

Análisis de la oferta de programas de posgrado en pedagogía en Colombia: tendencias, vacíos y desafíos

Olga-Lucía Reyes-Ramírez, Lida-Alexandra Isaza-Sandoval y Christian-Alfredo Parra-González

RESUMEN

Este artículo analiza las tendencias de la oferta de formación posgradual en pedagogía en Colombia, con el fin de identificar vacíos y necesidades existentes. Se optó por una metodología mixta, que incluyó la revisión de datos abiertos del Sistema de Información Nacional de Estadística, así como el análisis de las condiciones curriculares de los programas. Se concluye que es necesario diversificar las modalidades de oferta de los programas para facilitar acceso a regiones apartadas, así como ampliar la oferta de formación en pedagogías, la inclusión y el trabajo con comunidades culturalmente diversas.

Palabras clave: curso de posgrado, tendencias educativas, formación de docentes, ciencias de la educación, Colombia.

Olga-Lucía Reyes-Ramírez

olga.reyes1@unisabana.edu.co

Colombiana. Doctora en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Directora de la Línea de Investigación Pedagogía e Infancia, Doctorado en Educación, Miembro del grupo de Investigación Educación y Educadores, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia. Temas de investigación: educación indígena intercultural, niñez indígena en la ciudad, formación de profesores y metodologías participativas de investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7753-1000>.

Lida-Alexandra Isaza-Sandoval

lida.isaza@unisabana.edu.co

Colombiana. Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Docente, Universidad de la Sabana, Colombia. Temas de investigación: formación docente, práctica de enseñanza, investigación de la práctica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0102-4528>.

Christian-Alfredo Parra-González

christianpago@unisabana.edu.co

Colombiano. Master en Ciencias Sociales: población y desarrollo, Universidad de París, Francia. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia. Temas de investigación: política educativa, formación docente, investigación en educación, pedagogía y didáctica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8634-8899>.



Análise da oferta de programas de pós-graduação em pedagogia na Colômbia: tendências, lacunas e desafios

RESUMO

Este artigo analisa as tendências da oferta de formação em pós-graduação em pedagogia na Colômbia, a fim de identificar lacunas e necessidades existentes. Optou-se por uma metodologia mista, que incluiu a revisão de dados abertos do Sistema Nacional de Informações Estatísticas, bem como a análise das condições curriculares dos programas. Conclui-se que é necessário diversificar as modalidades de oferta dos programas para facilitar o acesso a regiões remotas, bem como ampliar a oferta de formação em pedagogias, inclusão e trabalho com comunidades culturalmente diversas.

Palavras chave: curso de pós-graduação, tendências educacionais, formação de professores, ciências da educação, Colômbia.

Analysis of the Supply of Postgraduate Programs in Pedagogy in Colombia: Trends, Gaps, and Challenges

ABSTRACT

This article analyzes the trends in the supply of postgraduate training in pedagogy in Colombia, in an attempt to identify gaps and existing needs. A mixed methodology was chosen, which included the review of open data from the National Statistical Information System, as well as an analysis of the curricular conditions of the programs. The authors conclude that it is necessary to diversify the offered modalities of programs to make access easier for remote regions and broaden the offer of training in pedagogies, inclusion, and work with culturally diverse communities.

Keywords: graduate course, educational trends, teachers' training, educational sciences, Colombia.

Recepción: 13/12/23. **Aprobación:** 11/08/24.

Introducción: los desafíos recientes de la educación superior en Colombia

La educación superior posgradual en Colombia es una apuesta joven cuyo crecimiento comenzó en las décadas de los setenta y ochenta, asociado a una serie de reformas educativas de la época (Carreño, 2011) y cuya oferta, de acuerdo con Lasso (2020), se ha incrementado en los últimos 20 años, en cuanto a la diversificación de instituciones, tipos de programas y modalidades de formación. Lo anterior se alinea con la necesidad mundial de profesionales con un alto nivel de formación y competencias específicas, que impulsen el crecimiento económico, científico y el desarrollo humano, a nivel local y global.

De la mano del crecimiento de la oferta, en la historia reciente de Colombia, la educación superior (ES) vive un proceso de transformación impulsado por la promulgación del Decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el cual “se incluyó el enfoque de resultados de aprendizaje” (MEN, 2022a: 11). Este decreto fortaleció el aseguramiento de la calidad de los programas de ES, proponiendo como centro del proceso al estudiante y su aprendizaje. De manera articulada, en 2020, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), promulgó el acuerdo 002, en el cual se unificó en un mismo proceso normativo el ejercicio de acreditación de alta calidad institucional y de programas, “actualizando principios y objetivos del modelo de acreditación” (MEN, 2022b: 11).

Estos cambios legislativos han permitido que Colombia se alinee con otros países de la región como Brasil, Chile, Perú y Paraguay, en términos de la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la ES, que aspire a generar lineamientos desde el respeto por la autonomía universitaria y que reconozcan la existencia de diversidad de programas y modalidades educativas en el país (MEN, 2022b).

A su vez, con los cambios educativos a nivel mundial, algunas universidades colombianas han iniciado procesos de transformación institucional y académica para responder a la tercera revolución industrial

que avizora el surgimiento de las Universidades de Tercera Generación (U3G). Este proceso de transformación institucional reta a las instituciones de educación superior (IES) a cambiar las maneras en que se relacionan con la sociedad civil, el gobierno y la empresa, para generar un triángulo de cooperación y alianza desde el cual la investigación y la academia se comprometan con el progreso económico y social del país (Suárez, 2012).

La universidad colombiana se compromete también con el logro los Objetivos de Desarrollo Sostenible como proyecto de la Agenda 2030, especialmente con el objetivo 4, educación de calidad, desde donde se afirma que la ES deberá ser cocreadora de conocimiento e innovación, y será necesario promover la ciencia para todos, aportando en la formación de ciudadanías críticas y la gobernanza auténtica, democrática y transparente (Henríquez, 2018).

Los desafíos enunciados hasta este punto permiten no solo entender en qué medida la formación posgradual de los profesores resulta relevante para contribuir a un cambio pertinente y coherente con el contexto colombiano, además, llevan a preguntarse: ¿Cuáles son las tendencias, vacíos y desafíos que se evidencian en la formación posgradual a nivel de maestrías y especializaciones en pedagogía en Colombia?, con el fin de ofrecer elementos a las IES que les permitan pensar y potenciar la formación docente a través de la oferta posgradual.

Análisis de los estudios que abordan la formación de profesores a nivel posgradual

Como punto de partida del análisis, se realizó un rastreo en bases de datos académicas para identificar estudios similares a nivel nacional e internacional, que analizan la oferta de formación posgradual (FP) en pedagogía. El rastreo partió de tres categorías de búsqueda: 1) tendencias en formación posgradual, 2) formación de profesores a nivel posgradual y 3) análisis de la oferta de posgrados. Se emplearon estas tres categorías dado que, usando únicamente la primera



dentro de las bases de datos consultadas se evidenciaron muy bajos o nulos resultados. A partir de la revisión de los resúmenes de los artículos identificados y atendiendo a las fechas de publicación,¹ se eligieron los siguientes artículos y una tesis de posgrado, pertinentes para ser analizados como antecedentes de la presente investigación (ver cuadro 1).

Los datos recabados en el cuadro 1 permitieron identificar que, si bien se reconoce producción científica sobre las tendencias en la FP, la misma se refiere a áreas distintas a la pedagogía, como son la psicología y la salud. También se distinguen estudios que abordan el análisis de la oferta de posgrados en Colombia o Latinoamérica, sin adentrarse en el análisis de un campo específico. En la muestra analizada, se identifican siete artículos científicos, una tesis doctoral y un capítulo de libro. Es de resaltar que ninguno de los documentos analizados aborda el campo específico de la FP en pedagogía, lo que refleja lo emergente del campo de análisis que proponemos.

Frente a las metodologías de estudio evidentes en los documentos analizados, se observó una tendencia al uso de métodos mixtos, como los presentados por Mendoza (2017) y González-Hernández *et al.* (2022). Los artículos de Galvis y Bonilla (2012), Alférez (2016) y Ascanio *et al.* (2022) son investigaciones descriptivas que analizan datos cuantitativos según diversas variables. Otros artículos no refieren metodologías de análisis, como es el caso de los realizados por Jaramillo (2009), Dávila (2012), González y Malagónlez (2015) y Herrera (2019). Estas producciones se interesan por analizar las tendencias en políticas internacionales, documentos producidos por agencias internacionales y otras instituciones, lo que puede encuadrarlos como artículos de reflexión que, si bien no revisan la oferta directa de programas, realizan rastreos de interés para el presente estudio. Por su parte, el artículo presentado por Piñero *et al.* (2021) afirma que el estudio es de corte documental y se construye a partir del análisis de fuentes de diversa índole.

Cuadro 1. Revisión de investigaciones que analizan la oferta de posgrados (Colombia y Latinoamérica)

Base de datos	Número de artículos	Año	País	Objeto de estudio
SCIELO	1	2009	Colombia	Formación de posgrados en Colombia
SCIELO	1	2012	Colombia	Desigualdades en la formación de profesores en Colombia
RUA	1	2016	Colombia	Oferta posgrados en Psicología
CLACSO	1 capítulo de libro	2017	Colombia	Tendencias en la formación de posgrados en Artes
Universitat de Barcelona	1 tesis doctoral	2019	Colombia	Oferta de posgrados en Colombia. Universidades con acreditación de alta calidad
SCOPUS	1	2022	Colombia	Demanda de programas de formación posgradual en Salud
DIALNET	1	2022	Colombia	Formación posgradual en Educación Física
REDALYC	1	2012	Argentina	Tendencias en formación posgradual en Latinoamérica
REDALYC	1	2021	Venezuela	Tendencias en formación posgradual en Latinoamérica (post pandemia)
Total documentos	9			

¹ Los artículos o documentos anteriores a 2009 fueron descartados del análisis dada la antigüedad de las fuentes y los cambios vividos en educación superior en la última década en América Latina.

En relación con las conclusiones compartidas de los estudios, los autores coinciden en que, aunque la disponibilidad de FP ha aumentado en la región, se identifica la necesidad de ampliar y diversificar la oferta de estos programas (Mendoza, 2017; Herrera, 2019). Los estudios analizados también concuerdan en que se evidencian cambios sustanciales en la ES del continente (Piñero *et al.*, 2021), orientados a armonizarse con las tendencias europeas y estadounidenses. Dichas tendencias generan tensiones con los contextos y realidades latinoamericanas que cuentan con desafíos culturales, sociales, políticos y económicos lejanos a los países de occidente (Mendoza, 2017; Dávila, 2012; Herrera, 2019).

Esto último se postula como una preocupación para algunos de los autores analizados, que se plantean la necesidad de generar arquitecturas en la FP, que dialoguen con las necesidades territoriales y las potencialidades de la región. Lo anterior se presenta asociado a la importancia de generar una oferta de FP que democratice el acceso a la educación de alto nivel, pertinente y de calidad (Galvis y Bonilla, 2012; Herrera, 2019; Ortiz, 2019).

Conceptos centrales del estudio

A continuación, se presenta de manera breve el abordaje conceptual de las categorías centrales que estructuran el presente estudio: análisis de las tendencias y programas de FP.

Tendencias, vacíos y desafíos en la formación posgradual

En un panorama educativo cambiante y desafiado por las realidades mundiales, analizar las tendencias en educación posgradual es un imperativo que permite a la universidad colombiana tomar decisiones de cara a los retos actuales. Pensar en la categoría tendencias, en tanto su potencial analítico en la oferta de FP, propone una revisión exhaustiva de aspectos predominantes en la oferta académica de un área

disciplinar de interés. Como lo expresan Salcedo *et al.*, el abordaje de las tendencias tiene que ver con analizar “modalidades predominantes en la formación posgradual y temáticas hegemónicas en los programas de posgrado” (2017: 136).

Autores como Dávila (2012), Ortiz (2017) y Piñero *et al.* (2021), al referirse a tendencias en la formación posgradual, abordan el análisis de características que se tornan un patrón en la oferta educativa existente. Al respecto, Piñero *et al.* afirman que el estudio de la tendencia “permite establecer el comportamiento de las variables en la construcción del escenario probable, como un insumo necesario para tomar decisiones importantes en términos de la planeación estratégica de la Universidad y el diseño de procesos curriculares y pedagógicos” (2021: 124).

En la presente investigación, la categoría tendencia y su proceso de análisis “se refiere al concepto de recoger la información y de evidenciar un patrón, dinámica o comportamiento a partir del procesamiento de esa información” (Castellanos *et al.*, 2011: 44). Esta exploración permite comprender los comportamientos del pasado, el presente y las proyecciones a futuro de los datos o campos analizados, e identificar las características que cobran relevancia en sector de la oferta.

El estudio de las tendencias permite reconocer aquellos elementos no atendidos por la formación posgradual, en este caso, dar cuenta de los vacíos que se perciben en el campo en materia de educación. Dichos vacíos, posterior a su análisis, se constituyen en desafíos que, en palabras de Piñero *et al.* hacen alusión “a un objetivo o actividad difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta. El desafío hace referencia a aquellos acontecimientos que significan la posibilidad de aprender o ganar” (2021: 124). Para el caso del presente estudio, los desafíos identificados visibilizan aspectos a atender en la FP en pedagogía en el contexto colombiano.



Programas de formación posgradual en pedagogía

Actualmente, en la legislación colombiana, se reconocen tres niveles de FP: especializaciones, maestrías y doctorados. Según el Decreto 1001 del 3 de abril de 2006 del MEN, las especializaciones se orientan a la cualificación y desarrollo de competencias específicas de la profesión. Por su parte, las maestrías pueden ser de profundización o de investigación; las primeras aportan en la construcción de soluciones o análisis a problemas específicos, y las segundas priorizan el desarrollo de competencias de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. Finalmente, los doctorados son considerados como el más alto nivel de educación formal, y se enfocan en formar profesionales con competencias investigativas y capacidad para aportar en la producción de conocimiento nuevo.

Es necesario aclarar que, para la finalidad del presente estudio, se establece la distinción entre los posgrados en pedagogía (PP) y los que abordan la educación, toda vez que su objeto de estudio o conocimiento piensa y revisa fenómenos diferentes. Los PP se ocupan de aquellas reflexiones en torno a la tarea profesional del profesor vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en el ámbito de instituciones de educación formal, como en escenarios educativos no formales, comunitarios, sociales, colectivos, así como la reflexión sobre didácticas específicas, docencia, gestión de los procesos educativos, evaluación y todo aquello que implique reflexión y construcción de conocimiento específico sobre la práctica pedagógica y la profesión del profesor.

Al respecto, Hincapié *et al.* afirman que: “la profesionalidad [del profesor]² responde a la consolidación de un campo disciplinar que ordena y regula la producción y circulación del conocimiento y puede ofrecer algunos criterios para la *praxis*” (2023: 17). Las bases teóricas de la pedagogía surgen de la reflexión

de la práctica, a la vez que propone principios de acción para la misma. En suma, los programas en pedagogía tienen como propósito revisar, describir, analizar e interpelar los procesos relacionados a la *praxis* del quehacer docente.

Por su parte, los programas de educación o ciencias de la educación se fundamentan en el sentido amplio de la educación, comprendida como:

una forma de autoconservación humana, de humanización, con la que se busca la superación del “desvalimiento” [Pestalozzi, 1993] y el estado de no formación de las nuevas generaciones [...] y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una estrategia social con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos (Runge y Muñoz, 2012: 85).

En este sentido, los programas posgraduales en educación se vinculan con estudios sociales de la educación que reflexionan en torno a temas transversales, como política educativa, cultura, interculturalidad, incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, ciudadanías, entre muchos otros, y que pueden englobar la pregunta por la pedagogía, pero no ponerla en el centro.

Metodología de estudio

Se trabajó desde una metodología mixta entendida como un conjunto de procedimientos conscientes, sistemáticos y críticos de investigación, los cuales demandan la recolección y un proceso de análisis de carácter cualitativo y cuantitativo, así como su integración y discusión conjunta, en aras de la comprensión de un fenómeno estudiado. Los métodos mixtos, dado que acuden a diversas técnicas e instrumentos para la producción y análisis de datos, permiten un

² Aclaración propuesta por los autores del artículo.

entendimiento holístico del fenómeno estudiado (Hernández y Mendoza, 2018).

En su dimensión cuantitativa, se investigaron 75 programas de posgrado en Colombia cuya denominación contempla la categoría de pedagogía. Se realizó un análisis estadístico-descriptivo de datos proporcionados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) hasta abril de 2023, para identificar tendencias en cuanto a número de créditos académicos, modalidades, costos, sector de oferta, departamentos y niveles de formación.

Sobre la dimensión cualitativa, se realizó una revisión documental de fuentes oficiales, artículos científicos y repositorios académicos en los cuáles se presenta información general sobre la oferta de programas de posgrado a nivel nacional. Del mismo modo, de la muestra total se seleccionaron 16 programas cuya área de saber se inscribe en la educación, las ciencias sociales y las humanidades, excluyendo aquellos delimitados en didácticas específicas, como especialización en pedagogía de la enseñanza de la música, y se analizaron, mediante el uso de matrices comparativas, aspectos como número de asignaturas, objetos y planes de estudio.

Las fases metodológicas para esta investigación fueron: 1) revisión documental de informes e investigaciones sobre el tema; 2) depuración de datos ofrecidos por la plataforma SNIES sobre PP activos a septiembre de 2023; 3) selección y análisis de los planes de estudio de 16 programas que declaran la pedagogía como objeto de estudio; 4) sistematización y análisis de resultados, hallazgos y conclusiones.

Hallazgos

De acuerdo con los datos analizados, la oferta posgradual en Colombia se encuentra de la siguiente manera: se ofrecen en total 7 745 programas de

posgrado en diversas disciplinas, entre universidades que cuentan con acreditación de alta calidad y programas con registro calificado vigente. De ese total, 439 corresponden a doctorados en donde el 97.2 % son ofertados en modalidad presencial³ y solo el 0.7 % en modalidad virtual, 1.2 % en modalidad mixta y 0.5 % a distancia; 2 643 programas corresponden al nivel de maestría, de los cuales el 85.9 % es ofertado de manera presencial, el 11.1 % de manera virtual, 1.55 % en modalidad mixta y el 1.48 % a distancia. Por último, 4 663 corresponden a programas de especialización, de ellos el 85.3 % son presenciales, el 11.32 % son virtuales, el 1.2 % son ofertados en ambas modalidades, y el 2.2 % son a distancia.

Por su parte, en lo que respecta al análisis de los PP que la base de datos de SNIES arroja se identifican 75 PP.

Análisis de tendencias de programas que incluyen la categoría pedagogía

Este apartado contempla la revisión de PP en cuya denominación⁴ se incluye la categoría pedagogía, donde se identifican tendencias de acuerdo con el nivel formativo, carácter de la institución, costos, distribución geográfica y modalidad, con el fin de entender no solo el estado actual de la oferta, sino aquellos posibles aspectos que pueden representar dificultades en términos de acceso.

Nivel de formación, sector y características de los programas

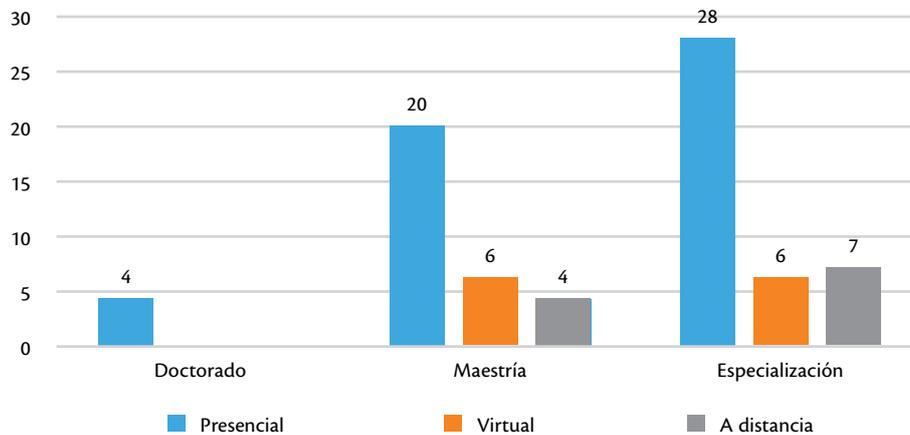
En el análisis realizado se encontraron 75 PP en cuya denominación se incluye el término pedagogía. En la gráfica 1 se presenta la distribución de la oferta de PP respecto de la modalidad de la oferta (presencial, virtual, a distancia) y según el nivel de formación.

³ En Colombia se reconocen cuatro modalidades para los programas de educación superior: presencial, virtual, a distancia y dual. Del mismo modo, el MEN permite integrar hasta dos modalidades de las ya mencionadas en el diseño y obtención del registro calificado de un programa, siempre y cuando se cumpla con criterios de calidad educativa, sostenibilidad y pertinencia (MEN, 2022C).

⁴ La denominación, según Decreto 1330 de 2019, hace referencia al nombre del programa, el cual se encuentra en estrecha relación y correspondencia con el título que va a otorgar, el nivel de formación, los contenidos curriculares y el perfil del egresado.



Gráfica 1. Distribución según modalidad y nivel de formación



Fuente: SNIES, 2023.

Como se observa en la gráfica 1, de estos programas, 5.3 % corresponden a formación doctoral, 40 % a maestría y 54.7 % a especializaciones, lo que muestra que la mayoría de la oferta posgradual se sitúa en el nivel de especialización, seguido de las maestrías y finalmente los doctorados, cuya oferta es mínima: cuatro programas en total.

En Colombia, las especializaciones en pedagogía se han vuelto fundamentales para profesionales de diversas áreas que desean ejercer la docencia en contextos universitarios o de educación pública. Esto se debe a que, según el artículo 3 del decreto 1278 del MEN (2002), se estipula como requisito fundamental acreditar formación tanto en el área disciplinar como en educación o afines. Este requerimiento normativo ha impulsado la proliferación de especializaciones en pedagogía, dado que la certificación del título obtenido se valida como suficiente para acreditar competencias pedagógicas.

Ahora bien, en la gráfica 2 se analiza la oferta de PP desde las variables nivel de formación y carácter de la institución (público o privado).

De acuerdo con la gráfica 2, el 59 % del total de programas pertenece al sector privado y el 41 % al sector público, lo cual indica que existe una mayor presencia de las IES privadas en lo que respecta a la formación en pedagogía a nivel de posgrado en Colombia.

También se observa que el sector privado ha generado una amplia variedad de programas virtuales frente al sector público. La oferta presencial es mayor y es uno de los aspectos a revisar frente al desafío de disminuir la brecha educativa existente en Colombia donde, según Ortiz (2019), la virtualidad es una alternativa para acercar la educación posgradual de calidad a contextos rurales o geográficamente apartados. De acuerdo con este mismo autor, de los programas de posgrado en modalidad virtual en Colombia, solo el 3 % son ofertados por universidades que cuentan con acreditación de alta calidad.

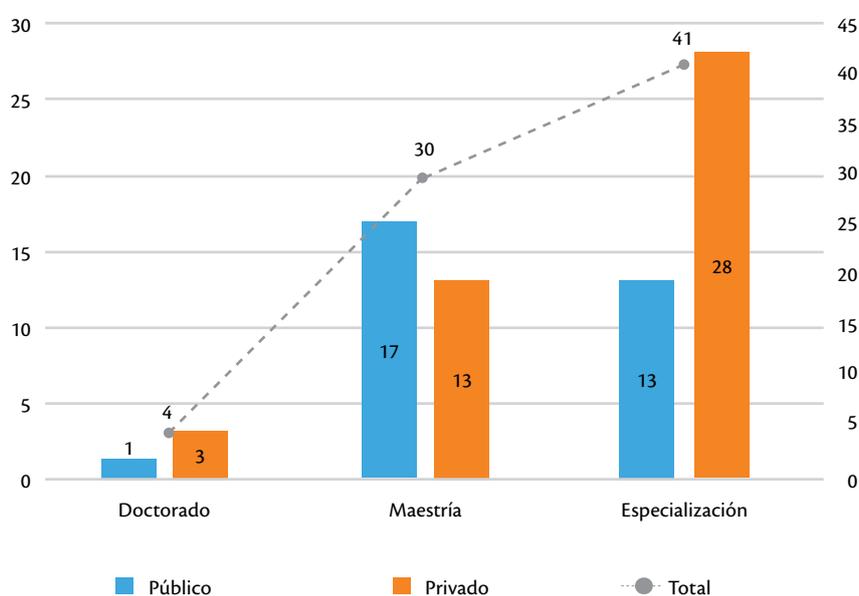
Otro aspecto por analizar es la duración de los programas estimada en créditos académicos,⁶ entendiendo que, de acuerdo con las políticas internas de cada universidad, su distribución puede variar. En la gráfica 3 se presentan estos datos.

⁶ De acuerdo con el decreto 1330 de 2019, en su artículo 2.5.3.2.4.1, se define Crédito académico como "unidad de medida del trabajo académico del estudiante que indica el esfuerzo a realizar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos. El crédito equivale a cuarenta y ocho (48) horas para un periodo académico".

La gráfica 3 muestra que los programas de doctorado tienen en promedio una duración de 89.5 créditos, los de maestría 47.9 y las especializaciones 25.2. En su análisis se pudo determinar que los créditos y duración en semestres de los diferentes programas, según el nivel, son similares en el total de la oferta. No obstante, dado que el cálculo de la duración se realiza a través de un promedio simple,

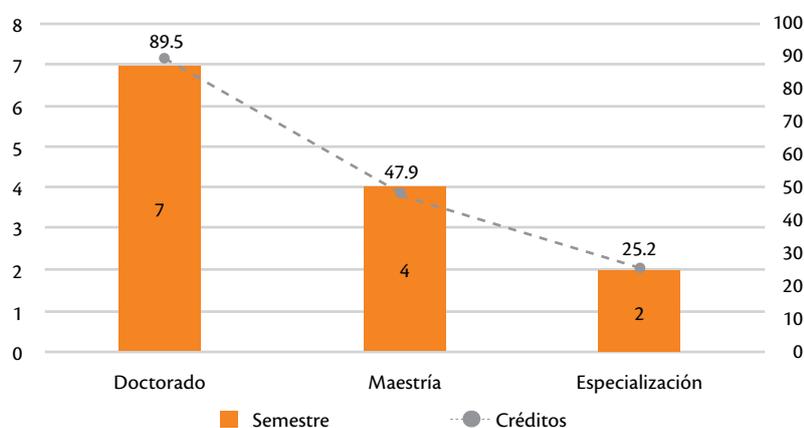
es importante mencionar que hay algunos programas con especificidades que los diferencian de la generalidad: programas de doctorado de ocho a diez semestres correspondientes a cuatro y cinco años, o programas de maestría de tres trimestres, con un año y medio de duración. En el caso de las especializaciones, todas tienen la misma duración en tiempo equivalente a un año.

Gráfica 2. Distribución según nivel de formación y carácter de la institución



Fuente: SNIES, 2023.

Gráfica 3. Créditos y duración de los programas según nivel de formación



Fuente: SNIES, 2023.



Costos⁶

Un factor que incide en la toma de decisiones de los aspirantes para realizar un posgrado esta en los costos de la oferta. En la gráfica 4 se presentan datos correspondientes al análisis de costos de matrícula de los programas, nivel de formación y carácter de las instituciones que los ofertan (públicas o privadas).

Es importante aclarar que en el marco de la ES en Colombia no existe el concepto de gratuidad, esto quiere decir que la universidad pública es pagada por los estudiantes, y lo que permite la inversión del recurso público destinado a la educación es ofrecer costos de matrícula inferiores en el sector público *versus* el privado. El costo promedio mostrado en la gráfica 4 corresponde al promedio del valor de la matrícula que se paga de manera semestral, es decir que, de acuerdo con los datos de esta gráfica, el costo total promedio de los programas según el nivel de formación y de acuerdo con el sector de la institución (pública o privada) se distribuye como se observa en el cuadro 2.

Lo presentado tanto en la gráfica 4 como en el cuadro 2 permite afirmar que los costos totales de matrícula del sector privado son más elevados en

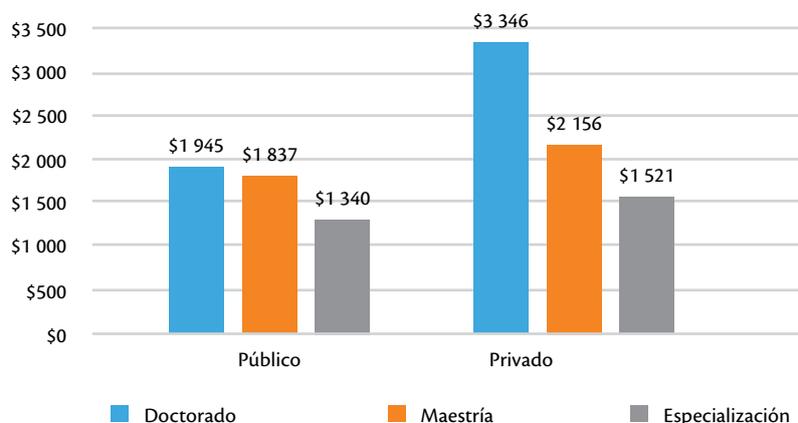
promedio en un 26 % en doctorado, 8 % en maestría y 6 % en especialización respecto a los costos del sector público.

Ahora bien, teniendo en cuenta que existe una diversificación de las modalidades, es importante analizar diferencias de costos entre programas presenciales, virtuales y a distancia. Esta relación se presenta en la gráfica 5.

De acuerdo con los datos de la gráfica mencionada es posible ratificar que, en cuanto a la modalidad, en especialización los costos entre lo presencial y virtual son similares, mientras que a distancia son más bajos; para la maestría los costos en las tres modalidades son relativamente similares, siendo la modalidad a distancia la más baja.

En Colombia, el salario mensual de un profesor en 2023 según las cifras de la plataforma Co-talent (co.talent.com) corresponde en promedio a 2 300 000 pesos colombianos (US 580), ingresos que resultan bajos para cubrir montos de matrícula de programas de formación de nivel superior, como puede ser un doctorado. Frente a este panorama, la FP puede resultar completamente inaccesible debido a la alta inversión económica que requieren.

Gráfica 4. Costo de matrícula según carácter de la institución y nivel de formación



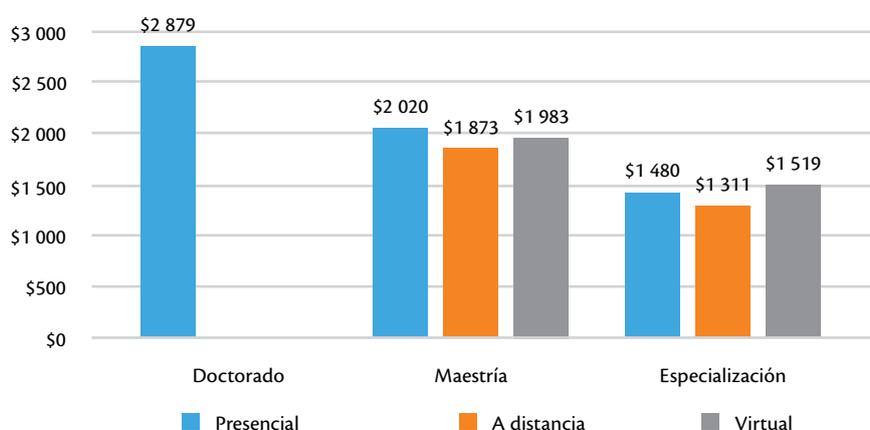
Fuente: SNIES, 2023.

⁶ Los costos serán expresados en dólares americanos \$US. Para el tratamiento de los datos de costo y cálculos de los promedios, se descartaron aquellos programas cuyo valor es bastante inferior a la mayoría, lo cual representa una minoría, con el fin de obtener un promedio general más preciso respecto al conjunto de programas analizados.

Cuadro 2. Costo⁷ total promedio de los programas según nivel de formación y carácter de la institución a 2023

	Doctorado	Maestría	Especialización
Público	US 15.560	US 7.348	US 2.680
Privado	US 26.768	US 8.624	US 3.042

Gráfica 5. Costo de matrícula según nivel de formación y modalidad



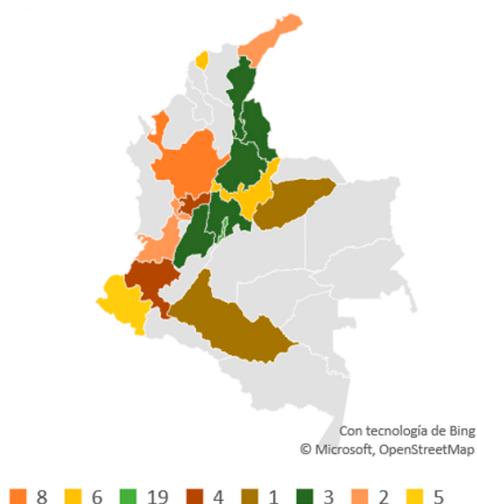
Fuente: SNIES, 2023.

Distribución de programas por departamento

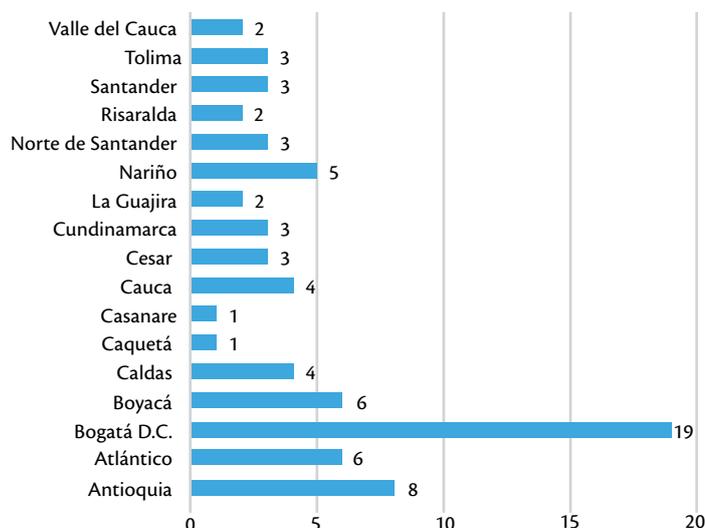
Otro factor importante de analizar en este estudio es la concentración o dispersión de la oferta de PP

a nivel nacional. El mapa 1 y la gráfica 6 presentan los datos recabados al respecto según la información disponible en el SNIES.

Mapa 1. Distribución por departamentos



Gráfica 6. Distribución por departamentos



Fuente: SNIES, 2023.

⁷ El costo del nivel de doctorado se calculó considerando una duración de ocho semestres, para la maestría cuatro y del nivel de especialización dos semestres.



Tanto el mapa 1 como la gráfica 6 evidencian que la mayor oferta se concentra en los departamentos en donde se sitúan algunas de las capitales más importantes del país: Bogotá (Cundinamarca), Medellín (Antioquia), Barranquilla (Atlántico) y Tunja (Boyacá). Al respecto, el Consejo Privado de Competitividad al revisar el caso colombiano argumenta que “ha habido poco progreso en términos de descentralización de la oferta en la última década. Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander siguen concentrando cerca del 63 % de la matrícula en educación superior” (2022: 190).

Revisión de aspectos curriculares

Se realizó una revisión de la información en las páginas de internet de las IES para analizar los aspectos curriculares de los 16 PP, excluyendo aquellos con pedagogías específicas como, especialización en pedagogía para la enseñanza de la música. Se analizaron aspectos como número de asignaturas, de semestres, tipos de énfasis y objetos de estudio que abordan. Por consideraciones éticas, los datos se presentan de manera anónima bajo un código conformado por una letra y un número. La letra indica el tipo de institución y el número, asignado de manera aleatoria, refiere el lugar que ocupó en el listado creado por el grupo investigador.⁸ En el cuadro 3 se presentan las convenciones.

En el cuadro citado previamente las categorías

que se presentan en la columna de la izquierda corresponden a la manera en que las IES reportan el tipo de entidad en las bases de datos del SNIES. La ley 30 de 1992 de Colombia reconoce como IES a toda aquella institución que cuenta con reconocimiento oficial como entidad prestadora de servicios de ES. De acuerdo con dicha ley, existen IES técnicas profesionales, tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades (MEN, 1992). Para ser considerada como universidad, las IES deben acreditar investigación científica o tecnológica, pregrados profesionales o disciplinares y construcción de conocimiento de la cultura universal y nacional (Congreso de Colombia, Ley 749 de Julio 19 de 2002). Las corporaciones universitarias, por su parte, se corresponden con instituciones creadas a partir de una reunión de individuos civiles para ofrecer servicios de ES sin ánimo de lucro.

A continuación, en el cuadro 4, se presenta la síntesis de los datos recabados, donde se muestra que existe homogeneidad en los tiempos de duración de los programas de especialización y maestría ofertados: dos semestres (un año) para la especialización y cuatro semestres (dos años) para la maestría. En términos de créditos académicos, se observa una importante variabilidad en los programas de maestría, con un intervalo que inicia en 40 créditos en el programa con menor carga académica y 60 créditos para la maestría de más alta intensidad.

Cuadro 3. Codificación de las instituciones analizadas

Convención por letra	Interpretación
U	Universidad
C	Corporación Universitaria
IES	Institución de Educación Superior

⁸ Algunos códigos aparecen más de una vez en el listado, dado que se corresponden con la misma IES ofreciendo varios PP.

Cuadro 4. Aspectos curriculares

Denominación	Código	Número de créditos	Número de asignaturas	Número de semestres	Énfasis ⁹	Objeto de estudio
Especialización en Pedagogía	C1	22	8	2	N/A	Saber pedagógico, pedagogía social, investigación
Especialización en Pedagogía (virtual)	C1	22	8	2	N/A	Saber pedagógico, pedagogía social, investigación
Especialización en Pedagogía	U3	28	11	2	N/A	Pensamiento pedagógico
Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula	U4	20	8	2	N/A	Práctica de enseñanza
Especialización en Pedagogía	U5	25	10	2	N/A	Fundamentación pedagógica, curricular, didáctica y evaluativa
Especialización en Pedagogía	U7	28	12	2	N/A	Práctica pedagógica
Especialización en Pedagogía (a distancia)	U7	28	12	2	N/A	Práctica pedagógica
Especialización en Pedagogía para la Educación Superior	U8	25	11	2	N/A	Prácticas pedagógicas y docentes en el ámbito de la educación superior
Especialización en Pedagogía	U9	24	15	2	N/A	Profundiza sobre el saber pedagógico
Maestría en Pedagogía	IES1	50	18	4	Profundización	Fundamentos pedagógicos, pensamiento crítico, pedagogía social
Maestría en Pedagogía	U2	61	19	4	Investigación	Fenómenos socioculturales desde la pedagogía
Maestría en Pedagogía e Investigación en el aula	U4	42	19	4	Profundización	Reflexión sobre la práctica de enseñanza
Maestría en Pedagogía	U4	46	18	4	Profundización	Práctica de enseñanza desde la investigación de aula
Maestría en Pedagogía	U5	60	20	4	Investigación	Práctica pedagógica en pro del mejoramiento de la educación
Maestría en Pedagogía	U6	40	16	4	Profundización	Educación y práctica educativa desde la pedagogía franciscana
Maestría en Pedagogía	U8	48	18	4	Profundización	Campo pedagógico desde la teoría crítica de la educación

⁹ En Colombia los programas de especialización no poseen énfasis, de allí que se utilice la convención N/A para indicar que no aplica dicho criterio para estos programas.



La diferencia en créditos no tiene relación directa con el número de asignaturas por programa pues se observa que, en promedio, las maestrías cuentan con 18.3 asignaturas distribuidas en los cuatro semestres. Las maestrías con mayor carga en créditos se enfocan en la investigación, siendo las asignaturas de esta área las que representan mayor peso académico. En el caso de las especializaciones, la distribución en créditos varía entre 20 y 28, equivalente a un promedio de ocho a 15 asignaturas. En los casos de especializaciones con mayor peso en créditos académicos, se identifican asignaturas con uno y dos créditos.

En cuanto a los objetos de estudio en los materiales disponibles en línea, se concluye que las universidades cuentan con comprensiones diversas sobre qué es la pedagogía y de qué se ocupa la misma. En los objetivos o alcances de los programas, se ponen en el centro diversidad de categorías tales como saber pedagógico, práctica pedagógica, práctica de enseñanza, práctica educativa y formación humana. Si bien tales categorías no cuentan con desarrollo conceptual en la información consultada, se evidencia que dan lugar a apuestas diversas en términos de plan de estudios.

Tendencias en los planes de estudio de los programas

Los planes de estudio comparten tendencias en cuanto a la formación en fundamentos de pedagogía, investigación y TIC. También se detectan en algunos planes de estudio asignaturas comprometidas con pedagogías en particular, como pueden ser las críticas, sociales, entre otras. En el cuadro 5 se sintetizan las frecuencias identificadas en estos aspectos en común.

En el cuadro identificado previamente se observa que, todos los programas revisados abordan asuntos relacionados con la historia, tendencias, bases teóricas, epistémicas o las nuevas perspectivas investigativas de la pedagogía. En cinco programas se abordan pedagogías particulares, como la crítica, social, enfoques agustinianos, entre otros. Puede decirse que los PP presentan una diversidad de apuestas de formación correspondientes con las concepciones que han construido sobre lo que es pedagogía, categoría que, en su devenir sociohistórico, ha visto surgir diversas concepciones que interpelan y asumen una postura sobre su naturaleza y ocupación (Lemus, 1969; Ortiz, 2017).

Cuadro 5. Análisis de los planes de estudio

Tipo de saber	Núm. de programas
Fundamentos, historia o epistemología de la pedagogía	16
Pedagogías particulares: crítica, social, tomásina, etcétera	5
Investigación	10
Innovación, tecnologías y virtualidad	5

Como una tendencia importante, se identifica la inclusión de asignaturas que, desde su denominación, abordan la formación en investigación (10 PP). Este hallazgo es interesante dado que la mayor parte de las maestrías declaran énfasis en profundización, y las especializaciones, desde la definición ofrecida por el MEN, no están llamadas a formar en investigación. Esto indica que la FP en pedagogía en Colombia se plantea articulada a la formación en investigación, en concordancia con Herrera y Martínez (2018), para quienes el conocimiento profesional implica procesos de investigación que permiten revisar, tomar distancia, interpelar la práctica propia y la de otros, y reconocer la epistemología de la práctica implícita en el desarrollo de la acción del profesor. Del mismo modo, estos hallazgos concuerdan con los presentados en la investigación realizada por Barrios y Herrera, en la que analizan los procesos de formación de profesores en diversas áreas de educación en 16 universidades de Bogotá; dentro de sus hallazgos más significativos destacan que la formación en investigación es una tendencia en los programas de educación posgradual que exploraron, comprometidos con la apropiación de “nuevos referentes teóricos, metodológicos, axiológicos y contextuales” (2016: 61). También mencionan que las universidades participantes del estudio se inclinan a promover una formación en investigación que les permita a los profesores incidir en la transformación de sus prácticas y de las trayectorias educativas de sus instituciones.

Solo cinco PP anuncian asignaturas comprometidas con la incorporación de las TIC, confirmando un vacío al respecto. Tampoco se encontraron asignaturas que, desde su denominación, dialoguen con la diversidad cultural y poblacional del territorio colombiano, de cara a los desarrollos realizados por pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos en Colombia, o con temas de inclusión.

Conclusiones

En cuanto a las tendencias, esta investigación permitió identificar que hay una oferta diversa de PP que abordan la pedagogía, 75 en total. De estos, 16 se ocupan de manera central y específica de la pedagogía como objeto de estudio. En esta oferta se evidencia una alta presencia del sector privado frente al oficial y unos costos de matrícula elevados, de cara a la condiciones salariales de los profesores. Si bien Colombia ha tenido un incremento importante en la oferta de posgrado (Ortiz, 2019; Lasso, 2020), este crecimiento aún no es suficiente, dado que continúa en desventaja frente a otros países de la región.

Se observa que en la oferta académica prevalece la modalidad presencial, a pesar de la limitada cobertura universitaria en territorios rurales o de difícil acceso geográfico. Esto lleva a reconocer un vacío importante por atender, toda vez que las tendencias actuales en torno a la FP propenden por la adopción de la educación virtual o modalidades mixtas, como elementos que fortalecen y facilitan el acceso a la educación. Colombia, al ser un país que cuenta con un importante número de personas viviendo en zonas de ruralidad dispersa,¹⁰ requiere de apuestas educativas virtuales de calidad, que permitan a más profesionales acceder a procesos de FP.

De acuerdo con Ortiz y Pichs (2020), la creciente accesibilidad a las TIC, sus potencialidades y características han provocado que los procesos de enseñanza se transformen y promuevan el acceso a la educación de muchas personas, independientemente de la ubicación en la que se encuentren. Pensar en el diseño de programas en modalidad virtual responde a la emergencia de un nuevo paradigma educativo, en el que se prefiera un encuentro comunicativo sin barreras de tiempo y espacio, con una clara intencionalidad pedagógica y didáctica que permita un proceso de aprendizaje basado en la autonomía y la flexibilidad.

¹⁰ Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2023), el 23.7 % de la población total del país vive en ruralidad dispersa o centros poblados. Esto corresponde a 12.2 millones de personas.



Aunado a lo anterior, el análisis de los costos de la FP en Colombia muestra que, dadas las realidades salariales de los profesores, acceder a la FP se constituye como un privilegio que excluye a la mayoría. La baja oferta de formación posgradual de calidad junto con los altos costos, son aspectos que alejan a los profesores de la posibilidad de continuar con su proceso de formación de alto nivel, lo que incentiva una fuga constante de estudiantes a otros países donde la educación posgradual resulta más económica y se cuenta con apoyos gubernamentales (Lasso, 2020).

En cuanto a los vacíos, esta investigación permitió identificar que existen pocos análisis de la oferta de los posgrados en pedagogía, sus tendencias y desafíos en Colombia, por lo que este artículo constituye un aporte que abre el campo de estudio y pone en evidencia las múltiples aristas a ser estudiadas.

Sobre las denominaciones de las asignaturas, se observa la necesidad de formar para la coexistencia, la inclusión social y la educativa. En el caso del territorio colombiano, la diversidad poblacional obliga a la formación de profesores con herramientas y competencias que les permitan adaptarse a contextos diversos e integrar los saberes locales en el currículo o en las prácticas educativas desarrolladas, así como generar propuestas pedagógicas interculturales. La opción del pensamiento pedagógico propio “debe recorrer las mismas preocupaciones por lo identitario y aquellos rumbos que debe recorrer cualquier profesor que pretenda enseñar desde y para lo propio” (Granda, 2022: 30).

Frente a los desafíos a ser asumidos por la formación posgradual en pedagogía, existe una clara preocupación por la formación teórica, epistemológica e histórica alrededor de su campo de estudio. Esto se conecta con la necesidad de reflexionar en los programas de pedagogía sobre el lugar del discurso e investigación pedagógica más allá del aula de clase,

dado que los procesos formativos y de educación hoy en día suceden cada vez más en un sinfín de ambientes, contextos y prácticas, que merecen ser abordados como objetos de estudio de la formación pedagógica a nivel posgradual. Lo anterior se articula con la necesidad de definir con amplitud la diferencia y los alcances de una pedagogía que reflexiona sobre categorías como práctica pedagógica, de enseñanza, educativa o de formación.

Todas estas categorías se anuncian como inspiradoras de planes de estudio diversos, que requieren explicitar su apuesta teórica para impactar con mayor eficacia en la población a la cual se dirigen. En complemento a ello, la inclusión de escenarios prácticos resulta de igual manera fundamental, con el fin de que las personas que se formen en el campo de la pedagogía puedan establecer conexiones más cercanas con sus territorios y sea una oportunidad para reflexionar sobre su propia práctica.

Finalmente, es claro que, si bien existe una diversidad de apuestas teóricas y perspectivas frente a la pedagogía a nivel posgradual en Colombia, se identifica como desafío fundamental poder colaborar en la creación de programas y rutas formativas flexibles, interdisciplinarios y en multiformato. Todo esto en diálogo con las realidades actuales que plantean cada vez retos más complejos a los profesionales que desean hacer parte e investigar sobre pedagogía en Colombia.

Al respecto, es valioso que se contemple el diseño de asignaturas y planes de estudio que promuevan la descripción, caracterización, reflexión y sistematización de experiencias en escenarios propios, en los que sea posible reconocer modos situados de hacer pedagogía, ya que como lo expresa Granda: “Lo propio marcaría una territorialidad y las maneras de habitarla; es decir, la forma de tomar posesión de un espacio, en este caso un *locus* pedagógico” (2022: 30). ■

Referencias

- Alfárez, Azul (2016), “Colombia y la formación en posgrados sobre educación”, en Castejón, J. (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, Ediciones ACIPE Asociación Científica de Psicología y Educación <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63787/1/Psicologia-y-educacion_109.pdf> [Consulta: abril de 2024].
- Ascanio, Francisco, Vilma Vargas y Jenny Romero (2022), “Demanda de servicios y posgrados de salud en la Región Caribe de Colombia y en Bogotá D.C”, *Revista Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 163-174, <<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v15n1/0718-5006-formuniv-15-01-163.pdf>> [Consulta: abril de 2024].
- Barrios, Darcy y José Herrera (2016), “Formación posgradual en investigación y profesión docente”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 32-64, <<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7563/7991>> [Consulta: abril de 2024].
- Castellanos, Óscar, Aida Fúquene y Diana Ramírez (2011), *Análisis de tendencias: de la información hacia la innovación*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, <<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7227>> [Consulta: octubre de 2023].
- Carreño, Claudia (2011), “Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución”, *Revista educación y educadores*, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto 2011, pp. 327-345, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, <<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1927/2482>> [Consulta: octubre de 2023].
- Congreso de Colombia (2002), “Ley 749 de Julio 19 de 2002 Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”, <https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf> [Consulta: octubre de 2023].
- Consejo Privado de Competitividad (2022), *Informe Nacional de Competitividad 2021-2022- Colombia*, <https://compite.com.co/wp-content/uploads/2021/11/CPC_INC_2021-2022-libro-web-1.pdf> [Consulta: noviembre de 2023].
- Dávila, Mabel (2012), “Tendencias internacionales en posgrados”, *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, núm. 1, pp. 18-26, <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5630/6483>> [Consulta: abril de 2024].
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2023), *Boletín técnico, educación formal EDUC*, Colombia, <<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>> [Consulta: septiembre de 2023].
- Galvis, Luis y Leonardo Bonilla (2012), “Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia”, *Revista de Economía Institucional*, vol. 14, núm. 26, pp. 223-240, <<http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v14n26/v14n26a10.pdf>> [Consulta: abril de 2024].
- Granda, Osvaldo (2022), “Educación y pedagogía propias a partir del pensamiento de Simón Rodríguez”, *Revista Boletín REDIPE*, vol. 11, pp. 26-35, DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1703>.
- González, Hamlet y Rusby Malagónlez (2015), “Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad”, *Colombian Applied Linguistic Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 290-301, <<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v17n2/v17n2a09.pdf>> [Consulta: abril de 2024].
- González, Esnel, Germán Isaza, Katherine Miranda y Andrés Mosquera (2022), “Panorama de la formación de posgrado para el área educación física, deporte, actividad física, recreación y afines en Colombia”, *Revista Digital: Actividad Física Y Deporte*, vol. 8, núm. 2, DOI: <https://doi.org/10.31910/rdafd.v8.n2.2022.2207>.
- Hernández, Roberto y Christian Mendoza (2018), “Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta”, *Revista Universitaria*



- Digital*, vol. 10, núm. 18, pp. 714, <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p92_95.pdf> [Consulta: septiembre de 2023].
- Henríquez, Pedro, (coord.) (2018), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 2018, Córdoba, Argentina, UNESCO-IESALC y UNC, <https://drive.google.com/file/d/1tm5gZxN9SWSGQfS4ebDnTYHbfL_-Ey7K/view?pli=1> [Consulta: septiembre de 2023].
- Herrera, José y Ángela Martínez (2018), “El saber pedagógico como saber práctico”, *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 49, pp. 9-26, <<https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415002/html/>> [Consulta: abril de 2024].
- Hincapié, Alexander, Diego Cossio y Laura Giraldo (2023), “Fundamentación preliminar de la pedagogía como campo disciplinar y profesional”, *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 59, pp. 1-14, DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17615>.
- Herrera, Jhan (2019), “Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica”, *Revista Cultura, Educación y Sociedad*, vol. 10, núm. 2, pp. 97-108, DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.08>.
- Jaramillo, Hernán (2009), “La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados”, *Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología*, vol. 5, núm. 13, pp. 131-155, <http://www.scielo.org/ar/scielo.php?pid=S1850-00132009000200008&script=sci_arttext> [Consulta: abril de 2024].
- Lasso, Luis (2020), “Análisis de la formación posgradual a nivel de Maestría y Doctorado en Colombia entre 2010 y 2018”, *Revista Espacio*, vol. 41, núm. 48, pp.161-176, DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p12.
- Lemus, Luis (1969), *Pedagogía. Temas fundamentales*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Mendoza, Ivonne (2017), “Contexto de creación de la maestría en estudios artísticos. Tendencias de la formación artística de posgrado”, en Martha Bustos (ed.), *Diálogos a propósito de los Estudios Artísticos Proyecto Curricular Maestría en Estudios Artísticos*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB, <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2396.pdf#page=21> [Consulta: abril de 2024].
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022a), “Formación docente en Colombia, Nota técnica”, <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf>, [Consulta: septiembre de 2023].
- MEN (2022b), “Promoción de la calidad y la transformación de la Educación Superior en Colombia: desafíos y logros”, <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_23.pdf> [Consulta: septiembre de 2023].
- MEN (2022c) “Nota orientadora, Modalidades”, <https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_6.pdf> [Consulta: septiembre de 2023].
- MEN (2002), “Decreto 1278 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf> [Consulta: septiembre de 2023].
- MEN (1992), “Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, <https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf> [Consulta: septiembre de 2023].
- Ortiz, Alexander (2017), “Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 29, pp. 165-195, <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/download/7570/7654/27979> [Consulta: noviembre de 2023].
- Ortiz, Andrés (2019), “Análisis de la Oferta de Posgrados en Colombia: el caso de las Universidades con Acreditación de Alta Calidad”, tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, Universitat de Barcelona, Facultad de Educación, <<https://www.tdx.cat/handle/10803/668714>> [Consulta: agosto de 2023].
- Ortiz, Lidia y Berta Pichs (2020), “La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia”, *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias*

- Informáticas*, vol. 13, núm. 3, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590254>> [Consulta: noviembre de 2023].
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1993), “Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts”, *Klinkhardts pädagogische Quellentexte*, <<https://buchantiquariat.com/de/geist/129195-pestalozzi-meine-nachforschungen.html>> [Consulta: abril de 2024].
- Piñero, María, Edwin Esteban, Amancio Rojas y Sonia Callupe (2021), “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 26, núm. 93, pp. 123-138, Universidad del Zulia, <<https://www.redalyc.org/journal/290/29066223009/html/>> [Consulta: abril de 2024]
- Runge, Andrés y Diego Muñoz (2012), “Pedagogía y *praxis* (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 8, núm. 2, pp. 75-96, <<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>> [Consulta: octubre de 2023].
- Salcedo, Marco, José Londoño e Isabella Hernández (2017), “Tendencias de formación posgradual y áreas de investigación en Administración de Empresas. Estudio comparativo en América”, *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, vol. 9, núm. 2, pp. 133- 152, <<https://www.redalyc.org/journal/5177/517753268009/517753268009.pdf>> [Consulta: abril de 2024].
- Suárez, Elías (2012), “Universidades de Tercera Generación en Colombia”, ensayo argumentativo presentado para optar por el título de Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Educación y Humanidades, <<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/9876/SuarezMorenoCampoElias2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> [Consulta: octubre de 2023].

Cómo citar este artículo:

Reyes-Ramírez, Olga-Lucía, Lida-Alexandra Isaza-Sandoval y Christian-Alfredo Parra-González (2025), “Análisis de la oferta de programas de posgrado en pedagogía en Colombia: tendencias, vacíos y desafíos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 45, pp. 99-117, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.45.1976>