Red donde se oferta el Doctorado*

Universidad	Misión	Visión
Atlántico	Somos una universidad pública inclusiva de la región Caribe, orientada a la formación integral de alta calidad, cimentada en la investigación y extensión desde unas bases científicas, éticas, humanísticas, tecnológicas, artísticas y con enfoque internacional; que ratifican nuestro compromiso con el desarrollo social y económico, así como a la conservación del patrimonio y la cultura, acorde con las dinámicas de la Educación Superior.	A 2031 seremos reconocidos en el entorno regional, nacional e internacional como una institución orientada a la investigación e innovación, que brinda educación de alta calidad con estándares internacionales, políticas de inclusión y responsabilidad social universitaria.

Universidad	Misión	Visión
<b>Cartagena</b>	Formar ciudadanos líderes de nuestra sociedad, que comprendan el poder transformador de la educación y la investigación en el siglo XXI. Se inicia en el aula conectada con la realidad social, empresarial y política, por medio de la investigación relevante y el acompañamiento de procesos de transformación social y solución de problemas. En la Universidad de Cartagena, comprometida con una formación inclusiva y de alta calidad, los estudiantes moldean su futuro laboral y personal, tomando conciencia de sus talentos y destrezas, comprometiéndose a servir para enfrentar los retos locales, regionales, nacionales y globales.	La Universidad de Cartagena a partir de sus procesos misionales de docencia, investigación y extensión, propone para el año 2027, a los doscientos años de su fundación, consolidarse como una universidad de posgrados donde se brinda preeminencia a la formación y, al anticiparse al ritmo del cambio rápido del mundo de hoy, logra que su investigación e innovación beneficien a la comunidad. Esto será posible por su optimismo, resiliencia y fortaleza para generar procesos de transformación social.
<b>Cauca</b>	La Universidad del Cauca es una institución de educación superior pública, autónoma, del orden nacional, creada en los orígenes de la República de Colombia. La Universidad del Cauca, fundada en su tradición y legado histórico, es un proyecto cultural que tiene un compromiso vital y permanente con el desarrollo social, mediante la educación crítica, responsable y creativa. La Universidad forma personas con integridad ética, pertinencia e idoneidad profesional, demócratas comprometidos con el bienestar de la sociedad en armonía con el entorno. La Universidad del Cauca genera y socializa la ciencia, la técnica, la tecnología, el arte y la cultura en la docencia, la investigación y la proyección social.	La Universidad del Cauca, fiel a su lema <i>Posteris Lymen Moritvrvs Edat</i> (Quién ha de morir deje su luz a la posteridad), tiene un compromiso histórico, vital y permanente con la construcción de una sociedad equitativa y justa en la formación de un ser humano integral, ético y solidario.
<b>Magdalena</b>	Contribuir a la transformación positiva y sostenible del territorio, a partir de la formación de alta calidad con programas académicos flexibles, abiertos, adaptativos, accesibles y pertinentes en diferentes niveles y modalidades; la creación, transferencia y apropiación de conocimiento científico, tecnológico, artístico y cultural; el fomento de la innovación, el emprendimiento y la creación de valor social, en procesos de cooperación interinstitucional y de diálogo incluyente y constructivo con los territorios (Plan de Gobierno 2020- 2030).	En el 2030 seremos reconocidos nacional e internacionalmente por nuestro compromiso con: La calidad soportada en un modelo educativo pertinente, híbrido y flexible. La inclusión, interculturalidad y pluridiversidad. La creación, investigación e innovación. La presencia glocal a través de un modelo expandido. La transformación positiva y sostenible de los territorios. Una cultura que promueve la creatividad, innovación, resiliencia, empatía y el

Universidad	Misión	Visión
		<p>liderazgo basado en valores. El compromiso con el desarrollo humano, la integridad y el buen gobierno. El enfoque inter y transdisciplinar en la formación e investigación para crear valor social y mejorar la calidad de vida de las comunidades. (Plan de Gobierno 2020 - 2030).</p>
<b>Nariño</b>	<p>La Universidad de Nariño, desde su autonomía y concepción democrática y en convivencia con la región sur de Colombia, forma seres humanos, ciudadanos y profesionales en las diferentes áreas del saber y del conocimiento con fundamentos éticos y espíritu crítico para el desarrollo alternativo en el acontecimiento mundo.</p>	<p>La Universidad de Nariño, entendida como un acontecimiento en la cultura, es reconocida por su contribución, desde la creación de valores humanos, a la paz, la convivencia, la justicia social y a la formación académica e investigativa, comprometida con el desarrollo regional en la dimensión intercultural.</p>
<b>Quindío</b>	<p>La Universidad del Quindío contribuye a la transformación de la sociedad, mediante la formación integral desde el ser, el saber y el hacer de líderes reflexivos y gestores del cambio; con estándares de calidad a través de una oferta de formación en diferentes metodologías, que responda a una sociedad basada en el conocimiento; una investigación pertinente que aporte a la solución de las problemáticas del desarrollo e integrada con la extensión y proyección social; educando en tiempos del posconflicto y de la consolidación de la paz apoyada en una gestión creativa y con estándares de calidad.</p>	<p>En el año 2025, la Universidad del Quindío estará consolidada como una institución Pertinente - Creativa - Integradora, acreditada de alta calidad, con reconocimiento nacional e internacional en sus procesos de formación a través de diferentes metodologías, de investigación, extensión, proyección y responsabilidad social.</p>
<b>Tolima</b>	<p>La Universidad del Tolima es una institución de educación superior de carácter público, líder en la región con reconocimiento nacional, que promueve la construcción del conocimiento, la paz y el desarrollo humano desde un enfoque crítico, autónomo y ético, que garantice la formación libre e integral de la ciudadanía. Se considera como un ecosistema comunicacional e intercultural de aprendizajes enfocada en el desarrollo de la ciencia, la investigación, la tecnología, la innovación, las artes, la cultura, el multilingüismo y la preservación del ambiente. Así, da respuesta a las necesidades del contexto para la formación de un ser humano integral que cuide de sí mismo, con respeto por</p>	<p>Para el año 2032, la Universidad del Tolima continuará su proceso de consolidación como una institución de calidad, con liderazgo y reconocimiento en las transformaciones educativas y sociales pertinentes, según las necesidades del contexto, con una vocación transnacional en los procesos de formación integral, intercultural, inclusiva, de investigación, de innovación, de transferencia de conocimiento y de preservación del ambiente implementando las tecnologías de la información y la comunicación y generando sentido social y humano.</p>

Universidad	Misión	Visión
	el ambiente, la inclusión, el género y la diversidad, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico y aportando al desarrollo de capacidades humanas hacia la búsqueda del buen vivir en una sociedad democrática y equitativa.	
<b>UPTC</b>	<p>Formar profesionales competentes y éticos, constructores de una ciudadanía reflexiva, crítica y solidaria en armonía con la visión humanista de la cultura Upetecista, comprometida con la promoción del desarrollo y el bienestar social de la región y de la nación. La UPTC, a través de su quehacer en docencia, investigación y extensión en los diferentes niveles de formación (pregrado, posgrado y educación continuada), y la pluralidad de saberes existentes, está articulada con las dinámicas del sector productivo, del gobierno nacional, de las entidades territoriales, y de la sociedad civil, comprometidos - en el marco de la democracia participativa y de construcción de la paz-, con la búsqueda del desarrollo humano inclusivo y sostenible.</p> <p>El liderazgo, responsabilidad y compromiso social de los egresados contribuyen a la consolidación de una sociedad regional y una nación más justa, equitativa y democrática. (Acuerdo N° 070 de 2019).</p>	<p>En el año 2030, por su desempeño académico, la UPTC se consolidará como una de las mejores universidades públicas de Colombia y de América Latina, resultante de la excelente calidad de la oferta académica multinivel y del compromiso de su comunidad universitaria, con las transformaciones sociales, económicas, institucionales, culturales y ambientales, de su entorno local, regional y nacional.</p> <p>Así mismo, potenciará la fortaleza de su campus y patrimonio arqueológico, bibliográfico y cultural, como eje del bienestar de la Comunidad Upetecista (Acuerdo N° 070 de 2019).</p>
<b>UTP</b>	<p>Somos una universidad estatal de carácter público, vinculada a la sociedad, que conserva el legado material e inmaterial, y ejerce sus propósitos de formación integral en los distintos niveles de la educación superior, investigación, extensión, innovación y proyección social; con principios y valores apropiados por la comunidad universitaria en el ejercicio de su autonomía.</p> <p>Una comunidad universitaria comprometida con la formación humana y académica de ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de participar en el fortalecimiento de la democracia; con una mirada interdisciplinar para la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas de la sociedad, fundamentada en el conocimiento de las ciencias, las disciplinas, las artes y los saberes.</p>	<p>Como universidad pública, al año 2028 mantendremos la condición de alta calidad en los procesos de formación integral, investigación, innovación y transferencia de conocimiento; con reconocimiento internacional, vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación e impacto en la academia y en los diferentes sectores sociales y económicos, a nivel local y global; destacada socialmente por conservar el legado material e inmaterial como uno de sus pilares para el desarrollo sostenible.</p>

Universidad	Misión	Visión
	Vinculada a redes y comunidades académicas locales y globales mediante procesos de investigación que crean, transforman, transfieren, contextualizan, aplican, gestionan, innovan e intercambian conocimiento, para contribuir al desarrollo económico y social de manera sostenible.	

Fuente: Elaboración propia con base en la información contenida en los portales web de las universidades de la Red (2023)

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todas las universidades miembros de la Red se constituyen como marco de referencia del Proyecto Educativo del Programa. La articulación del PEP del Programa con los PEI de las universidades se evidencia en los valores comunes priorizados: formación integral, cooperación, libertad y pluralismo de pensamiento, fomento a la investigación y el pensamiento crítico, responsabilidad social, y protección a lo público.

### 2.3 Objetivos

Fortalecer la formación de investigadores en ciencias de la educación creativos, críticos, sensibles y solidarios, que generen conocimiento desde los grupos y líneas de investigación que sustentan el Programa.

Dinamizar la investigación y la innovación hacia la problemática educativa colombiana, latinoamericana y caribeña, respondiendo a sus principales necesidades y con apertura al mundo.

Fomentar una cultura de colaboración y trabajo en red en el ámbito de la investigación educativa, promoviendo la creación y fortalecimiento de alianzas estratégicas entre instituciones educativas, investigadores y organismos en el nivel nacional e internacional, en aras de favorecer el intercambio de conocimientos, recursos y buenas prácticas, así como la realización conjunta de proyectos de investigación que aborden desafíos educativos desde múltiples perspectivas y contextos.

Promover prácticas investigativas de carácter interdisciplinario en los campos de las ciencias de la educación como objeto de estudio, desde diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en el ámbito nacional e internacional.

Generar conocimiento en los campos de las ciencias de la educación pensando los contextos socioculturales que influyen en los sistemas educativos en América Latina y el Caribe, con el propósito de abordar los desafíos específicos de estas regiones.

Lo anterior muestra la claridad de los objetivos que se persiguen y el alto grado de coherencia de estos con la misión que cumple el Programa y con una prospectiva que se traduce en su visión de futuro, lo cual se hace evidente también en la articulación con las misiones y visiones que cada una de las universidades asumen en función de su tarea institucional respecto de la docencia, la investigación y la proyección social, consolidando la Red con propósitos de calidad que generan total identidad y compromiso con el programa doctoral.

### 3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

#### 3.1 Las Ciencias de la Educación

“Cada concepto remite a otros conceptos, no solo en su historia, sino en su devenir o en sus conexiones actuales”.  
G. Deleuze (1993: 25). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

En la trayectoria del Doctorado es posible identificar que las preocupaciones centradas en principio, de forma casi exclusiva en problemáticas asociadas a la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación han dado lugar a una creciente contextualización de dichas problemáticas en el marco de otras disciplinas que, sin desconocer la importancia de las primeras, permiten la incorporación de nuevas perspectivas, al tiempo que amplían el ámbito de influencia de las investigaciones adelantadas en el Doctorado, lo cual a su vez refuerza el sentido de la responsabilidad social que implica la tarea de la universidad en el más alto nivel de formación.

Estas particularidades en los desarrollos y trayectorias del Programa doctoral en cada universidad hacen posible que la categoría *Ciencias de la Educación* se contextualice en el marco de la interacción, la participación y el diálogo permanente, atendiendo a las características específicas que el debate educativo adquiere en cada escenario. Esto obedece a la diversificación y expansión crecientes del debate educativo, habida cuenta de las transformaciones de los sistemas educativos contemporáneos, en el marco de tendencias actuales de orden global.

Dichas tendencias se manifiestan en innovaciones curriculares y pedagógicas, estrechamente vinculadas con procesos de orden cultural, económico y político, que obligan a reflexionar acerca de la orientación que deben asumir las investigaciones sobre educación, así como sobre el potencial que aportan disciplinas como la antropología, la historia, la sociología, el derecho, entre otras, para la resignificación y apropiación del discurso educativo en contextos específicos (Aristizábal, 2006). Esta reflexión obliga a considerar, de acuerdo con Dottrens y Mialaret (1972), los desarrollos alcanzados en el diálogo con las disciplinas

relacionadas con la educación, por lo cual la formación en ciencias de la educación exige el desarrollo de conocimientos y capacidades diversas, dada la multiplicidad de objetos, metodologías y perspectivas epistemológicas implicadas en la construcción de conocimientos en este ámbito (Ríos, 2005).

En ese orden de ideas, el debate actual en torno a las ciencias de la educación sugiere la necesidad de contribuir al esclarecimiento de su estatuto epistemológico, de su naturaleza y de su alcance para la comprensión y transformación de la realidad educativa, a partir de los desarrollos mismos alcanzados por medio de la investigación en dicho ámbito. En ese marco, las ciencias de la educación se asumen como el lugar de encuentro de las disciplinas en torno a la reflexión sistemática, desde la investigación propiamente dicha, en relación con un objeto: la *educación*, entendida como *hecho educativo*. La génesis de esta postura se remonta, tal como lo plantea Zambrano (2013), en *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*, a la década del 60 del siglo pasado, cuando en Francia se adelantó una discusión sobre este tema, promovida por intelectuales como Vial, Avanzini, Debesse, Château y Mialaret, entre otros. Este movimiento planteaba que la educación, siendo un asunto lo suficientemente complejo para una sociedad, no podría entenderse o ser tratado exclusivamente por una sola ciencia.

Esta postura partía de los trabajos realizados por Durkheim, sociólogo francés, quien definía la educación como “la actividad a través de la cual las generaciones adultas le transmiten a las generaciones más jóvenes los patrones culturales para que estas puedan insertarse en la sociedad donde han nacido” (citado por Zambrano, 2004: 57). Este autor se centra en elaborar el concepto de *hecho educativo*, a través del educar. Así las cosas, los franceses entienden las ciencias de la educación como las ciencias humano-sociales, biológicas y exactas, todas ellas interesadas por las cuestiones vivas del educar en las que el objeto por estudiar es, precisamente, el hecho educativo, considerado como un objeto unívoco y extenso en su configuración epistemológica.

Según Meirieu y Develay (2003:71), las ciencias de la educación permiten comprender la compleja realidad educativa desde distintos modelos y variables de diferente naturaleza, otorgados por las ciencias de donde parten: Sociología, Psicología, Economía, Historia, entre otras. Este carácter multidisciplinario es lo que hace que lo educativo no se reduzca a una sola mirada. Por tanto, las ciencias de la educación buscan la articulación de tres polos: *axiológico*, en relación con la definición de los fines de la educación, a través de la reflexión filosófica y política; *científico*, en relación con los conocimientos elaborados por las ciencias humanas y experimentales, y *praxeológico*, referido a la operativización y acción regulada de la práctica educativa. En ese orden de ideas y siguiendo a Zambrano (2004), las ciencias de la educación entienden el objeto disciplinar como el lugar donde los conceptos de **Educación, Pedagogía, Didáctica y Formación** se convierten en los **cuatro pilares del paradigma**, conceptos, por supuesto, polisémicos, complejos, disímiles, abiertos y cerrados, a la vez, portadores de diversas significaciones.

En el contexto francés, el debate sobre las ciencias de la educación ha estado vivo, y en él han aparecido posturas como la de Best (1988: 165), quien considera que las ciencias de la educación producen un desplazamiento del importante papel de la Pedagogía. En sus palabras “... Esta nueva fórmula... [se refiere a la de las ciencias de la educación] presenta la desventaja de dar un tono marginal al término pedagogía, vinculado a la tradición europea, de vaciarlo de casi todo su contenido original y, por así decir, de parcelar el saber relativo a la educación”. De todos modos, Best (1988:170) reconoce que, por otro lado, existe “la ventaja que representa para las ciencias de la educación, “el hecho de incorporarse a disciplinas científicas consolidadas, de delimitar los campos y los métodos”.

Para enfrentar esta dispersión de objetos, Best (1988) propone emplear el término investigación pedagógica afirmando que esta:

es fundamentalmente prospectiva: investigar, describir, explicar, prever, proyectar, hallar, es trabajar por la educación, para mejorar todo el sistema educativo. Nos parece más globalizadora, más prospectiva y mejor adaptada a fines concretos que la investigación en educación...además la orientación praxeológica de las investigaciones pedagógicas no

menoscaba de ningún modo su carácter científico, siempre que las metodologías se elijan y se sigan rigurosamente (178).

La influencia de esta postura en América Latina fue rápida y justo hacia las décadas del 70 y del 80 del siglo XX hizo presencia en nuestros países, junto a la entrada de los planteamientos de la teoría curricular de corte anglosajón, en su vertiente instrumental. Se produjo una mixtura que causó un desplazamiento del lugar de la Pedagogía, tanto desde la perspectiva de las ciencias de la educación como desde el concepto de currículo. Este hecho ha sido ampliamente estudiado y divulgado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, que en sus análisis y producciones ha centrado el debate, para el caso de las ciencias de la educación, en el problema del “enrarecimiento de la pedagogía”, explicado en la desarticulación y atomización que se produce del objeto de estudio al ser analizado desde las particulares visiones de cada una de las ciencias.

En términos de horizontes posibles, quizá la propuesta del paradigma francés en educación sea el camino más expedito para ejercer la interdisciplinariedad e inclusive para promover un proceso de transdisciplinariedad en el campo educativo. Sin embargo, creemos que esto aún no resuelve el carácter, presencia e identidad de la Pedagogía. No puede ser una simple declaración decir que la Pedagogía es, en el seno de las ciencias de la educación, el “alma del paradigma”. Los hechos nos dicen, para el caso de nuestro país, que la debilidad de las construcciones conceptuales y prácticas de la disciplina pedagógica, la han mantenido en un lugar marginal. Esta ha recibido otros embates, casi simultáneos al del paradigma francés, los de la vertiente tecnológica, que dejaron a la Pedagogía en un terreno movedizo porque la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son una actitud y una disposición para asumir los saberes, los conocimientos y las prácticas. No significa esto la desaparición de las disciplinas, sino que supone un diálogo fecundo y nutritivo entre ellas. Y ese diálogo sólo es posible entre iguales. Así que el compromiso es por la construcción de un saber pedagógico fuerte, consolidado y abierto que pueda dialogar con los otros saberes y disciplinas.

Finalmente, para ampliar el espectro de análisis de la presencia del campo ciencias de la educación, en nuestro país, retomamos el artículo, producto de la tesis doctoral, realizada por Ríos (2006: 11-31), quien sostiene que:

Quizás después de la lectura de su trabajo de investigación quede la inquietud en el lector por saber qué son o qué significa el término 'ciencias de la educación' en Colombia. Si bien se ha podido describir su proceso de institucionalización a través del surgimiento de las facultades de ciencias de la educación y su funcionamiento a partir de dos ejes de saber: el psicológico y el sociológico, durante el período 1926-1954, la discusión sobre qué se entendía por el término 'ciencias de la educación' no se dio en el saber pedagógico colombiano.

En efecto, el autor hace referencia a la presencia de las primeras facultades de Ciencias de la Educación en Colombia en 1933, y cómo estas se fundaron sin un amplio debate sobre su denominación. Al mismo tiempo, señala las posibles influencias que se hubieran recibido del Instituto de Ginebra de Suiza, institución de la cual bebieron algunos intelectuales en la primera mitad del siglo XX en nuestro país. De manera que, en este contexto, vale la pena reflexionar de forma sistemática acerca de cuál es el significado de un Doctorado en Ciencias de la Educación, en función de su aporte al conocimiento, a la consolidación teórica de este campo de estudio y al impacto que este genera en la sociedad.

### **3.2 Presupuestos pedagógicos del Programa**

Partimos desde los presupuestos de Zambrano (2002) en el libro *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, en el que argumenta que la pedagogía es una de las teorías que explican el hecho educativo. Como hemos asumido el paradigma francés de las ciencias de la educación, la pedagogía se entiende como la reflexión axiológica sobre el educar en un sentido muy amplio, y no solamente reducida a la práctica cotidiana que se produce en el aula de clase o en los ámbitos educativos. Según Zambrano (1963: 158-159):

Es válido pensar que dicho paradigma piensa en un modelo de ser humano [...]. Todo modelo educativo es la imagen del tipo de sociedad donde este funcione; a la vez, el modelo educativo es la base para reproducir los valores sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos.

Es decir, el concepto de pedagogía, siguiendo a Zambrano, no puede reducirse a un simple hacer, esto es a la enseñanza. La pedagogía se interroga por categorías como el otro, lo social, lo cultural, la democracia, la libertad, el educar, la disciplina, el poder, la conducta, el valor del educar, la diferencia, la motivación, la ética, etc. La pedagogía, entonces, se ubica en el lugar de la pregunta que acompaña y no en el instrumento que aplica. Trabaja no sobre la aplicación sino sobre la explicación, sobre la formación del ser humano, sobre su cultura. En este sentido, la pedagogía escapa a su reduccionismo técnico porque no es un conjunto de técnicas que los docentes solamente aplican en el espacio del aula de clase. Reducir la pedagogía al instrumento o medio es evitar que ella se convierta en una finalidad a través de la cual se piensan otros conceptos como la formación o el educar.

Siendo, entonces, las ciencias de la educación el foco axial, en el que los conceptos de Educación, Pedagogía, Didáctica y Formación se convierten en los cuatro pilares del paradigma, se asumen como tejido sociocultural y político vinculados a las ciencias sociales. Asimismo, la noción de escenario educativo va ligado a los territorios y contextos, y a su vez, va más allá de coordenadas geográficas que obran como límites materiales y formales y remite a espacios simbólicos y a contextos culturales; y es justamente por esta concepción emergente y alternativa que lo educativo opera como punto de partida, como mediador, como tejido y como finalidad en las investigaciones que se impulsen formativamente en este Programa doctoral.

En consonancia con el foco axial, el Programa apropia la *hermenéutica* como espacio de diálogo, debate y trabajo cooperativo, basado en el compromiso con el progreso de la sociedad colombiana y latinoamericana de la cual forma parte; apuesta mediante la generación y difusión de conocimientos sobre el fundamento de la razón y el contraste de los estudios en ciencias de la educación, vislumbrándose en un rol de referente científico y cultural en las regiones de Colombia, caracterizándose, además, por la proximidad a los problemas y demandas sociales para garantizar el acceso universal a una formación académica e investigativa de alta calidad, actualizada y con posibilidad de continuidad en el tiempo, asumiendo así la responsabilidad social con el entorno regional, local y con la policromía de

territorios donde se recrean las investigaciones e innovaciones, desde la perspectiva del pluralismo, la inclusión y la interculturalidad, orientando toda acción académica al espacio vital de los ciudadanos.

Desde esa conceptualización, el Doctorado en Ciencias de la Educación, tanto en sus planes de estudio, seminarios, publicaciones, como en la orientación de las tesis doctorales, intenta realizar una geopolítica del conocimiento, de tal manera que los marcos de comprensión conceptual de los problemas de investigación identificados y precisados – analíticos o empíricos–, guarden coherencia con los mismos y contribuyan a su discernimiento y no a una reproducción sin crítica o apropiación. De hecho, la complejidad de los fenómenos educativos exige, según Arriaga (2003), en términos de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann, “dispositivos” complejos para su comprensión e intervención. En este sentido, los hechos educativos, que son multi-causados y, a su vez, multi-efectos, requieren de perspectivas teóricas complejas y pluriversas para ser interpelados. Por esta razón, se adopta la perspectiva crítico social que privilegia en este Doctorado, el abordaje de las realidades sociales educativas desde un campo de conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, diseñado desde la hibridación armónica con las ciencias de la educación. Las disciplinas y ciencias que tributan a la denominación del Programa no operan como campos u objetos teóricos distintos, pero sí diferenciados; funcionan, por lo tanto, como una meta-objeto de conocimiento emanado de las interacciones entre estas.

Esta confluencia abre un amplio abanico de posibilidades de lectura de los problemas sociales y educativos, en la multiplicidad de escenarios y territorios en las regiones, al mismo tiempo que tiene, en este Doctorado, un eje axial que le da razón y perspectiva: las ciencias de la educación. Si bien, este núcleo remite al ámbito de la configuración de discursos pedagógicos, es evidente que va más allá de las relaciones didácticas y curriculares en las aulas (concepción clásica) y asume que, en esta perspectiva, el conocimiento científico de lo educativo tiene como precursoras las teorías sustantivas que emergen de la lectura de tales fenómenos educativos en contextos sociales, políticos, económicos, históricos, culturales, entre otros. Por lo tanto, los presupuestos pedagógicos de este programa doctoral se convierten

en una configuración sistémica, que se manifiesta como proceso formativo, en el cual los seres humanos intercambian recíprocamente bienes y valores culturales, afectos, emociones, sentimientos y saberes. Las ciencias de la educación se desarrollan, desde esta perspectiva, en estrecha relación con diversas disciplinas y ciencias, a través de una textura compleja, a partir de la cual se generan intercambios de creencias, percepciones, identidades y culturas.

En este sentido, la formación de doctores en ciencias de la educación es complementaria y recíproca con conocimientos y capacidades que satisfacen no solo las nuevas exigencias productivas, sino también una vinculación con la formación en el ámbito político y moral, en respuesta a una amplia gama de necesidades, tanto en el ámbito individual como de participación ciudadana, lo cual evidencia la urgencia de una formación que permite reconocer capacidades en las regiones y logra vincularlas a dinámicas territoriales de educación, para que permitan las transformaciones sociales necesarias en su relación con un mundo interconectado y global. Ha sido un reto avanzar en esta perspectiva de formación, en una sociedad tecnológicamente compleja, culturalmente diversa, socialmente fragmentada y desigual; económicamente inestable e inequitativa, con cambios permanentes en la geometría política, importantes movimientos migratorios e inclusive desplazamientos internos, producto de la violencia fratricida; además de preocupantes formas de injusticia y exclusión, producto de la violencia estructural que carcome el país.

Por ello, la importancia del Doctorado, en términos de su *enfoque y estructura pedagógica de carácter hermenéutico y crítico social*, radica en la cooperación e impacto en las comunidades, en la medida en que facilita la construcción de la paz y justicia territorial, a partir de las líneas de formación doctoral, en nueve departamentos del país, cuyos municipios y regiones requieren mejorar con altos indicadores de calidad y pertinencia en sus procesos educativos, que fortalecen la vinculación de la universidad con los territorios donde tiene injerencia.

En este orden de ideas, el programa innova continuamente constituyéndose en un mediador que se vincula con su entorno, a través de la cooperación e interconexión con el

territorio, alterando de hecho el propio concepto del mundo académico y la misión clásica de la universidad y de los programas de alto nivel como los doctorados. Por consiguiente, las líneas de formación doctoral buscan contribuir a la visibilidad, posicionamiento y proyección nacional e internacional, mediante el reconocimiento y la legitimación de un excelente nivel investigativo en ciencias de la educación, con alta producción académica, que aporta nuevo conocimiento para el sistema y los procesos educativos del país, comprometidos con la consolidación de comunidades académicas e investigativas y con la formación de investigadores autónomos del más alto nivel que la Nación y Euroamérica requieren, secundada por los grupos de investigación y el compromiso de las universidades de RUDECOLOMBIA.

### 3.3 Presupuestos didácticos

Partimos del documento elaborado por varias universidades de la Red (2006:19), ya que en él se establece la posición de RUDECOLOMBIA, en torno al debate sobre los conceptos de Pedagogía, Didáctica y Currículo. Ya en el apartado de Ciencias de la Educación hemos mencionado cuáles son los cuatro pilares articulados del paradigma: Educación, Pedagogía, Didáctica y Formación. Por tanto, para iniciar la conexión de la Pedagogía con la Didáctica, el documento mencionado remite a los aportes de la clásica obra *Didáctica Magna* (1670) de Komensky, conocido por el nombre latino de Comenio, en la que este autor propone una reflexión en torno a los problemas del enseñar y del aprender como ámbitos para la búsqueda de un método que permita “enseñar todo a todos”, la pansofía. Acto seguido, el documento trae a colación la raíz etimológica de la palabra didáctica, que viene del griego antiguo didaskein, con un doble significado: 1) la enseñanza como la tarea del pedagogo y 2) el aprendizaje entendido como el dejarse instruir por parte del alumno.

Ahora, desde una lectura más cercana, podemos decir que los desarrollos de esta disciplina han estado conectados a una reflexión en torno a los problemas de la denominada “enseñabilidad” de los saberes y las ciencias; en otras palabras, la didáctica se ocupa de realizar un “tratamiento” a los saberes y a las ciencias para ser enseñados y aprendidos. Desde la

propuesta de Bronckart (2006), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas, de extensión variable. En términos amplios, puede aplicarse al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza y, en un sentido más restringido, a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar bien. En definitiva, busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase; en este caso, la didáctica aborda también las interacciones pedagógicas, pero desde un punto de vista siempre orientado por los “objetos de saber”, y más precisamente por las condiciones de su transmisión y adquisición: ¿A quién? ¿Qué objetos o contenidos enseñar? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿A través de qué métodos? ¿En vista de qué resultados? Como dicen Bronckart y Schneuwly (1996: 62): “La didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar”.

En otras palabras, la didáctica está relacionada con los tres polos del triángulo didáctico (‘sistema didáctico’): el objeto de enseñanza, los profesores y los estudiantes. El primer polo hace referencia al objeto de enseñanza y su transposición didáctica, propuesto por Chevallard (1991), que se convierte en una herramienta que permite reconocer que la distancia entre el objeto de enseñanza (“saber sabio”) y el objeto realmente enseñado (“saber enseñado”) es un fenómeno que afecta a todos aquellos conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos.

Esto significa que el supuesto básico de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones –rupturas, desplazamientos, replanteamientos– que se producen en el conocimiento desde que es elaborado por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento para ser enseñado. Desde esta perspectiva, el proceso de transposición didáctica se caracteriza por un conjunto de mediaciones en el que es posible reconocer etapas sucesivas. En un primer nivel, se identifica el proceso de selección de ciertos aspectos del saber científico, como contenidos susceptibles de formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En un segundo nivel, esas transformaciones que se producen en el “saber a enseñar”, se convierten en objeto de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la obra ya

clásica de Chevallard (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora, ya que muestra cómo el saber que se enseña procede de una modificación cualitativa del saber académico, que llega a transformarse con el fin de que sea comprendido por el estudiante.

El segundo polo concierne a los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Dichos saberes están sobre determinados por la formación y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del “contrato didáctico” implícito y explícito que se establece entre las dos partes. Se reconoce, además, que los docentes son moldeados por factores internos y externos. Entre los internos se advierte la presencia de un profesional que, en su acción y en sus prácticas, muestra las huellas de su pasado como estudiante; y entre los externos, se encuentran la visión de su área de conocimiento y cómo la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado, muchas veces, con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería poder responder a cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles son los objetos elaborados en las interacciones en clase? ¿Cómo se construye el objeto de saber en el intercambio entre estudiante y profesor? ¿Cómo las resistencias de los estudiantes son tomadas en cuenta o no en la intervención del docente? ¿Cómo las representaciones del profesor sobre su área de saber repercuten en la manera de tratarla? ¿Cuáles son, generalmente, los dispositivos para transformar el conocimiento de los estudiantes?

El tercer polo del triángulo didáctico corresponde a los estudiantes. Aunque Chevallard (1998) no habla sobre los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos, por parte de los estudiantes –que puede ser reconocida a partir de tareas y ejercicios realizados por ellos– es útil evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes, porque es importante recordar que las nociones que provienen del “saber sabio” (conocimientos científicos) cohabitan con los conocimientos empíricos (conocimientos espontáneos) y, por lo tanto, es preciso ejercer una vigilancia epistemológica que examine los movimientos de transposición a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que

parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente aprehendidos.

De igual manera, desde los planteamientos de Camps (2004), el objeto de la didáctica está fundamentado en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje (de las disciplinas específicas) con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder intervenir y, de esta manera, mejorar las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, hacia la transformación de la práctica. Esto significa que la didáctica se define como una disciplina de intervención, porque sus resultados conducen a mejorar el aprendizaje. Frente al tradicional modelo aplicacionista de teorías, el perfil de un profesor competente, para la época actual, es el de aquel que, a través de la investigación y de la reflexión sobre su propia práctica, es capaz de valorar la situación del aula y el grado de aprendizaje de sus estudiantes, mediante actividades significativas, basadas en situaciones reales, acordes con las actuales demandas sociales.

De esta forma, el programa atiende, también, a los últimos avances neurocientíficos, de acuerdo con los cuales la educación emocional debe hacer parte inherente del proceso educativo, en virtud de la forma como favorecen o entorpecen los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, las metodologías de enseñanza que utiliza el Doctorado se piensan, en coherencia con los presupuestos pedagógicos y didácticos asumidos, como mediaciones y andamiajes para favorecer social y culturalmente el desarrollo de procedimientos (técnicas, habilidades y estrategias) para la construcción del saber. Por consiguiente, estas mediaciones harán uso de artefactos que representen aspectos del mundo material que han sufrido alguna transformación, a raíz de su incorporación en el terreno humano. Así, las metodologías que en mayor grado utilizan las mediaciones son aquellas generadas en la interacción social o en la relación educativa entre maestro/estudiante y estudiante/estudiante.

### 3.4 Formación

El concepto de formación, otro de los pilares articuladores del paradigma de las Ciencias de la Educación, es también polisémico y complejo; asimismo, portador de diversas significaciones. Por ejemplo, para los estudiosos franceses de la filosofía de la educación, el concepto de formación es problemático porque alude a una intervención que “da forma” a las personas y que responde a una voluntad externa de asegurar la apropiación de un saber o de un saber-hacer. Por tanto, la formación así concebida pertenecería al universo de la técnica y desconocería o subvaloraría la autonomía y el proceso de autoconstrucción del individuo. En cambio, en la tradición alemana de la *bildung*, la formación implica la autoformación, supone un trabajo de síntesis permanente que el sujeto hace de su propia experiencia, y que recoge y resignifica las influencias externas.

En otros términos, la formación concierne al desarrollo de las potencialidades humanas, a la realización del ser humano como ser natural y como ser social. O sea, el concepto de formación atañe, esencialmente, a un proceso de autoformación y de interacción social porque es una tarea de la sociedad y del sujeto que vive en sociedad. La perspectiva en esta dirección supone recoger los elementos de la *bildung*, junto a las reflexiones de Nussbaum (2010), Hoyos (2009), Gadamer en su libro *Verdad y Método* (1975, 1993) quien examina algunos conceptos clave del humanismo; en particular, el concepto de formación, tal como lo plantea la tradición alemana de la *bildung*.

Por su parte, Nussbaum (2005), en *El cultivo de la humanidad y Sin fines de lucro* (2010) hace una defensa de la enseñanza de las humanidades y de su papel esencial en la *formación de la ciudadanía democrática*. En esta última obra cuestiona severamente la educación tecnocrática orientada solo hacia el crecimiento económico, en desmedro de una orientación integral orientada hacia la formación de ciudadanos para un mundo complejo e interconectado. Para ello, propone tres habilidades, con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual: 1) La habilidad para el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones sobre la base de que una democracia necesita ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, en

lugar de remitirse a la opinión de otros. 2) La capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos de una región o grupo, sino también como seres humanos vinculados a los demás por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. 3) La imaginación narrativa, en interrelación con las dos anteriores, entendida como la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona y comprender las emociones, deseos que alguien pudiera experimentar. Para la autora, estos deberían ser los ejes sobre los cuales estructurar los currículos.

Ahora bien, el proceso de formación implica, igualmente, la apropiación de lo que se ha llamado la cultura académica; o sea, lo que se reconoce como más valioso del universo simbólico históricamente acumulado por las sociedades: las ciencias, las artes, las técnicas, las leyes, las pautas sociales y morales, las filosofías, las religiones; todo un universo recogido y conservado gracias a la escritura. Esto quiere decir que la formación intelectual en una disciplina significa la apropiación de las teorías, conceptos, métodos, procedimientos y formas de validación que le son propias, esto es el conjunto integrado de los elementos que constituyen el paradigma de la disciplina.

A partir, entonces, de los propósitos de formación del Doctorado, la estructura curricular se entiende como un conjunto de componentes que se organizan alrededor de espacios académicos articulados a las líneas de formación de la Red y a las experiencias investigativas de los grupos. Esta es la razón por la que se puede afirmar que la estructura curricular se convierte en la columna vertebral de los procesos formativos y de los futuros proyectos de investigación de los estudiantes y se organiza a partir de tres componentes que definen el perfil de egreso del Doctorado en Ciencias de la Educación: *saber pedagógico, investigación y producción, fundamentación y profundización disciplinar*.

Desde este marco de reflexiones, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA se configura en el establecimiento de sinergias entre académicos, grupos de investigación, universidades, organizaciones sociales y comunidades de base con los procesos académicos e investigativos; creación de redes y comunidades de aprendizaje que

parten del trabajo realizado en los contextos territoriales, a través de la relación universidad-comunidad, mediante la dirección de las tesis, el trabajo situado en perspectiva de gestión del conocimiento pertinente con las demandas de localidades y regiones. El doctorado se convierte, así, en un puente entre la realidad actual de un gran número de comunidades y territorios y el ideal de cumplimiento de indicadores exigidos por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), así como en la búsqueda permanente de la calidad, partiendo de la realidad concreta que presentan los departamentos, municipios y otras entidades territoriales donde las Universidades de la Red tienen asiento.

Las necesidades específicas de cada comunidad, localidad y región constituyen el punto de partida, desde el cual se plantean los procesos necesarios desde las ópticas de diferentes disciplinas que se abordan en las universidades, en particular, desde los grupos de investigación que tributan a las líneas de formación doctoral para avanzar hacia la calidad, como elementos clave de todo el proceso. En este sentido, se ha venido potenciando:

El trabajo en red, mediante el establecimiento de bases de colaboración entre académicos, grupos de investigación y universidades para la puesta y consolidación de las líneas de formación, en correspondencia con las necesidades, intereses y expectativas que emanan de las regiones y territorios, donde el Doctorado tiene incidencia, a través de las direcciones de tesis y los procesos de responsabilidad social que se llevan a cabo en las Universidades e instituciones u organizaciones sociales, que apuestan por la construcción social y educativa.

La ejecución de proyectos de investigación interdisciplinarios.

El trabajo colaborativo entre los docentes de diferentes facultades, y con otras comunidades académicas de orden nacional e internacional.

La generación de comunidades de aprendizaje de orden local, nacional e internacional.

La constitución de redes académicas conformadas por grupos de investigación y comunidades situadas en territorio.

El Programa realiza, también, esfuerzos por precisar y aplicar criterios de flexibilidad que han venido consolidando el enfoque pedagógico, que permite no solo evidenciar sino, principalmente, hacer posible el trasegar exitoso de estudiantes y docentes por el doctorado, mientras las diversas condiciones de este se resignifican y adaptan constantemente y en forma cíclica a los diferentes matices de los participantes y del proceso mismo.

Las actividades que se llevan a cabo en el marco de fundamentos epistémicos, de inmersión en los grupos de investigación y movilidad académica, permiten interconectar el proceso de formación, intercambio y planificación del Doctorado con la impartición y práctica de los créditos del plan curricular y el inicio del trabajo de tesis, que engloba las dinámicas de difusión y extensión de la experiencia. Los resultados están relacionados con la ejecución de investigaciones locales y situadas (en conexión con los debates nacionales e internacionales de las líneas de formación doctoral), el incremento de la calidad formativa y el impacto que los procesos de investigación tienen en la mejora de los contextos educativos vinculados al Doctorado. Esta dinámica ha permitido la realización y defensa de 437 tesis doctorales, entre 2003 y 2023, que tienen un impacto significativo en las realidades sociales y educativas en las que se llevaron a cabo; además, para los grupos de investigación donde están adscritas las tesis suponen un proceso de aprendizaje y oportunidad para potenciar sus líneas de investigación.

Finalmente, el proceso de difusión de las tesis ha permitido encabezar los procesos de intercambio de experiencias con otras universidades de las regiones donde están las Universidades de RUDECOLOMBIA, pero también con otras regiones del país e internacionalmente, estimulando la aparición de nuevos Programas de Maestría y Doctorados (no necesariamente en educación), de tal forma que permita asumir en conjunto la responsabilidad y la iniciativa en el desarrollo de propuestas de formación de profesionales y/o investigadores de alta calidad que impacten en la mejora de la educación en los territorios y regiones de Colombia.

En este sentido, el enfoque pedagógico asumido es flexible, sostenible y adaptado a las especificidades de las regiones, territorios y a las exigencias globales; por tanto, la acreditación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA con la más alta calidad, responde a una concepción de formación que pretende instalar capacidades en los contextos institucionales locales y regionales de los departamentos en los que se inscriben las universidades de la Red, buscando con sus propios medios la sostenibilidad futura. De igual manera, se reconoce su propuesta de formación académica e investigativa, adquirida en contacto con la realidad práctica, porque procura impactar en los planes de vida y en los procesos de construcción social comunitario de las regiones, en aras de generar una nueva cultura de trabajo para la investigación en contextos colaborativos, con el fin de potenciar y desarrollar grupos de investigación que posibiliten la creación de redes de trabajo académico hasta ahora inexistentes en muchos territorios.

### **3.5 Presupuestos curriculares**

Tres grandes fenómenos se están produciendo en el mundo con directa repercusión en la educación: la globalización, la sociedad del conocimiento y la posmodernidad (Malagón, Rodríguez y Nández, 2019).

Hablar de globalización o de sociedad globalizada significa reconocer que, en lo económico, en lo político y en lo cultural, han sido superadas las barreras regionales, nacionales e incluso continentales, con una marcada tendencia hacia la homogenización. La globalización, sin duda, ha afectado a toda la realidad cultural. No obstante, no es un proceso lineal y no involucra de la misma manera a todos los países del mundo, ni resulta igualmente favorable a todos los habitantes de la Tierra. Debido a los diferentes niveles de desarrollo en los países, la globalización tiene consecuencias contradictorias en unos y otros países: favorece a los países ricos y golpea a los países pobres y en vías de desarrollo.

Por su parte, se denomina sociedad del conocimiento a esa nueva etapa de la civilización humana en la cual el recurso económico básico, el principal medio de producción ya no es la tierra o los recursos naturales, ni el trabajo, ni tampoco el capital, sino el

conocimiento: “La sociedad del conocimiento es el sistema económico y social en donde el producto final se caracteriza más por un valor agregado de conocimiento incorporado, que por la cantidad de materiales utilizados en su manufacturación” (Niño-Díez, 1998, p.13). Difícilmente, hoy, podría hablarse de instituciones educativas y no educativas o de entornos educativos y no educativos. El conocimiento y la educación se constituyen en pilares básicos de la existencia humana. Siempre lo fueron, pero hoy son reconocidos más allá de una decisión política e histórica.

El tercer fenómeno es llamado posmodernidad; se trata de un escenario con un alto contenido cultural pero que se expresa con fuerza en lo económico, político, social e ideológico. El derrumbe de los grandes relatos, de la razón absoluta, pareciera contradecirse con algunas de las tendencias de la globalización como la permanencia de un modo de producción social y la hegemonía del imperio de Estados Unidos. Por ello, algunos tienden a ver la posmodernidad más como un fenómeno cultural que otra cosa. Sin duda, sus mayores manifestaciones son culturales, pero en la política y en la economía se observa la multipolaridad, los procesos de regionalización y, por sobre todas las cosas, la “apertura” en el pensamiento: el paso de la unirracionalidad a la multirracionalidad, de la homogeneidad a la heterogeneidad, de la producción en serie a la producción diversa. Claro que la posmodernidad ha generado múltiples tensiones, entre la unidad y la diversidad, entre el todo y las partes, entre la certidumbre y la incertidumbre, entre la utopía y la entropía. Esta plataforma constituye un espacio para la reflexión y ha soltado cadenas para abordar con una actitud crítica los postulados de un nuevo orden mundial.

Es claro que la emergencia de estos nuevos escenarios ha modificado las condiciones para la pertinencia de la escuela. Y es preocupante que las instituciones que tienen como función natural, la formación de las nuevas generaciones, no avancen con la misma intensidad de los escenarios sociales, con lo cual se presenta un rezago muy preocupante sobre todo en los países de menor desarrollo económico e industrial. Pero, a su vez, también se encuentra que, ante la endogamia de muchos sistemas de formación, la avalancha de esos nuevos escenarios genera profundos traumas institucionales que favorecen saltos al vacío o desarrollos

más cosméticos que reales a las estructuras académico-institucionales y, entonces, la pertinencia se desfigura y deja de ser un proceso dinámico, complejo y enriquecedor para convertirse simplemente en una relación de adecuación y acomodamiento a las demandas del mercado.

Este panorama de nuevos escenarios es dinámico y, por ende, de cambios permanentes, exige ser leído desde la perspectiva epistémica de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, teniendo en cuenta elementos esenciales en cualquier propuesta curricular en educación superior como son la flexibilidad, la pertinencia, la transversalidad, la Internacionalización, entre otros, reto al cual responde el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, pues se tiene conciencia de las dinámicas sociales de los inicios de la segunda década del siglo XXI, donde los avances en la diversidad de campos y saberes, han dejado también en evidencia la necesidad de superación de la parcelación del saber y las disciplinas, y en definitiva, la antigua concepción feudal del conocimiento. En su defecto, hace carrera un pensamiento transversal, en la medida en que no sólo diferentes disciplinas se ocupan de un mismo problema (interdisciplinar), sino que, además, un mismo problema atraviesa varias de ellas (transdisciplinar). (RUDECOLOMBIA, 2017).

Por tanto, al Doctorado en Ciencias de la Educación lo convoca el desafío de “contribuir a la actualización del proceso educativo, en un tiempo como el nuestro cuando se han resquebrajado las certezas sobre las que se había construido la academia, particularmente en el ámbito humanístico, como serían el universalismo, hoy relevado por posturas contextualistas, perspectivistas y comunitaristas, y el objetivismo, relativizado por alternativas como el consenso, la negociación, el acuerdo sobre mínimos y el multiculturalismo; inclusive, en el que las competencias transversales ganan terreno sobre los saberes particulares a tono con un futuro que afianza su condición de incógnita” (RUDECOLOMBIA, 2017).

En ese sentido, se trata de hacer una revisión crítica de la racionalidad instrumental y de la relación hegemónica norte-sur en las formaciones históricas y en la apropiación del saber. Pensar hoy la educación significa incorporar lo estático y lo dinámico, lo sincrónico y lo

diacrónico a un análisis de los sistemas históricos como sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales. La unidad de análisis no es ya el Estado-nación, sino el sistema mundo. Por esto, se hace necesario reconciliar el análisis ideográfico propio de la historia y el nomotético propio de la antropología, economía, ciencias políticas y sociología (ni mero recuento de los hechos del pasado ni simple búsqueda de regularidades con una visión ahistórica). Abrir un campo de análisis para la imaginación sociológica de Wright Mills (1987), en el que la investigación se constituye en la base de la formación académica. En consecuencia, buscar la interdisciplinariedad sin que ello implique la muerte de las disciplinas con larga tradición (Documento Maestro del Programa, 2017).

Propiciar la construcción de una ética de ciencia, tecnología e innovación es prioritario para mejorar la calidad de vida de las comunidades presentes y futuras. No es posible una transformación científica, tecnológica y productiva si no se incide en la formación política y moral, ciudadana, de los individuos. Le corresponde al sistema educativo en general formar escuelas de gobierno y hacer de la democracia un ejercicio que trascienda las virtudes cívicas. Son evidentes las falencias para una formación ética y política en nuestro sistema educativo en general, lo que obliga a que un Doctorado en Ciencias de la Educación asuma un papel protagónico en la coyuntura actual del país, que contribuya a la reflexión sobre la ciudadanía. El modelo científico productivo escolar y universitario con base en una racionalidad instrumental no ha construido una sociedad civil. Una doble moral se configura en esta incapacidad, porque de un lado propone incidir en el aparato productivo, pero del otro descuida la construcción de sociedad civil, de democracia (Documento Maestro del Programa, 2017).

Ahora bien, desde los presupuestos desarrollados sobre Pedagogía, Didáctica y Formación ¿cómo se entiende el *Currículo*? Para responder se hace necesario acudir de nuevo a una visión histórica: la teoría curricular desde la llamada vertiente tecnológica anglosajona se instaló en Colombia, como en la mayoría de los otros países de América Latina, a partir de las políticas de “modernización”, en cuyo centro se encontraba la racionalidad del desarrollo entendido como crecimiento económico, planeación sistémica, eficiencia y eficacia. El

Sistema Educativo Colombiano asumió con plenitud estos planteamientos y los incorporó en la cotidianidad educativa de múltiples formas.

Una vez instalada la teoría curricular en los discursos y prácticas educativas a todos los niveles, alentada en primer lugar por las instancias gubernamentales que respondieron de manera muy expedita a las directrices internacionales de política educativa, ya resulta difícil pensar y proyectar la vida educativa de este país prescindiendo de los postulados y prácticas introducidas por la teoría curricular. De lo que se trata, entonces, es de darle un lugar a esta teoría, reformularla y situarla, orientada desde un saber más amplio como el de la Pedagogía y su relación con la Didáctica. Con esta visión general, se ha profundizado en esta conceptualización, a través de las líneas de formación doctoral que ofrece el Programa en cada una de las universidades.

Recordemos, entonces, que el término currículo es polifónico, depende de la cultura y de la intencionalidad con que se aplique. En la actualidad, se percibe básicamente de dos maneras: la primera, desde el paradigma técnico –Bobbitt (1924), Tyler (1973), entre otros–, es la más difundida y se presenta como prescripción. Se interesa por el control y manifiesta las pretensiones educativas expresadas en objetivos, contenidos, documentos, planes de estudio y programas; se trata del currículo oficial. La segunda, desde el paradigma crítico-investigativo, alternativa a la primera, se presenta como realidad y se interesa por las transformaciones que muestran las experiencias investigativas educativas construidas y vividas en el curso de los procesos formativos.

Para ampliar un poco más el concepto de currículo, se acude a Rodríguez (2002), quien afirma que en las postrimerías del siglo XX se empiezan a desarrollar nuevas teorías y tendencias relacionadas con el concepto de currículo que permiten reconocer cómo: 1) se pasa de una concepción en términos de planes de estudio a una concepción de estructuras curriculares, 2) se supera una concepción de maestro como transmisor de conocimiento y se avanza hacia una de maestro constructor del mismo, 3) se desplaza al docente administrador de currículo y se propone un docente diseñador, 4) se avanza en el proceso curricular de un

docente intervencionista hacia un docente interactuante, 5) se traslada de una concepción vertical de la educación a una concepción horizontal, 6) se transita de currículos extensivos a currículos intensivos, 7) se va de un enfoque de currículo, en términos de resultados, a uno, en términos de procesos. Esto ha llevado a revisar las concepciones sobre currículo y a reconocerlo como un proceso de investigación, que en un ciclo de permanente interacción recoge al individuo (formación integral), a su contexto (formación integrada) y a la relación entre dicho individuo y su contexto (formación integradora) para mejorar sus aprendizajes. En este orden de ideas, el currículo puede entenderse como:

*Una hipótesis de trabajo* que permite orientar la formación de un individuo a lo largo de un nivel determinado o de una carrera en un área de conocimiento, lo cual lleva a reconocer el proceso curricular como uno de investigación que se va adecuando a lo largo de su misma implementación y que solo puede ser alcanzado al final de la formación, mediante la confrontación de los supuestos que se enunciaron en el marco teórico o por el impacto en el medio socioeconómico o cultural en el cual le corresponde actuar.

*Un proceso que relaciona una concepción con una aplicación*, pues no son unos los que plantean el currículo y otros los que lo llevan a cabo. El ejercicio curricular es participativo entre directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general, ya que todos de alguna manera son orientadores, ejecutores o usuarios del resultado de dicho currículo.

*Un trabajo interdisciplinario* en el cual se integran diferentes especialistas que, en términos de un problema común de formación de un individuo, aportan elementos y aspectos que orientan concepciones que inciden en el diseño curricular; dicho de otra manera, se trata de un desarrollo centrado en lo conceptual-formativo y no solamente en lo práctico-informativo.

*Una estructura de integración de ambientes educativos* (áreas del conocimiento) y campos formativos (niveles), a través de un plan de estudios como elemento operativo de distribución espaciotemporal de unos conocimientos.

Por tanto, *si se plantea el currículo como un proceso de investigación*, este ofrecerá problemas y preguntas que deben ser resueltos: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? Estas preguntas tienen respuestas en disciplinas (factores del currículo) que de manera global conforman lo que unos autores denominan el marco teórico del currículo y otros los fundamentos del currículo. Queda claro, entonces, que el currículo –entendido como proceso de investigación– parte de la concepción de un individuo inscrito en un contexto particular, para desde allí orientar sus procesos de formación.

Desde este marco de reflexión y a partir de los propósitos de formación del Doctorado, la estructura curricular se entiende como un conjunto de componentes que se organizan alrededor de espacios académicos articulados a las líneas de formación de la Red y a las experiencias investigativas de los grupos. Esta es la razón por la que se puede afirmar que la estructura curricular se convierte en la columna vertebral de los procesos formativos y de los futuros proyectos de investigación de los estudiantes y se organiza a partir de tres componentes que definen el perfil de egreso del Doctorado en Ciencias de la Educación: *saber pedagógico, investigación y producción, fundamentación y profundización disciplinar*.

Las evaluaciones y modificaciones de las que sea objeto el currículo del Programa académico hacen parte del proceso de Autoevaluación del Doctorado. Las diversas evaluaciones al currículo, producto de las experiencias y necesidades emanadas de las particularidades del Programa en cada universidad, son elevadas al Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional para ser puestas en común, presentadas al diálogo y debate colectivo y para generar todas las políticas, estrategias y directrices que sean demandadas para solucionar situaciones problemáticas referidas al currículo, su actualización, y su articulación con tendencias y comunidades académicas de las ciencias de la educación de orden nacional e internacional.

La evaluación curricular periódica y como producto de un diálogo nacional que integra las propuestas y perspectivas de las universidades miembros de la red, se orienta al cumplimiento de los objetivos de formación del Doctorado como también a garantizar su

pertinencia, calidad, impacto social, flexibilidad y capacidad de respuesta ante necesidades académicas de los estudiantes.

Con esta visión general, RUDECOLOMBIA ha profundizado en esta conceptualización, a través de las líneas de formación doctoral que ofrece el Programa en cada una de las universidades, las cuales se dan a conocer en el apartado Investigación.

### **3.6 Red académica**

En su sentido más estricto, una red se define como “un conjunto de nodos interconectados” y, sin embargo, en la sociedad actual, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la creciente tercerización de la economía, basada en la reconversión de la producción y el auge de los servicios y, en suma, la globalización de la vida social, económica y política, plantean la posibilidad y la exigencia de construir nuevas formas de relación social que desafían esta clásica definición de red y la ponen a dialogar con estrategias de interacción que transforman incluso la experiencia humana sobre el mundo en la sociedad contemporánea.

También las universidades se encuentran hoy ante la necesidad de establecer nuevas formas de gestión, circulación y generación del conocimiento, así como formas de gestión académica que hagan posible la construcción de respuestas acertadas a los retos de una sociedad de estas características. Se constituyen así las redes de conocimiento que, de acuerdo con Torres (citado por Hoyos, 2012), permiten formas de interacción en función de la producción, almacenamiento, distribución, transferencia, acceso y análisis del conocimiento y, por lo tanto, se relacionan íntimamente con las dinámicas de la ciencia, la economía y la cultura.

Estas [redes de conocimiento] ponen el énfasis en el papel de la investigación científica como máximo motor de producción de conocimiento socialmente válido, concentrado mayormente en las instituciones de educación superior. Una red de conocimiento está compuesta por grupos de personas, estructurados en grupos de investigación, que dirigen

sus actividades a la generación de conocimiento, a partir de temas de estudios previamente definidos con el objeto de identificarlos (Torres, citado por Hoyos, 2012).

Estas oportunidades que las redes ofrecen en términos de construcción y circulación del conocimiento no deben, en ningún caso, desviar la atención del componente ético y de la responsabilidad implícita en todos estos procesos. Por el contrario, la “facilidad, fluidez, transferencia y accesibilidad a la información” (Hoyos, 2012) que proveen estas redes, permiten, sobre la base del reconocimiento, conocer al otro, colaborar en términos de reciprocidad, cooperar y construir vínculos de solidaridad y asociarse para compartir objetivos y proyectos, puesto que su condición esencial es el pluralismo.

Se trata, entonces, de propiciar oportunidades de desarrollo académico basadas en la cooperación, la identificación de problemáticas comunes a un conjunto de comunidades académicas, articuladas en torno a la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo de conocimientos y el intercambio de saberes y experiencias; se constituye, también, en una necesidad para los programas de doctorado que aspiran a contribuir de forma efectiva a las transformaciones que requiere la sociedad.

El Doctorado en Ciencias de la Educación, en particular, cuenta con una trayectoria, en este sentido, que le permite responder de manera articulada a esas exigencias. La Red de Universidades que ofrece este programa doctoral debe ser, por lo tanto, tomada en cuenta como uno de los entornos de sentido desde los cuales se realice la autoevaluación de este, sobre la base del reconocimiento de las oportunidades y fortalezas que ofrece el trabajo en red al momento de examinar críticamente el proyecto académico.

En suma, y de acuerdo con Reynaga y Farfán (2004), la red académica puede concebirse como un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, una madeja compleja, en la que se sinergizan –a través de interacciones entre vínculos– dinamismos, intereses, fuerzas, energías y puntos de apoyo y encuentro (nodos), con el propósito principal de dialogar,

encontrar respuestas, construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema.

Esta definición, en el contexto de RUDECOLOMBIA, pone de manifiesto la valiosa oportunidad con que cuenta el Doctorado en Ciencias de la Educación, puesto que su estructura de Red le permite el trabajo cooperativo y flexible en sus procesos académicos, pero también en la identificación y solución de problemas comunes, el intercambio de información y la construcción e identidad en torno al programa doctoral; es decir, abre la posibilidad de fortalecer la comunidad académica y de visibilizarla, en función de sus aportes al desarrollo científico y cultural, desde las ciencias de la educación.

Ello sólo es posible a través de la acción comunicativa, del ejercicio del diálogo racional fundado sobre el reconocimiento del otro y sobre la valoración de las diversas perspectivas que emergen en la identificación de problemáticas y en la búsqueda de soluciones a las mismas. Se revela, así, la importancia de la comunicación, la participación y el reconocimiento del otro como herramientas privilegiadas para el desarrollo de esta propuesta, situada en el contexto de una red.

En esta perspectiva, se considera que la Red de Universidades Estatales, como instancia que hace posible el desarrollo del Doctorado, debe ser incluida como un aspecto fundamental del proceso de investigación que soporta este documento, con miras a reconocer sus posibilidades de desarrollo académico y los aspectos por fortalecer para continuar con el desarrollo del potencial para la creación y transferencia de conocimientos que caracterizan a una red académica.

### **3.7 Responsabilidad social universitaria**

La idea de responsabilidad social se sitúa en la relación universidad y sociedad, se enmarca en el ámbito de lo público y en la función social de la Universidad: la “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) es una condición inherente a la naturaleza de la institución de educación en cualquiera de sus niveles, y su alcance trasciende las acciones,

políticas y programas de extensión a la comunidad, para situarse en lo que es esencial a la educación superior: la producción, divulgación y apropiación del conocimiento, la formación que conlleva la construcción de una conciencia crítica, la formación de la sensibilidad y el carácter y, en última instancia, la transformación de la sociedad; elementos inherentes a la esencia del Doctorado que se ofrece a través de las nueve universidades vinculadas a RUDECOLOMBIA.

Es valioso el aporte de Hoyos (2009), para quien la “responsabilidad” como parte del ethos de la Universidad, es una característica que permite visionar esta institución social como un escenario que trasciende el paradigma cientificista heredado de la tradición humboldtiana y rescata la perspectiva humanista de la educación superior. Aludir, entonces, al tema de la responsabilidad social en la universidad conlleva asumir el papel de especial importancia de esta institución social y la urgencia de repensar la educación superior y sus vínculos con el Estado y con la sociedad en general; así mismo, obliga a tomar conciencia de las limitaciones que se evidencian al momento de responder, desde el ejercicio de sus funciones misionales a los retos que la sociedad actual le plantea.

Siguiendo a Hoyos (2009), retomamos las declaraciones de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en 2008, en Cartagena, en la que se destaca que “se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación que construya la identidad continental”, y así reivindique el carácter humanista de la Educación Superior, en función de la cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, de ciudadanos.

Esta mirada se apoya sobre la tesis de que la universidad ejerce su responsabilidad en la totalidad de las acciones que realiza con fines de formación y, en particular, en el sentido que les confiere a sus prácticas pedagógicas y en las diversas formas que adquiere la socialización política con fines de formar ciudadanos. Al respecto, cabe anotar el sentido dado a la pertinencia, que tal como lo plantea Hoyos, se ha constituido en el indicador reina de la

responsabilidad social universitaria y en general de la educación (2009), asociado directamente a la funcionalidad, el desarrollo y la productividad.

Es evidente que el carácter científicista de la universidad persiste en esta sociedad del consumo y la competencia, en detrimento de una concepción humanista de la educación. En ella pareciera operarse un divorcio entre la formación moral y el desarrollo científico-técnico, en virtud de lo cual se privilegia este último, respecto a la formación ética, política y moral, a tal punto que las nociones de calidad que actualmente orientan las políticas universitarias otorgan mayor relevancia a la eficiencia, competencia y funcionalidad de los profesionales, que a su condición de haber contribuido a formar ciudadanos y ciudadanas integrales.

En suma, y de acuerdo con Hoyos (2009), se hace pues necesario rescatar un paradigma humanista para la educación contemporánea, pero tomando el humanismo en su forma más amplia y compleja como propósito y como Programa “(...) buscar un humanismo que reconozca el valor de la ciencia, la técnica y la tecnología sin absolutizarlas y que valore la formación de la persona en un horizonte de trascendencia en el que como creyente o no creyente sepa comprometerse ética y políticamente con el bien común y con la sociedad como un todo” (425-433).

En síntesis, cuando hacemos referencia a que la responsabilidad social de la universidad reside en la formación de ciudadanía, estamos afirmando que reside en la construcción de un sujeto político consciente, crítico, participativo, conocedor de sus derechos y de sus deberes, pero, al mismo tiempo, comprometido con la transformación social y con la superación de la injusticia.

No aludimos entonces al ciudadano que acata sin cuestionamientos las normas y ejerce mecánicamente sus derechos en el marco de una relación impersonal y apolítica con el Estado y sus instituciones, sino a aquel que, consciente de las desigualdades que engendra el orden social, político y económico tan característico del mundo globalizado, se sabe parte de las posibilidades de transformación de dicho orden y actúa en consecuencia.

## 4 RETO FORMATIVO

El reto formativo del Doctorado se sustenta en el marco teleológico y en su estructura curricular, y se observa a través de los procesos formativos de aprendizaje, las competencias, el perfil de formación y el Plan de Estudios del Programa.

### 4.1 De resultados a procesos formativos de aprendizaje

El Programa Doctorado en Ciencias de la Educación privilegia el concepto de *procesos formativos de aprendizaje* sobre resultados de aprendizaje. Procesos formativos que pueden ser definidos como críticos, reflexivos, socráticos, participativos, pluralistas e interculturales y que subrayan un enfoque del desarrollo de *capacidades* a lo largo de la vida, más que de resultados. En este caso, se podría relacionar el término “capacidades”, en el sentido que le otorga Nussbaum (2012) en *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*, que se inserta dentro de un paradigma teórico en el campo del desarrollo y de las políticas públicas conocido por diversos nombres: “enfoque del desarrollo humano”, “enfoque de las capacidades” o “enfoque de la capacidad”. Dicho paradigma se propone como alternativa al que ha sido y es hegemónico, aquel que se ampara en la idea de que la calidad de vida de un país mejora sólo cuando se incrementa su Producto Interior Bruto (PIB).

Este planteamiento puede equipararse con el de “competencia”, que autores como Bisquerra y Pérez (2007: 63) definen como la “capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. En ese sentido, tanto Nussbaum como Bisquerra y Pérez plantean que las capacidades/competencias se desarrollan a lo largo de toda la vida y son susceptibles de mejora; además, se puede manifestar una competencia en un área concreta en un contexto dado y no manifestarla en otro contexto diferente; es decir, se le da importancia al entorno donde se desenvuelve el sujeto.

De esta manera, los Procesos Formativos de Aprendizaje generados en el Doctorado abordan la educación como un fenómeno social, político, cultural, histórico y de orden administrativo, entre otros. Tienen una connotación dual; es decir, con dos dimensiones

generadas a partir de, en primera instancia, la naturaleza del Programa asociada al campo en el cual se ubica y a la estructura en red que soporta su ofrecimiento; en segunda instancia, por el andamiaje académico-investigativo que permite su funcionamiento, a partir del trabajo de los grupos de investigación que se constituyen en soporte articulador y cohesionador que permite consolidar la formación del doctor en el campo.

En ese orden de ideas, los procesos de aprendizaje están sintonizados con un modelo formativo flexible, sostenible, adaptado a las especificidades del contexto local, regional, nacional y a las exigencias globales, que invitan a evaluar con una concepción distinta a la tradicional, mediante la formación, a partir de la instalación de capacidades en los contextos institucionales, organizacionales y comunitarios donde interactúa académica y socialmente el doctorando, en búsqueda de la sostenibilidad futura a partir de sus propios medios.

De igual modo, se opta por una formación académica e investigativa que se adquiere en contacto con la realidad práctica, al impactar en la educación en el marco del desarrollo social-comunitario de los territorios, en aras de generar una nueva cultura de trabajo para la investigación, en contextos colaborativos, para potenciar y desarrollar grupos de investigación que posibiliten la creación de redes de trabajo hasta ahora inexistentes en muchos lugares de la geografía colombiana.

Así, los procesos formativos de aprendizaje esperan impactar con sus investigaciones en contextos locales, nacionales e internacionales, que muestren necesidad de intervención y atención, según recomendaciones de entidades internacionales y gubernamentales. En ese sentido, el modelo formativo requerirá valorar los contextos locales, pero también, la incidencia de realidades, oportunidades, tendencias y entornos globales; es decir, RUDECOLOMBIA garantizará el diseño de un proceso evaluativo adaptado, con docencia internacional, nacional y abordajes de nivel micro, meso y macro curricular.

Las lógicas que caracterizarán estos procesos tendrán un sentido formativo y procesual, en el que la propia evaluación se vinculará al progreso de aprendizaje, de manera que aumente la implicación del doctorando/a y le otorgue más flexibilidad para llevar a cabo

las actividades de aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, de tal modo que se constituya en una herramienta eficaz para reforzar, ampliar y consolidar los aprendizajes adquiridos.

En tal sentido, se apuesta por establecer colaboraciones y redes entre profesores/as, entre doctorandos/as, entre profesores/as y doctorandos/as, pero también con otros actores relevantes del ámbito del doctorado y del sistema educativo. Este espacio de colaboración permitirá la creación de una comunidad de aprendizaje interinstitucional e internacional.

Desde ese marco y a partir de las reflexiones expuestas por Del Basto y Ovalle (2015), el currículo se asume como un proyecto de formación, no como un dispositivo para la selección y transmisión de contenidos. Constituye la expresión pluridimensional del proceso de formación que se lleva a cabo y que se establece, siguiendo a Kemmis (1993: 30, citado por Del Basto y Ovalle), en la más clara expresión del vínculo entre educación y sociedad y entre teoría y práctica.

A partir de lo planteado por Kemmis (1993) se hace posible la construcción de un tipo de sujeto y con él, de un proyecto de sociedad coherente con un expreso proyecto académico de formación ético-política, en el que se destaca la responsabilidad social del programa en torno a la construcción de pensamiento crítico y a la formación del sujeto moral y político, del sujeto de derecho, autónomo y comprometido con la transformación de la sociedad (Magendzo, 1996: 63).

Así mismo, el currículo como objeto de reflexión, se ubica en un contexto social y se constituye en una construcción cultural; por lo tanto, se encuentra atravesado por proyectos políticos, dinámicas económicas, discursos ideológicos, valores, costumbres y prácticas educativas con una clara connotación humana (Grundy, 1998: 19), que hacen que la comprensión plena del currículo como puente tendido entre la escuela y su entorno, sólo sea posible desde una mirada compleja e interdisciplinaria como la que se aborda en este Doctorado. En consecuencia, la visión de currículo para el programa doctoral es flexible, dinámica, accesible y, en consecuencia, se identifica con “una tentativa para comunicar los

principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1985: 31, citado por Del Basto y Ovalle, 2015).

Se esperaría que, acorde con lo descrito, a una sociedad como la nuestra, con crisis de diversa índole, le correspondan diseños y desarrollos curriculares orientados a la construcción de lo público y de la democracia con base en una destacada formación ética y política, que posibilite cumplir con la responsabilidad social de las universidades y del Programa.

La mencionada responsabilidad es inherente a la función social y a la esencia pública de la educación, asociada a la construcción de conocimientos que renueven e iluminen el camino hacia “la investigación avanzada del saber”, tal como lo establece la Ley 30 de 1992, que no se restringe a saberes técnico-científicos, sino que desarrolla nuevos proyectos políticos, éticos y culturales que permiten el tránsito hacia un orden social más justo, en el que se reivindique el sentido de la vida en sociedad como una práctica permanente de valores entre los que se destacan el altruismo, la solidaridad, la corresponsabilidad, el reconocimiento del otro, la tolerancia y la aceptación de las diferencias, con un claro propósito de transformación de la civilidad moderna, tal como lo propone Hoyos (2009). Valores que, igualmente, soportan axiológicamente la estructura en red que permite el ofrecimiento del programa con una importante cobertura e impacto a nivel nacional y trascendencia a nivel internacional.

Esta concepción de Currículo, en el marco del Doctorado, promueve y destaca la evaluación desde una postura cualitativa-naturalista representada por Stake (1975) (Evaluación responsiva que comprende tanto la descripción como el juicio); la iluminativa de Parlett y Hamilton (1972), los aportes de Scriven (1967), en la medida en que se determina el mérito o valor para continuar los procesos; igualmente, se tiene como base el paradigma fenomenológico sobre una base antropológica.

Así mismo, en este Doctorado se asume la evaluación como “juicio de expertos”, de “doctos” en el campo de las Ciencias de la Educación, que desempeñan un rol fundamental en

la etapa de suficiencia investigativa y en la defensa de tesis. Se insiste en un enfoque holístico, acorde con las confluencias que se concretan en el Plan de Estudios y con la naturaleza de las ciencias de la educación como campo de estudio y con los marcos teleológico y axiológico que sustentan el programa.

Se hace hincapié, además, en la permanente relación del objeto de evaluación con el contexto; esto es, con una realidad múltiple, heterogénea, compleja y divergente que obliga a diversificar los propósitos de formación, que no son solo tangibles, medibles, unidireccionales; sino que, también, generan procesos formativos de aprendizaje y actividades académicas que responden tanto a la naturaleza de las ciencias de la educación, a la estructura de corresponsabilidad que identifica la Red, como a la connotación investigativa del nivel doctoral, lo que genera impactos de diversa índole y con variaciones en el tiempo (corto, mediano y largo plazo) e, indudablemente, al doctor formado en el programa.

Es pertinente anotar que también se han asumido, desde sus inicios, algunas características de la evaluación objetivista, en cuanto al establecimiento de objetivos previamente definidos, competencias, escalas de valor para la evaluación y estrategias de diverso orden que permiten la retroalimentación y adecuada orientación de procesos en una sociedad con un alto grado de incertidumbre y con la responsabilidad social que conlleva la formación de un doctor en Ciencias de la Educación.

La evaluación, por tal razón, es coherente con las estrategias pedagógicas y con el sentido dado al currículo, en la medida que, de acuerdo con Santos-Guerra (1993), se constituye en un proceso de diálogo, comprensión y una estrategia de mejoramiento, que se lleva a cabo durante todo el proceso (evaluación formativa) y al concluir algunas etapas (evaluación sumativa); en consecuencia, los procesos formativos de aprendizaje se podrían orientar a los doctorandos, los profesores, el fortalecimiento de los grupos de investigación que apoyan el programa y las universidades en el contexto de la Red; en el marco de diferentes actividades: seminarios y actividades académicas, suficiencias, defensas de tesis, pasantías, publicaciones, eventos.

En tal sentido, el Doctorado en Ciencias de la Educación declara los siguientes  
Procesos Formativos de Aprendizaje:

<b>Procesos formativos de aprendizaje</b> <b>Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA</b>	
PFA1	Forma investigadores críticos, creativos, sensibles y solidarios, en el ámbito de las ciencias de la educación para generar conocimiento desde las líneas de formación que sustentan el programa doctoral.
PFA2	Contribuye creativamente en la construcción, circulación y divulgación del conocimiento con la comunidad académica nacional e internacional, desde la pluralidad de saberes y ontologías para llegar a diversas audiencias.
PFA3	Articula saberes del campo de las ciencias de la educación en escenarios colaborativos de mutua responsabilidad, generados en contextos de redes académicas interdisciplinarias.

#### 4.2 Armonización de objetivos y Procesos formativos de aprendizaje

<b>Objetivos</b>	<b>PFA. 1</b>	<b>PFA. 2</b>	<b>PFA. 3</b>
1. Fortalecer la formación de investigadores en Ciencias de la Educación creativos, críticos, sensibles y solidarios, que generen conocimiento desde los grupos y líneas de investigación que sustentan el Programa.	X	X	X
2. Dinamizar la investigación y la innovación hacia la problemática educativa colombiana, latinoamericana y caribeña, respondiendo a sus principales necesidades y con apertura al mundo.		X	
3. Fomentar una cultura de colaboración y trabajo en red en el ámbito de la investigación educativa, promoviendo la creación y fortalecimiento de alianzas estratégicas entre instituciones educativas, investigadores y organismos en el nivel nacional e internacional, en aras de favorecer el intercambio de conocimientos, recursos y buenas prácticas, así como la realización conjunta de proyectos de investigación que abordan desafíos educativos desde múltiples perspectivas y contextos.			X
4. Promover prácticas investigativas de carácter interdisciplinario en los campos de las Ciencias de la Educación como objeto de estudio, desde diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en el ámbito nacional e internacional.	X		
5. Generar conocimiento en los campos de las Ciencias de la Educación pensando los contextos socioculturales que influyen en los sistemas educativos en América Latina y el Caribe, con el propósito de abordar los desafíos específicos de estas regiones.	X	X	X

Fuente: Dirección Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación (2022)

### 4.3 Armonización de competencias y procesos formativos de aprendizaje

En la siguiente tabla se evidencia la articulación entre las competencias del programa y los procesos formativos de aprendizaje declarados.

Tabla 3. Armonización de Competencias-Procesos formativos de aprendizaje

COGNITIVAS (saber conocer)	Procesos formativos de aprendizaje	APTITUDINALES (saber hacer)	Procesos formativos de aprendizaje	ACTITUDINALES (Saber ser: compromiso ético con la ciencia, la educación, la cultura y sociedad)	Procesos formativos de aprendizaje
1. Conoce los fundamentos, desarrollos teóricos y tendencias de las Ciencias de la Educación.	1, 3	1. Teoriza y argumenta desde los fundamentos de las Ciencias de la Educación en los procesos de apropiación, producción y socialización del conocimiento en los cuales participa	1, 2, 3	1. Acepta la crítica y la autocrítica en su actividad de investigación. 2. Desaprende y se actualiza permanentemente.	1, 3
2. Comprende enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos de la investigación en ciencias de la educación.	1	2. Evalúa, distingue y selecciona técnicas de investigación relevantes para su objeto de estudio en y para la disciplina de las Ciencias de la Educación. 3. Diseña y aplica instrumentos de investigación científica válidos y confiables.	1	3. Vincula su producción científica a rigurosos criterios de producción y validación de resultados.	1, 3
3. Conoce las políticas y estrategias para la cooperación internacional e interinstitucional en el	2, 3	4. Utiliza estrategias y técnicas de la dinámica de los grupos en la actividad académica e investigativa.	1, 3	4. Respeta diferencias individuales y el disenso con los miembros de las comunidades académico-científicas.	1, 3

ámbito educativo.					
4. Apropia los lineamientos, criterios e indicadores de producción de conocimiento reconocidos por las organizaciones y comunidades académicas nacionales e internacionales.	1, 2	5. Organiza su actividad investigativa ajustada a lineamientos, criterios e indicadores de ciencia, tecnología e innovación.	1, 2	5. Apropia lineamientos, criterios e indicadores de evaluación de la ciencia en su actividad como investigador.	1 perfil
5. Aplica nuevos códigos y metalenguajes de la era digital para la conectividad en la sociedad global del conocimiento.	1, 2, 3	6. Accede a fuentes de información y bases de datos acerca de objetos de investigación, mediante la digitalización en el multicampus virtual.	1, 2	6. Manifiesta actitud positiva y entusiasmo por el uso de las tecnologías digitales incorporándose a los procesos de investigación mediante formatos y códigos específicos del campus virtual.	1
6. Comprende textos en una segunda lengua para la investigación científica	1	7. Lee, interpreta y escribe textos e informes sobre investigación científica en una segunda lengua.	2, 3	7. Interactúa con pares investigadores en una segunda lengua.	1, 3
7. Argumenta con fundamentos académicos principios, métodos y procedimientos de la investigación científica.	1, 2, 3	8. Interpreta datos, hace inferencias y los aplica al estudio de problemas del entorno.	1, 2	8. Se expresa con argumentos sólidos, premisas explícitas y conclusiones relevantes en su quehacer como investigador autónomo.	1, 2, 3

Fuente: Dirección Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación (2022)

#### **4.4 Seguimiento y evaluación de procesos formativos de aprendizaje en la formación doctoral en el enfoque de competencias<sup>6</sup>**

El Doctorado en Ciencias de la Educación de las Universidades de RUDECOLOMBIA, en su propuesta de formación, ha declarado unas competencias del ser, del conocer y del hacer. Estas competencias, en el contexto de la evaluación de procesos formativos de aprendizaje, se organizan desde la estructura del plan de estudios, el enfoque pedagógico del Programa, su misión, su visión, las competencias de investigación declaradas y las competencias genéricas que van a permitir una evaluación desde procesos formativos de aprendizaje.

Los procesos formativos de aprendizaje, igualmente, bajo este enfoque, se evalúan con unas herramientas específicas, que en el marco del proyecto docente que cada uno de los profesores define, hacen convergencia con las competencias genéricas de la educación superior, con las específicas que declara el Programa y con los resultados esperados desde la visión y la misión.

Este sistema de evaluación de procesos formativos de aprendizaje bajo el enfoque de competencias responde a las políticas académicas asociadas al currículo, al sistema de créditos y a las actividades curriculares, desde el referente del [Decreto 1330 de 2019](#) y los nuevos componentes de calidad que está desarrollando el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Los aspectos curriculares del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de las Universidades de RUDECOLOMBIA, en su organización, definen el componente formativo con una estructura de Plan de Estudios de 80 créditos. Estos 80 créditos están definidos por cursos, actividades de investigación y producción, por un enfoque pedagógico y unos componentes de interacción, desde proyectos de extensión y proyección social armonizados con los contextos regionales, nacionales e internacionales.

---

<sup>6</sup> Aporte de la Comisión de Currículo, integrada por la directora Académica Nacional y los directores Académicos del Programa en las universidades de Cartagena, Magdalena y Tolima.

Igualmente, el programa tiene una conceptualización teórico-epistemológica, en la que la evaluación está centrada en las competencias investigativas declaradas del conocer, del hacer y del ser con los propósitos de mejora de desempeño de profesores y estudiantes, en relación con cada uno de los procesos de aprendizaje establecidos en el programa desde la misión, la visión, la estructura del plan de estudio, el enfoque pedagógico y las competencias genéricas de la educación superior, lo que va a permitir una evaluación coherente.

La evaluación, en sí, hace referencia a cómo se conciben los procesos formativos de aprendizaje y cuáles son aquellas herramientas y aquellas actividades que posibilitan que las competencias investigativas declaradas del ser, del hacer y del conocer puedan hacerles seguimiento, de tal forma que posibilite una toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de profesores y estudiantes en relación con los procesos formativos de aprendizaje establecidos en el programa.

Para cada uno de los cursos existe un proyecto docente que concreta aquellas actividades en el marco de competencias genéricas y específicas. Así, los proyectos de extensión y proyección social que tienen que ver con la armonización de los contextos regionales, locales, nacionales, a la par, proyectan el impacto del programa doctoral. Estas competencias, en el contexto de la evaluación de procesos formativos de aprendizaje permitirán juicios de valor durante el proceso de evaluación. En este orden de ideas, los procesos formativos de aprendizaje, al igual que el enfoque por competencias se evalúan con unas herramientas específicas, desde las competencias que declara el programa, la misión, la visión y los resultados esperados, en el proyecto docente.

#### **4.4.1 Herramientas de evaluación de los procesos formativos de aprendizaje**

Las herramientas de evaluación de los procesos formativos de aprendizaje que se han venido desarrollando en el Doctorado tienen que ver con la ruta académica, las tutorías, la escritura y la participación en escenarios académicos. Son herramientas que aportan confiabilidad a la decisión en la evaluación y en la calificación a través de la implementación de rúbricas. Además, existen otros criterios que se utilizan, simultáneamente, como son

aquellos que legitiman el sistema de ciencia y tecnología para propuestas de investigación e impacto. Las herramientas de evaluación se encuentran asociadas a las diferentes actividades de formación doctoral, de manera transversalizada:

- Seminarios y actividades académicas
- Suficiencia
- Defensa de tesis
- Pasantía
- Publicaciones
- Eventos

#### **4.4.2 Ruta académica**

Es una herramienta que está instituida en el Doctorado con base en el tránsito curricular y que ha permitido llevar al estudiante, desde su autonomía, a ejercer una autorregulación en su proceso y en su trayectoria curricular con resultados de calidad.

La Ruta Académica es una perspectiva de aprendizaje que, en el proceso formativo, facilita la movilidad en ambientes de aprendizaje físicos, virtuales e híbridos, lo que, a su vez, constituye una posibilidad para combinar el ámbito académico y la práctica, en procura de una formación integral a lo largo de la vida como investigador autónomo.

El doctorando recorre la Ruta Académica como instrumento de autorregulación y tránsito curricular, con el apoyo del director de tesis. Esta ruta se actualiza cada semestre en atención a las dinámicas y necesidades de los doctorandos con el registro de los créditos que exige el programa. Los créditos se logran desde los seminarios y la producción e investigación del estudiante de doctorado. El mayor porcentaje de créditos lo tiene el componente de

investigación y producción (75%)<sup>7</sup>, que articula diversas actividades para lograr la formación de un doctor con las competencias más altas en investigación, capaz de avanzar en el conocimiento y darle valor agregado para la solución de problemas educativos, sociales y económicos y, en especial, para ser un investigador autónomo, con idoneidad ética y científica.

La Ruta Académica permite, así, cumplir funciones de seguimiento al estudiante que tributen en la toma de decisiones sobre la evaluación de sus avances en la formación.

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre...
Saber pedagógico I Seminario de tesis I Seminario de profundización disciplinar I	Saber pedagógico II Seminario de tesis II Seminario de profundización disciplinar II Presentación de avances de investigación I	Seminario de tesis III Seminario de tesis IV Seminario de profundización disciplinar III	Presentación de avances de investigación II		
Saber pedagógico I Seminario de tesis I Seminario de profundización disciplinar I Sabes pedagógico II Seminario de tesis II Seminario de profundización disciplinar II Presentación de avances de investigación I		Seminario de tesis III Seminario de tesis IV Seminario de profundización disciplinar III Presentación de avances de investigación II			
Pasantía					
Dirección de tesis, cada IES lo organiza de acuerdo a su plataforma (16 créditos)					

Fuente: Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación, Acta 002 de 2025 y [Comunicado DAN 004 de 2025](#).

### **Construcción de la Ruta Académica y proceso de tránsito curricular**

Desde el momento de ingreso al programa, las y los estudiantes se vinculan a un grupo de investigación que avala su propuesta de tesis y que los acompaña durante su proceso de formación, a través de la directora o director de tesis, quién es profesor/a investigador/a con amplia y reconocida trayectoria en la comunidad científica en el campo de las Ciencias de la Educación.

En la orientación, el/la director/a de tesis facilita al estudiante realizar el tránsito curricular procurando que dirija todo el proceso de formación, incluyendo los requisitos

<sup>7</sup> Artículo 17 del [Nuevo Reglamento Estudiantil, Acuerdo 001 de 2025 del Consejo de Rectores](#).

de participación en la comunidad académica nacional e internacional, la producción académica, la pasantía internacional, la coordinación de grupos y/o semilleros de investigación, hacia la actividad investigativa, la cual gira en torno a su proyecto de tesis doctoral.

### **Tutorías o seminarios**

Así, desde las tutorías o seminarios se promueve el desarrollo de competencias básicas de investigación, mediante estrategias propias de las ciencias de la educación y, en especial, del objeto de investigación. La capacidad de indagación de los estudiantes; la capacidad de pensamiento autónomo y dominio de los protocolos teóricos, experimentales y de las técnicas de investigación propias de su campo del saber; la capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento, mediante el uso crítico de diversas fuentes de información; la capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación; las estrategias y mecanismos de seguimiento de los tutores, de los directores de tesis y de las labores desarrolladas por los estudiantes, como la autoevaluación, permiten que la autonomía pueda construirse desde un pensamiento crítico.

El establecimiento de los contenidos programáticos de los seminarios del programa permite articular la propuesta de formación con las herramientas teórico-conceptuales necesarias para asumir un proyecto de investigación ajustado al nivel de formación doctoral. Para fijar el alcance de cada seminario, el/la docente encargado/a presenta al director/a académico/a del CADE los propósitos, contenidos, metodología, criterios e instrumentos de evaluación y bibliografía de apoyo que sustentan el proceso de formación por desarrollar.

### **Escritura**

La formación doctoral implica un ejercicio escritural presente desde el inicio hasta el final del proceso de constitución del documento de tesis. Lleva consigo la expresión escrita de las ideas que se van entretejiendo y avanzando a medida que el doctorando entra en diálogo con el contexto, los autores, los profesores, el director de tesis y los compañeros.

## Participación en escenarios académicos

Como parte de los requisitos de la Ruta Académica del estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación se hace necesario la participación en eventos, coloquios e intercambio con la comunidad académica nacional e internacional y, de manera especial, a través de la realización de pasantías para confrontar los avances de su investigación en instituciones extranjeras o nacionales; en este sentido, se propende por el establecimiento de convenios con otros países, procurando el intercambio y movilidad a instituciones de educación superior y programas de educación de países no hispano hablantes.

### 4.5 Principios y valores del programa

Se establece a continuación una relación entre los objetivos y principios del programa doctoral.

Objetivos	Principios y valores
Fortalecer la formación de investigadores en ciencias de la educación creativos, críticos, sensibles y solidarios, que generen conocimiento desde los grupos y líneas de investigación que sustentan el Programa.	El programa tiene el compromiso social de formar investigadores en ciencias de la educación creativos, críticos, sensibles, solidarios, justos y equitativos, que generen conocimientos desde los grupos de investigación.
Dinamizar la investigación y la innovación hacia la problemática educativa colombiana, latinoamericana y caribeña, respondiendo a sus principales necesidades y con apertura al mundo.	El programa doctoral tiene la responsabilidad social de dinamizar la investigación y la innovación en el Campo de las Ciencias de la Educación, que aborde las problemáticas educativas colombianas, latinoamericanas y caribeñas, respetando las particularidades y necesidades de cada contexto.
Fomentar una cultura de colaboración y trabajo en red en el ámbito de la investigación educativa, promoviendo la creación y fortalecimiento de alianzas estratégicas entre instituciones educativas, investigadores y organismos en el nivel nacional e internacional, en aras de favorecer el intercambio de conocimientos, recursos y	El programa doctoral fomenta el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales desde el trabajo en red, en la investigación en ciencias de la educación, promoviendo la creación y fortalecimiento de alianzas estratégicas entre instituciones educativas, investigadores y organismos del contexto nacional e internacional.

<p>buenas prácticas, así como la realización conjunta de proyectos de investigación que abordan desafíos educativos desde múltiples perspectivas y contextos.</p>	
<p>Promover prácticas investigativas de carácter interdisciplinario en los campos de las ciencias de la educación como objeto de estudio, desde diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en el ámbito nacional e internacional.</p>	<p>El programa doctoral fomenta la perseverancia y constancia de sus doctorandos desde el planteamiento y desarrollo de su tesis investigativa, la cual conceptualiza teóricamente en el campo de las ciencias de la educación, para materializar en sus contextos y poner en discusión en el ámbito nacional e internacional.</p>
<p>Generar conocimiento en los campos de las ciencias de la educación pensando los contextos socioculturales que influyen en los sistemas educativos en América Latina y el Caribe, con el propósito de abordar los desafíos específicos de estas regiones.</p>	<p>El programa doctoral fomenta la contextualización y la equidad en la generación de conocimiento en los campos de las ciencias de la educación, considerando los contextos socioculturales que influyen en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, con el propósito de abordar los desafíos específicos de estas regiones.</p>

#### 4.6 Perfil de formación

El doctor o doctora en Ciencias de la Educación será un investigador o investigadora del más alto nivel, con autonomía intelectual, que asume una postura crítica, solidaria, y con un claro compromiso social. Su formación en el programa le brindará las herramientas suficientes para un evidente dominio conceptual y metodológico en el área de ciencias de la educación con fortalezas en lo profesional y científico; concebirá, diseñará y ejecutará una investigación con solvencia, asociada al nivel de formación doctoral, en el ámbito de la inter y transdisciplinariedad, y con responsabilidad académica y ética; en consecuencia, será socialmente responsable a través de la identificación de problemas, el diseño de procesos de investigación pertinentes y la intervención en transformaciones en el campo educativo y social, que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de su entorno; realizará y orientará procesos académicos e investigativos enmarcados en la Educación Superior, la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación y la gestión; respetará las diferentes concepciones científicas, la diversidad de pensamiento, la multi e interculturalidad; pondrá a

prueba diferentes discursos y prácticas pedagógicas; elaborará propuestas de innovación curricular, de procesos de enseñanza y de aprendizaje que, a su vez, incluyan métodos, medios y la evaluación propia. Así mismo, aportará al campo de las ciencias de la educación basado en la constante interacción con la comunidad académica nacional e internacional; y generará teoría desde un pensamiento y análisis crítico e interdisciplinario.

*Tabla 4. Articulación del perfil con los procesos de formación*

<b>Perfil de formación</b>	<b>Perfil de formación desagregado por atributo, conocimiento, habilidad o actitud.</b>	<b>Armonización con procesos de formación</b>
El doctor o doctora en Ciencias de la Educación será (o es) un investigador o investigadora del más alto nivel, con autonomía intelectual, que asume una postura crítica, solidaria y con un claro compromiso social. Su formación en el programa le brindará las herramientas suficientes para un evidente dominio conceptual y metodológico en el área de ciencias de la educación con fortalezas en lo profesional y científico; concebirá, diseñará y ejecutará una investigación con solvencia, asociada al nivel de formación doctoral, en el ámbito de la inter y transdisciplinariedad, y con responsabilidad académica y ética. En consecuencia, será socialmente responsable a través de la identificación de problemas, el diseño de procesos de investigación pertinentes y la intervención en transformaciones en el campo	1. Investigador o investigadora del más alto nivel, con autonomía intelectual, que asume una postura crítica, solidaria y con un claro compromiso social	1. Desarrollar investigaciones, en el campo de las ciencias de la educación, desde una perspectiva crítica y solidaria, a partir de las líneas de investigación declaradas por grupos reconocidos en las más altas categorías del SCIENTI.
	2. Evidente dominio conceptual y metodológico en el área de ciencias de la educación con fortalezas en lo profesional y científico	2. Desarrollar investigaciones, en el campo de las ciencias de la educación, desde una perspectiva crítica y solidaria, a partir de las líneas de investigación declaradas por grupos reconocidos en las más altas categorías del SCIENTI.
	3. Concebirá, diseñará y ejecutará una investigación con solvencia, asociada al nivel de formación doctoral, en el ámbito de la inter y transdisciplinariedad, y con responsabilidad académica y ética	3. Incorporar a los proyectos de investigación y sus productos un abordaje inter y transdisciplinar sobre la educación y su práctica como objeto de estudio, observando el pluralismo epistemológico y metodológico con base en los debates nacionales e internacionales.

<p>educativo y social, que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de su entorno; realizará y orientará procesos académicos e investigativos enmarcados en la Educación Superior, la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación y la gestión; respetará las diferentes concepciones científicas, la diversidad de pensamiento, la multi e interculturalidad; pondrá a prueba diferentes discursos y prácticas pedagógicas; elaborará propuestas de innovación curricular, de procesos de enseñanza y aprendizaje que, a su vez, incluyan métodos, medios y la evaluación propia. Así mismo, aportará al campo de las ciencias de la educación basado en la constante interacción con la comunidad académica nacional e internacional; y generará teoría desde un pensamiento y análisis crítico e interdisciplinario.</p>	<p>4. Será socialmente responsable a través de la identificación de problemas, el diseño de procesos de investigación pertinentes y la intervención en transformaciones en el campo educativo y social, que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas de su entorno</p>	<p>4. Proponer innovaciones a las políticas educativas en los contextos locales, regionales y nacionales, como resultado de procesos de investigación.</p>
	<p>5. Realizará y orientará procesos académicos e investigativos enmarcados en la Educación Superior, la pedagogía, el currículo, la didáctica, la evaluación y la gestión</p>	<p>5.1 Desarrollar investigaciones, en el campo de las ciencias de la educación, desde una perspectiva crítica y solidaria, a partir de las líneas de investigación declaradas por grupos reconocidos en las más altas categorías del SCIENTI. 5.2 Generar productos derivados de investigaciones relacionadas con problemáticas educativas nacionales e internacionales, en articulación con grupos de investigación de Colombia y del extranjero. 5.3 Incorporar a los proyectos de investigación y sus productos un abordaje inter y transdisciplinar sobre la educación y su práctica como objeto de estudio, observando el pluralismo epistemológico y metodológico con base en los debates nacionales e internacionales.</p>
	<p>6. Respetará las diferentes concepciones científicas, la diversidad de pensamiento, la multi e interculturalidad</p>	<p>6. Participar, mediante el trabajo en red, en la construcción y/o fortalecimiento de escuelas de pensamiento, desde una perspectiva inter y transdisciplinar, reconociendo la interculturalidad, la pluralidad de saberes, así como la necesidad de construir un conocimiento socialmente relevante y pertinente.</p>

	<p>7. Pondrá a prueba diferentes discursos y prácticas pedagógicas; elaborará propuestas de innovación curricular, de procesos de enseñanza-aprendizaje que a su vez incluyan métodos, medios y la evaluación.</p>	<p>7.1 Generar productos derivados de investigaciones relacionadas con problemáticas educativas nacionales e internacionales, en articulación con grupos de investigación de Colombia y del extranjero. 7.2 Incorporar a los proyectos de investigación y sus productos un abordaje inter y transdisciplinar, sobre la educación y su práctica como objeto de estudio, observando el pluralismo epistemológico y metodológico con base en los debates nacionales e internacionales.</p>
	<p>8. Aportará al campo de las ciencias de la educación basado en la constante interacción con la comunidad académica nacional e internacional</p>	<p>8.1 Generar productos derivados de investigaciones relacionadas con problemáticas educativas nacionales e internacionales, en articulación con grupos de investigación de Colombia y del extranjero. 8.2 Proponer innovaciones a las políticas educativas en los contextos locales, regionales y nacionales, como resultado de procesos de investigación.</p>
	<p>9. Generará teoría desde un pensamiento y análisis crítico e interdisciplinario.</p>	<p>9. Teorizar en torno a los fundamentos ético-morales, políticos y culturales de las diferentes propuestas educativas, incluyendo la del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA.</p>

Fuente: Dirección Académica Nacional (2021)

#### 4.7 Plan de Estudios representado en créditos académicos

El plan de estudios que se oferta a partir de 2008 está conformado por los componentes de *Saber pedagógico*, *Investigación y producción* y *Profundización disciplinar*, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Estructura del Plan de estudios del Doctorado en Ciencias de la Educación, actualizado por el CCAEN en sesión del 4 y 5 de marzo de 2025.

Componente	Actividades académicas		Total créditos por actividad
<b>Saber pedagógico</b>	<b>8</b> (todos homologables)	Seminario Saber Pedagógico I – 4 Créditos	8
		Seminario Saber Pedagógico II – 4 Créditos	
<b>Investigación y Producción</b>	<b>60</b>	Producción académica	8
		Seminario de tesis I – 4 créditos	16
		Seminario de tesis II – 4 créditos	
		Seminario de tesis III – 4 créditos	
		Seminario de tesis IV – 4 créditos	
		Presentación de avances de investigación I	2
		Presentación de avances de investigación II	2
		Dirección de tesis	16
		Participación en la comunidad académica nacional e internacional	4
		Pasantía nacional (opcional) e internacional	10
Coordinación de grupos, líneas, semillero de investigación y/o dirección de trabajo de grado de maestría	2		
<b>Profundización disciplinar</b>	<b>12</b>	Seminario de profundización disciplinar I - 4 créditos	12
		Seminario de profundización disciplinar II - 4 créditos	
		Seminario de profundización disciplinar III - 4 créditos	
<b>Total créditos</b>	<b>80</b>		<b>80</b>

Fuente: Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación, Acta 002 de 2025 y [Comunicado DAN 004 de 2025](#).

Los estudiantes del Doctorado ingresan y de acuerdo con la Ruta Académica, el proceso de formación doctoral podrá tener una duración de entre 3 y 4 años<sup>8</sup>.

En los dos primeros años se les organizan los cursos para que puedan cubrir la totalidad de los créditos correspondientes a los seminarios. Desde el inicio se les ofrece apoyo y soporte

<sup>8</sup> Ver y [Comunicado DAN 004 de 2025](#).

conceptual y metodológico para la dirección de su trabajo de grado por un miembro doctor investigador que funge como director de la tesis doctoral e integrante de un grupo de investigación.

Con el acompañamiento del director de tesis, el doctorando diseña su Ruta Académica, la cual se ajusta, por lo menos cada semestre, con base en la producción e investigación del estudiante. Por ello, el mayor porcentaje de créditos lo tiene el componente de investigación y producción, que articula actividades de aprender haciendo en conjunto con otros, para lograr la formación de un doctor con las competencias más altas en investigación, capaz de avanzar en el conocimiento y de darle valor agregado para la solución de problemas educativos, sociales y económicos.

#### **4.7.1 Componente del saber pedagógico**

Integrado por ocho (8) créditos de fundamentación, actualización y profundización en el campo investigativo y pedagógico, todos ellos con posibilidad de homologación por docencia e investigación, desde las maestrías que se articulan con el Doctorado. Así, se propone un compromiso y práctica pedagógica del estudiante con la docencia e investigación en los procesos de formación previos al Doctorado. También, se desarrollan actividades académicas programadas con anticipación por los integrantes del CADE (director y coordinadores de línea), entre las cuales se encuentran:

##### **Asistencia de docencia e investigación en Maestrías en Ciencias de la Educación**

Al estudiante se le pueden reconocer hasta 4 créditos por desempeños certificados de docencia e investigación en Maestrías, en el área de Educación, de las Ciencias de la Educación o afines. Estos cursos son núcleo común del programa doctoral en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA.

### **Actualización y profundización en el componente Saber pedagógico**

El estudiante en los cursos del saber pedagógico actualizará y profundizará conocimientos en el campo pedagógico, relacionado con su proyecto de tesis doctoral dirigida por un doctor del grupo de investigación donde está adscrito.

La denominación de los cursos del componente Saber Pedagógico del Plan de Estudios es la siguiente:

- a. Seminario Saber Pedagógico I – 4 Créditos
- b. Seminario Saber Pedagógico II – 4 Créditos

Estos cursos<sup>9</sup> hacen relación propedéutica con las Maestrías en Educación y afines, según reglamentos y Documento Maestro 2011/2016. Igualmente, corresponden a las características de los estudiantes que hacen parte de cada cohorte, buscando responder a las necesidades formativas que subyacen a los propósitos de sus tesis doctorales.

#### **4.7.2 Componente de investigación y producción**

El componente de investigación y producción en el Programa es de sesenta (60) créditos:

Producción académica - 8 créditos

Seminario de tesis I – 4 créditos

Seminario de tesis II – 4 créditos

Seminario de tesis III – 4 créditos

---

<sup>9</sup> Acta 002 de 2018 del Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional y Circular No. 014 del 26 de abril de 2018 de la Dirección Académica Nacional.

Seminario de tesis IV – 4 créditos

Presentación de avances de investigación I - 2 créditos

Presentación de avances de investigación II - 2 créditos

Dirección de tesis - 16 créditos

Participación en la comunidad académica nacional e internacional - 4 créditos

Pasantía nacional (opcional) e internacional - 10 créditos

Coordinación de grupos, líneas, semillero de investigación y/o dirección de trabajo de grado de maestría - 2 créditos

### **Producción académica**

Durante el tiempo de permanencia en el Doctorado, el estudiante desarrollará actividades curriculares de producción académica e investigativa, registradas en la Ruta Académica semestral concertada con el director. Los créditos cursados en este componente contribuyen al avance en el desarrollo de las competencias como investigador.

En este componente se fomenta el desarrollo investigativo y la producción científica del estudiante, mediante la elaboración de artículos para revistas arbitradas, indexadas, estableciendo relaciones y conexiones entre docencia, investigación y divulgación. La participación en eventos académicos de reconocido prestigio y excelente calidad reconoce créditos, en la medida en que se presentan a la comunidad académica resultados de investigación. Estos productos, según reglamento de publicaciones, serán evaluados por el director y, para las publicaciones, por los árbitros del medio seleccionado. Estos medios de difusión pueden pertenecer a la Universidad a la que esté adscrito el estudiante, a las otras universidades de RUDECOLOMBIA o, a instituciones nacionales e internacionales en convenio.

El Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional, mediante Resolución 002 del 24 de abril de 2024, aprobó el reconocimiento de créditos por actividades académicas dentro del Componente de Investigación y Producción del Plan de Estudios vigente:

Aspectos por reconocer	Créditos	Tipo de actividad	Créditos reconocidos (propuesta)
Producción académica	8	Publicación de artículo en revista indexada en la base de datos Pubindex en categoría A1 o A2.	8
		Publicación de artículo en revista indexada en las bases de datos de WOS o SCOPUS.	6
		Publicación de artículo en revista indexada en la base de datos Pubindex en categoría B.	6
		Publicación de artículo en revista indexada en la base de datos Pubindex en categoría C.	4
		Publicación de libro resultado de investigación editada por un fondo editorial (no imprenta) interno o externo a la institución a la que esté afiliado el autor o autores. Se debe presentar la evaluación que hizo el fondo editorial.	8
		Capítulo de libro resultado de investigación. El libro donde se encuentra el capítulo debe haber sido editado por un fondo editorial (no imprenta) interno o externo a la institución a la que es afiliado el autor o autores. Se debe presentar la evaluación que hizo el fondo editorial.	6
		Producción académica mientras se está cursando el programa, relacionada con las artes, la arquitectura y el diseño, entendida como campo de creación e innovación, que aporte formas alternativas de investigación y generación de nuevo conocimiento en sus objetos de estudio, metodologías, formas de desarrollo de pensamiento. Se debe presentar la validación por parte de la vicerrectoría de investigaciones o quien haga sus veces en cada Universidad. Las obras artísticas podrán ser: La creación original artística (composición musical, pintura, dramaturgia, novela, guion original y otras modalidades análogas, nacionales o internacionales La creación complementaria o de apoyo a una obra original (arreglos, transcripciones, orquestaciones, adaptaciones y versiones, escenografía, luminotecnia y otras modalidades análogas.	4
		Conceptos técnicos derivados de proyectos de investigación en Educación que sirve para la toma de decisiones por parte de las comunidades y validado por la vicerrectoría de investigaciones o quien haga sus veces. Este concepto técnico debe ser sobre la temática de la tesis doctoral.	2
Desarrollo de software educativo producto de investigación. Este software debe estar relacionado con la temática de la tesis doctoral y ser desarrollado mientras se cursa el programa doctoral. Se debe presentar la validación por parte de la vicerrectoría de investigaciones o quien haga sus veces en cada Universidad. Los			

Aspectos por reconocer	Créditos	Tipo de actividad	Créditos reconocidos (propuesta)
		softwares pueden ser: Software de producción científica con generación de conocimiento: implica generación de conocimiento, referido a generación de nuevos modelos de organizaciones, de procesos de fenómenos naturales y de fenómenos científicos, entre otros, o nuevos modelos algorítmicos. También puede ser nuevo conocimiento referido al área de computación como nuevo modelo de almacenamiento de datos, nueva metodología de desarrollo, nuevo modelo de programación, nuevas técnicas de computación inteligente, nuevos modelos de la web, nuevos sistemas operativos, nuevas arquitecturas de computación y algoritmos más eficientes para resolver problemas conocidos, entre otros. Software de producción tecnológica con generación de innovación: implica generación de innovación y que esta puede estar dentro de las partes básicas para el desarrollo de un producto, como en el motor de una base de datos a utilizar, en la metodología de desarrollo, en la plataforma, en el esquema de seguridad, o en la extensión de herramientas tecnológicas existentes, entre otras. También se pueden considerar en nuevas aplicaciones de software o en mejoras significativas a aplicaciones existentes.	2
Participación en la comunidad académica nacional e internacional	4	Ponencia en evento nacional en coautoría con el director nacional, con el director internacional o con ambos.	1
		Ponencia en evento nacional de autoría individual.	2
		Ponencia en evento internacional en territorio nacional en coautoría con el director nacional, con el director internacional o con ambos.	2
		Ponencia en evento internacional en territorio nacional de autoría individual.	3
		Ponencia en evento internacional en territorio extranjero en coautoría con el director nacional, con el director internacional o con ambos.	2
		Ponencia en evento internacional en territorio extranjero de autoría individual.	4
		Participaciones en redes de conocimiento: Revisor de artículo científico para revista indexada.	1
		Participaciones en redes de conocimiento: Participante en comité académico de un congreso o evento científico de carácter nacional o internacional respaldado por una institución, entidad u organización reconocida.	2

Fuente: Resolución 002 de 2024 del CCAEN (<https://rudecolombia.edu.co/wp-content/uploads/sites/22/2024/05/Resolucion-002-de-2024.pdf>)

El Comité Académico del Doctorado en cada una de las universidades donde se oferte (CADE) será el encargado de validar el cumplimiento de la actividad académica y de reconocer los respectivos créditos a cada estudiante<sup>10</sup>.

En el desarrollo de los créditos correspondientes al componente Investigación y Producción, el estudiante debe presentar evidencias de productos para reconocerle los créditos: artículos para medios arbitrados o indexados, ponencias por participar en congresos nacionales e internacionales, informes científicos, producto de su experiencia en la pasantía nacional e internacional, relacionados directamente con su tesis doctoral, informes de avance de su tesis doctoral en cada uno de los Seminarios de Tesis con el aval del tutor y/o director de tesis.

Esta producción será socializada entre miembros de la comunidad académica de la universidad donde está matriculado el doctorando, con participación de académicos e investigadores externos, estudiantes de pregrado, postgrado y semilleros.

### **Seminario de Tesis Doctoral**

Son espacios de diálogo y construcción colectiva de investigación doctoral, en él se evalúan argumentos y avances de la investigación de los estudiantes. El reconocimiento de créditos está dado por la asistencia y calidad de los productos y por los avances de la tesis doctoral.

### **Presentación de avances de investigación**

La Presentación de Avances de Investigación es una actividad académica fundamental dentro del plan de formación del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Su propósito es brindar al doctorando un espacio formal para socializar los progresos realizados en el desarrollo de su proyecto de investigación doctoral, previo a la evaluación de suficiencia investigativa.

<sup>10</sup> Ver: <https://rudecolombia.edu.co/wp-content/uploads/sites/22/2024/05/Resolucion-002-de-2024.pdf>

Esta presentación se constituye como un ejercicio académico riguroso en el que el estudiante expone el marco teórico, el enfoque metodológico, los avances en el trabajo de campo (si aplica), los resultados preliminares y los retos enfrentados hasta el momento. El objetivo principal es obtener retroalimentación por parte de docentes, investigadores y otros doctorandos, que contribuya al fortalecimiento y consolidación del trabajo doctoral.

La actividad puede desarrollarse en diferentes modalidades, tales como:

Seminarios de investigación organizados por las universidades miembros de RUDECOLOMBIA.

Encuentros intercohortes, donde participan estudiantes de distintas promociones del Doctorado.

Eventos académicos internos, avalados por el Comité Académico del Programa.

### **Dirección de tesis**

Se entiende por tesis doctoral, el aporte individual y original en el campo de conocimiento del Doctorado en Ciencias de la Educación, generado por el doctorando, acorde con la línea de investigación del grupo donde se inscribe el estudiante. La tesis es un requisito indispensable para optar al título de Doctor, la cual debe cumplir los siguientes objetivos: desarrollar una investigación original en un determinado ámbito del conocimiento en el área respectiva; contribuir al conocimiento, sistematización y profundización sobre el objeto de investigación; crear condiciones que propicien el rigor investigativo como condición para generar un aporte al desarrollo cultural, científico o disciplinar en el campo de conocimiento respectivo; formar investigadores autónomos en el campo de las Ciencias de la Educación.

El estudiante recibirá un acompañamiento permanente para la elaboración del proyecto que le permitirá argumentar su tesis, por parte de un doctor seleccionado para tal fin, el cual lo orientará durante el proceso formativo hasta responder a las condiciones que le permitan defender su tesis. En torno al proyecto de tesis doctoral girará la propuesta curricular que el

estudiante debe transitar, para lo cual desde los inicios de sus estudios llegará a acuerdos académicos con su tutor que registrará en la ruta académica. La realización de cada una de las actividades académicas curriculares durante los estudios doctorales tendrá el aval de cada tutor o director de tesis, quien pondrá a disposición de su estudiante la producción académica, las fuentes y bibliografía pertinentes. También, el doctor que acompañe el proceso contribuirá con la calidad académica de la tesis doctoral, posibilitará el contacto con investigadores o grupos de investigación de las instituciones de RUDECOLOMBIA y otras con las cuales se tenga convenio. Recomendará la presentación del examen de suficiencia y de tesis doctoral para la sustentación.

El tutor y/o director de tesis puede ser miembro de la comunidad de doctores de RUDECOLOMBIA o de otra comunidad académica. Presentará informes periódicos de evaluación y seguimiento de estudiantes a la dirección del CADE respectivo. Facilitará y promoverá la relación con la comunidad académica nacional e internacional.

A lo largo del Doctorado, el estudiante desarrollará actividades curriculares de producción académica e investigativa registradas en la Ruta Académica semestral concertada con el tutor. Los créditos cursados en este componente contribuyen al avance en el desarrollo de las competencias como investigador.

Dadas las nuevas características de los estudiantes del programa (docentes de preescolar, básica y media, en un alto porcentaje) requieren de nuevas dinámicas que favorezcan su proceso de formación de manera exitosa e integral.

El estudiante elige durante el primer año el director de tesis quien deberá ser aprobado por el respectivo CADE. Este director de tesis orientará al estudiante en su ruta de formación en torno a las actividades académicas del Doctorado, particularmente, en lo relacionado con el proyecto de tesis y posterior tesis doctoral.

### **Participación en la comunidad académica nacional e internacional**

Las ponencias que el estudiante prepare para participar en congresos nacionales e internacionales deben corresponder a resultados de investigación parciales de su tesis doctoral y estar articuladas con las actividades académicas desarrolladas. Dichas ponencias serán evaluadas en primera instancia por el tutor y/o director de tesis, y luego por una comisión que determine el CADE en cada universidad, con la tarea de precisar su pertinencia, coherencia y contextualización, en virtud de lo cual la coordinación del CADE, director (a) académica institucional, dará el respectivo aval. En consecuencia, para reconocer los 4 créditos de esta actividad académica, el estudiante debe acreditar los requisitos señalados.

### **Pasantía nacional (opcional) e internacional**

Corresponden a las actividades académicas que realizan los estudiantes en una o varias instituciones nacionales e internacionales, avaladas por el tutor o director de tesis nacional y concertadas con el tutor internacional, estas actividades pueden ser: revisión de bibliografía, incluyendo tesis doctorales; compartir experiencias; confrontar avances del proyecto de investigación; asistir a seminarios y otras actividades académicas que el tutor internacional, desde el cronograma de pasantía, haya sugerido con su acompañamiento; así como la posibilidad de compartir experiencias y participar en cursos optativos y eventos del orden local, nacional e internacional, que le permitan complementar su proceso de formación doctoral.

Finalizadas las pasantías nacionales e internacionales, para el reconocimiento de créditos, el estudiante presentará un informe que recoja su experiencia, el cual será socializado entre la comunidad académica, según disponga la coordinación del CADE. La pasantía internacional tendrá una duración mínima de un mes y la pasantía nacional se establece por acuerdos entre el estudiante, el tutor y/o director de tesis y el par nacional donde se va a desarrollar.

De acuerdo con el Nuevo Reglamento Estudiantil (Acuerdo 001 de 2025) “Los estudiantes del programa deberán desarrollar la pasantía internacional obligatoria durante un

mes calendario y de manera presencial en una universidad o centro de investigación reconocido en el respectivo país”.

Cabe señalar que la pasantía internacional es asistida por un tutor internacional, previa coordinación con el tutor y/o director nacional. Este seguimiento y apoyo académico en la ruta del estudiante se constituye, sin duda, en un valor agregado en la formación académica investigativa del estudiante.

#### **Coordinación de grupos, líneas, semillero de investigación y/o dirección de trabajo de grado de maestría.**

El estudiante de Doctorado coordinará semilleros, grupos o líneas de investigación en Pregrado, Especialización o Maestría, en temas relacionados con su tesis doctoral, lo cual será avalado por el tutor e informado al CADE, con el fin de garantizar el rigor de dicha actividad. Los semilleros deben corresponder con las actividades investigativas propias de la tesis doctoral y estar relacionados con los intereses, expectativas y motivaciones académicas de los estudiantes.

Esta actividad será permanente durante el tiempo de realización del doctorado, pues en ello radica su esencia: formación investigativa de alto nivel. Por tanto, el semillero se convierte en un espacio de proyección, fortalecimiento y profundización del tema objeto de investigación. La Ruta Académica del estudiante da cuenta de esta coordinación y su desarrollo, para efectos de reconocimiento de los créditos académicos.

#### **4.7.3 Componente de profundización disciplinar**

El componente de profundización disciplinar se desarrolla en seminarios de carácter optativo en su selección, hasta completar 12 créditos.

Seminario de profundización disciplinar I - 4 créditos

Seminario de profundización disciplinar II - 4 créditos

### Seminario de profundización disciplinar III - 4 créditos

El estudiante asistirá a los seminarios de actualización sobre la línea de investigación en la que está adscrito en el Doctorado de la respectiva universidad de la Red y su CADE, o en otro de RUDECOLOMBIA, así como en la pasantía nacional o internacional, si es necesario, los cuales definirá con su director de tesis. Estos cursos los selecciona el estudiante desde la oferta del grupo de investigación.

---Los seminarios del plan de estudios de los componentes Saber pedagógico y Profundización disciplinar, se desarrollan desde los siguientes criterios:

---Cada profesor titular de seminario presentará su propuesta en la modalidad de Proyecto docente, teniendo presente la actividad previa del estudiante, la presencial, el trabajo independiente y los productos como resultado de investigación.

---La dimensión de la docencia en los cursos o seminarios está orientada por el aporte a la tesis doctoral, desde el enfoque pedagógico que promueve la autonomía, la gestión de fuentes, la investigación y la producción científica.

---Los profesores titulares de curso o seminario pueden invitar a otros doctores, nacionales e internacionales y a los directores de tesis cuando lo consideren pertinente.

---El instrumento de registro de la programación de los seminarios es un proyecto docente desde donde se construyen y deconstruyen saberes, prácticas, se indagan fuentes, se establecen relaciones, que se hacen factibles y promisorias, desde el sistema de créditos académicos del programa, con una intensidad de 48 horas por crédito académico, como lo establece la normatividad colombiana y con una estratificación pertinente a la formación doctoral, que se desarrolla en una equivalencia para un crédito de 8 horas de trabajo presencial y 40 horas de trabajo independiente, que incluyen las tutorías de curso siempre con la orientación entre los nuevos conocimientos y los avances investigativos.

---La bibliografía y fuentes recomendadas en el proyecto docente pueden clasificarse en básicas de estudio, con el fin de promover en el estudiante la indagación de nuevas fuentes.

La evaluación de competencias durante los seminarios se realiza desde los criterios de la interacción de los contenidos de actualización y profundización y la calidad de los productos que den cuenta de un trabajo autónomo, crítico, con rigor metodológico y científico en el área del conocimiento y en el núcleo problémico en el cual se desarrolla la tesis doctoral.

## 5 CRITERIOS FORMATIVOS

En diálogo con los fundamentos y desarrollos de los capítulos precedentes y con el espíritu de colaboración y solidaridad entre los actores del programa, para la actualización del PEP se desprenden los compromisos que en este ítem se denominan criterios formativos: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, flexibilidad, trabajo en equipo, evaluación. Estos criterios se proponen en función de la investigación como eje transversal de la formación doctoral desde una concepción integral. A continuación, se amplía la propuesta formativa:

En torno a la concepción de las Ciencias de la Educación ha tenido lugar un debate desde el siglo XX, con influencias previas. Se considera que están integradas por varias ciencias sociales: historia, sociología, sicología, economía, filosofía y otras que se incorporan como las matemáticas, biología, etc. Tanto en su definición como en sus fundamentos teóricos y presupuestos epistemológicos se incorporan puntos de vista pluralistas y desde el Sur Global. En este sentido, el pensamiento crítico propicia reflexiones sobre las problemáticas educativas, que aportan a la sociedad en su conjunto y que contribuyen a los cambios en la educación, lo cual trasciende a otros ámbitos de la sociedad.

El objeto de estudio también se ha construido a partir de algunas controversias, a razón de que se concibe como un campo de estudio sobre la educación, que se aborda desde diferentes disciplinas, al igual que las investigaciones propias del doctorado. La creación de redes ha permitido fortalecer la mirada multidisciplinar a través de una comunidad académica nacional e internacional, de gran reconocimiento.

En cuanto a las formas de conocimiento, la discusión ha sido álgida pero también enriquecedora. Bajo este panorama, algunas corrientes contrahegemónicas proponen pasar del conocimiento derivado de la modernidad eurocéntrica al conocimiento policéntrico y al diálogo de saberes críticos entre el Sur Global y el Norte Global, conjugando desde las epistemologías del sur otros conocimientos situados. La perspectiva decolonial complejiza los presupuestos teóricos derivados de esta modernidad y consolidados en los diferentes niveles académicos, por lo menos en lo que se llama occidente. Pero es pertinente que se conozcan y pongan en práctica otras teorías alterhegemónicas que permitan pensar e investigar aquellos asuntos que le competen a la educación y que han sido excluidos sistemáticamente por diferentes razones, configurando una negación de otros saberes.

En este contexto, el conocimiento pluriuniversitario también favorece el estudio e investigación-acción de las cuestiones educativas. Al respecto, la pluriversalidad abre los espacios para dar cabida a teorías “otras” y modos de habitar el mundo, para que los mismos grupos sociales puedan potenciar sus capacidades de transformación. Las investigaciones situadas también dan cuenta de los saberes y experiencias situadas en los entornos regionales, con proyección nacional, vinculados con lo local y desde abajo con el escenario global, en lo que se denomina “glocalización”.

En el horizonte del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, aprobado en mayo de 2023, que incluye la apuesta por la transición energética, también se requiere una educación con enfoques ecológicos, que le permitan a las personas graduadas del doctorado tener en cuenta la relación entre los seres humanos y su entorno natural, social y ambiental, para liderar estos procesos en sus territorios.

### **5.1 La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como criterios formativos del Doctorado**

La necesidad de reconocer y valorar la diversidad de saberes y las posibilidades de conocimiento presentes en la educación, implican formas de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad, las que permiten la inclusión y la articulación de diferentes enfoques

teóricos y empíricos provenientes de distintas disciplinas, campos de conocimiento, y saberes. Esto implica un enriquecimiento mutuo y el desarrollo de una comprensión compleja y contextualizada de los problemas y desafíos educativos. Asimismo, se ha resaltado la importancia de superar las barreras disciplinarias y promover la colaboración y el diálogo entre comunidades académicas de distintas áreas. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad requieren de un trabajo conjunto y coordinado, en el que se compartan ideas, perspectivas y métodos, y se generen nuevas formas de conocimiento colectivo.

A medida que las problemáticas actuales se van incorporando y transformando, el programa doctoral se ha adaptado para abordarlas desde diferentes perspectivas y disciplinas. Esto implica que los estudiantes adquirieron conocimientos y habilidades en diversas áreas, que enriquecieron sus miradas en la investigación situada en diálogo con los contextos interculturales en los que interactúan.

El programa doctoral ha integrado en las denominaciones y sustentos de su propuesta formativa, la interdisciplinariedad, la actualización de las líneas de formación doctoral, las líneas de investigación de los grupos, los seminarios de la ruta académica, las tesis doctorales, las pasantías y la producción académica de sus diversos actores académicos. De igual manera, se actualiza, a través del estudio de las problemáticas presentes en cada momento, las que se van incorporando en la propuesta formativa, los cambios que se generan en diversos órdenes, sociales, culturales, políticos, económicos, así como los intereses investigativos de profesores, graduados y estudiantes. Todo lo anterior posibilita que el programa vaya transitando desde lo interdisciplinar hacia lo transdisciplinar, e invita a nuevas preguntas y metodologías pertinentes en su abordaje, a estar atentos a la complejidad que implica los cambios.

En el siglo XXI se aborda el proceso educativo desde los movimientos histórico-políticos surgidos en el ámbito universitario, teniendo presente la existencia de medios de comunicación, discutiendo fines y presupuestos, e interpretando las relaciones historia-educación, comunicación-educación, filosofía-educación, sociología-educación, antropología-educación, economía-educación, entre otras. Este abordaje propicia la construcción y

reconstrucción del proceso educativo de cara a los horizontes abiertos en las últimas décadas, que apuestan por el porvenir e incorporan lo estático y lo dinámico, lo sincrónico y lo diacrónico a un análisis de los sistemas históricos como sistemas complejos con autonomía y límites temporales y espaciales.

En este orden de ideas, el Doctorado en Ciencias de la Educación concibe la interdisciplinariedad como el establecimiento de sinergias entre los diversos actores, grupos de investigación, universidades, organizaciones sociales, comunidades educativas y culturales, en consonancia con los procesos académicos e investigativos en el doctorado. En este sentido, la creación de redes de aprendizaje y de comunicación, de intercambio de saberes parten del trabajo realizado en los contextos territoriales, mediante la relación universidad- comunidad y el desarrollo de las temáticas de las tesis doctorales, el trabajo situado en perspectiva de gestión del conocimiento pertinente con las demandas de las regiones en el horizonte de la nación, para proporcionar aportes en materia de educación con rigor científico, que permitan apoyar a las comunidades y regiones con enfoques sostenibles.

Del mismo modo, lo interdisciplinar, desde los planteamientos de Max-Neef (2004), se evidencia en el programa, en el desarrollo de tesis doctorales que vinculan diferentes áreas de conocimiento según la disciplina y en torno a las Ciencias de la Educación, definido por este autor como interdisciplinariedad propositiva (p.5). En cuanto a lo disciplinar, el mismo sustenta que: “[un] Doctorado en Ciencias de la Educación está dirigido en consonancia con el carácter interdisciplinario y plural del programa, a profesionales de diversas áreas cuyo interés y propuesta investigativa esté centrada en el campo de las ciencias de la Educación”. Enfoque que se adapta para este doctorado en la integración de lo local con lo regional y la nación, diálogo e interacción interdisciplinaria con América Latina y el Caribe.

## **5.2 Estrategias de flexibilización para el desarrollo del Programa**

La flexibilidad del programa permite la ejecución de proyectos de investigación interdisciplinarios, a partir del trabajo colaborativo entre los docentes de las diferentes áreas de conocimiento con otros procesos de comunidades académicas del orden nacional e

internacional; la generación de comunidades de aprendizaje de orden local, nacional e internacional; la constitución de redes académicas conformadas por grupos de investigación y comunidades situadas en territorios y la construcción de equipos integrados por las organizaciones académicas.

Lo característico de este programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación que, a la vez, se traduce en una fortaleza para la formación de doctoras/es, es su estructura curricular flexible. La flexibilidad consiste en que las actividades que se desarrollan en el marco de los componentes del plan curricular permiten interconectar el proceso de formación, intercambio y organización del doctorado con el desarrollo de los créditos académicos del programa, que abarcan las dinámicas de difusión y extensión de la experiencia investigativa de los/as doctorandos/as.

Los seminarios y otras actividades académicas e investigativas se constituyen en espacios de encuentros, a través de los cuales circulan los conocimientos, saberes, experiencias situadas entre las distintas personas que conforman estas comunidades que reflexionan, debaten y aportan alrededor de las Ciencias de la Educación desde lo local, regional, nacional e internacional.

Las vivencias de la interdisciplinariedad en el programa implican flexibilidad en los distintos ámbitos. Entre las estrategias que emplea el Doctorado en Ciencias de la Educación, para propiciar la flexibilidad, están:

1. El doctorado está diseñado de forma que cada una de las universidades de la Red, a principios de cada año, presente su cronograma anual de cursos y actividades, de forma tal que estas programaciones son dadas a conocer a los estudiantes que tienen la flexibilidad de cursarlas en la Universidad donde se matricularon o en cualquiera de las universidades miembros de la Red, lo que posibilita una amplia oferta de seminarios para el cumplimiento de los créditos académicos de los estudiantes.

2. Los estudiantes que se admiten en el Doctorado en Ciencias de la Educación provienen de profesiones de diversos campos de conocimiento. Esta participación abierta interdisciplinar hace posible que sea mayor el impacto del Programa en las diferentes áreas del conocimiento y en el desarrollo investigativo del estudiantado, del grupo de investigación al que se encuentra adscrito, de directoras/es y compañeros/as con intereses similares. La flexibilidad e interdisciplinariedad que ofrece el doctorado a sus estudiantes promueve una formación pertinente y ajustada a las realidades educativas del entorno regional, nacional e internacional, a fin de impactar en la mejora de las instituciones educativas, universidades u organizaciones, mediante el desarrollo de investigaciones locales y situadas.

Los anteriores presupuestos conllevan a la flexibilidad como criterio transversal en los procesos formativos e investigativos de la ruta académica.

### **5.3 Trabajo en equipo**

El Doctorado en Ciencias de la Educación, desde el horizonte de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad contribuye al trabajo en equipo. Como lo plantea Bolívar (2008: 28): “En cualquier caso, cabe entender que las llamadas Ciencias de la Educación estarían constituidas por un conjunto de ciencias sociales que permiten pensar, desde diversos ángulos, la educación: psicología, antropología, historia, sociología, economía, ciencia política, filosofía, etc.”. Asimismo, para este autor (29): “[...] una disciplina no es sólo un área de estudio o de conocimiento, sino una comunidad de investigadores y profesores que comparten un ámbito de indagación intelectual y de discurso”, lo cual se ha puesto en práctica en este programa.

Por tanto, los criterios formativos de inter y transdisciplinariedad y de flexibilidad del trabajo en equipo se corresponden con el campo de conocimiento de las Ciencias de la Educación, que aborda la complejidad del hecho educativo, desde el diálogo de saberes y comunicación con diferentes disciplinas, hecho que se evidencia en el proceso formativo e investigativo que sustenta el desarrollo de tesis doctorales que vinculan diversas áreas del conocimiento en torno a las Ciencias de la Educación. Esta característica también responde a

la vinculación entre investigadores, grupos de investigación, profesorado y estudiantes de las universidades que conforman la Red de Universidades Estatales de Colombia – RUDECOLOMBIA–, quienes cooperan en actividades académicas, de investigación e interacción con las comunidades y sus saberes situados.

El desarrollo de la propuesta doctoral en Ciencias de la Educación y su trabajo en red privilegian el trabajo en equipo, los encuentros de comunidades investigativas y, en general, la presencia de inquietudes y preguntas que convocan a los actores de cada universidad integrante de la red, mediante apoyos solidarios hacia los demás equipos de las universidades de la red. Se trasciende el quehacer de profesores investigadores, a equipos de investigadores interdisciplinarios.

## **6 ACCIONES ESTRATÉGICAS**

### **6.1 Profesores del Programa**

Los docentes del Doctorado en Ciencias de la Educación son profesores investigadores de reconocida trayectoria académica y científica. Los profesores cumplen anualmente con unas exigencias en torno a la producción científica y al desarrollo de actividades académicas, tal como lo indica el artículo 28 del Reglamento General del Doctorado.

#### **6.1.1 Calidades, formación y experiencia para dirigir actividades de formación doctoral**

- Poseer título de doctor, legalmente reconocido en el país, afín al programa doctoral.
- Pertener a un grupo de investigación.
- Acreditar la vinculación a un proyecto de investigación en la línea en la cual ejercerá las actividades de formación doctoral.
- Acreditar publicaciones en revistas indexadas y/o publicaciones de reconocida calidad.

---Haber sido seleccionado por el CADE, previo estudio de hojas de vida.

De manera excepcional, el Consejo de Rectores podrá aceptar como profesionales del Doctorado a aquellos investigadores, sin título de doctor, de alta trayectoria académica en el ámbito nacional e internacional.

### **6.1.2 De la dedicación a las actividades de formación doctoral**

Los profesores podrán desempeñarse en las actividades de formación doctoral bajo la modalidad de asignación en la labor académica, o mediante la remuneración de servicios. Cada CADE organiza su plan estratégico siguiendo los lineamientos y criterios establecidos por el Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional y en concordancia con la reglamentación interna de cada universidad.

Cada institución dedicará los profesores que considere conveniente a las actividades investigativas y académicas del doctorado de acuerdo con sus propias condiciones y normatividad. El profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación permanecerá con esta condición si en el informe anual de actividades presenta las siguientes acciones:

- Artículo publicado en una revista indexada y/o publicaciones de reconocida calidad
- Participación como ponente, como mínimo, en un evento nacional y uno internacional
- Responsabilidad de la dirección de al menos una tesis doctoral
- Coordinación o participación en un grupo de investigación.

### **6.1.3 Plan de formación docente**

El Doctorado en Ciencias de la Educación considera que la formación docente es una de las principales actividades que se debe desarrollar para garantizar la calidad de los procesos educativos e investigativos en el programa. En este sentido, cada una de las universidades que

hace parte de la Red cuenta con programas de formación permanente de los docentes y cursos de actualización. De esta forma se contribuye a crear condiciones de aprendizaje y desarrollo como investigadores autónomos, a partir de la cualificación permanente de sus profesores.

De igual manera, el programa generará iniciativas de formación a los profesores de la Red en temáticas que considere estratégicas para el proceso académico del doctorado.

## 6.2 Investigación

Las universidades integrantes de la Red, a partir de la normatividad nacional en materia de investigación, han planteado políticas reflejadas en Acuerdos y Resoluciones que han servido para el desarrollo de la investigación. Estas políticas van orientadas, principalmente, a: 1) Fortalecer la investigación como eje dinamizador de la academia; 2) Promover la consolidación de los grupos y centros de investigación científica, para su reconocimiento y escalonamiento en el nivel nacional e internacional; 3) Forjar ambientes favorables para la investigación formativa, apoyando grupos de investigación, cuyas líneas se articulen con los programas curriculares del Doctorado y, 4) Promover la investigación disciplinar de manera articulada con los programas curriculares de pregrado, maestrías y doctorados y con las necesidades de la región y el país.

La formación investigativa de los doctorandos está presente en toda la Ruta Académica, desde donde se proyecta su participación en seminarios, pasantías, publicación de artículos, eventos nacionales e internacionales, coordinación de semilleros de investigación, coordinación de grupos de investigación, realización de proyectos institucionales acordes con las líneas de Investigación que privilegia el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Las particularidades académicas e investigativas del Programa en cada una de las universidades de la Red se materializan a través de las líneas de formación doctoral que identifican a cada universidad y de las líneas de investigación de los grupos que las sustentan. El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA está respaldado

por 15 líneas de formación doctoral, en las que confluyen los grupos de investigación de cada universidad, como se muestra en la siguiente tabla.

*Tabla 6. Líneas de formación doctoral y Grupos de investigación que apoyan su oferta, por universidad*

Universidad	Líneas de Formación Doctoral	Grupos de Investigación	Clasificación Minciencias
Atlántico	1. Calidad en la Educación: Currículo y Didáctica	Grupo Educativo De Ciencia, Investigación Y Tecnología – Gecit	A
		Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (GIHEIN)	A
	2. Estudios Históricos en Educación, Formación de Ciudadanía Intercultural y Gobernanza Universitaria	Construyendo Academia	A
		Grupo De Investigación Para El Estudio Sociolingüístico Del Caribe – Giesca	A
		Centro De Estudios E Investigación Literaria Del Caribe – Ceilika	A
		Neurociencias Del Caribe	A
		Música, Cultura Y Tradición	B
		Invius	A
Cartagena	3. Educación: Currículo, Didácticas, Gestión, Evaluación.	Red Universitaria Evaluación De La Calidad Capitulo Colombia -Rueca-	A
		Sociedad, Cultura Y Política En El Caribe Colombiano	C
		Grupo Interdisciplinario De Investigaciones Y Tratamientos Odontológicos Universidad De Cartagena-Gitouc-	A
		Grupo De Conflicto Y Sociedad De La Universidad De Cartagena	A
		Comercio Y Comportamiento Del Consumidor	A
		Territorios Vulnerables. Desarrollo Humano Sostenible	Reconocido
		Cuidado A La Salud De Los Colectivos	B
		E-Soluciones: Grupo De Investigación En Soluciones Tecnológicas De Nueva Generación Para El Desarrollo Social, Industrial Y Empresarial	C
		Investigación En Mediaciones Tecnológicas, Cognición Y Lenguaje Para La Educación Y El Desarrollo Humano Cymted-L	A
		Sociedad Imaginarios Comunicación Sic	A1
	Economía, Ciencia Y Sociedad	A1	
Cauca	5. Cultura, Lenguaje y Comunicación	Estudios culturales y de la comunicación, ECCO	A
		Grupo de investigación URDIMBRE	C
		Contabilidad, sociedad y desarrollo	A
	6. Sujeto, saber pedagógico y ciencias	Grupo de investigaciones ANTROPOS	B
		Lectura Y Escritura LECTOESCRITURA	B
		Ciencia y tecnología de materiales cerámicos, CYTEMAC	C
		Grupo de investigación Kom-Moción	B

Universidad	Líneas de Formación Doctoral	Grupos de Investigación	Clasificación Minciencias
		Grupo Interinstitucional de Ciencia, Acciones y Creencias	A
		Biología Molecular, ambiental y cáncer	B
		Fenomenología y ciencia	A
		Grupo de Investigación en Educación Popular y comunitaria	C
		Grupo de Investigación Tjeng	C
Magdalena	7. Pedagogía e Interculturalidad 8. Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos	Grupo de Investigación Cognición y Educación	A1
		Grupo de Investigación y Creación Audiovisual	A1
		Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU)	A1
		Grupo de Análisis en Ciencias Económicas (GACE)	A1
		Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU)	A
		Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora (GEPET)	A
		Grupo de Investigación en Curriculum y Evaluación (GICE)	A
		Historia Empresarial y Desarrollo Regional (HEDER)	A
		Grupo de Investigación en Diversidad Humana (IDHUM)	A
		Grupo de Investigación Innova-Acción Educativa	A
		Grupo de Investigación Gestión de las Organizaciones (GIGO)	A
		Suelo, Ambiente y Sociedad	A
		Desarrollo y Gestión de Tecnologías para las Organizaciones y la Sociedad - TecnOS	A
		Grupo de Investigación Salud Familiar	A
		Grupo de Investigación en Informática educativa (GINFED)	B
		Grupo de Investigación Gestión de Recursos para el Desarrollo (GIGRD)	B
Grupo de Investigaciones Bioquímicas	C		
Nariño	9. La Educación en América Latina desde una perspectiva histórica, pedagógica, didáctica y curricular	Psicología y salud	A1
		GICIL	A
		Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía - GIDEP	B
		Cultura y Región	B
		GRIAS	B
		Grupo de Investigación en Matemáticas y Educación Matemática- GESCAS	B
		Grupo de Investigación Convivencia y Entornos Psicológicos ( CONEPSI)	B
		Historia, Educación y Desarrollo-HISED	C
Grupo de Investigación en Argumentación- GIA	Reconocido		
Quindío	10. Formación de profesorado	Estilos De Aprendizaje E Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (Esapidex-B)	B

Universidad	Líneas de Formación Doctoral	Grupos de Investigación	Clasificación Minciencias
		DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA Y LA LITERATURA Dilema	A
		Grupo De Investigación En Educación Matemática (Gemaug)	Reconocido
		Tejiendo Redes: Cuerpo, Educación Y Movimiento	C
		Grupo De Investigación En Redes, Informática Y Distribución (Grid)	C
Tolima	11. Currículo y Sociedad	Currículo, Universidad y Sociedad	A
		GIPRONUT	A1
		GIHEIN	A
		Sistemas Agroforestales Pecuarios	A1
UPTC	12. Historia y prospectiva de la Educación. Universidad y Nación	Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad, Educación - GIFSE	A1
		Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA	A
		Grupo de Estudio en Feminismos, géneros y Derechos Humanos - GIEPEG	A
		Filosofía, Educación y Pedagogía	A
		Grupo de Investigación Desarrollo Humano Cognición y Educación	A
		Grupo de Investigación Álgebra y Análisis UPTC	A
		Sociedad, gestión y construcción de conocimiento en la era digital - SÍMILES	A
		WAIRA Ambiente, Comunidad y Desarrollo	A
		La Ilustración en América colonial. ILAC	B
		Construyendo Comunidad Educativa	B
	13. Educación en Género e Interseccionalidad; Derechos Humanos y Paz	Grupo de Investigación para la Animación Cultural - MUISUATA	B
		Estudios Regionales Julio Florez	B
		Grupo de Investigación en Educación Matemática PIRAMIDE	B
		Grupo de Investigación en Arqueología, Sociedad y cultura	B
		SOMOS MAESTR@S	B
		Grupo de Investigación Ambientes Computacionales Educativos GIACE	C
	14. Pedagogía, Currículo, e Interculturalidad	Grupo de Investigación en Estadística GAMMA	C
		Didáctica para la enseñanza de la ciencia y tecnología en niños - DECTEN	C
		Grupo de Investigación en Estudios Micro y Macro Ambientales MICRAM	C
		TONGUE: Teaching on New Grounds Unexplored English possibilities	C
		Historia, Educación, Economía, Contabilidad y Sociedad: HECOS	C
		RIZOMA	C

Universidad	Líneas de Formación Doctoral	Grupos de Investigación	Clasificación Minciencias
		GERCUS Exclusiones y resistencias en el cuidado de la salud	C
UTP	15. Pensamiento Educativo y Comunicación	Filosofía Postmetafísica	A1
		Estudios Del Lenguaje Y La Educación	A1
		Comunicación Y Educativa	A
		Estudios Políticos Y Jurídicos	A
		Grupo De Investigación En Ciencias Quirúrgicas	A
		Educación Y Desarrollo Humano	A
		Educación Y Tecnología	B
		Literatura Latinoamericana Y Enseñanza De La Literatura	B
		Poliglosía - Grupo De Investigación En Lingüística Aplicada A La Enseñanza De Las Lenguas	B
		Filosofía Y Escepticismo	C
		Grupo De Investigación En Pensamiento Matemático Y Comunicación	C
		Grupo De Investigación En Movilidad Humana	C
		Grupo De Investigación Hospital Universitario San Jorge	C
		Estudios Metodológicos Para La Enseñanza De La Matemática Y El Uso De Las Nuevas Tecnologías De La Información Y La Comunicación	C
Informática	C		
Gele. Grupo De Estudio En Lectura Y Escritura	Reconocido		
TOTAL	15	105	

*Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la Convocatoria 894 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2024)*

### 6.3 Extensión y proyección

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA está académicamente comprometido con el progreso de la sociedad colombiana y latinoamericana de la cual forma parte. En este sentido, debe generar y difundir conocimientos sobre el fundamento de la razón y el contraste de los estudios científicos en educación, además de ser un referente científico y cultural como parte de las universidades públicas que conforman la Red. Se caracteriza por la proximidad a los problemas y a las demandas sociales, para garantizar el acceso universal a una formación de calidad, actualizada y con posibilidad de continuidad en el tiempo.

El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA desarrolla actividades de impacto en el entorno, acogiendo a la normatividad propia de cada universidad. En este orden de ideas, cada institución plantea sus propias dinámicas de relación con la sociedad, basadas en una contribución permanente a la solución de problemas de índole social, económico, cultural y, especialmente, de la educación.

Se puede evidenciar que la docencia, la investigación y la proyección social se encuentran coherentemente interrelacionadas, de tal manera que su impacto en la sociedad es un hecho que se puede demostrar mediante acciones concretas, definidas así: a partir de la movilidad de estudiantes, movilidad de profesores, con la interacción que se genera a través de las pasantías nacionales e internacionales de estudiantes y profesores y con los aportes al campo de las tesis doctorales como muestra de interacción educativa y social en las regiones. Estas acciones se constituyen en la principal condición de calidad, que define la relación universidad-sociedad.

De igual manera, la relación con el sector externo se evidencia en los convenios de cooperación interinstitucional del ámbito local, nacional e internacional, la coordinación de eventos nacionales e internacionales, las consultorías científico-tecnológicas, los procesos en Red, los proyectos de participación en programas sociales o comunitarios y las actividades de cátedra académica.

#### **6.4 Gestión académico-administrativa**

La estructura académico-administrativa vigente en el Doctorado se describe en el Acuerdo No. 1 de 2008, expedido por el Consejo de Rectores, y “Por el cual se reglamenta el funcionamiento general del Doctorado en Ciencias de la Educación”. El siguiente gráfico ilustra la estructura del Programa en el marco del trabajo en red.

### Organigrama del Doctorado en Ciencias de la Educación



Fuente: Archivos del Programa (2017).

Cada uno de los organismos que se visualizan en el organigrama cumplen funciones específicas, las cuales se describen en el Reglamento General del Programa (Artículos 4 a 33).

### 6.5 Recursos financieros

Los recursos financieros que aseguran el funcionamiento del Doctorado en Ciencias de la Educación, en las condiciones descritas en este documento, posibilitan el ofrecimiento de

un programa de calidad. Estos recursos se disponen desde dos fuentes de financiación que se enumeran a continuación:

### **6.5.1 Presupuesto institucional**

El Reglamento General de funcionamiento del Doctorado en Ciencias de la Educación (Acuerdo 1 de 2008 del Consejo de Rectores) estipula, en su artículo 35, que: “Cada universidad deberá tener un presupuesto particular para el Doctorado. Este presupuesto cubrirá los gastos del Doctorado de la Institución y será administrado por cada CADE o por las instancias pertinentes de cada Universidad”.

Con el fin de asegurar y garantizar el correcto funcionamiento del Doctorado, el Reglamento General de funcionamiento del programa ha establecido en el artículo 42 que “Los pasajes, viáticos, y/u honorarios de los profesores que imparten cursos, tutorías, conferencias y dirección de tesis en el doctorado serán financiados por el presupuesto del respectivo CADE”.

Las tarifas reconocidas por la prestación de servicios académicos fueron fijadas por el Consejo de Rectores, mediante el [Acuerdo 002 de 2023](#). A través del precitado Acuerdo se fijaron las tarifas para el pago de las siguientes actividades académicas:

- Créditos académicos
- Jurados para Suficiencia Investigativa
- Jurados para Defensa de Tesis
- Dirección de Tesis
- Seminarios
- Conferencias

Los derechos pecuniarios por concepto de matrícula fueron fijados en el Reglamento General de funcionamiento del Programa, con posterior modificación a través del [Acuerdo 001 de 2023](#) del Consejo de Rectores. Así, aunque el presupuesto del Programa en cada universidad se gestiona de conformidad con los preceptos establecidos en cada una de las instituciones, existen estándares fijados por el Consejo de Rectores en lo referente a las tarifas ya mencionadas, con el fin de mantener condiciones que posibiliten la cohesión de la Red, la movilidad, la flexibilidad, la unidad y aseguren un adecuado funcionamiento del programa.

### **6.5.2 Presupuesto general del Programa (Fondo Común)**

El Artículo 34 del Reglamento General del funcionamiento del Programa (Acuerdo 1 de 2008 del Consejo de Rectores) estipula que “El Doctorado tendrá un presupuesto general, constituido con aportes de las Universidades que lo conforman, los derechos académicos, las donaciones y los ingresos producto de las actividades propias del Doctorado”.

En consecuencia, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA cuenta con un Fondo Común, el cual tiene por objeto “establecer las condiciones de administración de los recursos que se recauden del Doctorado, a cargo de la Dirección Nacional y que posibilitan el fortalecimiento y la modernización de la gestión académica y administrativa de la Red y el Doctorado”. La administración del Fondo Común es responsabilidad de la universidad de la Red que tenga a cargo la presidencia de RUDECOLOMBIA. Dicho Fondo, en la universidad que lo administre tendrá un presupuesto y contabilidad específica.

El presupuesto del Fondo Común es preparado por la Dirección Académica Nacional, con la participación de los directores académicos del Programa en cada una de las Universidades de la Red, para cada vigencia, y es aprobado por el Consejo de Rectores.

El [Convenio Específico de Cooperación para la Creación del Fondo Común del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA](#) establece, además de lo ya mencionado, el valor reconocido a la universidad administradora por concepto de costos de

administración, las condiciones para su modificación, los mecanismos de resolución de conflictos y las causales para la terminación y liquidación del convenio.

## **6.6 Bienestar**

En la búsqueda del fortalecimiento de procesos permanentes y dinámicos, orientados a la creación, desarrollo y consolidación de una cultura de bienestar para los estamentos del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, se ha generado un compromiso en torno a la importancia de brindar bienestar a sus miembros en general y a los estudiantes en particular. Las universidades miembros de la Red han hecho esfuerzos para que las políticas de bienestar institucional sean un complemento en la formación integral de los estudiantes. Es así como los estudiantes del doctorado pueden acceder a servicios de tipo psicológico, cultural, físico, social, espiritual, ambiental, intelectual, entre otros.

Todos estos procesos y sus políticas son gestionadas por las dependencias responsables del Bienestar Institucional en cada una de las universidades de la Red, instancias desde las que se realiza la planeación, organización, ejecución y evaluación de los programas, proyectos y servicios de bienestar para toda la comunidad académica.

## **6.7 Actividades extracurriculares**

La coordinación de eventos científicos como encuentros, congresos, seminarios, talleres, simposios, foros, entre otros, representan un escenario fundamental para la formación doctoral, en tanto que permiten el enriquecimiento por el manejo de temáticas, la generación de productos de investigación, la relación con grupos, líneas y semilleros de investigación, la gestión y creación de redes de conocimiento, así como la posibilidad de establecer nuevas propuestas académicas, investigativas, de extensión y colaboración.

En este sentido, el Doctorado en Ciencias de Educación y la Red de RUDECOLOMBIA, de manera continua organiza, participa y propone eventos científicos nacionales e internacionales.

## **Autoevaluación del Programa y Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIACP)**

El Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad del Doctorado en Ciencias de la Educación (SIACP), que se oferta y desarrolla en el marco del convenio RUDECOLOMBIA, articula los organismos y autoridades, así como las políticas y procesos, con el fin de asegurar la calidad del programa. El SIAC busca promover una cultura de la calidad desde la autoevaluación permanente, la mejora continua y el seguimiento de los resultados académicos, todo ello dentro de un modelo asociativo soportado en los principios fundantes de la Red: corresponsabilidad, integración, transparencia y alteridad, que permiten la cohesión y la sostenibilidad del convenio como fortaleza de la calidad del programa.

Los procesos que buscan el aseguramiento de la calidad y la mejora continua del programa se encuentran recogidos en el modelo de autoevaluación, entendido como proyecto académico que busca concretar los propósitos de formación-investigación y de responsabilidad social, a partir de la generación de espacios de aprendizaje, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de sentidos en función de la excelencia académica, para lo cual asume los siguientes principios orientadores:

- La participación responsable de los integrantes de la comunidad universitaria.
- El respeto a la diferencia, al sentido de lo público y a la tarea social que se cumple.
- La relevancia de lo académico y el fortalecimiento de lo administrativo-financiero como soporte de lo primero, con miras al cumplimiento de las tareas de formación de ciudadanos autónomos, de generación de conocimientos y de construcción social.
- El principio de cooperación, corresponsabilidad y construcción colectiva.

### **6.8 Permanencia y graduación**

La permanencia y graduación se constituyen en un indicador de calidad del Programa, de las actividades docentes de enseñanza y tutoría, de la oferta de bienestar y de la respuesta

oportuna de las instancias directivas ante situaciones que afecten el desarrollo normal del proceso formativo de los estudiantes. Por tanto, el doctorado desarrolla el Sistema de Alertas Tempranas (SAT), y la ruta académica, como mecanismos para garantizar el tránsito curricular de los estudiantes.

### Sistema de Alertas Tempranas (SAT)

Fase 1	Fase 2	Fase 3
Identificación de Riesgo de deserción con base en el desempeño académico	Análisis de casos particulares por dimensiones	Evaluación y toma de decisiones
Riesgo muy alto Riesgo alto Riesgo medio	Dimensión económica Dimensión académico-administrativa Dimensión personal	EL CADE hace seguimiento a la permanencia y define estrategias de prevención de la deserción

El Sistema de Alertas Tempranas (SAT) se crea con el objetivo de identificar a los estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción y diseñar respuestas que corrijan la situación de riesgo. El SAT vela por el acompañamiento constante a los estudiantes en riesgo por parte de directivos, profesores y profesionales especializados en diversas áreas como actores determinantes en el tránsito formativo; y se constituye en una estrategia imprescindible para contrarrestar las variables asociadas al fenómeno de abandono (o deserción) de estudiantes activos del programa.

El criterio que se emplea para generar las Alertas Tempranas es el desempeño académico de los estudiantes en un determinado periodo académico frente al desempeño esperado por el programa en el mismo lapso. Del análisis del criterio de desempeño académico emergen tres niveles de riesgo de deserción: Muy alto, Alto y Medio. La inclusión en alguno de los niveles de riesgo se genera así:

**Riesgo muy alto:** Cuando el desempeño académico del estudiante se encuentra por debajo del 55% esperado.

**Riesgo alto:** Cuando el desempeño académico del estudiante está entre el 55 y el 65% de lo esperado.

**Riesgo medio:** Cuando el desempeño del estudiante está entre el 65 y el 80% de lo esperado.

El desempeño académico de los estudiantes se sigue y evalúa a través de la Ruta Académica, los directores académicos del Programa y los CADE de cada universidad. A partir de la información recolectada por los encargados de controlar el desempeño académico de los estudiantes, el SAT identificará los casos particulares que se encuentran en riesgo de deserción y clasificará su nivel de acuerdo con los criterios expuestos. Los casos identificados por el Sistema se analizan a la luz de tres dimensiones para obtener una línea de causalidad del fenómeno: dimensión económica, dimensión académico-administrativa y dimensión personal, que se definen así:

**Dimensión económica:** Rastrea escenarios de disminución de capacidad adquisitiva, insolvencia económica o pérdida de apoyos financieros brindados por terceros, que susciten la deserción del programa.

**Dimensión académico-administrativa:** Registra las demoras, descoordinación y fallas en el aspecto administrativo y las tensiones, retrasos y problemáticas en el aspecto académico, que suscitan la deserción del programa.

**Dimensión personal:** Agrupa todas aquellas circunstancias concernientes a la vida personal, familiar y laboral de los estudiantes que puedan retrasar su proceso de forma significativa, o que se conviertan en factores que conducen ineluctablemente a la deserción.

El SAT contará con diferentes estrategias que permitan acceder a información sobre el proceso de los estudiantes en una o varias de las dimensiones mencionadas, entre otras,

encuestas, entrevistas, informes de los directores de programa en cada universidad, informe de alertas tempranas desarrolladas en cada universidad dependiendo de las necesidades de los estudiantes y las que adoptan de las estrategias que se proponen a nivel nacional. En todo caso el SAT habrán espacios de interacción a nivel de red donde se compartirán las estrategias más exitosas que se desarrollan en cada universidad con el objetivo de intercambiar acciones que permitan conocer el estado de avance del proceso formativo de cada estudiante, las diversas situaciones problemáticas que puedan estar surgiendo en el proceso y la implementación de diferentes estrategias enmarcadas en las tres dimensiones arriba descritas, que permitan disminuir la deserción, el tiempo que toman para culminar el programa y aumentar los niveles de bienestar general y éxito profesional.

### **Riesgos Generales Identificados a nivel de Red**

#### **Riesgo Económico:**

Descuentos en Matrículas: Gestionar descuentos en matrículas a estudiantes con dificultades económicas.

Becas y Apoyos Financieros: Incrementar las oportunidades de becas y apoyos financieros específicos para estudiantes en riesgo.

Apoyo para Pasantías: Gestión de financiamiento para pasantías y actividades académicas internacionales, fomentando la movilidad y el enriquecimiento académico.

#### **Riesgo Académico-Administrativo:**

Seguimiento Personalizado: Se realizarán reuniones periódicas con los estudiantes, directores de tesis y directores académicos para revisar el progreso académico y solucionar problemas específicos.

Inducción y Orientación: Realización de sesiones de inducción antes del inicio de los seminarios para familiarizar a los estudiantes con el plan de estudios y requisitos académicos.

Provisión de información clara y detallada sobre el plan de estudios, requisitos y expectativas académicas desde el inicio del programa.

Asignación Temprana de Directores de Tesis: Permitir a los estudiantes elegir su propio director de tesis durante los primeros semestres y asignar codirectores nacionales e internacionales en etapas tempranas del programa.

Organización de Eventos Académicos y Seminarios: Ofrecer cursos y seminarios doctorales regulares, establecer presentaciones semestrales de avances de tesis, y realizar talleres sobre escritura académica, normas APA y uso de bases de datos especializadas.

Utilización de Herramientas de Comunicación: Uso de correos electrónicos, llamadas y mensajes de WhatsApp para mantener un seguimiento continuo de los estudiantes y enviar circulares informativas sobre requisitos, plazos y eventos importantes.

### **Riesgo Personal:**

Intervención Temprana: Implementar métodos para la identificación temprana y caracterización del rezago académico. Organizar reuniones de intervención para tratar situaciones de riesgo, con participación de directores de tesis y estudiantes.

Apoyo Personalizado: Acompañamiento constante de directores académicos y profesores especializados en cada área para apoyar a los estudiantes en sus circunstancias personales y laborales.

Pasantías y Movilidad Internacional: Facilitar la realización de pasantías en países de habla no hispana y establecer convenios con universidades extranjeras para promover la movilidad y la asesoría especializada.

Apoyo para Requisitos Lingüísticos: Ofrecer cursos de inglés y exámenes finales que permitan cumplir con el requisito de segunda lengua.

### **Aspectos destacados de las experiencias exitosas reportadas por las universidades**

Como parte del ejercicio de análisis realizado se puede destacar que la existencia de estrategias, algunas comunes entre las universidades, que han sido implementadas para mejorar la prevención de la deserción, disminuir el tiempo de graduación y aumentar la tasa de graduación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, entre ellas:

**Seguimiento personalizado y constante a los estudiantes:**

Reuniones periódicas con los estudiantes, directores de tesis y directores académicos.

Seguimiento académico detallado y revisión del progreso.

**Apoyo económico:**

Descuentos en matrículas.

Becas y apoyos financieros para estudiantes.

Apoyo económico para pasantías y actividades académicas internacionales.

**Inducción y orientación:**

Sesiones de inducción antes del inicio de los seminarios.

Información clara y detallada sobre el plan de estudios y requisitos académicos desde el inicio.

**Asignación temprana de directores de tesis:**

Oportunidad para los estudiantes de elegir su propio director de tesis durante los primeros semestres.

Asignación de codirectores nacionales e internacionales en etapas tempranas del programa.

**Organización de eventos académicos y seminarios:**

Cursos y seminarios doctorales regulares.

Presentación semestral de avances de tesis.

Talleres sobre escritura académica, normas APA y uso de bases de datos especializadas.

**Participación en actividades académicas y publicaciones:**

Fomento de la participación en publicaciones científicas y capítulos de libro.

Organización de paneles y conferencias con expertos.

Utilización de herramientas de comunicación:

Seguimiento a través de correos electrónicos, llamadas y mensajes de WhatsApp.

Circulares informativas sobre requisitos y plazos importantes.

**Pasantías y movilidad internacional:**

Facilitar la realización de pasantías en países de habla no hispana.

Convenios con universidades extranjeras para movilidad y asesoría especializada.

**Apoyo para el cumplimiento de requisitos lingüísticos:**

Cursos y exámenes de inglés para cumplir con el requisito de segunda lengua.

**Intervención temprana en casos de riesgo de deserción:**

Identificación y caracterización de rezago académico.

Reuniones de intervención para tratar situaciones de riesgo.

Como parte esencial e inherente al proceso de autoevaluación permanente que caracteriza el programa, los directores académicos y los Comités Académico del Doctorado (CADEs) en cada una de las universidades que ofrecen el programa deberán identificar estudiantes que puedan estar en riesgo en cualquiera de las dimensiones y activar de inmediato el Sistema de Alertas Tempranas. En caso de ser una situación que no se pueda solucionar a nivel de CADE, se llevaran los casos al Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional (CCAEN) quien analizará el caso, presentará sugerencias y tomará decisiones que ayuden a solucionar la situación en cuestión y que en todo caso, deberán estar pensadas en beneficio del estudiante y guardando siempre la calidad académica e investigativa del programa y su equilibrio financiero.

## 6.9 Seguimiento a egresados

El Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA cuenta con una [Política de Egresados](#), aprobada por el Consejo de Rectores en octubre de 2024, la está en correspondencia con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y con la Política de Egresados de cada una de las Universidades que integran la Red.

Así mismo, el Reglamento General de RUDECOLOMBIA (Acuerdo 02 de 2008), en su artículo 15, establece la participación de los egresados en el Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (CADE), como actor importante en la constitución de este órgano, con voz y voto en las decisiones que se tomen para la mejora permanente del programa, entre estas, lo concerniente a la evaluación del programa en lo académico-administrativo y su participación en los procesos de autoevaluación. De igual modo, cada una de las universidades que conforman la Red declara políticas de vinculación de los egresados al programa y a la vida institucional, para lo cual cuentan con estrategias en la gestión institucional y del programa, encargadas del despliegue de las políticas y acciones tendientes a hacer seguimiento a sus egresados.

Los PEI de cada una de las universidades adscritas a RUDECOLOMBIA reconocen al egresado como “el nexos natural y genuino de la Universidad con la sociedad”, por lo que la

relación universidad-egresados implica beneficios recíprocos, pero también responsabilidades en ambos sentidos. Igualmente, se enfatiza, en que los egresados son un potencial del que las IES tienen que valerse para su desarrollo, consolidación y proyección.

Para el Doctorado en Ciencias de la Educación, el egresado representa un actor fundamental que aporta en el impacto de la formación del programa, da cuenta del fomento al desarrollo de las competencias y atributos del ser como investigador autónomo con idoneidad ética y compromiso social, y demuestra en su desempeño los procesos de aprendizaje declarados en el Programa, que trascienden en una dinámica de apropiación y evolución de la producción del conocimiento científico y su impacto en el ámbito de desempeño.

En tal sentido, la política de egresados de cada una de las universidades de la Red recoge todas las ideas precedentes y define los lineamientos institucionales con respecto a este componente de la comunidad universitaria. Por ello, los egresados para RUDECOLOMBIA son actores críticos fundamentales en la autoevaluación, planeación, mejoramiento curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación y en el impacto social del programa en la sociedad colombiana. Ellos juegan un papel preponderante en la revisión del currículo y en la transformación integral del programa de formación doctoral.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, O. (1996). “La calidad de la educación superior. La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y El Caribe”. Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. La Habana.
- Aristizábal, M. (2006). Seminario del Comité Curricular: las Ciencias de la Educación. Universidad del Cauca. RUDECOLOMBIA. SMD
- Aristizábal, M. y Agudelo, N. (2021) Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje. ¿otros caminos son posibles? Rhela No.23. pp. 255-270
- Arriaga, E. (2003). “La Teoría de Niklas Luhmann”. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 32. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Best, F. (1988). “Los avatares de la palabra ‘pedagogía’” (p.165-166). En: *Perspectivas*, Revista trimestral de educación, No. 2.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, 10, 61-82. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston/New York: Houghton Mifflin, Co.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bronckart, J. P. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En A. Faundez, E. Mugrabi y A. Sánchez (Org.). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto* (87-123). Medellín: Universidad del Medellín.
- Bronckart, J-P y Schneuwly, B (1991/1996) “La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable”, *Textos*, 9. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua”. *Lenguaje*, 32: 7-27. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Casanova, H. y Lozano, C. (2004). “Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico”. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Grupo Aique, Buenos Aires.
- Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus, Akal, 1986.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991
- Contreras, R. (2002). “La investigación acción participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades”. En J. Durston, y F. Miranda, *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: ECLAC.
- Cruz, V. (2006). “Desafíos del postgrado y el Doctorado en América Latina”. Asociación Universitaria Internacional de Postgrados. [Disponible en línea]: <http://www.auiip.org/archivos/PonenciaCuba06.doc>
- Del Basto, L. y Ovalle, Ma. C. (2015). “Una mirada crítica a la relación currículo- sociedad”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, (11), 111-127. Manizales: Universidad de Caldas.

Del Basto, L. (2011). *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la educación*. ISBN 978-958-9243-81-7, 2011.

Del Basto, L. (2014) “Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social de la universidad desde la perspectiva de los jóvenes”. En: *Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia*. ISBN: 978-987-722-044-5 (Argentina) ISBN: 978-607-479-154-9 (México) [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=965&campo=autor&texto=VOMMARO](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=965&campo=autor&texto=VOMMARO)

Del Basto, L. y Ovalle, M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 111–127. Recuperado a partir de:

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4050>

DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN NACIONAL (2015) Plan Nacional de Desarrollo “Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, Equidad y Educación”. Bogotá.

Dottrens, R. y Mialaret, G. (1972). “El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su situación actual”. En: Best, F. (1971). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.

Gadamer, H-G. (1960). *Verdad y Método*. Trad. Agud, A. y Agapito, R. España: Sígueme

Garcés, M. y Santoya, Y. (2013). “La formación doctoral: expectativas y retos desde el contexto colombiano”. *Educ. Educ.* Vol. 16, No. 2, 283-294. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2303/3237> consultado el 17 de enero de 2017.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hernández, C. (2002). Universidad y excelencia. En M. H. (Compiladora), *Educación superior, sociedad e investigación* (págs. 17-145). Bogotá: Colciencias-ASCUN.

Hernández, C. (2007). Sujeto y formación: memorias de un diálogo con filósofos vivos sobre textos de filósofos muertos. En G. Vargas, *Formación y subjetividad* (págs. 47-56). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis*, 425-433.

Hoyos, G. (2011). Ética y educación para una ciudadanía democrática. Disponible en [200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home.../arc\\_1470.pdf](http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home.../arc_1470.pdf). [200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home.../arc\\_1470.pdf](http://200.26.134.109:8080/endeporte/hermesoft/portal/home.../arc_1470.pdf)

Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.

Jaramillo, H. (2013) La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*—CTS ISSN: 1850-0013 [www.revistacts.net](http://www.revistacts.net) disponible en <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf> consultado el 17 de enero de 2017.

Jiménez, J.; Moreno, M. y Ortiz, V. (2011). “Culturas de los estudiantes de investigación en Programas de Doctorado en Educación: reflejos de un campo en definición” *Revista mexicana de investigación educativa*. versión impresa ISSN 1405-6666, RMIE vol.16 no.50 México jul./sep.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Krause, M. (s.f.). “Investigación acción participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento” (págs. 41-56). En J. Durston, Experiencias y metodología de la investigación participativa. Santiago de Chile: ECLAC.
- Lago, D.; Ospina, R.; Bozo, A. J.; Bello, A.; Lago, C. y Múnera, L. (2019). Las condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades colombianas. En: *Las condiciones Institucionales de la Docencia en Universidades Iberoamericanas*. Santiago de Chile: UFRO. ISBN 978-956-2363-76-1, págs. 71-94.
- Lago, D.; Ospina, R.; Municio, P.; Martínez, P.; Gómez, E.; Salazar, E. y Vergara, G. (2017). *Convergencia de criterios de calidad en tres modelos de evaluación institucional: CNA de Colombia, RUECA de la Red universitaria de evaluación de la calidad y CONEAU del Perú*. Bogotá: ECOE. ISBN: 978-958-771-456-2.
- Lago, D.; Gamboa, A. y Montes, A. J. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9 (1), 157–170. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n1.2006>
- Lago, D.; Ospina, R.; Municio, P.; López, E. y Vergara, G. (2014). Red Universitaria de Evaluación de la Calidad –RUECA– Programa América Latina-Formación Académica –ALFA–, Comisión de las Comunidades Europeas. Universidad Complutense de Madrid. Bogotá: ECOE. ISBN 978-958-771-114-1
- LEY No. 2294 de 19 de mayo de 2023: “Por el cual se expide El Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida””.  
[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND2023/Ley\\_2294\\_del\\_19\\_de\\_mayo\\_de\\_2023.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND2023/Ley_2294_del_19_de_mayo_de_2023.pdf)
- Malagón, L.A.; Rodríguez, L. H. y Ñáñez, J. J. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Programa interdisciplinario de investigación en educación.
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Meirieu, Ph. y Develay, M. (1997, 2003). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. París. Traducción al castellano: MEIRIEU, Philippe y DEVELAY, Michel. *Emilio, ¡vuelve pronto...! ¡Se han vuelto locos!*, RUDECOLOMBIA/IDEAF, Cali: Artes Gráficas.
- Mialaret, G. (1977, 1981). “Pasado, presente y futuro de las ciencias de la educación”. En Gastón Mialaret. *Las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau, páginas, 101-107.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). *Ley General de Educación, 115*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos para la formación por competencias*.  
([https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles\\_261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles_261332_archivo_pdf_lineamientos)).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - Colombia, Decreto No.1001 de 2006 Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96961\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf) consultado el 18 de enero de 2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Decreto 1330* de 2019.
- Niño-Díez, J. (1998). *Reforma educativa y proyecto educativo nacional: la educación durante el gobierno de la gente 1994-1998*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: ICFES.

- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012) Discurso pronunciado al recibir el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, página web de la Fundación Príncipe de Asturias.
- Pabón, N. (2002). “La acreditación en Colombia: ¿esfuerzos e impacto institucionales o nacionales?” (págs.203-284). En M. H. (Comp.), *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Colciencias-ASCUN.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumination. Reprinted in Tawney, D. (1976). *Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.
- Plan Nacional de Desarrollo “Pacto por Colombia, pacto por la Equidad” 2018-2022. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND-Pacto-por-Colombia-pacto-por-la-equidad-2018-2022.pdf>
- Pineda, D. (2014). “Guillermo Hoyos-Vásquez: la formación de ciudadanos en la construcción de la democracia en Colombia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 161-172.
- REGLAMENTO ESTUDIANTIL RUDECOLOMBIA (2016).
- REGLAMENTO GENERAL DE RUDECOLOMBIA (Acuerdo 02 de 2008).
- Reynaga, S. y Farfán, P. (2004). “Redes académicas, potencialidades académicas”. En IV Congreso Nacional y V Internacional “Retos y expectativas de la universidad”. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Magisterio.
- Ríos, R. (2006). “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 11-31.
- Rodríguez, R. (2002). “Enfoques curriculares para el Siglo XXI”. *Educación y Cultura*: Bogotá.
- Rodríguez M.; Campos, N. y Lagos-Vergara, D. (2021). Armonización de criterios de calidad modelos SINEACE de Perú –CNA de Colombia. Autoevaluación del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena de Indias, Colombia y Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, 2017 -2019. *Saber, Ciencia y Libertad*, 16(1), 191–206. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7527>
- RUDECOLOMBIA (2013). Documento de trabajo. Aportes a la discusión en torno a las Ciencias de la Educación. Comité Curricular y de Autoevaluación Nacional. Bogotá.
- RUDECOLOMBIA (2006). “Pedagogía, Currículo y Didáctica”. *Doctorado en Ciencias de la Educación*. Popayán: Universidad del Cauca, Boletín No. 2.
- RUDECOLOMBIA (2002). *Boletín de la Red de Investigación No. 1*

- Sánchez, J. (2010). Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Santos Guerra, M A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga.
- Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". En: *Perspectives of Curriculum Evaluation* (AERA Monograph 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OM: Merrill.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Soto, D. (2009). "Los Doctorados en Colombia, un camino hacia la transformación universitaria" (págs.152-195). *Historia de la Educación Latinoamericana*, 12. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912021009.pdf> consultado el 17 de enero de 2017.
- Soto, D. (2013). "Ciencias de la educación y pedagogía: un debate inconcluso en las Facultades de Educación en Colombia". Ponencia presentada en la Sala Conceptual Humanidades, Ciencias Sociales y Educación, CONACES, sobre el tema de Formación de docentes.
- Tünnermann, C. (1999). El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel
- Watzlawick, P. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Wulf, C. (s. f.). *Introducción a la Ciencia de la Educación. Entre teoría y práctica*. U. de Antioquia y ASONEM.
- Wright Mills, Ch. (1987). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia*. Instituciones, movimientos y discursos. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*, Magisterio, Bogotá D.C.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*, Nueva biblioteca pedagógica, Artes Gráficas del Valle, Cali.