



## **AUTOEVALUACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE RUDECOLOMBIA EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA**

Liliana Margarita Del Basto Sabogal<sup>1</sup>; María Cristina Ovalle Almanza<sup>2</sup>

*Resumen: El proyecto de investigación que aquí se presenta pone de manifiesto la necesidad de adelantar procesos de autoevaluación que permitan, no sólo la obtención de la acreditación de alta calidad sino, ante todo, la producción de conocimiento acerca de los desarrollos académicos e investigativos que hagan posible la búsqueda permanente de la excelencia del Doctorado en Ciencias de la Educación, todo esto mediante una investigación incluyente, participativa, formativa, legitimadora y transformadora.*

Palabras Claves: Autoevaluación, Acreditación de Alta Calidad, Investigación Acción.

### **Introducción**

El quehacer de la Red de Universidades Estatales de Colombia, que se ha articulado en torno al desarrollo del Doctorado en Ciencias de la Educación, representa una valiosa experiencia para el ejercicio de la responsabilidad social de la universidad, por cuanto la oferta de un programa doctoral supone, no sólo importantes desarrollos académicos e investigativos, sino también un sólido compromiso con el abordaje de las problemáticas que caracterizan al sector educativo en el contexto colombiano.

---

<sup>1</sup> Socióloga, Posdoctora En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Evaluación de la Educación, Especialista en Filosofía, Directora Académica Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia, Profesora Titular de la Universidad del Tolima, [lilidelbasto@hotmail.com](mailto:lilidelbasto@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesional en Ciencias Sociales, Doctoranda en Ciencias Políticas de la Universidad de Lisboa, Magister en Educación, Becaria de la Universidad del Tolima, [mariacristinaovalle@gmail.com](mailto:mariacristinaovalle@gmail.com)



## VII Coloquio Internacional de Educación



En su sentido más general, la institución universitaria tiene una responsabilidad con la formación de sujetos morales y políticos y un compromiso con la construcción de un proyecto de Nación, en tanto que condiciones de posibilidad de una sociedad solidaria y autogestionada, fortalecida por un espacio público deliberativo e incluyente, a cuya constitución aporta, de manera esencial, la universidad, como escenario de debate y como conciencia crítica de la sociedad.

En este sentido, resulta especialmente importante reflexionar acerca del significado de un Doctorado en Ciencias de la Educación, así como la naturaleza de los procesos de investigación, generación y circulación del conocimiento que en él tienen lugar. Más aún, la posibilidad de que este Doctorado sea ofrecido por una *red* de universidades le concede oportunidades importantes para contribuir al desarrollo social desde diferentes perspectivas y contextos, todo lo cual debe ser objeto de una reflexión permanente en el marco de una concepción renovada de la evaluación, que potencie y consolide este proyecto académico, con miras a identificar y a construir oportunidades de mejoramiento permanente que trasciendan los ámbitos nacional e internacional.

En esa dirección se orienta el proyecto de investigación que aquí se presenta: conscientes de la necesidad de adelantar procesos de autoevaluación que permitan, no sólo la obtención de la acreditación de alta calidad sino, ante todo, la producción de conocimiento acerca de los desarrollos académicos e investigativos que hagan posible la búsqueda permanente de la excelencia del Doctorado en Ciencias de la Educación, se ha detectado la necesidad, desde la Dirección Académica Nacional, de que dichos procesos de autoevaluación se realicen mediante una investigación incluyente, participativa, formativa, legitimadora y transformadora.

La presente propuesta reconoce la importancia de la evaluación y, en particular, de los procesos de autoevaluación, pero hace énfasis en la excelencia académica como propósito



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



de la misma, lo cual implica que se trata de un proceso permanente e inacabado y que tiene como eje articulador a la universidad, su naturaleza y sus fines “como una comunidad dedicada al cultivo del conocimiento” (Hernández, 2002). Ello implica comprender el proceso de autoevaluación, no como una tarea estrictamente técnica, limitada a la caracterización, ponderación y calificación de indicadores, es decir, eminentemente descriptivo, sino como un proceso reflexivo y crítico, que permite además la consolidación de la comunidad académica del Doctorado.

La importancia de esta propuesta reside también en la necesidad de cumplir con la tarea social de cada universidad vinculada a RUDECOLOMBIA, como bien público y patrimonio científico, cultural y estético, a través de la investigación y la generación de conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación. En ese sentido, el presente proyecto contribuye a rescatar y resaltar la experiencia acumulada a lo largo de este esfuerzo interinstitucional de casi dos décadas, como fortaleza histórica y tradición académica de Red, con un valor cultural de identidad nacional que ha trascendido internacionalmente.

Del mismo modo, es imperativa la necesidad de identificar el colectivo de universidades como una red académica con una única filosofía, principios, valores y proyecto educativo, pero con diversidad de fortalezas, trayectorias investigativas y cualificaciones complementarias en un mismo campo del saber, que deben avanzar en el reconocimiento mutuo, la complementariedad y la cooperación, con el objeto de avanzar hacia la excelencia académica y lograr un significativo impacto en el ámbito nacional e internacional.

Finalmente, se ha identificado la importancia de generar procesos participativos, críticos y propositivos que involucren a todos los integrantes de la comunidad universitaria del doctorado, generando sentido de pertenencia y un claro compromiso con el desarrollo Nacional a partir de las tesis que generen los doctorandos. A tal fin contribuye la construcción de un Estado del Arte de las producciones académicas del Doctorado, lo que



## VII Coloquio Internacional de Educación



permitirá identificar las tendencias generadas en la investigación en educación y, de esta forma, develar las líneas que se han gestado, evaluar sus desarrollos y sus opciones de mejoramiento.

La Investigación Acción Participativa es la opción metodológica que hace posible un proceso vinculante y significativo con estas características, del cual resulte conocimiento que impacte favorablemente el quehacer de la comunidad académica y que, simultáneamente, contribuya al fortalecimiento del programa doctoral.

El uso de esta metodología se justifica, además, porque los integrantes de la comunidad académica del Doctorado poseen el más alto nivel de formación de manera que, como colectivo cuyo sentido es la construcción de conocimiento, el quehacer mismo del programa doctoral debe constituirse en oportunidad de aprendizaje permanente, teniendo como principios orientadores los siguientes:

- La participación activa y 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 la primera, con miras al cumplimiento de las tareas de formación de ciudadanos autónomos, de generación de conocimientos y de construcción social.
- Principio de cooperación, de construcción colectiva, que tendrá como punto de partida la interpretación común de las situaciones de la red orientadas al mejoramiento y cumplimiento de su misión.
- Identidad con el proyecto del Doctorado y con las características de una red



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



académica.

### **Planteamiento del problema**

El Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece RUDECOLOMBIA cuenta con una tradición de gran valor cultural que aporta a la construcción de la identidad regional y nacional y que se proyecta internacionalmente, por cuanto los procesos de formación doctoral que tiene lugar en este programa, se ocupan de aspectos estrechamente vinculados con el desarrollo y la proyección del sistema educativo en todos los niveles y, por lo mismo, con la transformación de la realidad educativa local, regional y nacional.

En ese sentido, es posible identificar importantes fortalezas en el programa de doctorado, tales como la construcción de una comunidad de estudiantes y profesores altamente cualificados y comprometidos con la investigación en las ciencias de la educación, los numerosos productos generados a través de las tesis doctorales, las publicaciones científicas y los espacios académicos que han permitido la proyección del Doctorado en los ámbitos nacional e internacional. Igualmente, este cuenta con fortalezas estructurales, tales como el cubrimiento nacional que le proporciona el ser ofrecido por una red académica conformada por diez universidades, la obtención del Registro Calificado otorgado por el Ministerio de Educación Nacional y los reconocimientos obtenidos a través de la vinculación a espacios de interlocución académica dentro y fuera del país.

Sin embargo, la reflexión suscitada a partir del desenvolvimiento del Doctorado, también ha permitido identificar debilidades tales como la desarticulación entre los procesos académicos y los administrativos, el ambiguo sentido otorgado a la Red, en términos de su funcionalidad, no sólo administrativa, sino también académica y de proyección social, la dispersión en las líneas de investigación que soportan al Doctorado, las deficiencias en los canales de comunicación dentro y fuera de la comunidad académica y la falta de un



## VII Coloquio Internacional de Educación



adecuado conocimiento de las fortalezas y potencialidades del programa.

Todo lo anterior trae consigo un llamado a reflexionar y proponer iniciativas que fortalezcan el ejercicio de la responsabilidad inherente al programa Doctoral, tanto con el conocimiento, como con la sociedad en la cual se encuentra situado. La propuesta aquí formulada supone que dichas reflexiones e iniciativas sean producto de un proceso de investigación acción participativa, que examine los procesos del Doctorado en función de la excelencia académica, desde tres ámbitos: el programa doctoral mismo, las universidades en las cuales este se desarrolla, y RUDECOLOMBIA, como entorno de producción académica, evaluación y gestión desde el cual se desarrolla el Doctorado.

Por otra parte, existen una serie de referentes oficiales que señalan la importancia de la autoevaluación permanente, desde una perspectiva de aprendizaje y cualificación continuos. Estos referentes, representados por el Consejo Nacional de Acreditación, ofrecen una serie de herramientas para evaluar la calidad académica de los programas de Doctorado y alcanzar la Acreditación de Alta Calidad, como consecuencia del proceso de búsqueda de la excelencia. El Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA se ha propuesto alcanzar dicha acreditación, ampliando el horizonte de la autoevaluación hacia un proceso incluyente, formativo, legitimador y transformador de la realidad del programa.

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, la pregunta de investigación que orienta el presente proyecto es: **¿cuál es la naturaleza, el sentido y las posibilidades del proyecto académico que fundamenta la formación de investigadores del más alto nivel en el campo de las ciencias de la educación, que debe permitir al Doctorado ofrecido por RUDECOLOMBIA el logro de la excelencia académica y qué iniciativas se requieren para articular los esfuerzos formativos del Doctorado en función del ejercicio de su responsabilidad con el sistema educativo y con la sociedad?**

La problemática descrita, el carácter deliberativo que identifica el quehacer de la



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



universidad y su naturaleza social y pública, así como el papel que debe desempeñar en el momento actual, motivan la búsqueda de los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Conocer, comprender y transformar el proyecto académico del Doctorado, con miras a cumplir con sus propósitos de formación y su responsabilidad social, a partir de la generación de espacios de aprendizaje, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de sentidos y propuestas en torno al programa doctoral ofrecido por RUDECOLOMBIA, que propicie la autoevaluación y cualificación permanentes, en función de la excelencia académica.

### **Objetivos específicos**

Identificar y superar situaciones críticas que limitan el cumplimiento de los propósitos de excelencia que identifican al Doctorado en Ciencias de la Educación que ofrece RUDECOLOMBIA.

Dar continuidad al proceso de autoevaluación del Doctorado en Ciencias de la Educación en el marco de un proyecto de IAP, con base en la creación de espacios de participación, diálogo y reflexión – acción.

Construir propuestas sistemáticas que articulen los desarrollos académicos e investigativos del Doctorado con el ejercicio de la responsabilidad social de la universidad.



## **Marco teórico y de antecedentes**

El Doctorado en Ciencias de la Educación ha realizado procesos de reflexión e interpretación de sus desarrollos académico-administrativos e investigativos, de manera recurrente. En el año 2010 se adelantó un proceso de autoevaluación que permitió la renovación del Registro Calificado del programa y que hizo posible la construcción de documentos en cada una de las universidades de la Red, orientados a identificar el estado de desarrollo de los factores de calidad propuestos por el MEN.

Igualmente, cada universidad adelantó ejercicios de autoevaluación orientados a la realización de los planes de mejoramiento que se encuentran vigentes y la dirección académica del Doctorado en la Universidad del Magdalena presentó, en septiembre de 2010, un proyecto de investigación denominado “Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA: sentidos, tensiones y trayectos para la construcción de conocimiento y el aseguramiento”.

Este último documento introduce la reflexión, en el nivel directivo del Doctorado, acerca de la importancia de desarrollar la autoevaluación bajo la forma de un proyecto de investigación situado en el paradigma crítico, que permita adelantar una reflexión sobre la propia comprensión e interpretación de los procesos de formación de dicho programa. En ese sentido, la propuesta, presentada por el Dr. Jorge Oswaldo Sánchez en calidad de investigador principal, gira en torno a dos preguntas de investigación: “¿Cuáles son los fundamentos epistémicos que definen la naturaleza e implicaciones de los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad de una universidad y, en particular, de su programa de doctorado, cuando se conciben y direccionan desde la perspectiva teórica de la *construcción social de las organizaciones*?” y “¿Cuál es el estado de desarrollo integral del Doctorado en Ciencias de la Educación de las universidades de RUDECOLOMBIA a partir de la confrontación entre su realidad instituida e instituyente y cuáles los escenarios y rutas de desarrollo que deben servir como soporte para el proceso de acreditación de alta calidad



## VII Coloquio Internacional de Educación



y la consecuente mejora y sostenibilidad?” (Sánchez, 2010).

Ambas preguntas ponen en evidencia cuán importante y pertinente resulta, para un programa de formación doctoral, la reflexión sistemática sobre sus oportunidades de mejoramiento, así como sobre los procesos mismos de autoevaluación direccionados desde el Ministerio de Educación Nacional, incorporando la perspectiva teórica de la *construcción social de la realidad de las organizaciones*.

El presente proyecto de investigación aspira a recuperar y potencializar los elementos que dicha propuesta introdujo en la reflexión académica sobre el Doctorado, empleando la autoevaluación como herramienta para construir conocimiento que contribuya a la excelencia académica, proceso este que no culmina en la obtención de la Acreditación de Alta Calidad, sino que se proyecta de manera continua, como ejercicio de cualificación y consolidación de la comunidad académica.

Los referentes conceptuales que orientan esta propuesta se articulan en torno a tres categorías identificadas como axiales para la investigación. Dichas categorías son: investigación, Ciencias de la Educación y Red Académica. Sin embargo, dado que el presente proyecto de investigación se encuentra necesariamente vinculado con el proceso de Autoevaluación que habrá de permitir la obtención de la Acreditación de Alta Calidad del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, es preciso reconocer cuáles son los principales planteamientos que sustentan la propuesta del Estado Colombiano en cuanto a aseguramiento de la calidad.

Finalmente, esta última categoría debe ser también objeto de consideración, por encontrarse en la base de los procesos de autoevaluación que se adelantan en la educación superior, y porque de la forma como esta sea interpretada y comprendida depende en gran medida la orientación del proceso investigativo.



## VII Coloquio Internacional de Educación



Así, si bien el presente proyecto reconoce el valor y los aportes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia (a los cuales se alude a continuación) para la construcción de criterios que garanticen la existencia de condiciones adecuadas que permitan el desarrollo de la vida académica de programas e instituciones, el sentido otorgado a este proceso en el marco del presente proyecto se distancia de la concepción de la autoevaluación como un proceso técnico, orientado al logro de la Acreditación con base en la definición, ponderación y verificación de los indicadores y factores asociados con la calidad. Se privilegia aquí, más bien, un sentido de búsqueda de la *excelencia académica* mediante la construcción colectiva de conocimientos, como clave para el ejercicio de la responsabilidad que le asiste al Doctorado.

### **Aseguramiento de la calidad**

La preocupación por construir mecanismos y estrategias que permitan la evaluación de los programas académicos que ofrecen las universidades y eviten la proliferación de instituciones y programas que no alcancen las expectativas del Estado, la sociedad y los propios estudiantes, ha motivado a los gobiernos a diseñar sistemas de aseguramiento de la calidad, que permitan verificar la correspondencia de dichos programas con una serie de criterios y factores considerados como relevantes para el adecuado funcionamiento de la educación superior.

En el caso colombiano, los estándares de calidad de los programas de maestría y doctorado siguen siendo objeto de reflexión y construcción permanentes. Ello obedece a que la universidad del siglo XXI es una institución que debe interactuar con acelerados cambios históricos en el conocimiento, la economía y la cultura, así como con el incremento de los problemas asociados al desarrollo social y de sostenibilidad económica y ambiental de los países, todo lo cual pone a la universidad frente a la necesidad de construir conocimiento que aporte a la comprensión y solución de estos problemas. Justamente, las maestrías y los



## VII Coloquio Internacional de Educación



doctorados juegan un papel fundamental en la generación de dicho conocimiento y en la construcción de oportunidades de articulación e interacción entre las funciones sustantivas de la universidad, de cara a las exigencias del mundo actual.

De acuerdo con el Decreto 1001 de 2006, el doctorado “es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación, la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral, deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía” (CNA, 2010).

De allí que se requiera contar con criterios que permitan al Estado colombiano dar cuenta del grado de correspondencia entre los programas doctorales que actualmente se ofrecen en el país y las expectativas que en ellos se depositan. Así, la Alta Calidad exige, para el CNA, aspectos como:

- Profesores de tiempo completo con el mismo nivel de formación (o mayor) al del programa que se ofrece, organizados en grupos de investigación.
- Seminarios, talleres y eventos académicos que promuevan la investigación y la cooperación entre profesores y estudiantes.
- Mecanismos que faciliten la publicación de productos de investigación a nivel internacional, así como convenios de intercambio para la movilidad de profesores y estudiantes.
- Infraestructura investigativa competitiva, acompañada de políticas y mecanismos claros y vigentes para el desarrollo de la investigación.

El CNA declara, además, que los procesos de autoevaluación que tienen como objetivo la



## VII Coloquio Internacional de Educación



obtención de la Acreditación de Alta Calidad, deben estar orientados al mejoramiento continuo de la calidad, entendida esta

“en un primer sentido, como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y de los procesos que la producen y distinguen. Alude de una parte a las características universales y particulares de algo y, de otra, a los procesos a través de los cuales tales características se configuran (CNA, 2006) (...) En este orden de ideas, la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, concepto este que debe referirse a las características universales de la educación superior en general, a las características genéricas correspondientes al prototipo ideal definido históricamente para este tipo de institución, y a las características específicas que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos. Por lo tanto, el concepto de calidad en la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dichos servicios, y el óptimo que corresponde a su naturaleza” (CNA, 2010).

Este juicio sobre la calidad atiende, según el CNA, a una serie de criterios que no deben servir sólo como elementos valorativos de la calidad, sino también como pautas éticas y, en cuanto tal, deben ser evaluados como un todo. Dichos criterios son, de acuerdo con los Lineamientos del CNA (2010), los siguientes: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

En la evaluación de los mismos intervienen, tanto las Instituciones de Educación Superior, como los pares académicos, el CNA y el MEN, por medio de una metodología diseñada a partir de factores, características e indicadores.



## VII Coloquio Internacional de Educación



Los factores corresponden a las grandes áreas del desarrollo institucional, que se constituyen en componentes estructurales que inciden directamente sobre la calidad de los programas. Dichos factores permiten, además, evaluar la articulación entre la Misión de la institución y sus propósitos, metas y objetivos, tal como esta aparece en el ejercicio de sus funciones sustantivas.

Las características, por su parte, son “dimensiones” de la calidad, están referidas a los factores y su función es la de hacer perceptibles, para fines de evaluación, los niveles de calidad. El comportamiento de estas características en situaciones concretas es evaluado a través de indicadores, a los cuales pueden corresponder, bien calificaciones cuantitativas, bien apreciaciones cualitativas.

Todo este proceso fue concebido por el CNA como un proceso hermenéutico, de manera tal que fuera posible establecer el grado en que cada característica se acerca al “óptimo de calidad”. Sin embargo, es preciso reconocer que dicho proceso hermenéutico está vinculado, en gran medida, con la medición que permiten hacer los indicadores de calidad, de manera que los 10 factores, 29 características y 95 indicadores puedan ser aprehendidos.

Se corre así el riesgo de que la autoevaluación se instrumentalice en función de la Acreditación y de que el proceso que ella supone se reduzca a una actividad de ponderación y medición que no se corresponde con el sentido que originalmente se le otorga. Para hacerse cargo de este riesgo, el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia orienta su proceso de autoevaluación sobre una concepción de calidad asociada al sentido mismo de la universidad, esto es, la *excelencia académica*, y lo respalda con un proceso de construcción de conocimiento por parte de la comunidad del Doctorado, comprometida con la comprensión y transformación de los aspectos que dificulten el logro de dicha excelencia, mediante un



proyecto académico de investigación acción participativa.

## **Universidad, calidad y excelencia**

Del concepto de *calidad* se destaca su carácter polisémico. Albornoz señala que existen, por lo menos, cinco formas de aproximarse a su significado: “la calidad definida como lo excepcional, la calidad entendida como la consistencia del producto, la calidad concebida como el cumplimiento de una misión, la calidad definida como la satisfacción de las necesidades del cliente y la calidad entendida como la transformación de la persona” (Albornoz, 1996).

Sin embargo, estas aproximaciones centran su interés en los resultados y en los “productos”, perspectiva que ha permeado la concepción de la calidad en el contexto educativo. Así, la educación ha sido vista como un escenario de cambios que son susceptibles de ser evaluados si se comparan las situaciones inicial y final del proceso de aprendizaje, o los niveles de eficiencia de la institución educativa en tanto que organización comprometida con el cumplimiento de un conjunto de objetivos. Estas nociones de calidad se nutren con desarrollos propios de la administración de empresas, la economía y la teoría de las organizaciones, y dan forma a una perspectiva que, si bien es valiosa, no pone el acento en los aspectos esenciales de la naturaleza de la institución universitaria.

Una orientación de la calidad que dé prioridad a la funcionalidad del aprendizaje en relación con un orden económico determinado, o que se proponga asegurar un sistema de valores que soporta un orden social dado, es siempre cuestionable desde las perspectivas que contradicen esos órdenes o que están desfavorecidas por ellos (Hernández, 2002).

En contraste con estas tendencias, la idea de calidad que anima el presente proyecto de



## VII Coloquio Internacional de Educación



investigación, incorpora, no sólo el aporte de la educación a la transformación material del mundo, sino su carácter de bien público, de derecho humano y de agente en la cultura y la cohesión social, es decir, aquellos aspectos que constituyen su finalidad y su sentido. Pero, como con frecuencia la calidad se identifica con la eficiencia en el uso de los recursos, la eficacia en la gestión o la funcionalidad frente a las demandas del mercado, para los fines de la presente indagación hemos optado por hacer uso del concepto de *excelencia* académica, por ser más consistente con la naturaleza de la institución a la cual se alude en este trabajo.

La noción de *excelencia* permite referir la reflexión sobre los procesos de docencia, investigación, gestión y demás aspectos relacionados con el desarrollo académico del Doctorado, a una concepción de la universidad, no vinculada con la eficiencia y la administración de los recursos exclusivamente, sino basada en su relación con el conocimiento y en la conciencia de su responsabilidad social. De manera que “es necesario considerar las determinaciones económicas y reconocer su importancia social fundamental, pero es peligroso para la universidad que esas demandas y esas caracterizaciones se constituyan en el territorio de su reconocimiento social y en la referencia para juzgar sobre sus realizaciones dentro y fuera de la institución” (Hernández, 2002).

Hasta este punto, se ha intentado establecer que la valoración que se haga acerca de la calidad de un programa académico en el contexto de la universidad, debe estar mediada por la claridad acerca de la naturaleza de dicha institución, de sus fines y sus fundamentos, toda vez que la formación universitaria no sólo satisface necesidades concretas de la sociedad, en términos de sus procesos de transformación material, sino que tiene además la tarea de construir conocimiento que permita a las comunidades comprender su momento histórico y, sobre esa base, aportar a la consolidación de un proyecto de nación.

Estos requerimientos se sitúan en el horizonte de la excelencia académica, más que en el de la calidad, puesto que las connotaciones de esta última en el ámbito universitario pueden



## VII Coloquio Internacional de Educación



dar lugar a ambigüedades en las cuales se difumine su carácter de conciencia crítica de la sociedad. Dicho con otras palabras, la calidad sólo puede ser entendida como la realización óptima de la naturaleza de la universidad, en términos de sus funciones estratégicas, lo cual no sólo incluye el adecuado desempeño de estas últimas, sino también el reconocimiento y la superación de las tensiones que surgen entre ellas y dentro de ellas. Todo lo anterior, definido por su responsabilidad frente a la sociedad y a las exigencias propias de la vida académica.

Más aún, esta comprensión de la calidad exige una clara conciencia de las características y necesidades del entorno cultural, económico y político en que se sitúa el programa a evaluar. De acuerdo con Pabón,

La calidad no hace relación sólo a la mejora en la eficiencia o eficacia en el logro de los resultados deseados, sino también a la definición cualitativa de esas mismas intencionalidades, expresadas en objetivos o finalidades de la educación, en congruencia con las necesidades o proyectos nacionales. No es suficiente con tener sólo mejores acciones de difusión o extensión, mejores resultados de investigación o mejores egresados, lo cual es, sin duda, necesario; lo fundamental es contar con una definición cualitativa sobre las opciones de educación buscadas, en función del país que se desea construir (Pabón, 2002).

Esto obliga a que la calidad de un programa académico como el del Doctorado en Ciencias de la Educación, sea reconocida, no sólo en función de sus procesos académicos y administrativos internos, sino en la forma en que estos se proyectan sobre la sociedad y su realidad educativa, a través de una adecuada articulación entre la docencia y la investigación. Esta última, por el papel determinante que desempeña en el nivel de doctorado, será considerada a continuación.



## **Investigación**

En el mundo contemporáneo, donde las fronteras entre las disciplinas tienden a difuminarse en virtud de nuevos modos de producción de conocimiento que exigen el concurso articulado y simultáneo de múltiples miradas sobre problemáticas cada vez más complejas, la investigación se revela como componente fundamental del desarrollo académico de los programas doctorales, con una doble función: la apropiación del conocimiento, que hace posible el desarrollo de la dimensión formativa del programa doctoral, y la generación y construcción de conocimiento, referidas a la investigación en sentido estricto, como expresión de la responsabilidad de la universidad frente a la sociedad.

De acuerdo con Carlos Tünnermann, “siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socio económico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones” (Tünnermann, 1999).

En ese sentido, la investigación debe ser considerada como una categoría orientadora del proceso de autoevaluación del doctorado y, más aún, como el camino mismo a través del cual se desarrolla dicha autoevaluación.

Una mirada a las líneas de formación doctoral que actualmente se encuentran activas en el Doctorado, revela la importancia de revisar detenidamente cómo están estructurados los procesos de investigación que le dan fundamento a todo el proceso formativo en el programa.

Actualmente, el doctorado cuenta con 17 líneas de formación, distribuidas así:

1. Universidad del Atlántico:

- Pedagogía, currículo y didáctica en el contexto de la calidad de la educación.



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



2. Universidad de Cartagena:
  - Historia social de la educación en el Caribe, siglos XIX – XX;
  - Educación superior en el Caribe: currículo, gestión y evaluación.
3. Universidad del Cauca:
  - Culturas, lenguas y educación.
  - Sujeto, saber pedagógico y ciencias.
4. Universidad de Magdalena:
  - Pedagogía e interculturalidad.
  - Administración y desarrollo de los sistemas educativos.
5. Universidad del Quindío:
  - Formación del profesorado: bilingüismo, didáctica de la lengua materna y la literatura, educación matemática.
6. Universidad del Tolima:
  - Currículo y sociedad.
  - Didáctica de las ciencias.
7. Universidad de Caldas:
  - Currículo en la formación del profesorado.
8. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia:
  - Currículo e interculturalidad.
  - Universidad y Nación.
  - Historia de la Universidad latinoamericana.
9. Universidad Tecnológica de Pereira:
  - Pensamiento educativo y comunicación
10. Universidad de Nariño
  - Historia social de la educación.
  - La educación en América Latina desde su perspectiva histórica, pedagógica y curricular.

Como se observa, algunas de estas líneas guardan entre sí afinidades y posibles



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



complementariedades que una evaluación rigurosa, articulada en torno a la investigación y al sentido de los procesos de investigación en el contexto del Doctorado, contribuiría a esclarecer.

### **Ciencias de la educación**

Otro referente del proceso de investigación que fundamenta esta autoevaluación se encuentra en el hecho de que este programa doctoral tiene por objeto las Ciencias de la Educación, lo cual imprime particularidades que van desde el orden de lo epistemológico y asume el estudio de dichas ciencias y las formas como este se manifiesta en la realidad social, todo ello con un propósito formativo estructurado alrededor de la investigación.

Así, en la trayectoria del Doctorado es posible identificar que las preocupaciones centradas en principio, de forma casi exclusiva en problemáticas asociadas a la didáctica, la pedagogía, 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 IAP, 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.



## VII Coloquio Internacional de Educación



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 la educación, así como el potencial que aportan disciplinas como la antropología, la historia, la sociología, el derecho, entre otras y, en el caso específico de nuestro Doctorado, las ciencias de la salud y las humanidades, para la resignificación y apropiación del discurso educativo en contextos específicos.

Esta reflexión obliga a considerar, de acuerdo con Dottrens y Mialaret, los desarrollos alcanzados en el diálogo con todas las disciplinas relacionadas con la educación, por lo cual la formación en ciencias de la educación exige el desarrollo de conocimientos y capacidades muy diversos, dada la multiplicidad de objetos, metodologías y perspectivas epistemológicas implicadas en la construcción de conocimientos en este ámbito (Ríos, sin fecha).

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.

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.

### **Red académica**

En su sentido más estricto, una red se define como “un conjunto de nodos interconectados”



## VII Coloquio Internacional de Educación



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, p. 274) que proveen estas



## VII Coloquio Internacional de Educación



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 del mismo, 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,

“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” (Reynaga, 2004).

Esta definición, en el contexto de RUDECOLOMBIA, pone de manifiesto la valiosa



## VII Coloquio Internacional de Educación



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, la 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 IAP como herramienta privilegiada para el desarrollo de esta propuesta, situada en el contexto de una red.

Es en esta perspectiva que 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 acción participativa, con miras a reconocer sus posibilidades de desarrollo académico y los aspectos que aún la separan del potencial para la creación y transferencia de conocimientos que caracterizan a una red académica.

### **Referentes normativos**

El proceso de autoevaluación a través de la IAP que aquí se propone, debe tomar como punto de referencia los desarrollos normativos que orientan los procesos académicos y administrativos del Doctorado de RUDECOLOMBIA, así como los procesos mismos de autoevaluación y la oferta de programas de este tipo en Colombia.



## VII Coloquio Internacional de Educación



Por esta razón, deben servir como referentes para la autoevaluación del Doctorado, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley 30 de 1992, “por la cual se organiza el servicio público de Educación Superior”.

Esta última, posee especial relevancia para los fines de esta investigación, por cuanto creó el Sistema Nacional de Acreditación. De acuerdo con Pabón (2002), “El modelo para la autoevaluación y acreditación de los programas de pregrado elaborado por el CNA, se ciñe a lo previsto en el decreto 2904 de 1994, reglamentario de los artículos 53 y 54 de la ley 30, el cual propone, como punto de partida, *que, para la autoevaluación, la institución partirá de la propia definición de su misión y su proyecto educativo*”.

Pero también en la ley 30 se encuentran herramientas para situar el proceso de autoevaluación en el contexto de sentido que le confiere el Estado. La calidad, de acuerdo con esta ley, se refiere a: “resultados académicos, medios y procesos empleados, infraestructura institucional, dimensiones cualitativas y cuantitativas del servicio educativo y condiciones en que se desarrolla el servicio en cada institución” (CNA, 2010. P. 8).

El decreto 1295 de 2010 “reglamenta el registro calificado y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”, por lo cual se constituye en otro referente importante del proceso de investigación, como también lo son los lineamientos del CNA para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado, publicados en el año 2010.

En cuanto a los referentes internos, serán punto de referencia y objeto de indagación los reglamentos y actos administrativos de RUDECOLOMBIA, así como reglamentos internos de cada una de las universidades que conforman la Red.

Es preciso resaltar que el cuerpo normativo establecido por el Ministerio de Educación Nacional y los lineamientos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación están



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



direccionados hacia los programas académicos ofertados y desarrollados por una Universidad, lo que deja por fuera de este escenario aquellos que se ofertan a través de redes de cooperación académica, como el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Este vacío normativo implica generar propuestas creativas y colaborativas que permitan generar consensos frente al sentido y alcance de la Acreditación de programas en red.

### **Diseño metodológico**

Como quedó dicho, el propósito de este proyecto es construir conocimiento, de forma participativa, acerca de los desarrollos académicos e investigativos del Doctorado en Ciencias de la Educación, así como de los procesos administrativos y de gestión que los hacen posibles, con el ánimo de incrementar el conocimiento de la Red acerca de sus propias oportunidades y posibilidades de evaluación y mejoramiento permanentes. Todo lo anterior hará posible, además, que el proceso de Acreditación de Alta Calidad esté sustentado por un proyecto participativo de construcción de conocimiento.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí y, en especial, siendo coherentes con los propósitos de la investigación, el proyecto se ubica en el paradigma cualitativo en el marco de una investigación crítico-social, que aborda el proceso investigativo como una oportunidad de reflexión, aprendizaje, construcción de significados y sentidos para la transformación de las situaciones problemáticas detectadas en los procesos de formación que adelanta el Doctorado en Ciencias de la Educación, así como una oportunidad para la construcción de identidad y de oportunidades de empoderamiento respecto del sentido de este nivel de formación y de la responsabilidad que este trae consigo.

La Investigación Acción Participativa (IAP) es la herramienta metodológica que permite el desarrollo de un proceso de estas características, desde el enfoque crítico-social, por cuanto



## VII Coloquio Internacional de Educación



el proyecto ha sido concebido como una práctica autorreflexiva, a través de la hermenéutica crítica fundamentada en el diálogo, la ética discursiva y el reconocimiento del otro.

Los rasgos distintivos de la IAP son, a juicio de Contreras: las posibilidades de cambios que se abren a partir de este enfoque metodológico, el fomento a la participación y autodeterminación de los actores involucrados en la investigación y la oportunidad de hacer explícito el vínculo existente entre *conocimiento* y *acción* (Contreras, 2002). Este vínculo no se manifiesta, como en otras propuestas metodológicas, bajo la forma de la explicación causal o la búsqueda de coincidencias entre teorías preestablecidas y la forma que adquieren los fenómenos en la realidad, sino que apunta a la comprensión de la realidad en el proceso de elaboración que sus actores hacen de ella, con miras a transformarla.

En estos postulados se observa lo que Krause denomina el proceso espiral introspectivo de la IAP: planificación-acción-reflexión-replanificación-acción-reflexión, en un proceso inacabado y de permanente crecimiento, consecuente con el objeto de estudio que, para nuestro caso, es el proceso de formación doctoral. Lo anterior permite a los participantes comprender integralmente el proceso de investigación y transformación en el que están inmersos (Krause, 2002).

A su vez, el hecho de que el proyecto se inscriba en el enfoque crítico-social, implica que todos los participantes tomen conciencia de su papel en la transformación de las situaciones problemáticas detectadas y se vinculen a la construcción y ejecución de las alternativas y los planes de acción y a su evaluación crítica permanente, en un contexto de cooperación que expliciten las valoraciones de los participantes respecto de los procesos que desarrollan.

La investigación se ha propuesto para las 10 universidades que conforman la Red, incluyendo profesores, administrativos, estudiantes, graduados del Doctorado en cada una de dichas universidades; en un proceso que incluye tres etapas:



- a) Una primera **etapa de sensibilización y diagnóstico**. El propósito de esta etapa es la concientización de los integrantes de la comunidad académica, la apertura de espacios de diálogo y la generación de condiciones para la construcción de diagnósticos participativos, en torno a aspectos académicos. Para ello se requiere la recopilación y estudio de la información disponible sobre la trayectoria del Doctorado y los procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad, así como la divulgación de la propuesta con los miembros de la comunidad académica, para su perfeccionamiento permanente. Esta etapa permite la identificación colectiva de la problemática que motiva el desarrollo de la investigación, con lo cual se generan vínculos de identidad de parte de los integrantes de la comunidad académica frente al proyecto formativo del Doctorado.

El punto de partida para el inicio de esta investigación es el documento que hoy presenta la Dirección Nacional, que será enriquecido y avalado por todos los integrantes de la comunidad educativa del Doctorado, y que servirá como referente para el desarrollo de la investigación. Por tratarse de una construcción colectiva, desde el momento de entrega de la propuesta, esta se encuentra abierta a las sugerencias para enriquecer el documento, así como a las fuentes bibliográficas, publicaciones y documentos anteriores elaborados por integrantes de la comunidad académica, que puedan contribuir al logro de los propósitos del proyecto.

- b) La segunda etapa, de **programación**, se desarrollará a través de talleres, grupos focales y conversatorios. Los instrumentos y las técnicas propuestas son interdialogales, que facilitan la construcción de diagnósticos e iniciativas, tomando como referencia los factores planteados por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Esta etapa debe permitir la organización, por categorías y propuestas de transformación, de situaciones susceptibles de mejorar.
- c) **Conclusiones y propuestas**: en esta etapa se debe asegurar la continuidad del proceso, mediante iniciativas de transformación y seguimiento continuos de las que deben surgir planes, programas, proyectos y estrategias de mejoramiento,



## VII Coloquio Internacional de Educación



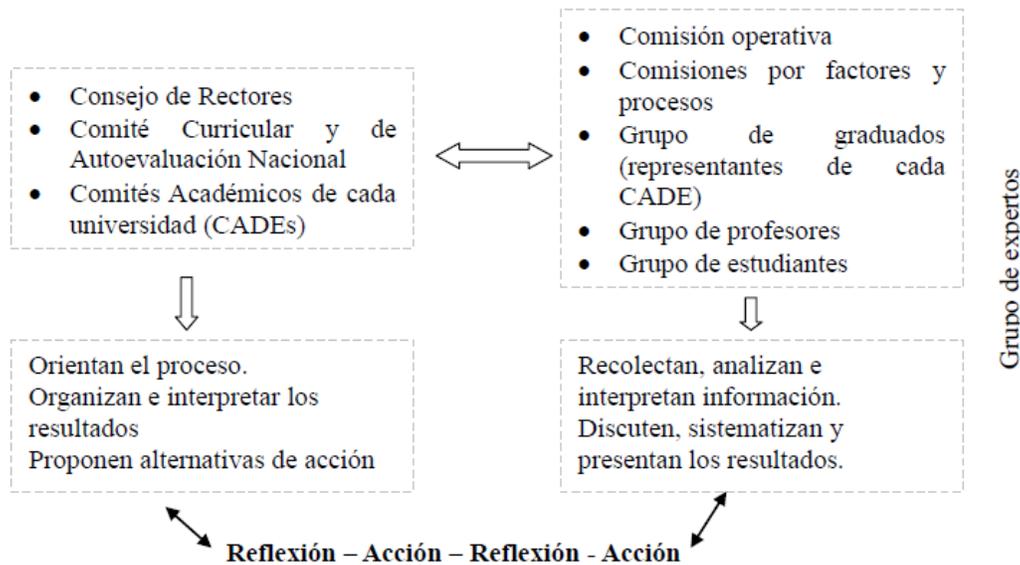
articulados en un Plan de Desarrollo del Doctorado en Ciencias de la Educación.

- d) Las etapas posteriores, se orientan a la **autoevaluación permanente** y la construcción de propuestas sobre nuevas estrategias de acción, a partir de la reflexión sobre los procesos desarrollados.

Como quedó dicho, los factores de calidad planteados por el CNA, serán tomados como punto de referencia para la estructuración del proceso de reflexión – acción - transformación. Dichos factores han sido distribuidos, de acuerdo con los aspectos de los que se ocupan, en tres grandes grupos, cada uno a cargo de una Comisión conformada por los directores del Doctorado en las universidades de la Red, de la siguiente manera:

- **Comisión 1:** Cumplimiento de objetivos y coherencia con la misión y visión, procesos académicos y lineamientos curriculares, docentes, estudiantes: Universidades de Magdalena, Cartagena y Atlántico.
- **Comisión 2:** Investigación y generación de conocimiento, articulación con el entorno y capacidad para generar procesos de innovación, graduados y análisis de impacto del programa: Universidades UPTC, Nariño, Tolima y Cauca.
- **Comisión 3:** Recursos físicos y gestión administrativo- financiera, bienestar y ambiente institucional e internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales: Universidad del Quindío, Asesora de Internacionalización y Publicaciones, UTP y Universidad de Cundinamarca.

Además de estas comisiones, el alcance del proyecto de investigación abarca toda la estructura organizativa de RUDECOLOMBIA, que hace posible el Doctorado en Ciencias de la Educación. La forma en que se vinculan efectivamente todas las instancias de esta estructura al proceso de investigación, se presenta en la siguiente figura:



Las técnicas e instrumentos a emplear durante el proceso, se describen a continuación:

- a) Revisión de documentos institucionales: la lectura, análisis e interpretación de los documentos institucionales, publicaciones y archivos, permiten delinear el ámbito teórico, conceptual y operacional que soporta los procesos académicos y administrativos del Doctorado. Para este fin, se diseñarán fichas documentales que permitan la detección de información relevante para los fines del proyecto, dentro de los documentos institucionales de RUDECOLOMBIA y de las universidades adscritas, en lo relacionado con la normatividad, las políticas de calidad, investigación, participación, planes de desarrollo, PEI, entre otros. También será necesaria la aplicación de encuestas, con el propósito exclusivo de recolectar datos asociados a la caracterización de algunos factores, en vista de que la comunidad que conforma el Doctorado es amplia.
- b) Talleres: brindan la posibilidad de abordar de forma activa, comprometida, responsable y holista los fenómenos, situaciones críticas, procesos y perspectivas de



## VII Coloquio Internacional de Educación



del Doctorado. Contribuyen, además, a la cualificación de la comunidad académica participante en el proceso, tomando como punto de partida la puesta en común de los principios orientadores del proceso y la recolección de información relacionada con los factores que sirven de punto de referencia para la autoevaluación.

- c) Seminarios: la identificación de las problemáticas por parte de una comunidad educativa con niveles diferenciados de aproximación a las mismas, requiere la cualificación, mediante el diálogo con expertos y la generación de espacios de autoformación, de todas las instancias participantes en el proceso.
- d) Grupos focales: permiten reconocer las voces, percepciones, análisis y propuestas de los actores educativos del Doctorado, frente a las problemáticas identificadas en la aplicación e las restantes técnicas. Esta técnica se orienta hacia el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos y alternativas de acción, y la evaluación permanente de las acciones de transformación implementadas. Al igual que en los talleres, los instrumentos que permiten el registro y seguimiento de los compromisos alcanzados en estos ejercicios, son las relatorías y actas elaboradas durante los encuentros, así como los cuestionarios diseñados para orientar la discusión.
- e) Foros virtuales y presenciales: para enriquecer la discusión sobre la formulación del proyecto, sobre los avances realizados y sobre los resultados presentados en autoevaluación.

Es igualmente importante señalar que, como resultado de cada una de las etapas del proyecto, se generarán productos que, al tiempo que permitan construir la historia del proceso de investigación, de autoevaluación y de reflexión permanente, aporten evidencias para el seguimiento, la evaluación y la reformulación de los avances alcanzados. Se espera



## **VII Coloquio Internacional de Educación**



entonces, producir publicaciones, relatorías, actas y documentos, así como el informe mismo de autoevaluación.



## 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*. La Habana: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y El Caribe.

CNA. (2010). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Contreras, R. (2002). La investigación acción participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston, & F. Miranda, *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: ECLAC.

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

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

Krause, M. (s.f.). Investigación acción participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En J. Durston, *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: ECLAC (págs. 41-56).

Pabón, N. (2002). La acreditación en Colombia: ¿esfuerzos e impacto institucionales o nacionales? En M. H. (Compiladora), *Educación superior, sociedad e investigación* (págs. 203-284). Bogotá: Colciencias-ASCUN.



## VII Coloquio Internacional de Educación



Reynaga, S. (2004). Redes académicas, potencialidades académicas. . En *IV Congreso Nacional y V Internacional "Retos y expectativas de la universidad"*. Universidad Autónoma de Coahuila.

Ríos, R. (sin fecha). Las ciencias de la educación: entre universalismo y particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de educación*.

Sánchez, J. O. (2010). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad dle Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Tünnermann, C. (1999). El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo. *Educación superior y sociedad*, 95-110.

### **Bibliografía complementaria**

Camps, V. (2001). Elementos históricos del concepto de lo público. *Quinto encuentro latinoamericano del tercer sector, Colombia 2000: Lo público, una pregunta desde la sociedad civil*. Bogotá: Quevecor, p. 65-73.

Castañeda Bernal, E. (2000). *Estudios sociales en educación. Estado del Arte 1990-1999*.

Del Basto, L., Ovalle, M.C. y Moreno, C.A. (2012). *Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de los jóvenes*. Proyecto de investigación avalado por la Universidad del Tolima.

Del Basto, L. (2011). *Universidad y sociedad civil: dimensiones éticas y políticas de la*



## VII Coloquio Internacional de Educación



*educación*. Universidad del Tolima, 2011.

Derrida, J. El principio de razón: la universidad en los ojos de sus pupilos. Traducción de Bruno Mazzoldi y Ramiro Pabón. En *Revista Nómadas*. Universidad de Nariño.

Derrida, J (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

Díaz, M. y Muñoz, J.A. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC: Bogotá.

Figueroa, H. (2002). Reforma universitaria: entre la autonomía y el mercado. En: *Tensiones de las políticas educativas en Colombia: balances y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Guerra, M.J. y Amarayo, R. (2012). *Los laberintos de la universidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación*



## VII Coloquio Internacional de Educación



*estructural de la vida pública*. México: Gili.

Habermas, J. La idea de universidad, procesos de aprendizaje. En *Revista sociológica* 7(3)  
Pp. 26-46.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complemento y estudios previos*.  
Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Henao, M. y Castro, J.O. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y  
pedagogía en Colombia, 1989-1999*. Bogotá: Colciencias – ICFES. Tomos I y II.

Hoyos, G. (1991). La idea de universidad. En *Panorama universitario. Revista de la  
Universidad del Tolima*. Octubre – Diciembre.

Hoyos, G. (1992). La universidad como comunidad y como institución. En: *Reflexiones  
sobre el sentido de la Universidad*. Bogotá: ESAP. P. 15-42.

Hoyos, G. (1992). *Ética y cultura científica*. Bogotá: Departamento de filosofía,  
Universidad Nacional de Colombia.

Hoyos, G. (1998). Educación y ética para ciudadanos. En: *Las transformaciones  
educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI,  
FLACSO, Troquel.

Hoyos, G. (1994). Ética discursiva, derecho y democracia. *Conferencia dictada en el*



## VII Coloquio Internacional de Educación



- seminario “Variedades y límites de la democracia”*. En: *Revista Análisis Político*, No. 20. Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Valencia: Universidad Internacional de Menéndez Pelayo. P. 6-15.
- Hoyos, G. (1995). *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. En: *Revista iberoamericana de educación*. No. 8.
- Hoyos, G. (1995). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. En: *Revista iberoamericana de educación*. No. 7. Barcelona, enero-abril 1995. P. 65-91. Reeditado en: *Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*.
- Hoyos, G. (1998). *El ethos de la universidad*. En: *Revista UIS Humanidades*. Vol. 27, No. 1. P. 13-23.
- Hoyos, G. (2000). *Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la educación superior*. En *Educación superior, calidad y acreditación*. Bogotá: CNA. P. 135-152.
- Hoyos G. (2000). *El papel de la universidad en la formación de lo público*. En: *Quinto encuentro latinoamericano del tercer sector; Colombia 2000. Lo público: una pregunta desde la sociedad civil*. Bogotá: Quevecor.
- Hoyos, G. (2001). *Elementos para una teoría discursiva de la pedagogía, a partir del pensamiento de Jürgen Habermas*. En *Forjadores del pensamiento en Occidente: ciclo de seminarios, Facultad de Educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hoyos, G. y Vargas, G. (2002). *La teoría de la acción comunicativa como paradigma de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES – ASCUN.



## VII Coloquio Internacional de Educación



Hoyos, G. (2002). *Lo público de la universidad pública. Tensiones de las políticas educativas en Colombia, balances y perspectivas. Legitimidad de la universidad y globalización*. Bogotá: UPN.

Hoyos, G. (2004). *Relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad civil en el marco de la autonomía universitaria*. Conferencia presentada en el foro *Universidad y autonomía*. Bogotá.

Luque, M. (1995). *La idea de universidad: estudios sobre Newman, Jaspers y Ortega y Gasset*. Washington: OEA.

Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación en Colombia: un estado del arte*. Bogotá: ICFES.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Remolina, G. (2003). La responsabilidad social de la universidad. En *Revista Nómadas*. Bogotá: Universidad Central. P. 240-246.