

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN

Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (Cece)

La Calidad de la Formación Doctoral en Ciencias Pedagógicas

Emilio Alberto Ortiz Torres



370-O699 2019

Ortiz Torres, Emilio Alberto (1955)

La calidad de la formación doctoral en ciencias pedagógicas / Emilio Alberto Ortiz Torres; Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (Cece). Universidad de Holguín - Editorial Universitaria. -- 978-959-16-3054-4. -- 2019.

Síntesis curricular del autor



Emilio Alberto Ortiz Torres

Fecha de nacimiento: 31-03-55

Licenciado en Psicología (1978), Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor titular de la Universidad de Holguín. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior del 2002-2015. Desde el 2010 dirige proyectos de investigación sobre el impacto de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas. Posee más 36 años de experiencia como docente e investigador en la educación superior en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, España, Honduras, Perú y Ecuador). Es miembro del comité académico de varias maestrías y del doctorado en ciencias pedagógicas. Tiene varios artículos científicos y libros publicados en revistas especializadas en el país y en otros países (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador). Es árbitro en las revistas Pedagogía Universitaria (Cuba) y Docencia Universitaria (España).

Índice

	Página
• Introducción.....	4
• La formación doctoral en el mundo.....	5
• La formación de doctores en ciencias pedagógicas en Cuba.....	21
• Criterios de los tutores con experiencia sobre las dificultades en la formación de doctores en ciencias pedagógicas.....	24
• Criterios de doctores egresados en ciencias pedagógicas sobre la calidad de su formación.....	32
• Criterios de alumnos del doctorado curricular en ciencias pedagógicas.....	39
• La evaluación del impacto en la formación de doctores.....	44
• Conclusiones	49
• Recomendaciones.....	49
• Referencias bibliográficas.....	51
• Anexos.....	62

Introducción ¹

La elevación paulatina de las exigencias sociales a las instituciones universitarias ha condicionado que la gestión de la calidad se convierta en una condición para su desarrollo. La calidad en la educación superior constituye un elemento vital para la propia subsistencia de las universidades contemporáneas, que trasciende a los procesos de evaluación y acreditación, aunque los facilita.

Las Declaraciones de los Congresos Mundiales de Educación Superior (Unesco, 1998 y 2009), así como de la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco, 2008), destacan la trascendencia de la pertinencia y la calidad, su consolidación y expansión para el desarrollo de las universidades contemporáneas.

Como asevera Águila (2005), la pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, representan para la Unesco los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. Las dos primeras deben estar unidas junto con el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa.

Una de las vías más importantes en la educación de posgrado que contribuye a la elevación de la pertinencia y la calidad de las instituciones universitarias es la formación de doctores. El doctorado les confiere a los docentes una alta preparación cultural y científica como docentes e investigadores, para que en su desempeño afronten exitosamente los retos sociales contemporáneos. El doctorado es el grado académico más alto y supone un factor esencial entre la docencia y la investigación, así como entre la universidad y la sociedad. Los doctores egresados proporcionan beneficios a la sociedad por su contribución al desarrollo económico, cultural y social del país, que se manifiesta en la productividad de sus actividades docentes, de investigación y difusión de la cultura (Martínez-González y otros, 2002).

Con el desarrollo de las universidades el número de doctores se ha ido incrementando de manera sostenida en diferentes especialidades, su formación constituye una de las actividades sustantivas de posgrado que requiere de una atención priorizada para perfeccionarla, debido a su masividad y a la necesidad de lograr mayor eficiencia en los egresados.

En Cuba, varias universidades desarrollan programas de formación doctoral en diferentes especialidades, entre las cuales se encuentran las ciencias pedagógicas, que han tenido una evolución peculiar por la cantidad de doctores egresados. Esta masividad ha provocado la necesidad de investigar la calidad de este proceso formativo, en el cual confluyen diferentes causas y condiciones que interactúan entre sí y que necesita perfeccionarse para mantener su pertinencia y calidad.

¹ La presente monografía constituye uno de las salidas del proyecto institucional **El perfeccionamiento en la formación de profesionales de diferentes carreras** (código 53/2014-02), aprobado para el período 2014 al 2016.

La dinámica propia de la formación doctoral en ciencias pedagógicas se manifiesta en la cantidad de tesis defendidas, las cuales superan ampliamente hasta el momento a las otras especialidades, por lo que el número de doctores es alto y ha permitido que a varios centros de educación superior se les otorgue la condición de instituciones autorizadas a inscribir tesis en esta especialidad, así como la creación de tribunales permanentes por zonas geográficas para los actos de defensa.

Como aspectos positivos de esta masividad, se pueden plantear la gran pertinencia de los temas abordados, ya que responden a las necesidades del perfeccionamiento constante de la educación en los diferentes niveles de enseñanza; el incremento sostenible de las tesis ha permitido acumular una experiencia significativa en la formación de doctores que hizo innecesaria su realización en otros países, como ocurrió en la segunda mitad del pasado siglo cuando se inició el doctorado en el país, así como el logro de múltiples contribuciones teóricas y prácticas a las ciencias pedagógicas en el contexto histórico, social y cultural cubano.

Pero el incremento progresivo de las tesis doctorales en dicha especialidad plantea varias interrogantes y cuestionamientos que ameritan respuestas por la vía científica y cuya dilucidación está asociada a coyunturas políticas y sociales, así como a la complejidad intrínseca de todo proceso formativo, en este caso académico. El objetivo de esta monografía es evaluar la calidad de dicho proceso, a partir de la valoración del estado del arte en el extranjero y en el país, así como a través la constatación de sus manifestaciones peculiares mediante la aplicación de varias técnicas empíricas a especialistas, egresados y alumnos doctorantes en el territorio holguinero, para la elaboración de propuestas encaminadas a su perfeccionamiento.

La formación doctoral en el mundo

La formación doctoral constituye un tema recurrente abordado por varios investigadores en diferentes publicaciones científicas, por lo que se hace necesario conocer sus consideraciones y aportes como parte del análisis histórico y lógico del estado del arte en el mundo anglosajón, iberoamericano y específicamente en Cuba.

En el contexto anglosajón se valora la importancia del desarrollo de habilidades para la gestión de la información científica dentro de la formación investigativa de los estudiantes de doctorado, la importancia de los recursos existentes en internet y el dominio que deben tener previamente los profesores que participan en la formación de doctores (Barry, 1999).

Caffarella y Barnett (2000) indagaron en varios estudiantes de doctorado sus percepciones en cuanto al proceso de enseñanza de escritura académica y constataron que la mayor influencia la tenían las críticas de los profesores y colegas, especialmente a través de la retroalimentación personalizada cara a cara y de la reiteración o continuidad de dichas críticas.

Lonka (2003) considera que un alto porcentaje de estudiantes que califican para presentar sus tesis doctorales no la terminan porque no son capaces de escribirla, ya que no han sido enseñados a hacerlo por ser un conocimiento tácito, silencioso y procedimental. Deben desarrollarse nuevas vías de apoyo a estos estudiantes

Li y Seale (2007) destacan la importancia del desarrollo del criticismo en los estudiantes de doctorado por la influencia de los supervisores a través de las interacciones entre ellos, en las que ocurren situaciones de desacuerdos, dificultades y su posterior eliminación a través del diálogo. La efectividad en el desarrollo del criticismo por parte de los alumnos, debe lograrse mediante una actividad conjunta con el supervisor, el cual debe poseer la capacidad de ser eficaz en su labor educativa, lo que exige la realización de programas de entrenamiento para el desarrollo de habilidades en los supervisores, así como recomendaciones para que los alumnos logren mejores relaciones con ellos.

McAlpine y otros (2009) exploran en los alumnos del doctorado en educación los hechos y actividades que ellos consideran que han contribuido al sentimiento de considerarse académicos o formar parte de la comunidad académica, así como las dificultades asociadas. Los resultados demuestran una gran variación en las múltiples actividades formativas que han influido en su identidad como académicos, las cuales son consideradas como formales, semiformales y no formales, diferenciadas en doctorales específicas y académicas generales, las cuales son múltiples, diarias y creadoras de tensiones.

Hamilton y otros (2010) consideran que las tesis doctorales y sus defensas, como indicadores de la calidad de los egresados en los programas de grados, deben ser mejor consideradas en contextos específicos como resultado de la influencia de varios factores, los cuales no están determinados solamente por la calidad del diseño docente que se les ofrece sino por otros, como por ejemplo, las habilidades verbales que los estudiantes ya poseían al iniciar su formación o de la compleja interacción que se produce entre los estudiantes y sus tutores. Por tales razones, realizan varias recomendaciones dirigidas a evitar errores en la evaluación de la calidad educativa de dichos programas, proponen estrategias para que la valoración crítica de dichas tesis y defensas sea una actividad más productiva y con mayor calidad.

Stoilescu y McDougall (2010) aseveran que, contrariamente al famoso dicho de “publica o muere”, la publicación derivada de la investigación académica debe estar determinada por una motivación intrínseca del alumno y no por una presión social o requerimientos académicos. Ofrecen recomendaciones prácticas sobre la elaboración y fundamentación de la publicación en sus momentos iniciales, destacan la importancia de la práctica de la escritura académica, así como aspectos tales como, la colaboración social, la ética y las políticas establecidas al respecto.

Stracke y Kumar (2010) afirman que, como uno de los objetivos de la formación doctoral es convertir a los alumnos en investigadores independientes, es imprescindible que sean aprendices altamente autorregulados, lo cual está relacionado con la retroalimentación que proveen los supervisores y evaluadores de los resultados de lo que elaboran por escrito como parte de su formación doctoral.

Los estudiantes de doctorado deben desarrollar competencias en la realización de sus investigaciones, como parte de su formación investigativa bajo la influencia de sus supervisores, como fenómeno metafórico, lingüístico y cognitivo (Baptiste y Huet, 2012).

El conocimiento aportado por las tesis doctorales se produce entre su utilidad científica y social, a partir de la valoración de estudios de caso con estudiantes de doctorado, sobre los cuales se constató su labor investigativa y sus expectativas de obtener resultados científicos para aplicarlos en el contexto social de procedencia de cada uno (Lafont, 2014).

En el ámbito iberoamericano Eco (1989) ofrece varias técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura de las tesis doctorales, así como consejos prácticos de utilidad para que los jóvenes investigadores logren un resultado final de calidad.

Polanio-Lorente y otros (1991) evalúan la eficacia de un curso de doctorado mediante el criterio de los alumnos, a partir de su nivel de satisfacción de acuerdo con sus expectativas, el nivel científico evidenciado, actualidad de los temas abordados, la documentación e información utilizada, la claridad de la explicación y la capacidad motivadora del profesor.

Scardamalia y Bereiter (1992) analizan dos modelos de composición escrita de mucho valor para la redacción de tesis doctorales: el modelo de conocimiento y el modelo transformar el conocimiento, los cuales permiten diferenciar esencialmente a los escritores novatos de los expertos, con el fin de desarrollar procedimientos que logren los primeros una reestructuración cognitiva compleja para la solución de problemas que ya poseen los segundos.

Dolz (1995) afirma que la escritura de textos argumentativos puede contribuir a la lectura de dichos textos, a partir de las relaciones existentes entre escritura y lectura, lo cual puede ser enseñado con buenos resultados en los alumnos. Comprender y producir textos argumentativos no son fines en sí, sino también medios para una larga escolarización.

Camp y Castelló (1996) consideran que el proceso de la composición escrita resulta una actividad compleja, por lo que la enseñanza-aprendizaje de la escritura es un proceso social, cultural, cognitivo y metacognitivo, que le brinda a los aprendices estrategias de escritura, especialmente en la elaboración de textos académicos.

Pasquier y Dolz (1996) proponen un decálogo para enseñar a escribir con varias opciones didácticas, entre las que están el abordaje de la escritura de manera precoz, el aprendizaje en espiral de textos cada vez más complejos, de lo complejo a lo simple, actividades de revisión y reescritura, así como la regulación externa e interna. Estas propuestas son válidas en la preparación de los alumnos doctorantes para la elaboración escrita de sus tesis.

Castelló y Monereo (1996) realizan un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos, en el cual demuestran la posibilidad de enseñar estrategias que permitan gestionar y regular las operaciones cognitivas que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso de composición, de lo que derivaron varias implicaciones didácticas permiten afirmar que los alumnos que aprendieron estrategias de organización del texto, y sobre todo los que aprendieron estrategias que favorecen un control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita -estrategias metacognitivas-, son los que exhiben mayores cambios en su proceso de composición, cambios que suponen textos mejores, niveles mayores de complejidad en su conceptualización

de la escritura, y un conocimiento más amplio y ajustado de su propio proceso cognitivo al escribir.

En la formación doctoral tiene una influencia permanente el asesor de la tesis en la vida académica posterior de los investigadores, para el desarrollo de su autonomía profesional y propone un modelo que permite valorar el efecto de dicha asesoría para la producción científica independiente (Fresán, 2002).

Martínez-González y otros (2002) determinan que en el perfil del estudiante de posgrado con éxito, está el logro del grado académico al que aspiran porque le facilitan la vinculación con la investigación científica y el prestigio académico, entre otras cosas. Distinguen algunas variables personales, culturales y sociales que, sin ser absolutas, pueden ser predictoras de dicho éxito, como por ejemplo, ser alumnos becarios y no estar obligados a trabajar, lo que permite mayor tiempo de dedicación a la tesis.

Sebastián (2003) analiza los programas de doctorado que se desarrollan en Iberoamérica y detecta que están concentrados en Argentina, Brasil, Cuba, España, México, Portugal, y Venezuela, así como la debilidad institucional existente porque de unas cinco mil instituciones de educación superior en América Latina, solamente el 5,4% tiene capacidades para impartir estudios de doctorado y éstos se encuentran concentrados en muy pocas instituciones. Agrupando los campos científicos se observa que el mayor número de programas de doctorado se encuadra en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales (31%), seguido de las ciencias exactas y naturales (27%), ciencias médicas y tecnología e ingeniería (14% cada uno), ciencias agrarias (9%) y ciencias de la tierra y del espacio (4,3%). La distribución temática de los programas varía en los diferentes países. Es preciso considerar el bajo porcentaje de profesores en la educación superior con el título de doctor en la mayoría de los países de América Latina. La media en las universidades latinoamericanas no llega al 9%, siendo Brasil el país que más hace para elevar esta media regional. Considerando el conjunto de las instituciones de educación superior y una población de docentes de unos 700 mil, la media baja a menos del 2%.

Arnoux y otros (2004) plantean que, debido a las generalizadas dificultades de los tesisistas y a la escasa proporción que logra finalizar sus tesis, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios continuados y diversificados para ayudarlos a hacer frente a los obstáculos descubiertos. Proponen la realización de talleres de escritura de tesis como intervención pedagógica dentro de las diversas ayudas que necesitan los alumnos.

Torrano y González (2004) estudian el aprendizaje autorregulado y consideran que el aprendiz estratégico es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, afectivos-motivacionales, comportamentales y contextuales, lo que es de mucha utilidad en la formación investigativa de los alumnos que realizan tesis doctorales, ya que brinda la posibilidad de realizar acciones de intervención para perfeccionar su rendimiento académico.

Buela-Casal y otros (2005) proponen las cualidades más importantes que deben tener los alumnos de doctorado: saber leer del idioma inglés, tenacidad para mantener trabajos a largo plazo, saber interpretar los datos de acuerdo con las hipótesis planteadas, capacidad de crítica intelectual, saber formular preguntas relevantes en la

investigación, motivación por el tema de investigación, rigurosidad en los planteamientos y en las soluciones, capacidad para extraer lo fundamental en cada texto científico, saber realizar búsquedas en bases de datos, saber defender sus criterios, correcta expresión oral y escrita de textos científicos, seguridad en sí mismo, honestidad profesional y conocimientos fundamentales de la disciplina donde se enmarca la tesis.

Moreno (2005) valora que el currículum para la formación de investigadores ha estado centrado en la lógica del contenido y no en la lógica de las habilidades, por lo que propone un currículum transversal que esté centrado en esta última lógica, con un perfil de habilidades investigativas de complejidad creciente.

Carlino (2003, 2006) considera que los que se inician en la investigación se adentran en una cultura con pautas y valores nuevos, los cuales exigen cambios incluso en la identidad de quien la emprende, por lo que precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimientos. El gran aprendizaje tácito de hacer una tesis implica el desarrollo de la capacidad de esforzarse sin ver resultados en mucho tiempo.

Esta autora aborda las dificultades para escribir una tesis por tener un carácter público y por estar dirigida a otros lectores, lo que implica un proceso constante de rescritura en el que no se deben hacer pausas, pues cuanto más tiempo se deje de escribir, más cuesta retomarla. Es malo que el tesista se aleje de su tesis. Recomienda que no debe pasar un día sin escribir al menos una línea, así como organizarse con los pares, hacer grupos, armar círculos de escritura, reunirse con compañeros para intercambiar, discutir borradores y para compartir experiencias.

En la región andina se valora el estado en que se encuentran los doctorados en educación, como parte del proceso de formación doctoral en varias universidades de Ecuador, Bolivia, Venezuela y Perú. Entre las regularidades se detecta el avance logrado en la formación de doctores, como parte de la preparación de profesionales de alto nivel para la toma de decisiones estratégicas en las diferentes áreas del conocimiento científico y tecnológico en el campo educativo. También se destaca el avance en el desarrollo de doctorados interinstitucionales con universidades nacionales y extranjeras, que posibilitan la optimización de recursos para el avance en las investigaciones contextualizadas, que potencien el desarrollo social y económico de la región a través de su aplicabilidad (Navas, 2006).

De la Cruz y otros (2006) proponen un modelo integrador para la tutoría en la dirección de las tesis que incluye varios roles, como son el de formación de investigadores para una práctica profesional sustentada en la mejor evidencia científica disponible, generación de nuevos conocimientos, valorar los diferentes paradigmas teóricos desde una visión holística, juzgar los principios en los que se sustentan que visualice sus limitaciones y la relevancia de la generación de conocimientos para la actividad profesional. Se le enseña a establecer vínculos con otros campos del conocimiento (multi y transdisciplinar), encontrar posibles aplicaciones y transferir el saber a otros contextos, transmitir eficazmente el conocimiento, apoyo social y psicológico para el desarrollo personal y académico del tutorado, para manejar la incertidumbre y el estrés propio del proceso de investigación y del ejercicio profesional y para darle confianza en

sí mismo, con una clara conducta ética que no sea afectada por el carácter asimétrico de la relación tutorial.

Se destacan las experiencias en la formación de doctorados en educación en cuanto a la necesidad de perfeccionar la preparación profesional de los formadores, ya que no siempre poseen una preparación óptima para encauzar con efectividad la formación de sus doctorandos, los doctorandos aprenden de manera vicaria las formas en que se desempeñan sus profesores del posgrado, sin garantía de que sólo internalice las que consideró positivas y deseables (Moreno, 2007).

Castelló (2007) afirma, a partir de las dificultades de los alumnos de doctorado para escribir sus proyectos de tesis, que la escritura de un texto científico es siempre un proceso complejo, recursivo, en el que son frecuentes las idas y venidas y en el que, casi nunca las primeras versiones son las finales. Considera que en la composición de un texto científico participan tres variables: la representación de la tarea, los conocimientos del escritor y el propio texto u otros textos ya escritos, las cuales son interdependientes y se influyen mutuamente. Propone cinco reglas de oro para escribir textos científicos: la estructura necesita del caos, el proceso seguido y el producto final son interdependientes, la confusión y la confianza son necesarias en su justo medido, cuatro ojos ven más que dos o dos mentes revisan mejor que una sola y la reflexión siempre es más útil que la automatización.

Álvarez, Uribe y Soto (2007) ubican al área de Historia de la Educación Latinoamericana, dentro del doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia, como parte de la historia social de la educación, que se inscribe dentro de las líneas generales de investigación del programa doctoral correspondiente a los enfoques teóricos, metodológicos e investigativos que permiten su implementación. Lo que ha permitido alcanzar los objetivos de acreditación de excelencia, a partir del establecimiento de relaciones académicas internacionales y la consolidación de los grupos de investigación, con sus respectivas publicaciones y el aporte de tesis doctorales, con el correspondiente impacto académico nacional e internacional.

López y otros (2008) proponen un cuestionario que permite la evaluación de las tesis doctorales antes del acto de defensa, en el propio acto y posteriormente para proponerlas a premio, sobre la base de diferentes criterios e indicadores.

Buela-Casal (2008) analiza la evolución de los cambios ocurridos en los criterios sobre la calidad y su evaluación en el doctorado, como reconocimiento a aquellos programas que cumplen con los requisitos asociados a ella a través de las cinco convocatorias realizadas por la Dirección General de Universidades Españolas del 2003 al 2007. Considera que los cambios ocurridos se deben a la falta de un concepto claro sobre qué es un programa de doctorado de calidad, así como a la existencia de importantes diferencias entre los criterios establecidos, incluso en las mismas convocatorias, para la obtención y la renovación de la mención de calidad.

Arnáez (2008) valora que los escritos académicos en la universidad presentan carencias en lo conceptual, lo estructural-textual y lo formal, por lo que deben ser tratadas de manera interdisciplinar y como compromiso de todos en la comprensión y producción textual. Los docentes de los conocimientos específicos de un área determinada también se tienen que involucrar, pues son ellos los que conocen la forma

de abordar el saber de su especialidad y, además, entienden las prácticas discursivas que más se utilizan en su contexto académico.

Difabio (2008) realiza un estudio empírico para determinar la competencia autorregulatoria de la escritura académica, ya que el estudiante universitario (e incluso el egresado) tiene dificultades para la comunicación escrita expositiva. Constató la necesidad de centrarse en la promoción de la toma de conciencia y la autorregulación de los procesos cognitivos (entre ellos, la escritura) por el papel comprobado de esta competencia en el rendimiento académico.

Soto (2009) evalúa el desarrollo de los doctorados en Colombia, los cuales poseen una exuberante legislación en el siglo XXI, que está aislada de una realidad educativa que no logra transformarse y concretar políticas y mecanismos que impulsen la formación doctoral. Específicamente para los doctorados en educación se crean mediante redes académicas proyectadas en la construcción de identidades y de desarrollo regional educativo con proyectos de construcción de nación.

Paz y otros (2009) destacan la importancia que le brinda el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a los estudios de doctorado, como base para la formación académica e investigativa, y realizan un análisis comparativo de las legislaciones existentes en los países miembros sobre este tema, destacan las grandes diferencias existentes al respecto que dificultan el proceso de integración.

Los doctorandos deben desarrollar determinadas competencias científicas para la realización de tesis doctorales, las cuales están referidas a competencias intelectuales, de liderazgo y de gestión del cambio, técnicas académicas, relacional y de autogestión. Cada una de ellas contiene competencias más específicas y se desarrollan a través de tareas que en su consecución van desarrollando su labor investigativa. La utilidad de esta propuesta también radica en que puede servir para que los doctorandos puedan irse autoevaluando en la medida que avanza su formación a través de la elaboración de sus respectivas tesis doctorales (Colás y otros, 2009).

Castelló y otros (2009) realiza un estudio sobre las dificultades de los estudiantes de doctorado a la hora de regular el proceso de escritura de textos académicos. Analiza el conocimiento que los estudiantes tienen sobre su proceso de composición, así como las emociones asociadas, sus concepciones sobre la escritura académica, las estrategias de revisión presentes en los diferentes borradores de los textos y la calidad de la versión final de los mismos. Los resultados confirman que los estudiantes que se muestran menos conscientes sobre su propio proceso de escritura, se sienten más ansiosos durante este proceso, muy pocos de estos estudiantes mostraron objetivos de escritura personales y explícitos, y se mostraron poco ágiles a la hora de incorporar nuevas estrategias a su proceso de revisión.

Se han identificado las deficiencias de los estudiantes de doctorado en la escritura de sus tesis, entre las cuales los problemas para conectar la información son los más frecuentes y en ocasiones la intencionalidad comunicativa no se corresponde con el tipo de recurso utilizado, las estrategias de revisión sólo son eficaces si los estudiantes pueden definir adecuadamente los problemas del texto y si se desarrollan en un contexto compartido con otros investigadores (Castelló y otros, 2010).

Hernández y Díaz (2010) analizan algunos aspectos relacionados con la formación de doctores en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (Eees), destacando su importancia para el ejercicio profesional dentro y fuera de las instituciones universitarias, a partir de un concepto de formación basado en competencias que deben desarrollarse en los doctorandos, las cuales no sólo se restringen a la realización de la tesis doctoral sino también a las competencias transferibles.

De Miguel (2010) propone un modelo para la evaluación de la calidad de las tesis doctorales, tanto en el informe escrito como en el acto de su defensa, sobre la base de indicadores que permitan constatar la rigurosidad en la investigación, así como el aporte científico al campo del conocimiento en que se realiza. Entre los indicadores están: el vínculo con grupos o equipos de investigación, la sesión de prelectura de la tesis, la opinión de expertos externos, criterios de calidad específicos, la exposición y defensa pública y las publicaciones derivadas de la tesis.

Se aporta un modelo de formación de tutores de tesis doctorales, a partir de la determinación de sus necesidades formativas, así como de las experiencias y expectativas de los alumnos y tutores. Precisa varias dimensiones dentro del modelo, las cuales están relacionadas con contenidos personales, profesionales e institucionales y determina como regularidades la definición de competencias del tutor de tesis y la necesidad de la orientación de las asignaturas del posgrado en función de la investigación científica y de la tesis (Rodríguez, 2010).

Castro y otros (2010) destacan la importancia de las escuelas doctorales que son definidas como la agrupación de diversos cursos y estudios que conducen al doctorado, suelen agruparse alrededor de una disciplina o línea de investigación, puede implicar a una o a varias instituciones y fomenta la cooperación entre ellas. En los Estados Unidos fue donde surgieron las escuelas doctorales, entre sus funciones están la formación en habilidades de investigación, establecer sistemas de garantía de calidad, coordinar los estudios de doctorado, establecer criterios y requisitos de admisión, registro y seguimiento de los estudiantes y ofrecer formación sobre distintos métodos y programas de investigación.

Como ventajas de las escuelas doctorales, los autores antes mencionados plantean la definición de una misión y visión compartida que contribuye a convertir a los doctorandos en investigadores excelentes, proporciona un ambiente de investigación que estimula y promueve la relación interdisciplinaria, la convivencia entre investigadores noveles e investigadores expertos, apoyan y facilitan la tarea de supervisar a los alumnos y a los tutores de tesis.

Buela-Casal (2010) considera que la evaluación de la producción y de la productividad científica es un tema de máxima actualidad como en el caso de la formación doctoral, ya que en España, para que un programa de doctorado pueda conseguir una mención de calidad, es imprescindible que los profesores que forman parte del claustro tengan una alta productividad científica, así como también para dirigir una tesis doctoral o para ser miembro de un tribunal de tesis. En el caso de los investigadores se les evalúa por varios indicadores, entre ellos están el número de artículos publicados, las citas acumuladas y la cantidad de trabajos con un número significativo de citas.

Guillén-Riquelme otros (2010) comparan el rendimiento en el doctorado de los becarios en los principales centros de formación de doctores en España y no hallaron diferencias significativas, atribuibles posiblemente a las mismas características contractuales de los doctorandos.

Bigi (2010) considera que la composición de textos es un proceso social, cognitivo y lingüístico, de relación dialógica con el mismo texto, sus lectores y el contexto en procura de una significación, y debido a la carencia de una didáctica de la escritura en el pregrado, desarrolla estrategias pedagógicas con estudiantes de posgrado para la redacción de textos, diferenciando aquellos de trama narrativa de los de trama argumentativa, que favorecieron el crecimiento de los estudiantes como productores de textos, en tanto que se trata de un proceso inacabable.

Buela-Casal y otros (2011b) estudian la influencia de las normativas existentes en las universidades españolas sobre los estudios de doctorados en el rendimiento de las tesis doctorales, destacando que las normativas son muy generales, lo que redundaría en una gran autonomía de las universidades para interpretarlas y aplicarlas. Dentro de cada universidad se le brinda gran independencia también a los programas de doctorado para que decidan el número de alumnos matriculados, los criterios de selección, los contenidos y la estructura de dichos programas, con el incentivo de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Buela-Casal y otros (2011c) analizan el rendimiento del doctorado en función de las becas de formación de profesorado universitario (FPU) y de formación de personal investigador (FPI), constatando que el programa FPU es de 37,9% y del 44,7% para el FPI. Los becarios de FPU muestran un 6,8% menos de tesis respecto a los FPI, considerando que debe plantearse revisar la modalidad de estos programas de financiación, dado que en ambos casos el número de tesis es inferior al 50%.

Musi-Lechuga y otros (2011) se refieren a que en los últimos años se ha incrementado el interés por el estudio de la calidad en las universidades en cuanto a la medición y reflexión sobre la productividad científica de profesores y programas de doctorado. Esta se evalúa a través del número de artículos publicados y de las revistas en que se publican -factor de impacto si lo hubiera- o del número de citas que reciben esos artículos, aspectos que no garantizan la calidad en su totalidad, pero que están establecidos como baremos para cuantificar la difusión de la investigación que se realiza a nivel internacional. Por lo que es coherente concebir que los profesores que participan en estos programas doctorales posean una productividad mayor en artículos publicados que el resto de profesores, pero los indicadores no deben restringirse a la cantidad de publicaciones en revistas de prestigio nacionales o extranjeras, en español o en inglés, sino también se ha de luchar por una mayor difusión de los artículos publicados en otras revistas, pues con esa visibilidad es posible que aumente también la relevancia y visibilidad de la producción científica.

Difabio (2011) reflexiona sobre las funciones del tutor de tesis doctorales en educación, planteando que entre las generales están la evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico (los niveles de ayuda que necesitan los alumnos, clarificación de expectativas y límite, desafío académico y valoración del desempeño del alumno), gestión del conocimiento (el tutor debe ser un especialista en

la disciplina y en la línea de investigación del tutorado), reuniones frecuentes y de calidad, revisión del trabajo escrito, feedback inmediato y constructivo; advertencia de las señales de peligro y promoción del acceso a la cultura de la investigación. Entre las tareas específicas del tutor están la tutoría para la elaboración del proyecto, durante la investigación y la producción conceptual y lingüística de la tesis y para preparar la instancia de defensa.

Se identifican los problemas asociados a la tutoría en los programas de doctorado en educación, específicamente a las tensiones que ocurren en este proceso y su incidencia en la formación integral de los doctorados, así como las posibles vías para su solución (Torres, 2011).

Buela-Casal y otros (2011c) consideran que uno de los factores que influyen en la consecución de los estudios de doctorado es el área de conocimiento a la que pertenece la tesis, por lo que hay diferencias en el número de matrículas, rendimiento y tiempo medio para realizar la tesis de acuerdo su especialidad. Constató diferencias notables en cuanto a la cantidad de estudiantes matriculados entre las ciencias técnicas, experimentales y las humanidades, con un número mayor para estas últimas. Sin embargo, la menor tasa de éxito la tienen las humanidades en cuanto la cantidad de doctores egresados.

Castro y otros (2012) ofrecen una serie de sugerencias y propuestas para la implantación de las escuelas doctorales en España, a partir de la opinión de una muestra representativa de profesores funcionarios de todas las áreas de conocimiento de las universidades españolas, sobre qué aspectos consideraban más relevantes de la formación en dichas escuelas. Los aspectos más valorados por ellos fueron los que hacen referencia a la experiencia investigadora acreditada de los participantes y del coordinador de la escuela, la necesidad de ofrecer asesoramiento a los alumnos sobre becas y ayudas, a la coordinación y movilidad con otros centros y a la transparencia en la gestión de las escuelas doctorales, lo que permite ofrecer una guía práctica sobre qué aspectos son los más relevantes para establecer este tipo de escuela.

Sánchez (2012) divide en dos tipos las dificultades que tienen los estudiantes de posgrado para la realización de tesis doctorales en las universidades de habla hispana: las internas, relacionadas con insuficiencias el orden lógico del pensamiento y con la escritura de la tesis y entre las externas están, la poca orientación y apoyo por parte de la comunidad científica y la disponibilidad real de tiempo para dedicarlo a su tesis, lo que provoca discontinuidad en su labor y retraso en el cumplimiento de su proyecto investigativo.

La formación doctoral estimula diferentes niveles de desarrollo cognitivo y psicosocial que permite que los doctorandos resuelvan problemas de manera autónoma, creativa y cooperativa como parte de la producción de conocimientos (Figueredo y otros, 2012).

Ariza y otros (2012) estudian los criterios de los coordinadores de doctorados evaluados con mención hacia la excelencia, los cuales resaltan ciertas deficiencias en el sistema, como la poca recompensa respecto al trabajo realizado, financiación insuficiente, además de los continuos cambios legislativos entre otras que son consideradas como debilidades

Camacho (2012) destaca la importancia que ha cobrado la producción de conocimientos de corte interdisciplinario, con una disolución de las fronteras disciplinares y la emergencia de nuevos campos para la investigación, lo que implica el cambio en los perfiles de entrada y salida en la formación doctoral, mediada menos por una lógica centrada en la transmisión de saber del profesor al estudiante, para privilegiar la formación entre pares a través de prácticas cooperativas. Por lo que propone varios principios para la formación doctoral:

- El docente y el estudiante doctorando son personas en permanente construcción, con un desarrollo cognitivo acorde con su madurez y experiencia y que elaboran representaciones sobre las diversas realidades para disminuir la incertidumbre en un mundo dinámico y complejo, lo cual les permite afrontar las diversas tareas de orden cognitivo y práctico que les demandan los entornos en los que se desempeñan.
- Los conocimientos se entienden no como fines en sí mismos, sino como medios para el desarrollo de las distintas potencialidades humanas, tanto del profesor como del estudiante doctorando.
- La investigación constituye el escenario en el que cobran sentido los actos pedagógicos, lo que implica entonces una pedagogía de formación doctoral interdisciplinaria y una articulación de diversas dimensiones del saber (reflexiva, epistemológica, intercultural) que convergen en torno a prácticas de producción de conocimiento.
- La práctica pedagógica se entiende, entonces, como un conjunto de relaciones establecidas entre el profesor y el estudiante. En los programas doctorales el acto educativo parte del reconocimiento de que docentes y estudiantes doctorandos han construido significados, representaciones y experiencias que se reestructuran de manera recíproca con el fin de ampliar su propia comprensión sobre las realidades en las que participan.
- La formación doctoral de la Universidad de La Salle asume la evaluación no como un dispositivo de poder y de control, sino como un proceso constante de construcción recíproca, que posibilita el mejoramiento y la transformación de las concepciones y acciones de docentes y estudiantes, con el fin de alcanzar mejores niveles de comprensión de las realidades en las que se desenvuelven.

Camacho (2012) precisa que la tutoría en la formación doctoral es un espacio de mediación pedagógica en los escenarios de la educación superior, en el cual la relación pedagógica resulta fundamental, desde donde se manifiesta explícitamente la importancia que contiene dicha relación pedagógica como posibilidad de formación y en la que la comunicación, la interacción y la vinculación de los agentes formativos, a través de variadas dinámicas de saber, no solo referidas a la dimensión cognitiva y epistémica, sino también personal y existencial, se constituyen en valiosa oportunidad para la potenciación y el desarrollo humano integral. El tutor deberá tener una motivación intrínseca hacia la investigación, con capacidad para asombrarse y aceptar que no es el poseedor de todo el conocimiento y que su verdad no es la única; una persona capaz de incursionar día tras día en el quehacer pedagógico y en las nuevas alternativas de comunicación que le presenta el nuevo siglo; un intelectual que

manejando el conocimiento universal reconozca el conocimiento que está en el entorno regional y local y sea capaz de incorporarlo como parte de un proceso formativo que:

- Privilegia didácticas generadoras de aprendizaje autónomo, autogestionado y colaborativo; presta especial atención, en primer lugar, a procesos y procedimientos que estimulan y acompañan el trabajo independiente de los estudiantes.
- Promueve las dinámicas grupales, que garantizan la comunicación interpersonal y la producción intelectual corresponsable, así como la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador.
- Apunta a fomentar la actitud, las competencias y los resultados investigativos, a través de procedimientos relacionados con la lectura analítica, la pedagogía de la pregunta, la pedagogía por descubrimiento, la observación, la sistematización, la interpretación y la capacidad crítica, argumentativa y propositiva.
- Estimula la producción escrita de calidad y posicionada en agendas investigativas y académicas nacionales e internacionales, tanto como la expresión oral clara, precisa, adecuadamente conceptualizada y argumentada. Asimismo, estimula la generación de saberes y aprendizajes constructivos, situados y significativos, que permitan el manejo creativo de los nuevos lenguajes de la cibercultura.
- Orienta sus didácticas a crear espacios adecuados para el acuerdo de normas y valores que favorezcan la convivencia, la tolerancia y la construcción de una ciudadanía democrática.
- Aprovecha el contexto práctico en el cual el estudiante desarrolla su trabajo cotidiano como un recurso formativo de máxima importancia, dado que posibilita la recontextualización del conocimiento que se produce, haciéndolo pertinente y significativo.

Difabio (2012) considera que la escritura académica de posgrado es una competencia compleja de procesos interdependientes, fuertemente vinculados a un sentimiento subyacente de autoeficacia como escritor, que en el caso del doctorado determina entre un 40% a un 50% el éxito en la terminación de la tesis. Aunque esta complejidad dificulta su enseñanza, el enfoque socio-cognitivo de estos procesos y creencias puede servir como vehículo para guiar la investigación futura y la instrucción, por lo que se debe evaluar el nivel de partida de los estudiantes, a partir de determinadas variables e indicadores.

Villardón-Gallego y Yániz (2013) aportan un plan de tutoría y apoyo a los estudiantes del doctorado con el objetivo de ofrecer estrategias que contribuyan a la formación de investigadores, como acompañamiento a los doctorandos y para que disminuya la tasa de deserción. El plan está orientado al desarrollo de la autonomía para aprender, para trabajar colaborativamente en equipos de investigación, a la práctica de la reflexión y a la construcción de conocimiento científico.

Navarro (2013) destaca la relevancia de la elaboración de textos científicos por parte de los estudiantes de doctorado y las dificultades asociadas, tales como la densidad informativa, la complejidad sintáctica y la integración de la información conocida con la

nueva. Se debe aprender a escribir y a comunicar los resultados de la investigación, cuidando el proceso de redacción científica y no inhibirse en la escritura de artículos para publicar en revistas.

Gatman y Fernández (2013) comparan la productividad científica en ciencias sociales entre Argentina y España, destacando que en este último país supera al primero debido a una mayor institucionalización científica para publicar artículos científicos como condición para mantener los cargos docentes, los cuales pocos poseen formación doctoral.

Canal (2013) destaca que el nivel de satisfacción laboral de los doctores constituye un indicador de éxito y uno de los determinantes de su productividad. Dentro de dicha satisfacción están el éxito profesional, la contribución social y el estatus social, así como los ingresos, estabilidad laboral, localización, condiciones laborales, oportunidades para promocionar, nivel de responsabilidad y grado de independencia.

Osca-Lluch y otros (2013) reafirman que las tesis doctorales constituyen uno de los resultados más visibles de las tareas de investigación que toda universidad lleva a cabo, pues constituyen indicadores que resultan útiles para calibrar el potencial de formación de nuevos investigadores de un sistema, así como la productividad científica de los directores. Consideran que la aplicación de técnicas bibliométricas es un método cada vez más extendido entre los investigadores y muy útil para evaluar las tesis doctorales.

Quevedo-Blasco y otros (2013) valoran las actitudes de los profesores universitarios españoles hacia las tesis doctorales en diferentes especialidades y constataron discrepancias significativas entre los docentes de las ciencias y de las ciencias sociales en cuanto a la necesidad de tener publicaciones indexadas en el Journal Citation Report (JCR) para la defensa de la tesis, así como coincidencias en la consideración de la figura del docente como profesor investigador.

Colombo (2014) se refiere a que la investigación doctoral afecta de manera significativa la vida de los tesisistas, al provocar un cambio identitario inherente al proceso de participación gradual de los doctorandos en la comunidad disciplinar de práctica en la cual inscriben sus tesis, y que las relaciones sociales establecidas con actores fuera del ámbito académico, también juegan un rol fundamental a la hora de llevar adelante el trabajo de tesis. Además, afirma que la investigación doctoral requiere, además del respaldo institucional, de acciones pedagógicas que pueden perfeccionarse para evitar derroteros o trayectorias truncas.

Valenzuela-Morales (2014) evalúa la experiencia obtenida en la formación transnacional de doctores, a partir de los criterios de satisfacción de los profesores y doctorandos en cuanto a la calidad de dicho proceso formativo, destacando las coincidencias y discrepancias entre ambos y, sobre la base de los resultados obtenidos, propone varias vías para elevar su calidad.

Pacheco-Méndez (2014) estudia las tesis doctorales en educación realizadas en tres universidades (Universidad Complutense de Madrid en España, Universidad de la Sorbona en París y la Universidad Nacional Autónoma de México), en el período de 2010 al 2012. Como regularidades constató la influencia que ejercen las tendencias dominantes en el contexto y en el campo de la investigación educativa; las

comunidades académicas de dichas universidades no han logrado formalizar una discusión abierta acerca de las diferencias epistemológicas y puntos de contradicción que coexisten en el medio universitario de la investigación y la formación doctoral en educación. Y considera que se debe hacer un llamado urgente a restituirle a la investigación en educación su potencial innovador, reconsiderar las ventajas y desventajas de la interdisciplinariedad y atender las actuales deficiencias en la formación de doctores.

Jiménez-Contreras y otros (2014) consideran que las tesis doctorales constituyen una fuente y un indicador de las tendencias en la investigación, su condición de período de formación de los investigadores, su relevancia como productoras de resultados de investigación de alto nivel y su interés para analizar las estructuras organizativas, de poder e influencia en las instituciones académicas.

Se proponen varias recomendaciones teóricas y prácticas para la realización de proyectos de tesis doctorales en ciencias sociales, como género literario académico que les resulta a los estudiantes difíciles de acometer por su complejidad, sobre todo al inicio de su formación doctoral (Retamozo, 2014).

López y otros (2014) identifican las necesidades de formación para la docencia y para la investigación de estudiantes de doctorado en una muestra intencional extraída de algunas universidades del territorio nacional español. Entre las cuales están las relacionadas con la participación en proyectos de investigación que avalen la calidad del trabajo realizado, la publicación de artículos científicos y la obtención de ayudas económicas como apoyo a su labor como alumnos de posgrado. De estos resultados derivan la pertinencia de la elaboración de un modelo formativo para los estudiantes de doctorado que integre la capacitación de las tres funciones básicas del docente universitario: investigación, docencia y gestión.

Jiménez, Moreno y Torres (2014) estudiaron la preparación de los alumnos de doctorados en educación, como parte de su formación como investigadores, para presentar por escrito sus ideas científicas, a partir de lo planteado por parte de lectores académicos como personal experto, por lo que esta mediación constituye un puente de aprendizaje importante entre su formación doctoral escolarizada y la realización de sus respectivos proyectos de investigación.

En la formación terciaria para la obtención del título de doctor, es necesaria una pedagogía de estudios avanzados que estimule el desarrollo de una escritura académica novedosa en las ciencias sociales y humanísticas en la búsqueda de tesis doctorales originales (Ramos y Cabaleira, 2015).

La elaboración de tesis doctorales en ciencias sociales contiene una problemática epistemológica porque a través de su elaboración se logran aportar resultados científicos en el campo social y educativo (Pacheco-Méndez, 2015).

Linde (2015) afirma que los investigadores deben ser ambiciosos, humildes, honestos, con mentalidad abierta y curiosa.

Veytía y Sánchez (2015) proponen varias orientaciones didácticas dirigidas a perfeccionar la formación de investigadores en el posgrado a través de un aprendizaje

directo, que combine actividades teóricas y prácticas relacionadas con el desempeño de un investigador, tales como cursos, seminarios, talleres y eventos científicos.

Curiel-Marín y Fernández-Cano (2015) realizan un análisis cuantitativo de 151 tesis doctorales españolas en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales para el periodo 1976-2012. Los resultados obtenidos destacan la necesidad una mayor reflexión epistemológica dentro del área y un mayor acuerdo en su nomenclatura, más ajustada a patrones científicos y a incrementar las investigaciones dentro de ella, da su importancia social y escolar.

Tomás y otros (2015) destacan que, entre las buenas prácticas de gobierno y de gestión de la investigación en las universidades españolas, está la formación de calidad que incluye la proporción de alumnos de doctorado y los doctorados con mención a la excelencia.

Camargo y Useche (2015) destacan el valor de las preguntas como herramientas intelectuales que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual es fundamental en la formación de los doctorandos.

El análisis de la revisión del estado del arte, a partir de las aportaciones realizadas por los investigadores sobre la formación doctoral en los contextos anglosajón e iberoamericano, permite determinar varias regularidades:

La reiteración de su abordaje en las publicaciones científicas revisadas denota su prioridad y pertinencia temática desde la segunda mitad el siglo XX hasta la actualidad en el mundo, debido a su importancia para que las universidades mantengan su alta pertinencia social.

El orden cronológico en que se ha realizado el análisis de las publicaciones revela el incremento, la reiteración y la profundidad creciente de los temas abordados.

Los contenidos tratados son amplios y abarcan múltiples aspectos relevantes que contribuyen de manera efectiva al perfeccionamiento de la formación doctoral en las diferentes especialidades de las ciencias sociales, tales como:

- Consejos prácticos a los investigadores noveles para la realización de las tesis.
- La precisión de las competencias y habilidades científicas necesarias de los doctorandos deben desarrollar, así como la importancia de una sólida formación ética.
- La evaluación de las tesis doctorales como indicadores de la calidad de los egresados
- Las peculiaridades epistemológicas de las tesis doctorales en ciencias sociales, la tendencia a su abordaje interdisciplinario y la influencia del contexto social y cultural donde se realizan.
- Los retos de su escritura y el impacto científico y social que deben tener las tesis, las dificultades existentes en elaborarlas y las recomendaciones para culminarla.

- La necesidad del desarrollo de competencias y habilidades para la elaboración de textos académicos, debido a las insuficiencias existentes en los alumnos de doctorado.
- El nivel de satisfacción de los doctorandos con su proceso formativo
- La influencia del tutor y su labor, con sus funciones generales y específicas, así como la pertinencia de su profesionalización y la determinación de un modelo integrador que incluye sus roles fundamentales.
- La importancia de la relaciones entre el tutor y el doctorando como espacio de mediación pedagógica.
- La necesidad de una preparación profesional de los formadores óptima para que puedan cumplir con su labor docente y tutorial.
- La determinación de las cualidades más importantes y el perfil académico del estudiante de posgrado exitoso que aspira a un grado académico.
- La nueva identidad cultural de los doctorandos como productores de conocimientos, la repercusión de la tesis en su vida personal y social.
- Las peculiaridades de los doctorados en educación en Latinoamérica en particular y en universidades de habla hispana en general.
- Las exigencias en la formación de doctores en Europa, su importancia y sus perspectivas.
- La importancia de las escuelas doctorales en la formación de investigadores de calidad.
- Los indicadores de evaluación de la producción y productividad científica de los alumnos de doctorado, de sus tutores y miembros de los tribunales de defensa, entre los cuales están los artículos publicados en revistas especializadas y con relevancia y visibilidad.
- La influencia de las áreas de conocimiento de las tesis, especialmente en las ciencias sociales.
- La importancia de los programas de formación doctoral transnacionales e interinstitucionales como tendencia contemporánea.
- La necesaria vinculación de actividades teóricas con actividades relacionadas con el desempeño de un investigador, que exigen la aplicación de los contenidos aprendidos.
- La pertinencia de que los docentes universitarios posean una formación doctoral para elevar la productividad científica en las universidades.
- El papel destacado que tienen los lectores académicos, como personal experto, en la formación investigativa de los alumnos de doctorado al revisar los avances de sus tesis.
- La necesidad del desarrollo de una competencia experta para la escritura académica del texto que constituye la tesis.

- Las complejas relaciones existentes entre el ingreso al doctorado y la satisfacción laboral en los doctores en ejercicio.
- La necesidad de la acreditación académica de los programas doctorales que presuponen el establecimiento de grupos de investigación consolidados y con relaciones académicas internacionales.

Las diferencias contextuales en lo político, social, económico y cultural no limitan el valor general de las aportaciones científicas logradas. Por tanto, los problemas abordados, las propuestas y recomendaciones realizadas poseen un valor de uso inmediato para ser aplicados, con las adecuaciones correspondientes, en dependencia de las peculiaridades de cada institución universitaria.

Los estudios combinan análisis cualitativos y cuantitativos, lo que les confiere gran riqueza y rigor a los contenidos abordados.

La calidad en la formación de doctores, los criterios e indicadores establecidos para su evaluación, constituye un tema inmanente, ya sea de manera explícita o implícita, pues de su priorizada gestión dependerá que las universidades eleven la profesionalidad de sus claustros.

La visión de los formadores ha prevalecido en el abordaje de los problemas asociados al perfeccionamiento de la calidad del doctorado, pues se ha tenido poco en cuenta la evaluación que realizan los egresados sobre su formación doctoral.

La formación de doctores en ciencias pedagógicas en Cuba

En el contexto cubano la Comisión Nacional de Grados Científicos, adscrita al Ministerio de Educación Superior (MES), estableció un patrón de calidad general para las tesis doctorales en todas las especialidades, como parte de Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Doctorado (MES, 2011). Dicho patrón se refiere al impacto social de sus resultados, en el que se incluyen no sólo el producto de la investigación realizada, sino también las competencias del doctor egresado y sus aportes a la especialidad en cuestión, de lo que se infiere la necesidad de que el proceso formativo de los doctorandos sea consecuente con estas aspiraciones. Y el reglamento correspondiente tiene la misión de certificar la calidad de los programas que se desarrollan en las universidades autorizadas para formar doctores.

En Cuba existe experiencia en el desarrollo de programas de doctorado en varias especialidades y específicamente en las ciencias pedagógicas desde mediados del siglo XX. Están establecidas legalmente dos vías fundamentales para la formación de doctores: tutelar y curricular. El programa tutelar se realiza bajo la dirección de, al menos un tutor, con un programa individual y el curricular exige el cumplimiento de un determinado número de cursos que deberán realizar los aspirantes, en dependencia de la especialidad.

García (2006) se ha referido a la importancia de la calidad de las tesis doctorales como salidas importantes de proyectos investigativos que favorecen el mayor y más rápido impacto de sus resultados científicos.

La calidad de las tesis doctorales puede afectarse si en el propio proceso de formación se produce la ausencia de actividades periódicas de confrontación ante un colectivo científico o de colegas aspirantes que puedan contribuir a perfeccionar su trabajo de tesis (Llanio y otros, 2008a).

Se identifican varias insuficiencias en los programas que afectan a la calidad en la formación doctoral, como por ejemplo, en la preparación como investigadores, falta de síntesis en la formación teórica y metodológica, descuido en el desarrollo de valores en los doctorandos y limitaciones en los aseguramientos materiales y financieros para cumplir con las exigencias de los programas, entre otras (Llanio y otros, 2008b).

Estos autores destacan la relevancia de la calidad de las tesis doctorales, la cual puede afectarse si en el proceso formativo se produce la ausencia de actividades periódicas de confrontación ante un colectivo científico o de colegas aspirantes que puedan contribuir a perfeccionar su trabajo de tesis.

La evaluación de varias tesis doctorales en ciencias pedagógicas permitió constatar el predominio de los enfoques cuantitativo o cualitativo en sus diseños metodológicos y la tendencia a utilizar elementos de uno u otro, pero con la presencia de algunas inconsecuencias por falta de rigor científico y originalidad en los temas abordados, así como de creatividad por parte de los investigadores, lo cual refleja deficiencias en la calidad del proceso formativo (Armas y otros, 2010).

La formación académica de posgrado debe tener en cuenta una estrategia para la proyección y evaluación del impacto de los programas que se ejecuten, de acuerdo con el perfil de los egresados, de forma que se logre una mayor repercusión en la ciencia, en la innovación tecnológica y en la sociedad (Castellanos y otros, 2012).

Valledor (2014) estudia las dificultades que presentan los aspirantes en su formación doctoral para determinar el tema de investigación, debido a una insuficiente identificación del problema científico en su relación con el objeto y el campo de investigación. Por lo que plantea algunas sugerencias que contribuyen a solucionar dichas limitaciones en el contexto pedagógico cubano.

Algunas aristas de este problema han sido ya publicadas por el autor de esta monografía al destacar la necesidad de evaluar su impacto científico mediante indicadores (Ortiz y otros, 2009), los resultados de la evaluación de dicho impacto (Ortiz y otros, 2007, 2008 y 2010), así como la valoración de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas premiadas por la Academia de Ciencias de Cuba en la provincia Holguín desde 1990 hasta el 2010 (González y Ortiz, 2012).

Bernaza (2013) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación académica de posgrado debe estar en función del alto nivel de autonomía y creatividad que tienen los alumnos que ya son profesionales, que requieren de escenarios apropiados para su ejecución y preferiblemente de tutores con gran dominio de sus contenidos y métodos, donde debe estar presente lo científico, lo tecnológico y lo artístico que contribuya a la solución de un problema social.

Valle (2010 y 2015) analizó 85 tesis doctorales rectoradas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Iccp) y detectó varias dificultades:

- Los conceptos básicos en un grupo de tesis no estaban bien definidos, no aparecen definidos explícitamente o no se dice claramente cuál es el concepto que se asume finalmente y por qué.
- Las operacionalizaciones realizadas no se corresponden con las definiciones de los conceptos básicos o de partida asumidos en la investigación, o sea, se dan definiciones operativas y en el dimensionamiento de la variable no se tienen en cuenta los componentes utilizados en la definición sin ningún tipo de justificación o explicación.
- En muy pocas tesis doctorales se explicitaron las vías que se utilizaron para la obtención de los resultados que se proponen. Este tipo de sistematización es raro encontrarla, pero algunos autores la realizan, incluso llegando a elaborar representaciones gráficas de las mismas, sin embargo, no llegan a plantear estos aspectos como resultados teóricos de la investigación.
- Las relaciones de los fundamentos que se asumen con las propuestas en ocasiones, no están suficientemente explicitadas. Por ejemplo, se asume la teoría vigotskiana desde el punto de vista psicológico se explica ésta y no se dice por qué se asume.

En el Seminario Nacional de Preparación en Metodología de las Investigación Educativa, desarrollado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Iplac, 2015), se emitieron varias precisiones teórico-metodológicas para el tratamiento de la investigación educativa y su metodología en los programas de doctorados, con el objetivo de contribuir a la preparación de los profesores que participan en la formación de doctores en ciencias pedagógicas.

Dichas precisiones abordan varios aspectos importantes, tales como las cuestiones legales y teórico generales de partida, las etapas de la investigación, su diseño teórico y metodológico, su ejecución, los indicadores para evaluar una tesis, su defensa y la responsabilidad de los tutores en el proceso formativo del aspirante. Constituye un documento abarcador porque aborda varios aspectos importantes, preciso y orientador, que contribuye a perfeccionar el desempeño de tutores y aspirantes, y por tanto, a la gestión de la calidad de las tesis doctorales.

Ruiz (2015) destaca la importancia de la creación de una comisión territorial de grados científicos que contribuyó de manera significativa al incremento de los doctorados en ciencias médicas.

Se pueden plantear las siguientes regularidades en el abordaje de la formación de doctores en ciencias pedagógicas por los investigadores cubanos:

Los problemas estudiados coinciden en general con los tratados en los contextos anglosajón e iberoamericano: la calidad de las tesis, la necesidad de la confrontación regular de los resultados ante un colectivo científico, las insuficiencias teóricas, metodológicas, la formación de valores, las necesidades materiales y financieras de los programas que afectan la calidad del proceso formativo, la importancia de la evaluación del impacto científico de las tesis mediante indicadores y las deficiencias existentes en las tesis doctorales en ciencias pedagógicas.

El orden cronológico tenido en cuenta para el análisis de las publicaciones no revela un incremento sustancial en las investigaciones sobre los problemas asociados a la formación de doctores.

Por lo general, los aportes obtenidos en el contexto anglosajón e iberoamericano no han sido muy tenidos en cuenta por los investigadores cubanos porque no son referidos explícitamente dentro del estado del arte en las publicaciones analizadas.

Predominan estudios descriptivos con el manejo de pocos datos cuantitativos, lo que limita el alcance y profundidad de las valoraciones realizadas.

Se determinan las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado, las cuales presuponen en enfoque diferenciado en la formación doctoral.

Se aportan criterios científicos valiosos y pertinentes para el perfeccionamiento de la formación de doctores en las universidades cubanas, pero los problemas relacionados con la calidad y la evaluación de su impacto en el desempeño de los egresados, no han sido investigados con la profundidad que lo amerita mediante estudios empíricos, sobre todo la calidad de la formación específica de doctores en ciencias pedagógicas.

Por tanto, se infiere la necesidad de que se profundice en este problema a través de estudios que permitan obtener datos empíricos de los protagonistas en este proceso formativo: los doctores tutores con experiencia, los doctores egresados en ciencias pedagógicas, los alumnos de doctorado en formación y la evaluación del impacto formativo como resultado de su preparación académica.

Criterios de los doctores tutores con experiencia sobre las dificultades en la formación de doctores en ciencias pedagógicas

Para buscar criterios de especialistas con cierta experiencia en la formación de doctores en esta especialidad y como una vía para obtener una información inicial, se les envió un cuestionario por correo electrónico a un grupo de ellos (Anexo 1), en el que se les solicitaba que expresaran cinco deficiencias que, según sus opiniones, están afectando la calidad de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas. Los datos de los que respondieron al cuestionario aparecen en la siguiente tabla:

Tabla # 1: Especialistas que respondieron al cuestionario sobre las deficiencias en la formación de doctores en ciencias pedagógicas

Especialistas	Cat. Doc.	Cat. Acad.	Sexo	Exp. form. doct.	Centro de educación superior
1	PT	Dr. C. Pedag.	M	25	Univ. Camagüey
2	PT	Dr. C. Pedag.	F	10	Univ. Camagüey
3	PT	Dr. C. Pedag.	F	5	Univ. Holguín
4	PT	Dr. C. Pedag.	M	10	Univ. Holguín

5	PT	Dr. C. Pedag.	F	16	Univ. Holguín
6	PT	Dr. C. Pedag.	M	7	Univ. Holguín
7	PT	Dr. C. Pedag.	M	4	Univ. Holguín
8	PT	Dr. C. Psic.	M	15	Univ. Holguín
9	PT	Dr. C. Psic.	M	17	Univ. Holguín
10	PT	Dr. C. Pedag.	F	30	Univ. C. Pedag. Stgo. Cuba
11	PT	Dr. C. Pedag.	M	16	Univ. Ciego de Ávila
12	PT	Dr. C. Pedag.	M	5	Universidad Las Tunas
13	PT	Dr. C. Pedag.	M	12	Univ. C. Pedag. Holguín
14	PT	Dr. C. Pedag.	F	5	Univ. C. Pedag. Holguín
15	PT	Dr. C. Pedag.	F	8	Univ. C. Pedag. Holguín
16	PT	Dr. C. Pedag.	F	16	Univ. de Oriente
17	PT	Dr. C. Pedag.	M	8	Univ. Guantánamo
18	PT	Dr. C. Pedag.	M	15	Univ. Central Las Villas
19	PT	Dr. C. Pedag.	M	4	Univ. I. de la Juventud
20	PT	Dr. C. Pedag.	F	8	Inst. Sup. M. M. Moa
21	PT	Dr. C. Pedag.	F	25	Univ. C. Pedag. E.J. Varona

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, los especialistas proceden de 12 universidades del país, todos poseen grado científico y la más alta categoría docente. La experiencia en la formación de doctores es heterogénea, pues aunque el promedio es de 12 años, oscila entre 4 y 30 años.

Para procesar las respuestas aportadas por ellos se realizó un análisis de contenido, tratando de respetar al máximo las deficiencias aportadas por cada uno en sus propias palabras, y organizarlas lo más posible en un orden lógico, con las limitaciones que siempre provocan toda agrupación de respuestas individuales por su cierto carácter esquemático:

Sobre la preparación científica de los aspirantes:

- Los aspirantes no están investigando sus propias temáticas, están “componiendo” tesis sin tener en cuenta la función de cada uno de los elementos del diseño investigativo.
- No dominan con propiedad las categorías pedagógicas, ni didácticas, ni filosóficas y su función en la tesis, por eso no saben defender sus propios criterios.
- Falta de preparación para realizar experimentos que demuestren la validez de las propuestas.
- No dominan los enfoques de investigación asumidos en el proceso.
- Imprecisión en el uso de paradigmas clásicos de investigación y no identificación del propio utilizado.
- Faltas ortográficas y de redacción que limitan la claridad en la exposición de las ideas.
- Falta de cultura general y de cultura científica.
- Poca cultura científica.

Sobre el diseño investigativo:

- Problemas epistemológicos relacionados con el uso de categorías y conceptos de las ciencias pedagógicas y su empleo en la investigación en este campo, problemas epistemológicos relacionados con los paradigmas y enfoques de investigación declarados y asumidos, así como la apropiación de categorías provenientes de otras ciencias insuficientemente argumentadas y/o adecuadas.
- Débil fundamentación teórica desde lo psicológico y filosófico de la propuesta de solución.
- El diseño metodológico es sobredimensionado en el cuerpo de la tesis
- La presencia de imprecisiones relacionadas con el diseño teórico metodológico de la investigación
- Deficiencias en la coherencia lógica del constructo teórico a lo largo de la tesis
- Manifiestas incoherencias entre el declarado enfoque filosófico de la investigación y el proceso metodológico que se desarrolla.
- La coherencia lógica y metodológica de las tesis suele ser deficiente.
- La sustentación del problema científico, desde la teoría preexistente, es insuficiente.
- Se sobredimensiona el campo de acción al objeto de estudio u objeto de investigación.

- Inconsistencia del procedimiento seguido para identificar las contradicciones y la formulación del problema científico.
- Inconsistente coherencia entre los componentes del diseño teórico y metodológico respecto al tratamiento dispensado a los capítulos respectivos.
- Inconsecuente utilización de uno u otro planteamiento heurístico o alternativa para la solución del problema científico.
- Posición reducida y formal de la indagación fáctica (diagnóstico) del problema investigado.
- Insuficiencias en los fundamentos pedagógicos.
- Utilización indiscriminada, acrítica y sin la fundamentación correspondiente de categorías provenientes de otras áreas del conocimiento, como por ejemplo, de la filosofía, la antropología y de la sociología.
- Asunción de concepciones que no han tenido una demostración fáctica rigurosa previa, que se erigen en fundamentos teóricos de las tesis.
- Inconsistencia, poco sustento en las teorías pedagógicas.
- Incoherencia teórica entre fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos como presupuestos que sustentan el problema y su solución.
- Debilidad, superficialidad en la metodología de la investigación.
- Insuficiente relación teoría-práctica durante todo el proceso investigativo.
- Incongruencias en la formulación de las categorías del diseño de la investigación.
- No siempre se evidencia la articulación entre los fundamentos o referentes teóricos (que no es lo mismo y se utilizan indistintamente) y la propuesta. En ocasiones hay fundamentos para el objeto de estudio y otros para la propuesta.

Sobre la valoración del estado del arte:

- Eclecticismo en el manejo de corrientes y autores en la fundamentación teórica
- Débil valoración del estado del arte para la determinación de las carencias teóricas
- Influencia de escuelas de pensamiento atomizadas
- Presencia de eclecticismo en la construcción teórica de la propuesta sostenida al asumir enfoques no siempre coincidentes.
- Se limita el conocimiento del estado del arte del objeto de estudio.
- Ausencia de valoraciones sobre los aportes científicos de autores extranjeros, tanto de Iberoamérica, como del área anglosajona.
- Limitada gestión de la información para constatar cómo se trabaja esta situación en otras comunidades científicas.
- Desconocimiento de los resultados de investigaciones realizados en el país, en ocasiones en la provincia.

- No hay seguimiento a los resultados de los autores. En ocasiones se consulta un resultado que el propio autor en sus últimas investigaciones ha complementado y en ocasiones negado dialécticamente.

- Es marcado el eclecticismo. Un ejemplo es la utilización de la teoría de Vigotsky y la selección del principio didáctico de la asequibilidad. O la sistematización como principio, método, resultado científico, y en no pocas ocasiones no se revela el eje de sistematización.

Sobre el manejo de la bibliografía:

- Escasa revisión de bibliografía extranjera de primer nivel, con predominio solamente de literatura cubana.

- Pobre uso de literatura en idioma extranjero.

- No se incluyen en la bibliografía final autores mencionados en el cuerpo del trabajo

- Errores en el manejo bibliográfico, las referencias, citas, etc. Incumplimiento de las normas de bibliografía y referencia.

- Se transcribe texto directamente de las fuentes bibliográficas haciendo parecer que se trata de ideas y reflexiones propias (plagio).

- Falta de científicidad en la utilización de los referentes bibliográficos.

- Referencias bibliográfica de publicaciones no revisadas y tomadas de otras tesis.

- Poco rigor en el tratamiento de los referentes bibliográficos.

- La interpretación errónea de la actualidad de la bibliografía consultada, pues algunos entienden que los clásicos y resultados con 10 años o más no son válidos aunque esté declarado el método el histórico y lógico, y la tarea refiera que se realiza una sistematización.

Sobre la argumentación científica:

- Deficiente argumentación científica para sustentar la contribución teórica y práctica

- Insuficiente fundamentación psicológica

- Pobre elaboración personal y formulación de juicios propios en la fundamentación teórica

- Pobre ejercicio de la crítica científica

- La insuficiente argumentación científica del problema de investigación

- La sistematización histórico/lógica del objeto no suele apuntar a la falencia teórica que trata de resolver la tesis

- Insuficiente argumentación para justificar la necesidad y suficiencia de la contribución a la teoría (modelo, metodología, estrategia, etc.) y su materialización y adecuación práctica en la solución o atenuación del problema científico. Es decir, por qué un modelo para resolver una solución "X" y no una concepción didáctica, por lo general esto lo decide el tutor (en dependencia a su formación) y el aspirante no lo sabe defender.

- Poca claridad en la redacción de las ideas, lo que dificulta su comprensión.
- Sobre el uso de los métodos y técnicas de investigación:
 - Eclecticismo metodológico
 - Inadecuada aplicación de métodos y técnicas de investigación, de acuerdo con sus exigencias científicas
 - Incumplimiento de los requerimientos metodológicos en el empleo de los métodos empíricos de investigación
 - Insuficiente fundamentación de los métodos. Se caracterizan teóricamente los métodos en vez de explicar su utilización concreta dentro de los marcos de la investigación
 - Pobre o nulo empleo de los métodos estadísticos en el procesamiento de la información
 - Tendencia a desligar lo cuantitativo de lo cualitativo en su interpretación empírica.
 - Nula utilización del pilotaje previo a la selección maestra y la puesta a punto de los métodos empíricos.
 - Muestras no representativas.
 - Falta de consistencia de los instrumentos de investigación con las tareas y objetivos de su diseño.
 - Empleo superficial del método de criterio de expertos, reduciéndolo a una o dos rondas cuando más.
 - Empleo del llamado método hermenéutico allí donde el texto debe estar construido siguiendo la lógica y el pensamiento racional, como los programas didácticos, por ejemplo.
 - Los diagnósticos de los procesos que generalmente preceden a las propuestas de modelos, estrategias, metodologías para su intervención educativa, carecen de rigor metodológico y se quedan en la superficie. No se logra fundamentar adecuadamente la situación problemática que justifique la investigación.
 - Los métodos que presentan necesitan mayor nivel de credibilidad, como consecuencia de lo anterior.
 - Incongruencia en la utilización de la metodología de la investigación, en especial en la concepción desde un enfoque mixto (cuali-cuanti) y su materialización en la relación: problema, hipótesis y tareas de investigación.
 - Pobre desarrollo del método científico del nivel teórico histórico-lógico, se confunde periodización con tendencias y no se estructura los análisis históricos de los objetos a partir de indicadores (cualidades, rasgos, etc.) que permitan visualizar desde relaciones de causa y efecto el marco temporal de los períodos y los porqués.
 - Insuficiente demostración a través de métodos científicos de los aportes de la investigación.

- Es insuficiente la aplicación e interpretación de técnicas en particular las psicológicas, no se ponen de manifiesto métodos de investigación en correspondencia con el objeto de estudio-campo de acción y objetivo.

Sobre la verificación empírica de los resultados científicos aportados:

- Esquematización en la verificación empírica de los resultados científicos aportados.
- Limitada concepción del proceso de aplicación y la argumentación de transformación en el contexto.
- El rigor del experimento como vía de implementación de la propuesta práctica deja mucho que desear, llámese pre, cuasi o experimento puro.
- Deficiente concepción de la validación de resultados científicos e incoherencia del diseño experimental y el teórico-metodológico, por lo que no se utiliza el método científico para corroborar los resultados, en el mejor de los casos se hace desde un consenso subjetivo, variante esencial pero que no me demuestra la validez y confiabilidad de los resultados, por lo que las tesis se quedan a un nivel propositivo y no demostrativo-argumentativo.
- Pobre utilización de diseños experimentales con la utilización de datos empíricos.
- Poco rigor en la aplicación de los enfoques cualitativos de investigación.
- Es insuficiente la utilización de la estadística en general para soportar, interpretar los resultados obtenidos y en ocasiones “se pierde la persona sujeto y objeto de transformación”, imprecisa la utilización de los diferentes tipos de hipótesis, pruebas, así como la dialéctica de la relación cuanti-cualitativo.

Sobre las conclusiones parciales, finales y las recomendaciones:

- Conclusiones parciales y finales descriptivas y demasiado escuetas.
- Insuficiencias en la elaboración de las recomendaciones.
- Recomendaciones formales que no precisan la necesaria continuidad investigativa del tema.
- Conclusiones analíticas que se limitan a resumir las ideas abordadas.
- Las conclusiones, por lo general, se presentan como una descripción de los resultados alcanzados en la ejecución de las diferentes tareas y no como una argumentación generalizadora derivada de las acciones desarrolladas.

Sobre la contribución teórica y práctica de la tesis:

- Aportes científicos redundantes y esquematizados
- En ocasiones no se comprende cómo han surgido los aportes, en los últimos 5 años, a todo se le denomina “sistematización”
- El aporte práctico necesita mayor nivel de profundidad, se convierte en “palabrerías” la transformación.
- Temas doctorales que no responden al sistema categorial de las ciencias pedagógicas.

- La contradicción resulta poco comprensiva por no ser suficientemente argumentada.
- El aporte teórico se convierte en réplicas, en estandarización.
- Falta de precisión de las novedades de la tesis y su discriminación respecto al aporte de otros autores
- En la insuficiente fundamentación del modelo teórico y en las relaciones entre categorías.
- Reducido entorno de aplicación de resultados propuestos, lo cual limita su generalización desde el punto de vista científico.
- Limitada corroboración en la práctica de los resultados propuestos en las investigaciones.
- Limitados y reiterados tipos de resultados que se ofrecen en ciencias pedagógicas.
- Se asume como tradición una estructura de informes con tres capítulos, con independencia de los objetivos, tareas y tipo de investigación.
- Muchas veces no se respeta el requisito de investigación como de la tipicidad.
- Falta de coherencia entre el aporte teórico y práctico.
- Escasas posibilidades de aplicación de las investigaciones a la práctica educativa.
- Los aportes se centran en modelos y concepciones lo que limita su originalidad.
- Poca creatividad, innovación y credibilidad en los aportes teóricos, que se limitan a concepciones, modelos y sistematizaciones.
- Esquematismo en los resultados. Reproducción de patrones y normas, algunas impuestas por modo de funcionamiento de los tribunales.
- Los aportes teóricos y novedad científica no siempre se revelan de forma convincente.
- No siempre los resultados se contextualizan, los extranjeros insisten aplicar el materialismo dialéctico y la esencia no se revela en el informe de investigación. Entonces cuando conversas con los egresados manifiestan. “para aplicarlo en nuestro país casi tuvimos que hacer otro diseño y fundamentación”. En Cuba sucede que se quiere trasladar mecánicamente lo de un nivel de educación para otro, o de una región para otra, o de unas edades para otras y en ocasiones no se hace referencia.
- Se evidencia desconocimiento de lo normado por la Comisión Nacional de Grados Científicos (todavía se observa que se dice aporte teórico, aporte práctico, no se precisa a cual teoría se contribuye y la novedad comienza “es la primera vez que se hace...”).

Como se puede apreciar, la agrupación realizada de los criterios aportados por los especialistas tiene cierto carácter formal, ya que algunos de ellos pueden estar en más de uno de los grupos. No obstante, permitieron organizar la información obtenida para su mejor análisis e interpretación.

Se constata la cantidad de deficiencias reveladas por los especialistas con una gran coincidencia entre ellos. Estas insuficiencias son variadas, de diferente orden y magnitud, las cuales van desde la deficiente preparación cultural general y científica de

los aspirantes, hasta la debilidad de los diseños teóricos y metodológicos, los cuales laceran la calidad de los resultados científicos que pretenden aportar, así como la reiteración y esquematización de las contribuciones teóricas y prácticas. Esta situación promueve las siguientes interrogantes: ¿el alto número de tesis doctorales defendidas en esta especialidad ha enriquecido significativamente el corpus teórico de las ciencias pedagógicas en Cuba? ¿Ha contribuido efectivamente a la solución científica de los problemas pedagógicos existentes? Las posibles respuestas merecen un estudio más profundo que excede a los objetivos de la presente monografía.

De manera colateral se identificaron varias concepciones erróneas, considerados como mitos en la formación de doctores en esta especialidad, que son compartidos por aspirantes y doctores, los cuales afectan la calidad de las tesis y que se agruparon en el Anexo IV.

Criterios de doctores egresados en ciencias pedagógicas sobre la calidad de su formación

Para complementar los datos obtenidos hasta ahora, se decidió estudiar los criterios de un grupo de doctores egresados en esta especialidad, ya que sus opiniones son muy importantes y el seguimiento a egresados constituye una vía válida y fiable en el proceso de evaluación y toma de decisiones, pues ofrece información sistemática acerca de las carencias o deficiencias académicas de los alumnos en el proceso formativo (Cedeño, 2014).

La autoevaluación es una vía de desarrollo y formación de la personalidad de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mena-Camacho, 2010). Es un proceso que permite al participante conocer sus potencialidades y limitaciones, y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje (Ferrándiz-Vindel, 2011).

La autoevaluación posee un valor educativo destacado en la formación de profesionales universitarios sobre todo en el posgrado, dada su formación, responsabilidad, desarrollo personal en general. Las características de los participantes en las distintas modalidades de la educación de posgrado, determina que la autoevaluación sea un rasgo inherente del cuarto nivel de enseñanza, más que un medio o una condición de la formación, pues se supone ya alcanzada (González, 2000).

La autoevaluación de las competencias profesionales posee un beneficio práctico como proceso de aprendizaje dentro de la progresiva adecuación a la profesionalización (Gimeno y Gallego, 2007). Otros autores la conciben dentro del término autopercepción del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias (Di Doménico y otros, 2011).

El desarrollo de una competencia evaluadora en los profesores universitarios permite la realización de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales se encuentra la autoevaluación del aprendizaje por parte de los alumnos, lo cual presupone que los docentes podrían ser capaces de autoevaluar su desempeño profesional como parte de dicha competencia (Rodríguez e Ibarra, 2012).

En la formación contemporánea de posgrado se desaprovechan las posibilidades que brinda la autoevaluación, como vía importante dentro de la evaluación sistemática (Bernaza y otros, 2013).

Desde el punto de vista ontogenético los doctorandos se encuentran en las etapas juvenil y adulta, que se caracterizan por un gran desarrollo de sus motivaciones profesionales, una autovaloración más objetiva y un buen nivel de criticismo como resultado de la evolución de su pensamiento teórico.

Para obtener los criterios personales que los egresados consideraran relevantes en su formación como doctores, se elaboró un cuestionario de carácter abierto (Anexo II), que no precisara previamente ningún indicador. Se parte de los criterios de González (2007), el cual asume una postura epistemológica cualitativa que defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, como inductores para provocar la expresión de los sujetos estudiados, lo cual constituye una vía lícita de expresión de la subjetividad. Entre los instrumentos de investigación utilizados por la investigación cualitativa, está el cuestionario abierto porque permite la libre expresión de los sujetos para la interpretación de sus respuestas por parte del investigador.

El cuestionario abierto tiene como requerimientos que las preguntas permitan la expresión personal de los sujetos a través de sus respuestas sobre el tema tratado, que dichas preguntas respondan a un sistema orientado a la búsqueda de determinada información, cuyas respuestas se complementen entre sí y que permitan una representación abarcadora de lo que se quiere conocer; las preguntas combinan la búsqueda de información directa (la toma de posición del sujeto de manera intencional y explícita sobre lo que se le pregunta) y de información indirecta (se manifiesta en los elementos significativos en la fundamentación de las respuestas). La cantidad de preguntas debe ser pequeña, los resultados de su aplicación aporta información que deberá integrarse a otras fuentes de información e instrumentos de investigación y es necesario que previamente se logre un clima facilitador para que los sujetos implicados participen de manera voluntaria, cooperadora y sin temores (González, 2007).

Para obtener información sobre cómo los egresados autoevaluaban la calidad de su formación doctoral, se les presentó un cuestionario con tres preguntas, cuyas respuestas exigían una elaboración personal en la que se reflejarían sus valoraciones subjetivas al respecto:

- ¿Cuáles fueron las dificultades más importantes que Ud. afrontó en su formación doctoral? Permite conocer las deficiencias que ellos destacan como relevantes y cómo las expresan por escrito, es decir, los términos que utilizan para nombrarlas.
- ¿Qué sugiere para eliminar dichas dificultades y perfeccionar la formación de doctores en esta especialidad? Para complementar la respuesta a la pregunta anterior en cuanto a si cada sugerencia está relacionada o no con las dificultades identificadas, así como su valor práctico formativo como posibles soluciones.
- ¿Cuáles fueron los beneficios profesionales en su formación doctoral que Ud. considera como los más importantes para su posterior desempeño como profesor universitario e investigador? Permite conocer cuál es el impacto formativo que ellos vivencian como favorables al egresar como doctores y como lo reflejan por escrito.

En la redacción de las preguntas se tuvo en cuenta que no se utilizara ningún término académico que indujera a los sujetos posibles respuestas, ya que podría estimular un sesgo en ellas. De manera intencional se evitaron palabras como calidad, competencias o habilidades, entre otras. Las respuestas fueron sometidas a un análisis de contenido a partir de la propia elaboración de los egresados, las cuales permitieron sintetizarlas a determinadas ideas.

En el estudio empírico participaron 20 egresados de varias ediciones del doctorado en ciencias pedagógicas que se desarrolla en la Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya y en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, en el período 2001-2015, a los cuales se les pidió que colaboraran respondiendo con sinceridad el cuestionario elaborado. No se llega a considerar una muestra porque es una cantidad muy pequeña, ya que en dicho período egresaron 148 doctores en esa especialidad, de acuerdo con los informes de autoevaluación elaborados con fines de acreditación (Cruz y Leyva, 2014 y Ortiz y otros, 2014).

En la selección de los egresados se tuvo en cuenta que no hubieran participado previamente en otras investigaciones similares para no contaminar sus respuestas, así como su anuencia en llenar el cuestionario voluntariamente. En las tablas n. 1 y 2 se describen las características de los egresados que respondieron al cuestionario.

Tabla 1: Doctores egresados por sexo y por la vía de formación

	Mujeres		Hombres		Formación tutelar		Formación curricular	
	<i>nº</i>	%	<i>nº</i>	%	<i>nº</i>	%	<i>nº</i>	%
Total Egresados	9	45	11	55	13	65	7	35

Fuente: Elaboración propia

La tabla n.1 resume la distribución por sexo de los egresados del doctorado que respondieron al cuestionario, así como los que se formaron con la guía de un tutor solamente y los que recibieron además, una preparación curricular especial a través de varios cursos y talleres de posgrado. Los datos evidencian un predominio de los hombres aunque mínimo (55%); en el caso del tipo de formación la mayoría de ellos fue por la vía tutelar (65%). Las diferencias encontradas permiten caracterizar al grupo de doctores egresados pero no aportan otra información relevante, de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Tabla 2: Años de culminación del doctorado

	2001	2002	2003	2006	2007	2008	2009	2010	2014	2015
Años culminación doctorado	1	4	1	1	2	1	3	2	3	1

Fuente: Elaboración propia

La tabla n.2 distribuye por años de egreso a los doctores participantes en la investigación. Por tanto, se pudieron obtener los criterios de ellos desde inicios del siglo XX hasta el año 2015, lo cual le confiere heterogeneidad y riqueza a sus opiniones.

Para el análisis e interpretación de las respuestas a las preguntas del cuestionario se tuvo en cuenta su contenido y no su frecuencia de aparición; siempre que fue pertinente, se integraron porque la esencia de lo planteado era la misma. Se intentó siempre, en la medida de lo posible, reflejar los criterios tal como lo plantearon los egresados. En el caso de la pregunta referida a las dificultades más importantes afrontadas por los egresados en su formación doctoral, se diferenciaron las respuestas en dos grupos: dificultades académicas y no académicas, las primeras están relacionadas directamente con la preparación y ejecución del proceso investigativo y las segundas contienen los aseguramientos organizativos, materiales y financieros para la realización de la tesis.

Dificultades académicas:

- Preparación previa en contenidos sobre epistemología de la ciencia.
- Desconocimiento de los fundamentos filosóficos de las teorías científicas.
- Desconocimiento de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos sobre el tema de la tesis.
- Vacíos en la formación profesional pedagógica.
- En contenidos de metodología de la investigación.
- En la existencia de las alternativas investigativas existentes en las ciencias pedagógicas.
- La comprensión teórica del enfoque investigativo asumido en la tesis.
- En la fundamentación del problema científico.
- En la atención por parte del tutor.
- Carencia de un tutor.
- Poco acceso a la información científica actualizada.
- Carencia de habilidades para la redacción en estilo científico.
- Carencia de habilidades para el asentamiento de la bibliografía revisada.
- En la aplicación de métodos y técnicas de investigación.
- En la aplicación de las técnicas estadísticas a la investigación.
- En el logro de la coherencia entre la teoría asumida y la contribución a la práctica de los resultados científicos aportados.
- En la fundamentación de la contribución teórica de la tesis.
- Lagunas en la formación cultural autodidacta previa.
- La pobre articulación entre los contenidos curriculares recibidos en el doctorado y su aplicación al proceso investigativo.

- La falta de objetividad en los talleres de tesis.

Dificultades no académicas:

- La falta de tiempo para dedicarlo a la investigación.
- En el acceso a internet.
- Carencia de recursos materiales y tecnológicos para investigar.
- Poco apoyo de las instituciones donde trabajan.
- Dificultades para publicar.
- Incomprensión de colegas y directivos en las posibilidades para el desarrollo de una tesis doctoral con más de sesenta años.

Estas respuestas deben ser analizadas en una perspectiva temporal, ya que hay egresados desde el 2001 al 2015 y lo que fue una deficiencia formativa en un momento determinado, no lo es en la actualidad, como por ejemplo, las dificultades con el acceso a internet, las carencias de recursos materiales y tecnológicos, así como las dificultades para publicar artículos científicos en revistas especializadas, pero son las vivencias personales de cada uno cuando realizaron su tesis doctorales.

El análisis e interpretación de las deficiencias académicas permiten distinguir las cuestiones referidas a la cultura profesional previa que debe tener cada aspirante y su formación investigativa para iniciar un doctorado, las que resultan requisitos inexcusables desde el inicio para la realización de una tesis de calidad. También hay dificultades relacionadas con la necesidad de un tutor y la de dedicarle mayor tiempo de atención al aspirante, así como la realización de talleres de tesis poco instructivos, todo lo cual denota deficiencias en el claustro del doctorado en cuanto a su profesionalidad.

La dificultad referida a la falta de comprensión y apoyo de sus colegas y directivos para realizar su tesis doctoral por un adulto mayor (mayor de sesenta años), aunque fue referida solo por uno de los egresados, evidencia que la formación doctoral no solo es para los jóvenes investigadores, sino también para aquellos que han logrado una madurez científica con resultados investigativos suficientes para conformar una tesis.

Las sugerencias propuestas para eliminar las dificultades y perfeccionar la formación de doctores, están subdivididas igualmente en académicas y no académicas:

Propuestas académicas:

- Enriquecer el doctorado curricular con contenidos relacionados con los fundamentos filosóficos y sociológicos de las ciencias pedagógicas, las teorías pedagógicas, sobre la investigación educativa, los métodos y procedimientos estadísticos.
- Desarrollar una preparación inicial a los aspirantes que ingresan al doctorado mediante cursos y talleres.
- Elaborar materiales didácticos por parte de expertos para los aspirantes.
- Mayor tiempo de atención por parte de los tutores de manera personalizada.

- Mayor relación entre los proyectos de investigación aprobados oficialmente y los temas de tesis.
- Mayor participación en eventos científicos.
- Mayor control del plan individual de los aspirantes.
- Priorizar el desarrollo de habilidades para la redacción en estilo científico.
- Mayor fundamentación empírica y teórica del tema de tesis.
- Precisar las contribuciones científicas de las diferentes concepciones teóricas de la pedagogía.
- Mayor orientación sobre la contribución teórica y práctica de la tesis.
- Más orientaciones en cuanto al acceso a bases de datos y a la información científica en internet.
- Creación de revistas especializadas propias en las universidades donde se realizan las tesis.
- Mayor preparación teórica de los aspirantes.
- Idoneidad de los tutores.
- Más rigor en los talleres de tesis.

Propuestas no académicas:

- Mayor tiempo de acceso a internet.
- Mayor disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales.
- Más tiempo para dedicarlo a la investigación.

Del análisis de las recomendaciones se constata cierta correspondencia entre las deficiencias planteadas anteriormente y las vías para erradicarlas, aunque los egresados fueron más profundos ante esta pregunta porque hay propuestas atinadas que no tienen relación directa con ninguna de las deficiencias antes referidas. Se plantean soluciones a problemas académicos y no académicos, tales como el perfeccionamiento de los diseños curriculares del doctorado, la relación de los temas de tesis con los proyectos de investigación, la participación en eventos científicos, el acceso a internet y la disponibilidad de recursos tecnológicos y materiales que, considerados temporalmente, han tenido ya una solución parcial o total.

Los egresados consideran que los beneficios profesionales derivados de su formación doctoral fueron:

- Favoreció el carácter científico de la docencia.
- Profundizó en las diversas contradicciones que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La especialización en un área de las ciencias pedagógicas.
- Elevación del nivel académico.
- La actualización de los saberes en el ejercicio de la profesión.

- Perfeccionamiento en la preparación sobre los métodos de investigación.
- Mejoramiento en la redacción científica.
- Mejoramiento en el uso de las Tics y la lógica en su utilización.
- Preparación para dirigir trabajos de investigación.
- Mayor cultura integral.
- La realización de talleres de investigación y participación en eventos científicos.
- Formación más integral en las ciencias pedagógicas.
- Potenciar la formación investigativa y dirigir proyectos de investigación.
- Capacidad para escribir artículos científicos.
- Conocimientos pedagógicos y didácticos.
- Habilidades investigativas.
- La obtención de resultados científicos.
- La elaboración de ponencias y artículos científicos.
- La realización de investigaciones.
- La posibilidad de trabajar en equipo.
- Participación en tribunales en actividades académicas y científicas.
- El nivel de actualización de conocimientos científicos.
- El desarrollo de habilidades científicas.
- La capacitación para formar a otros investigadores.
- Dominio de conceptos científicos y sus definiciones.
- La concepción del mundo.
- La argumentación científica interdisciplinar (filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica).
- La preparación teórica.
- Dominio de los enfoques de investigación.
- El modo de procesar la investigación.
- La preparación como tutor de tesis.
- Documentar lo que se hace.
- Vínculo con la práctica.
- Preparación científica para solucionar los problemas de la práctica educativa.
- Las habilidades pedagógicas para la dirección del proceso de formación de profesionales universitarios.
- Mayor seguridad profesional como doctor.

Al analizar estos beneficios personales que plantean los egresados se constata la cercanía existente entre varios de ellos por su contenido, al referirse a los resultados de la profesionalización investigativa lograda. También se detecta que estos beneficios planteados no tienen una correspondencia directa con las respuestas a las preguntas anteriores, referidas a dificultades y sugerencias, ya que algunos de ellos no fueron abordados, como por ejemplo, los que exceden lo meramente investigativo y trascienden a la profesionalización docente, su vínculo con la investigación y su cultura general, así como a la preparación profesional para enfrentar los retos de la formación de profesionales universitarios.

Criterios de alumnos del doctorado curricular en ciencias pedagógicas

Para conocer las opiniones de aquellos que se encuentran realizando su doctorado, se aplicó una encuesta (Anexo III) a la totalidad de la matrícula final de los alumnos en la segunda edición (8) de este doctorado (2012-2015) en la Universidad de Holguín, a partir de la determinación previa de varios indicadores:

- La utilidad de los cursos recibidos.
- La pertinencia y actualización de la bibliografía orientada
- La preparación profesional de los docentes que les impartieron los cursos.
- La organización lógica de los contenidos recibidos de acuerdo con el calendario docente establecido.
- Las dificultades afrontadas en el tema de tesis seleccionado.
- La contribución del doctorado curricular en su desarrollo profesional,
- La validez de las actividades académicas realizadas y las sugerencias para perfeccionar el doctorado curricular.

Los datos obtenidos fueron agrupados de la forma siguiente:

Tabla 3: Alumnos del doctorado curricular por sexo y edad promedio

	Mujeres		Hombres		Edad
	<i>nº</i>	<i>%</i>	<i>nº</i>	<i>%</i>	\bar{X}
Alumnos	2	25	6	75	48,8

Fuente: elaboración propia

La tabla n.3 muestra el predominio de los hombres (75%) entre los alumnos del doctorado y un promedio de edad (48,8) relativamente alto, lo cual denota que son profesores con experiencia docente.

Tabla 4: Utilidad de los cursos recibidos

Cursos	% Aceptación
Todos	50
Didáctica de la Educación Superior	37,5
Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación	25
Psicología del Aprendizaje	25
Diseño Curricular	12,5
Investigación Educativa	12,5

Fuente: elaboración propia

La tabla n.4 refleja en orden descendente los cursos que consideraron más útiles. Es interesante que la Didáctica de la Educación Superior y los Fundamentos Psicopedagógicos de la Educación tengan mayor aceptación que el curso de Investigación Educativa, aunque este último es el que le aporta los elementos fundamentales para la realización de la tesis.

Tabla 5 Pertinencia y actualización de la bibliografía

Evaluación	#	%
Excelente	8	100
Buena	-	-
Regular	-	-
Mala	-	-

Fuente: elaboración propia

En la tabla n.5 los alumnos, por unanimidad, consideran que la bibliografía utilizada en el doctorado curricular fue excelente por las siguientes razones:

- Su nivel de actualización, tanto de autores nacionales y extranjeros, que les ayudó a elevar su nivel cultural general.
- Le permitió acceder a una información rigurosamente elaborada.
- Agrupa autores de relevancia en los diferentes cursos con un gran nivel científico.
- Satisface las necesidades de aprendizaje y favorece la adquisición de nuevos conocimientos para fundamentar el objeto de la investigación.
- La adecuada orientación de textos básicos obtenidos por internet, así como documentos normativos de obligada consulta.
- Perfecciona los conocimientos y permite actualizarse en los aportes de la teoría en las ciencias pedagógicas.
- Le facilitaron bibliografía en soporte digital que le permitió profundizar en diferentes temas afines a la especialidad.
- Su pertinencia, asequibilidad y la facilidad de recibirla de forma directa en papel y digital.

Tabla 6: Evaluación del claustro de profesores

Evaluación	#	%
Excelente	8	100
Buena	-	-
Regular	-	-
Mala	-	-

Fuente: elaboración propia

La tabla n.6 muestra la unanimidad en la evaluación de excelente del claustro de profesores con los siguientes criterios:

- Por el dominio del contenido y preparación didáctica para vincularlos con los temas de investigación.

- Capacidad para disertar sobre diferentes temas aunque no hayan sido planificados.
- Preocupados por los contenidos que impartían y que contribuyeran a la conformación de la tesis.
- Poseen habilidades comunicativas para dirigir y orientar las actividades desarrolladas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, un elevado nivel de profesionalidad demostrado a través del dominio del contenido y sus fundamentos didácticos.
- Excelente preparación pedagógica y didáctica que ha contribuido a su formación profesional y personal.
- Un claustro con excelente preparación y dominio de los contenidos, demostraron independencia y la utilización de técnicas para la evaluación.
- Maestría pedagógica demostrada y conocimientos profundos del tema tratado.

Tabla 7: Calendario docente aplicado

Evaluación	#	%
Excelente	4	50
Bueno	4	50
Regular	-	-
Malo	-	-

Fuente: elaboración propia

En la tabla n. 7 los alumnos evaluaron el calendario docente como excelente y bien con los siguientes criterios:

- Hubo una lógica en la impartición de los diferentes temas de los cursos que contribuyeron a la adquisición de una cultura general y las herramientas para el desempeño investigativo en ciencias pedagógicas.
- El colectivo docente propició una organización sobre la base del aporte de cada materia a la formación del aspirante, de acuerdo con los contenidos precedentes.
- Se organizó siguiendo la lógica deductiva de los contenidos, de lo general a lo particular.
- El orden de los cursos y la precedencia de unos con otros.
- Los contenidos tuvieron una organización lógica que motivó a los estudiantes.
- La metodología de la investigación y la redacción científica debieron ser los primeros.

Tabla 8 Dificultades afrontadas con el tema de tesis

Dificultades
Inestabilidad en la atención de los tutores
El acceso a internet
Con los recursos materiales

El tiempo disponible
Acceso a las bases de datos especializadas
El acceso de los resultados investigativos en otras universidades cubanas
La interacción con los alumnos sujetos de la investigación
La fundamentación del problema científico
La definición del aporte teórico
La incapacidad de avanzar más en el tema de la tesis
La actualización del estado del arte por dificultades con el acceso a internet
En la evolución histórica del objeto de investigación por dificultades con el acceso a los planes de estudio anteriores

La tabla no. 8 resume que las dificultades afrontadas son la disponibilidad de recursos materiales, de tiempo, el acceso a internet y académicas, estas últimas relacionadas con las limitaciones investigativas de los propios alumnos.

Tabla 9: Contribución del doctorado al desarrollo profesional

Contribución del doctorado
Preparación para el desempeño investigativo
Conocimientos sobre las ciencias pedagógicas
Motivación para investigar y publicar los resultados
Crecimiento como profesional y como ser humano
Comprender la esencia de los procesos de la evaluación y acreditación en la educación superior
Crecimiento en las esferas cognitiva, afectiva y conductual en lo profesional y personal
Herramientas para perfeccionar la labor docente e investigativa
Formación como profesor
Aplicar los conocimientos profesionales
En el perfeccionamiento de los valores y la ampliación del acervo cultural

En la tabla n.9 se constatan criterios similares de los alumnos sobre los beneficios del doctorado en su formación, que abarcan aspectos cognitivos, afectivos, conductuales,

así como el desarrollo de valores profesionales, aspecto no muy tenido en cuenta hasta ahora.

Tabla 10: Actividades académicas más valiosas

Actividades académicas
Talleres de tesis, actos de predefensa y defensa
Actividades docentes (conferencias)
Contenidos psicodidácticos

La tabla n. 10 muestra que las actividades académicas más valiosas fueron en primer lugar a los talleres de tesis, actos de predefensa y defensa, así como las actividades académicas más útiles en su formación

Tabla 11: Sugerencias para perfeccionar el doctorado

Sugerencias
Incrementar los talleres de tesis
Que los alumnos tengan que exponer sus resultados con mayor frecuencia
Garantizar desde el principio proyectos de investigación y tutores afines a las ciencias pedagógicas
Que el curso de metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa sea el que inicie el doctorado
Que desde el inicio los temas de tesis estén asociados a proyectos de investigación para que sean pertinentes, posean impacto y novedad
Que los contenidos curriculares e investigativos vayan al mismo nivel
Que se mantengan los cursos de superación

En la tabla n.11 aparecen varias sugerencias, las cuales están relacionadas con que el componente investigativo esté al mismo nivel que el curricular, así como la existencia de proyectos de investigación en ciencias pedagógicas y de tutores que respalden y dirijan los temas de tesis.

De forma resumida se puede afirmar que los criterios de los alumnos coinciden con algunos de los que aparecen relacionados en la literatura extranjera por parte de los alumnos de doctorado, tales como las dificultades académicas, organizativas y materiales para la elaboración de la tesis. Están satisfechos en general con la formación recibida en los contenidos, en la profesionalidad del claustro, el calendario docente, la bibliografía orientada, en su profesionalización docente e investigativa, que incluye el desarrollo de valores. Se destaca la necesidad de incrementar las actividades que estimulen el desempeño investigativo, que es donde más carencias tienen y que ha influido en que la apropiación de los contenidos curriculares no

contribuya directamente al avance de sus tesis, debido a que todos se encuentran atrasados en su elaboración.

La evaluación del impacto en la formación de doctores

Sobre el impacto formativo y su evaluación se han pronunciado varios investigadores, tales como Tejada y Ferrández (2007), considerándolo una estrategia de mejora en las organizaciones. Gairín (2010) aborda la evaluación del impacto en programas de formación por y para las organizaciones. Tejada (2011) plantea que el impacto formativo en los contextos educativos es considerado como el efecto producido en los sujetos y el proceso que indican transformaciones graduales, a partir de la influencia recíproca que se genera, desde la dinámica de las diversas variantes instructivas y educativas utilizadas en un lapso de tiempo determinado, acorde con la intención de desarrollo prevista.

Aguilera y otros (2012) evaluaron el impacto del trabajo metodológico en el proceso formativo de los estudiantes, sobre la base del modelo propuesto por Kirkpatrick (1998), con cuatro niveles de impacto, de los cuales se circunscribieron al primer nivel referido a los criterios de satisfacción de los estudiantes con relación al proceso formativo, sobre todo en la gestión del claustro de profesores. Los resultados obtenidos evidenciaron las deficiencias existentes en dicho proceso, así como las vías para erradicarlos, a partir del incremento del nivel de profesionalización de los docentes.

Por tanto, la evaluación del impacto formativo, teniendo como guía el o los efectos, orienta el proceso a la valoración sobre la perdurabilidad y el mejoramiento de los resultados educativos, producidos por las variantes, acciones o programas en los sujetos involucrados (educando y agentes educativos) y en el proceso generado, mediante métodos, técnicas y procedimientos científicos, que se constituyen o determinan a partir de las dimensiones e indicadores elaborados para tales fines. Es aquella indagación de evidencias y valoración del efecto producido en los sujetos y el proceso, como muestra de la efectividad de las acciones y variantes diseñadas y aplicadas en un contexto formativo y período determinado, acorde con los presupuestos y propósitos previstos (Tejada, 2011).

Este mismo autor asume los criterios de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) para desarrollar la evaluación del impacto formativo, con el establecimiento de cuatro niveles en su aplicación en un contexto educativo determinado, marcando el alcance que se le da por los gestores y el nivel de intervención que se ha concebido, para desarrollar la indagación y valoración del efecto, expresado en:

- Nivel de evaluación de la reacción del acto formativo: se persigue desarrollar una búsqueda de la satisfacción de los sujetos acorde a la formación, atendiendo a la correlación entre necesidades formativas y expectativas personales.
- Nivel de desarrollo alcanzado en los participantes de la formación: se caracteriza por una indagación a profundidad de las transformaciones graduales que han ido ocurriendo en los sujetos (estudiantes y profesores), a partir de la influencia de las acciones y variantes formativas concebidas y aplicadas en el contexto objeto de análisis.

- Nivel de transferencia logrado por los participantes: persigue indagar y valorar cómo lo que fue aprendido a través de las diversas actividades formativas, ha sido aplicado en uno o más contextos, connotado por las potencialidades y oportunidades de los sujetos implicados.

- Nivel de cambios producidos en los contextos de desempeño de los sujetos: este se denomina efecto contextual transferido, puesto que se valora la perdurabilidad de lo aprendido a través de una o varias variantes formativas. Conjuga el nivel de desarrollo alcanzado de los sujetos, su transferencia y el mejoramiento personal al contribuir a desarrollar cambios en la solución de situaciones o problemas asociados a los procesos en que se desempeña. También se connota este proceso por el perfeccionamiento de las alternativas y aristas de las funciones y actividades que desarrolla. Permite indagar en los cambios que se producen en el sujeto en su actuación contextual, al demostrarse en este su capacidad de autoformación al transformar el contexto.

Para la constatación del impacto formativo en estudiantes de doctorado, se tuvieron en cuenta los niveles aportados por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), adecuados por un Colectivo de Autores (2012) para evaluar dicho impacto en los profesores universitarios, como resultado del trabajo metodológico (didáctico) desarrollado en un primer nivel denominado Reactivo y definido por la satisfacción de los alumnos.

Para evaluar este impacto reactivo en la formación de los alumnos del doctorado, se elaboró una encuesta de satisfacción (Anexo V) a los matriculados en el curso Temas para la profesionalización de aspirantes en ciencias pedagógicas y constatar el cumplimiento de sus expectativas con los contenidos recibidos, así como sus sugerencias para perfeccionarlo. Los indicadores seleccionados fueron:

- Actualidad y pertinencia del contenido tratado
- Calidad de las actividades desarrolladas por el docente
- Organización de las actividades y condiciones creadas para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje
- Uso de métodos de enseñanza - aprendizaje
- Uso de los medios de enseñanza – aprendizaje
- Comunicación profesor - estudiante - grupo
- Argumentación y contextualización de los contenidos tratados
- Fuentes bibliográficas utilizadas y orientadas. Su actualidad
- Satisfacción de necesidades de aprendizaje
- Satisfacción de expectativas profesionales
- Valoración de su aprendizaje (además puede ejemplificarlo)

Los datos se agrupan en las siguientes tablas:

Tabla 12: Criterios de satisfacción con el curso

Indicadores	Calificación promedio
Actualidad y pertinencia del contenido tratado	5
Calidad de las actividades desarrolladas por el docente	4,8
Organización de las actividades y condiciones creadas para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje	4,8
Uso de métodos de enseñanza - aprendizaje	4,8
Uso de los medios de enseñanza – aprendizaje	4,6
Comunicación profesor - estudiante - grupo	4,4
Argumentación y contextualización de los contenidos tratados	4,8
Fuentes bibliográficas utilizadas y orientadas. Su actualidad	4,8
Satisfacción de necesidades de aprendizaje	4,8
Satisfacción de expectativas profesionales	4,8
Valoración de su aprendizaje (además puede ejemplificarlo)	4,2

La tabla n.12 evidencia que la calificación promedio de todos los indicadores fueron evaluados entre excelente y bien, por lo que se constata un impacto positivo en cuanto al nivel de satisfacción por el curso recibido.

Tabla 13: Sugerencias para perfeccionar el curso

Sugerencias
Mantener los cursos de profesionalización a los alumnos del doctorado
Incrementar las actividades de superación en forma de talleres
Aumentar el número de profesionales que participen como docentes en las actividades de superación
Incorporar a las actividades de superación doctores egresados para compartir sus experiencias
Se debe intensificar la autosuperación de los alumnos del doctorado

La tabla n. 13 sintetiza las sugerencias que los alumnos consideran más importantes para continuar su profesionalización, la mayoría de las cuales enfatiza en su continuidad con la aplicación de formas docentes combinadas y la participación de doctores con experiencia.

Con el fin de evaluar el impacto formativo en el segundo nivel denominado de desarrollo alcanzado, se determinaron varios indicadores que permiten revelar su evolución profesional en un orden cronológico, a partir del año de egreso hasta el 2015:

- Categoría docente superior alcanzada: profesor titular.
- Responsabilidades académicas: profesor principal de disciplina en pregrado, coordinador de maestrías o de doctorado, asesorías, miembro del consejo científico.
- Responsabilidades administrativas: jefe de departamento o decano.
- Participación proyectos de investigación: como miembro o como jefe.
- Publicaciones de artículos científicos, monografías y libros.
- Premios y reconocimientos a los resultados de la actividad científica al nivel institucional y provincial.
- Tutorías de tesis doctorales culminadas
- Resultados evaluaciones profesoraes: Bien o de Excelente.

Se seleccionó la metodología del estudio de caso para constatar la presencia de dichos indicadores en un grupo de doctores egresados. También se asumieron los criterios planteados por Rodríguez, Gil y García (1999), Flyvbjerg (2004) y Stake (2007) sobre la validez del estudio de casos en las investigaciones para corroborar hipótesis y posiciones teóricas. Se partió de la hipótesis de que mediante estudios de caso podrán corroborarse las posiciones teóricas de partida sobre la evaluación del impacto formativo de los doctores egresados en ciencias pedagógicas, a través de dichos indicadores.

Del total de doctores egresados en ciencias pedagógicas desde el 2004 al 2015: 14, que se mantienen como profesores a tiempo completo en la universidad, se seleccionaron 6, los cuales son miembros o colaboradores del Ceces y tienen un lustro o más de egresados, para que se pudiera evaluar cada indicador a través del tiempo. Los nombres de cada uno han sido ocultados intencionalmente para respetar su individualidad. Los datos aparecen en la siguiente tabla resumen:

Tabla # 13: Seguimiento a egresados por indicadores

Egres.	Doct.	Cat. Doc.	Resp. Adm.	Resp. Acad.	Proy. Inv.	Public	Prem. y Recon.	Tut.	Eval. Prof.
A	2004	P.T. (2006)	Directivo	Coord. maestría Tribunal cat. doc.	Miembro (2011, 2014, 2015)	-	1 Prov. (2005)	1	Exc. y Bien
B	2006	P.T. (2007)	-	Coord. maestría Tribunal cat. doc. Miembro consejo científ. univ.	Jefe y Miembro (2010-2015)	6 art. 2 mon. 1 libro	1 Prov. (2009) 1 Univ. (2011) 1 Prov. (2013)	4	Exc. y Bien
C	2006	P.T. (2007)	-	Coord. doct. Tribunal cat. doc.	Jefe proyectos (2008-2012)	8 art. 1 mon. 2 libros	1 Prov. (2007) 1 Prov. (2010) 2 Univ.	3	Exc. y Bien

							(2011) 1 Prov. (2013)		
D	2008	P.T. (2009)	-	Prof. princ. colec. discip. Miembro consejo cientif. univ. Tribunal cat. doc.	Miembro (2011- 2015)	3 art. 2 mon. 2 libros	1 Prov. (2009) 1 Univ. (2011) 1 Prov. (2013)	2	Exc. y Bien
E	2008	P.T. (2009)	Directivo	Asesor posgrado Tribunal cat. doc.	-	-	1 Prov. (2010)	-	Exc. y Bien
F	2010	P.T. (2011)	-	Coord. maestría	Miembro (2008- 2013)	6 art. 2 libros	2010, 1 Univ. (2011)	-	Bien

Fuente: elaboración propia

Del análisis de la tabla n. 13 se constata que ha existido un desarrollo profesional de los 6 egresados en cuanto al tránsito masivo a la categoría docente superior, han asumido tareas académicas importantes, la mayoría participa en proyectos de investigación y tienen una producción científica con resultados satisfactorios en sus evaluaciones profesoras. Resulta interesante que, excepto los egresados A y E, no han asumido responsabilidades administrativas, los egresados antes mencionados no tienen publicaciones reconocidas; E y F no han formado a ningún doctor y E no ha participado oficialmente en ningún proyecto investigativo desde su egreso hasta la fecha. Solo los egresados A, B y D siguen participando en dichos proyectos investigativos hasta el 2015.

Como resumen de la evaluación del impacto formativo se puede colegir que el curso impartido logró un impacto formativo satisfactorio, de acuerdo con el primer nivel reactivo, lo que debe revertirse en un desarrollo cualitativo en la profesionalización investigativa de los alumnos del doctorado en ciencias pedagógicas.

En el caso del seguimiento a los doctores egresados en cuanto al segundo nivel de desarrollo, se constata una evolución profesional desigual, heterogénea y no necesariamente progresiva, ni sostenida en todos los casos, lo que descubre determinadas limitaciones en la evolución profesional de algunos, influido quizás por sus potencialidades, motivaciones y aspiraciones profesionales, las cuales no fueron tenidas en cuenta dentro de los indicadores.

Conclusiones

La gestión de la calidad en la formación de doctores constituye una prioridad en el mundo contemporáneo por su contribución decisiva a la pertinencia social de las universidades, que se evidencia en las múltiples investigaciones que abordan diferentes aristas de este proceso, con aportes científicos valiosos de inmediata aplicación y generalizables en diferentes contextos políticos, sociales y culturales. En el caso cubano este problema también ha sido objeto de investigación con resultados valiosos también, pero no con la sistematicidad, profundidad, ni la amplitud requerida.

Aunque la formación doctoral está legalmente establecida en Cuba, con su correspondiente un patrón de calidad, no se ha logrado su cumplimiento cabal en la especialidad de ciencias pedagógicas, ya que no todas las tesis doctorales en ciencias pedagógicas cumplen con las exigencias planteadas por él.

Los datos empíricos aportados en esta monografía por los especialistas en la formación de doctores, por los doctores egresados y por los aspirantes en formación, revelan varias deficiencias, las cuales son consistentes con su débil impacto científico y social constatado en los resultados aportados en una investigación previa (Ortiz y otros, 2013), que destaca la inexistencia de una política sistemática de evaluación de dicho impacto mediante indicadores cuantitativos.

La formación doctoral en ciencias pedagógicas, como proceso educativo complejo, está influida por varias causas y condiciones, las cuales deben ser tenidas en cuenta para revertir esta situación actual y situar la gestión de su calidad como una herramienta con valor de uso inmediato e inexcusable en la actualidad. Se cumple por tanto, el objetivo de esta monografía dirigido a evaluar la calidad del proceso formativo de doctores en ciencias pedagógicas en el territorio holguinero, con varias propuestas para su perfeccionamiento.

Recomendaciones:

- Reconsiderar la efectividad de las vías utilizadas hasta ahora para la formación doctoral y posdoctoral, así como la idoneidad y preparación de los tutores y de otros profesionales con responsabilidades en ella, incluyendo a los miembros de las comisiones de grado, a los tribunales de exámenes de la especialidad y permanentes, en cuanto a sus aportes científicos continuados a las ciencias pedagógicas y acreditados a través de publicaciones en revistas científicas de gran visibilidad.
- Analizar en las propuestas de temas doctorales, la experiencia profesional pedagógica previa de los aspirantes para acometer una investigación, en la que es obligatorio poseer un desempeño continuado como docente, que le provea de vivencias profesionales sólidas.
- Someter las tesis ya defendidas a análisis cuantitativos para enriquecer los criterios brindados por los especialistas y ofrecer más argumentos científicos, como por ejemplo, cuáles han constituido salidas de proyectos de investigación oficialmente aprobados en convocatorias, si las publicaciones exigidas como resultados parciales de la tesis han sido publicadas en revistas arbitradas oficialmente, reconocidas en Cuba y en el exterior, pertenecientes a bases de datos con visibilidad, cuáles han obtenido

premios y reconocimientos por su impacto científico y social, así como cuáles han tenido continuidad investigativa en el mismo proyecto o en otros.

- La evaluación sistemática de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas permitirá precisar su contribución efectiva a la solución científica de los problemas formativos existentes, identificar las tendencias de la investigación educativa en el país y su predominancia en determinadas regiones geográficas, así como justipreciar su aporte real en la producción de resultados científicos novedosos y pertinentes.
- Revisar el desarrollo de los actos de predefensa y defensa para la identificación de las cuestiones formales que están influyendo negativamente en la aprobación de tesis con deficiencias en su calidad, como por ejemplo, la autopreparación de los miembros de los tribunales, la preparación de los aspirantes para exponer oralmente los resultados fundamentales y responder sintéticamente a las preguntas que le realizan, el uso efectivo de las TIC, la calidad, precisión y profundidad de los informes de oponentes, así como la exactitud y esencialidad de las preguntas realizadas a los aspirantes.
- Evaluar mediante estudios longitudinales a través de estudios de caso, el desarrollo profesional de los doctores egresados, para constatar el impacto formativo logrado en la elevación de su desempeño investigativo en cuanto a su liderazgo científico en proyectos, la continuidad en el logro de nuevas publicaciones en revistas científicas con alta visibilidad, publicaciones de libros y monografías, premios y reconocimientos. Así como las relaciones existentes entre la formación de pregrado recibida, la tesis realizada y el desempeño profesional investigativo posterior.
- Desarrollar actividades de profesionalización para tutores y aspirantes en la que se aborden las deficiencias más significativas que adolecen las tesis doctorales en esta especialidad, mediante conferencias, mesas redondas y talleres que contribuyan a la elevación de su nivel científico, complementadas con la insustituible y obligatoria decisión personal de elevar su profesionalidad investigativa por la vía del estudio individual sistemático.
- Estudiar el componente personal de este fenómeno con la participación activa y consciente de los doctores implicados en cuanto a la deseada complementariedad o el predominio de motivaciones intrínsecas, relacionadas con el contenido propio de la investigación pedagógica o de motivaciones extrínsecas, asociadas a la obtención de una acreditación académica para la obtención de beneficios económicos y profesionales.
- Desarrollar proyectos de investigación que aborden explícitamente estos problemas, para que aporten nuevos y mayores datos empíricos y establezcan comparaciones con el desarrollo de doctorados similares en el área iberoamericana, para la determinación de regularidades locales, nacionales e internacionales en cuanto a logros y limitaciones.

Referencias bibliográficas

Águila, V. (2005) El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. Revista Iberoamericana de Educación, No. 35/5. ISSN: 1681-5653. Disponible en: www.rieoei.org/calidad7.htm

Aguilera, E.; Guzmán, A. y Alarcón, B. (2012) El impacto del trabajo metodológico en el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Holguín. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XVII No. 1. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/4/3>

Álvarez, M.; Uribe, J. y Soto, D. (2007) La historia de la educación latinoamericana, un campo de formación doctoral en Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, No. 9, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia, p. 11-30. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2480662.pdf>

Ariza, T; Quevedo-Blasco, R.; Paz Bermúdez, M. y Buela-Casal, G. (2012) Los estudios de doctorado en España: de la Mención de Calidad a la Mención hacia la Excelencia. Aula Abierta Vol. 40, núm. 2, p. 39-52. ICE. Universidad de Oviedo. ISSN: 0210-2773. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920915

Armas, N.; Martínez, A. y Nancy, L. (2010) Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. Revista Pedagogía Universitaria, No. 5, Vol. XV. Disponible en: www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/552

Arnáez Muga, P. (2008) Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. Enunciación, Vol. 13, Nº. 1, 2008, p. 7-19. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1256/1690>

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. Revista de la Maestría en Salud Pública, 2(3), julio, p. 1-16. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/89-la-intervencion-pedaggica-en-el-proceso-de-escritura-de-tesis-de-postgradopdf-0jl9S-articulo.pdf>

Baptiste, A. and Huet, I. (2012) Making sense of metaphors about doctoral student competences: Analysis of supervisors' voices. Social and Behavioral Sciences, 47, p. 930 – 937. Available in: www.sciencedirect.com

Barry, C. (1999) Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado. Anales de Documentación, Nº. 2, p. 237-258. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=242487&orden=0&info=link>

Bernaza, G.; Douglas, C. y Castro, J. (2013) La evaluación del aprendizaje en la educación de posgrado: etapas e indicadores evaluativos. Revista Cubana de Educación Superior, No. 1, enero-abril, p.113-122. Universidad de La Habana.

Bernaza, G. (2013) Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural. Universidad Autónoma de Sinaloa. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, México.

Bigi Osorio, E. (2010) Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción Pedagógica*, N° 19 / enero-diciembre, p. 20 – 2. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3435162.pdf>

Buela-Casal, G.; Breton-López, J. y Agudelo, D. (2005) Manual práctico para hacer un doctorado. Editorial EOS, Madrid.

Buela-Casal, G. (2008) Criterios y estándares para la obtención de la mención de calidad en programas de doctorado: evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 1, p.127-136. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2541639

Buela-Casal, G. (2010) Índices de impacto de las revistas científicas e indicadores para medir el rendimiento de los investigadores. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 15(1), p. 3-19. ISSN 1136-1034. Disponible en: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/731/606>

Buela-Casal, G. Guillén-Riquelme, A.; Guglielmi, O.; Quevedo-Blasco, R. y Teresa Ramiro, M. (2011a) Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), p. 181-192. ISSN 1136-1034. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3360975

Buela-Casal, G.; Bermúdez, M.; Sierra, J.; Ramiro, M. y Castro, A. (2011b) Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas, *Cultura y Educación*, 23:2, p. 285-296. Fundación Infancia y Aprendizaje DOI: 10.1174/113564011795944730

Buela-Casal, G.; Guillén-Riquelme, A.; Paz, M y Sierra, J. (2011c) Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de formación del profesorado universitario y de formación de personal investigador. *Cultura y Educación*, 23 (2), p. 273-283. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Caffarella, R.S. & Barnett, B.G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of Giving and Receiving Critiques. *Studies in Higher Education*, 25, 1, p. 39-52.

Camacho Sanabria, C. (2012) La tutoría en el marco de la formación doctoral en la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de La Salle*, No. 58, p. 51-60. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/1227/1121>

Camargo, L. y Useche, J. (2015) Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. REDHECS. *Revista Electrónica de Humanidades y Comunicación Social*. Edición No. 20, Año 10, octubre, p. 145-156. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewFile/3949/5223>

Camps, A. & Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. In C. Monereo & I. Solé (coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, p. 321-342. Madrid: Alianza

Canal Domínguez, J. (2013) Ingresos y satisfacción laboral de los trabajadores españoles con título de doctor. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 144, Octubre–Diciembre, p. 49-72. Disponible en: <http://doi10.5477/cis/reis.144.49>

Carlino, P. (2003) La experiencia de escribir una tesis en contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo. Disponible en: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>

Carlino, P. (2006) La escritura en la investigación. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. ISBN 987-98824-0-7 Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>

Castellano, A. V.; Hernández, H. y Sosa, A.M. (2012) Cambios e innovación en los procesos de formación académica en ciencias de la educación superior: una mirada a la experiencia desde concepciones contemporáneas. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 2, p. 5-29.

Castelló, M. & Monereo, C. (1996) Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, p. 39-55.

Castelló, M. (2007) El proceso de composición de textos académicos, p. 47-81. En Castelló, M. (coord.) y otros. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Editorial Graó, Barcelona.

Castelló, M.; Iñesta, A. y Monereo, C. (2009) Towards Self-regulated Academic Writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 7, No. 19, diciembre, p. 1107-1130. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984009.pdf>

Castelló, M.; González, D. e Iñesta, A. (2010) La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVIII, no. 247, septiembre-diciembre, p. 521-537.

Castro, A.; Guillén-Riquelme, A.; Quevedo-Blasco, R.; Ramiro, M.; Paz, M. y Buela-Casal, G. (2010) Las escuelas doctorales, evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, Vol. 38, No. 2, p. 27-28. ISSN 0210-2773. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316299

Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Paz, M. Buela-Casal, G. (2012) Las escuelas doctorales en España. Sugerencias para su implantación a partir de la opinión de profesores funcionarios. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), p. 199-217. Disponible en: www.ehu.es/revista-psicodidactica

Cedeño, G. (2014) La perspectiva social de la evaluación. Su expresión en el seguimiento de egresados. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. REFCaE*, Vol. 2, No. 3, septiembre-diciembre, p. 15-30. Disponible en: <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/download/68/51>

Colás, P.; Buendía, L. y Hernández, F. (2009) Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: Davinci Continental, S.L.

Colectivo de Autores (2012) Monografía Evaluación del trabajo metodológico en la formación de los estudiantes en cinco universidades cubanas. Metodología y sus aplicaciones. Informe final proyecto de investigación. La Habana: Ministerio de Educación Superior. ISBN 978-959-261-409-3.

Colombo, L. (2014) Apoyos personales en la producción de tesis doctorales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(2), 81-96. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html>

Curiel-Marín, E. y Fernández-Cano, A. (2015) Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). Revista Española de Documentación Científica, 38(4). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>

Cruz Proenza, Y. y Leyva Figueredo, P. (2014) Informe de autoevaluación del doctorado en ciencias pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.

De la Cruz, G.; García, T. y Abreu, L. (2006) Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, Vol. 11, No. 31, p. 1363-1388. Disponible en: www.aui.org/seminario_calidad/web/.../ModeloIntegradorTutoria.pdf

De Miguel, M. (2010) La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa, RELIEVE, v. 16, n. 1. p. 1-18. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm

Di Doménico, C.; Visca, J.; Moya, L. & Manzo, G. (2011) Autopercepción de competencias investigativas en estudiantes avanzados de Psicología de la UBA, UNLP y UNMDP: un estudio comparativo. V Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.infeidon.com.ar/congresopsicomdp/index.php>

Difabio de Anglat, Hilda (2008). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. Aprendizaje, Hoy, Vol. XIX (72), p. 19-28. http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/escala_de_competencia_autorregulatoria_de_la_escritura_acade.pdf

Difabio, H. (2011) Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 16, No. 50, p. 935-959. ISSN: 14056666. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/140/14019000012.pdf

Difabio, H. (2012) Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. Revista de Orientación Educativa Vol. 26 N°49, p. 37-53. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554495.pdf>

Dolz, J. (1995) Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje Educación, No, 25, p. 65-77. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941568.pdf>

Eco, H. (1989) *Cómo se hace una tesis doctoral*. Círculo, Barcelona. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Como_se_hace_una_tesis.pdf

Ferrándiz-Vindel, I.M. (2011) La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, Vol. 7 nº2, diciembre, p. 7-26. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3899952.pdf>

Figueredo, C.; Huet, I. y Rosario, M. (2012) Construction of scientific knowledge and meaning: perceptions of Portuguese doctoral students. *Social and Behavioral Sciences*, 69, p. 755 – 762. Available in: www.sciencedirect.com

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, p. 33-62. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=970291

Fresán, M. (2002) La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXI, nº 124 octubre-diciembre, p. 103-122. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf

Gairín, J. (2010) La evaluación del impacto en programas de formación. *RINACE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Cambio y Eficacia en Educación*. Volumen 8, Número 5. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>

García, J. L. (2006) Investigaciones y doctorados en la universidad cubana. Reflexiones en el nuevo siglo. En *Gestión de ciencia y tecnología en las universidades. La experiencia cubana*. Editorial Félix Varela, La Habana.

Gatman, E. y Fernández, C. (2013) La profesión académica en Argentina y España y su productividad científica en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, Vol. XIX, No. 3, Julio - Septiembre 2013, pp. 500 – 510. Disponible en: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/download/13940/13922>

Gimeno, M. y Gallego, S. (2007) La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 12, Núm. 1, 2007, p. 7-27. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512102>

González, M. (2000) Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 5, No. 2, La Habana, Ministerio de Educación Superior. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/issue/view/33>

González, F. (2007) Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.

González, C. y Ortiz, E. (2012) Valoración de los premios de la Academia de Ciencias de Cuba en ciencias sociales de la provincia Holguín (1990-2010). *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, Vol. 2, No. 1 Disponible en: <http://www.revistaccuba.cu/index.php/acc/article/view/112/94>

Guillén-Riquelme, A.; Guglielmi, O.; Ramiro, M.T.; Castro, A. y Buéla-Casal, G. (2010) Rendimiento en el doctorado de los becarios FPU y FPI en el Consejo Superior de

Investigaciones Científicas y en las universidades públicas españolas. Aula Abierta 2010, Vol. 38, núm. 2, p. 75-82. ICE. Universidad de Oviedo.

Hamilton, P.; Johnson, R. and Poudrie, Ch. (2010) Measuring educational quality by appraising theses and dissertations: pitfalls and remedies. Teaching in Higher Education, Vol. 15, Issue 5, october. Available in: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562517.2010.491905>

Hernández, F. y Díaz, E. (2010) La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. Revista Fuentes, 10. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350351>

lesalc-Unesco (2008) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Cartagena de Indias, Colombia. Disponible en: http://unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf

Iplac (2015) Precisiones teórico– metodológicas para el tratamiento de la investigación educacional y su metodología en los programas de maestrías y doctorados. Seminario nacional de preparación en metodología de la investigación educacional. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Jiménez, J. M., Moreno, M. G. y Torres, J. (2014) Aportaciones de lectores académicos a la formación para la investigación educativa. Revista Electrónica Educare, 18(2), mayo-agosto, p. 321-332. Disponible en: doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.17>

Jiménez-Contreras, E.; Ruiz Pérez, R.; Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 295-308. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.197401>

Kirkpatrick, D.L. (1998): Evaluating Training Programs. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. Disponible en: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/kirkpatrick.html>

Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007) Evaluación de acciones formativas. España: Gestión 2000.

Lafont, P. (2014) Knowledge producing of the doctoral thesis: between scientific utility and social usage. Social and Behavioral Sciences, 116, p. 570 – 577. Available in: www.sciencedirect.com

Li, S. and Seale, C. (2007) Managing criticism in Ph.D supervisión: a qualitative case study. Studies in Higher Education, Vol. 32, No. 4, p. 511-526.

Linde, E. (2015) Las cualidades de los investigadores. En Cómo se hace una tesis doctoral. Consejos, recomendaciones y técnicas dirigidos a los que se inician en la investigación. Cólex, 2015, Madrid.

Lonka, K. (2003) Helping doctoral students to finish their theses. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen, (Volume Eds.), Studies in writing, volume 12, Teaching academic writing in European higher education, p.113-134, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher. Available in: http://blogs.helsinki.fi/ypeda-komposti/files/2007/11/book-lonka_nochc_erevised.pdf

López, J.; Fernández, M.; Orera, L.; Sánchez, J.; Martínez, E. Hernández, F.; J. y Sánchez, C. (2008) Criterios para la evaluación de tesis doctorales. Revista General de Información y Documentación, 18, p. 293-322. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID0808110293A/9313>

López, A.; Delgado, M.; Llanes, J. y Franchy, R. (2014) Un estudio sobre las necesidades de formación en investigación y docencia universitaria de los estudiantes de doctorado en materia de orientación. Revista Contrapuntos Electrónica, Vol. 14, n. 2, mayo-agosto. ISSN: 1984-711. Disponible en: http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/5776/pdf_30

LLanio, G.; Peniche, C. y Rodríguez, M. (2008a) Los caminos hacia el doctorado en Cuba. Comisión Nacional de Grados Científicos. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Editorial Universitaria.

LLanio, G.; Peniche, C.; Rodríguez, M. y Guerra, A. (2008b) El programa de doctorado curricular colaborativo y su influencia en la formación doctoral. Un enfoque desde el diseño curricular. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XIII No. 2. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/444/436>

Martínez-González, M.E.; Urritia-Aguilar, A.I.; Martínez-Franco; Ponce-Rosas, R. y Gil-Miguel, A. (2002) Perfil del estudiante de posgrado con éxito académico en la UNAM, p. 113-132. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, No. 32 Madrid. Disponible en: www.facmed.unam.mx/sem/pdf/.../PerfilEstudiantePosgrado.pdf

Martínez C. (2006) El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista Científica Pensamiento y Gestión. N° 20, Julio, p. 165-193. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005

Mc Alpine, L.; Jazvac-Martek, M.; Hopwood, N. (2009) Doctoral student experience in Education: Activities and difficulties influencing identity development. International Journal for Researcher Development, 1(1), p. 97-109. Disponible en: <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/.../224921>

Mena-Camacho, E. (2010) Autoevaluación y creatividad. VARONA, Revista Científico-Metodológica, No. 50, enero-junio, p.37-44, La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

MES (2011) Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Programas de Doctorado. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Moreno, M. G. (2005) Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1 Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf

Moreno, M. G. (2007) Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, No.33, p. 561-580. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART33006&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>

Musi-Lechuga, B.; Olivas-Ávila, J. y Castro, A. (2011) Productividad de los programas de doctorado en Psicología con Mención de Calidad en artículos de revistas incluidas en el Journal Citation Reports. *Psicothema*, Vol. 23, nº 3, p. 343-348. Disponible en: www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3892

Navas, M. (2006) Estado de la investigación en la formación doctoral en la región andina: caso doctorados en educación. En *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad: actas del Congreso Internacional*, León, 20-23 de septiembre de 2005 Isabel Lafuente Guantes (coord.). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Navarro, M. (2013) La redacción de artículos de investigación desde la construcción de tesis doctorales. *Visión Educativa IUNAES*, ISSN-e 2007-3518, Vol. 7, Nº. 15, p. 8-20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4713343.pdf>

Ortiz, E.; González, M.; González, C. e Infante, I. (2009) Indicadores para evaluar el impacto científico de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XIV, No. 2, La Habana. ISSN 1609-4808. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/493/487>

Ortiz, E.; Infante, I.; González, M. V. y Viamontes, Y. (2007) Impacto de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas en el territorio holguinero. *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. XII, No. 5, La Habana. ISSN 1609-4808. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/424/415>

Ortiz, E.; Infante, I.; González, M. V. y Viamontes, Y. (2008) Impacto de las tesis doctorales en ciencias sociales en el territorio holguinero. *Memorias de la Convención Internacional Universidad 2008*, La Habana.

Ortiz, E.; González, M.; Infante, I. y Viamontes, Y. (2010) Evaluación del impacto científico de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas mediante indicadores cuantitativos. *Revista Española de Documentación Científica*, 33, 2, abril-junio, Disponible en: www.redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/555/629

Ortiz, E.; González, M.; Infante, I.; Reyes, N. y Viamontes, Y. (2013) Sistema de indicadores para la evaluación sistemática del impacto de los resultados científicos de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas. *Orientaciones metodológicas para su ejecución*. Informe final proyecto ramal de investigación. Dirección de Formación de Profesionales. Ministerio de Educación Superior. ISBN 978-959-16-2167-2. No publicado.

Ortiz, E.; Fernández, E. y Ortigoza, C. (2014) Informe de autoevaluación del doctorado en ciencias pedagógicas. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba.

Osca-Lluch, J.; Haba, J.; Fonseca, S.; Civera, C. y Tortosa, F. (2013) Tesis doctorales españolas sobre análisis bibliométrico en Psicología, *Aula Abierta*, Vol. 41, No. 2, pp. 99-110. ICE. Universidad de Oviedo. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4239204.pdf>

Pacheco-Méndez, T. (2014) Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*

Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, Vol. V, No. 12, p. 46-69. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/446>

Pacheco, T. (2015) La tesis doctoral en ciencias sociales y su relación con el quehacer científico. Cinta de Moebio, Chile, No. 52, p. 37-47. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/52/pacheco.html

Pasquier, A. y Dolz, J. (1996) Un decálogo para enseñar a escribir, Cultura y Educación, No. 2, p. 31-41.

Paz, M.; Castro, A.; Sierra, J.; Buela-Casal, G. (2009) Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. Revista de Psicodidáctica, Vol. 14. Nº 2. p. 193-210.

Polanio-Lorente, A.; Martínez Cano, P. y G. de Bordallo, B. (1991) Evaluación por los alumnos de la eficacia de un curso de doctorado: algunas conclusiones relevantes. Revista de Ciencias de la Educación, No. 146, Año XXXVI, abril-junio, p. 1-14, Madrid. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2835666>

Quevedo-Blasco, R.; Tania, A.; Bermúdez, M. y Buela-Casal, G. (2013) Actitudes del profesorado universitario español: formato de tesis doctorales, docencia e investigación. Aula Abierta, Vol. 41, núm. 2, mayo-agosto, p. 5-12. ICE. Universidad de Oviedo. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4239027.pdf

Ramos, J. y Cabeleira, H. (2015) Toward a pedagogy of advanced studies in the University: the production of an inventive academic writing in the Social Sciences, Arts and Humanities. REDU - Revista Docencia Universitaria, 13 (1), Enero-Abril. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/951/PDF>

Retamozo, M. (2014) ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XXV, Nº 48, mayo, p.173 - 202. Disponible en: www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_48/.../006cdt_48.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

Rodríguez, N. (2010) Modelo de formación del tutor de tesis. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002766/pdf?md5=09727c6da3f26f23fcadae83e6262071&pid=1-s2.0-S1877042814002766-main.pdf>

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Saiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. REDU- Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2), pp. 149-161. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>

Ruiz, J. (2015) Comisión Territorial de Grados Científicos: su contribución al desarrollo doctoral en la provincia Villa Clara. EDUMECENTRO, No.7 (3), jul.-sep.p.1-19. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5158223.pdf>

Sánchez, D. (2012) La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. Revista Iberoamericana de Educación, n. ° 60/3. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/5089Schez.pdf

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. Infancia y Aprendizaje, No. 58, p. 43-64.

Sebastián, J (2003) Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura. Madrid, España.

Soto Arango, D. (2009) Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, No. 12, p. 152 – 195. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rudecolombia. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3179986.pdf>

Stake, R. (2007) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata SL. Cuarta edición. Madrid.

Stoilescu, D. and McDougall, D. (2010) Starting to Publish Academic Research as a Doctoral Student. International Journal of Doctoral Studies, Vol. 5, p. 78-92. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada. Disponible en: <http://ijds.org/Volume5/IJDSv5p079-092Stoilescu299.pdf>

Stracke, E. and Kumar, V. (2010) Feedback and Self-Regulated Learning: Insights from Supervisors' and PhD Examiners' Reports. Reflective Practice, 11(1), 19-32. Disponible en: www.tandfonline.com/doi/.../14623940903525140

Tejada Fernández, J. y Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.htm>

Tejada, R. (2011) La evaluación del impacto formativo en contextos educativos universitarios. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, No.4, octubre-diciembre. ISSN 2224-2643. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3700572.pdf>

Tomás, M., Mentado, T. y Ruíz, J. M. (2015). Las buenas prácticas en gestión de la investigación de las universidades mejores situadas en los rankings. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(105). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1853>

Torrano, F. & González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. Electronic Journal of Educational Research, 2(1), p. 1-34. Disponible en: http://www.webdocente.altacapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf

Torres, M. (2011) La tutoría en programas de doctorado. Tensiones tutoriales doctorado en ciencias de la educación Rudecolombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 13, No. 17, julio – diciembre, p. 315-344. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3958205.pdf>

Unesco (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Congreso Mundial de la Educación Superior, Paris. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Unesco (2009) Declaración Congreso Mundial de la Educación Superior, Paris. Disponible en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Valenzuela-Morales, C. (2014) Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile, Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. V, núm. 12, pp. 70-86. Disponible en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/275>

Valle Lima, A. (2010) La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Valle Lima, A. (2015) La investigación pedagógica. Otra mirada. Revista Ciencias Pedagógicas, No.2. Mined. ISSN 1607 – 5888. Disponible en:

<http://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/attachments/article/224/LA%20INVESTIGACION%20PEDAGOGICA.pdf>

Valledor, R. (2014) El tema de la investigación educacional en la formación de docentes-investigadores. Disponible en:

<http://www.opuntiabrava.rimed.cu/pdf/valledor.pdf>

Veytía, G. y Sánchez, A. (2015) Orientaciones didácticas para trabajar en la formación de investigadores en el posgrado desde un aprendizaje directo. Revista Rumbos en Educación, No. 1, 2015. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Chile. ISSN 0719-6059. Disponible en:

http://issuu.com/uautonomadechile/docs/revista_rumbos_05_octubre_002_?e=12044308/30528266

Villardón-Gallego, L. y Yániz, C. (2013) Propuesta de un plan de tutoría y apoyo a estudiantes de doctorado. REDU - Revista Docencia Universitaria, Vol.11 (2), Mayo-Agosto. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4414160.pdf>

Anexos

Anexo I

Cuestionario a especialistas

Estimado (a) colega:

Como parte de un estudio que estamos desarrollando en el Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (Ceces) de la Universidad de Holguín, sobre la calidad del proceso de formación doctoral en ciencias pedagógicas, nos gustaría conocer sus criterios acerca de las 5 deficiencias más notorias que tienen las tesis en esta especialidad, de acuerdo con su experiencia profesional. Sus opiniones nos serán de mucha utilidad. Le agradecemos por adelantado su colaboración.

Años de experiencia en la formación de doctores: _____

Deficiencias:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo II

Cuestionario a egresados

Como parte de una investigación que está realizando el Ceces sobre la calidad de la formación de doctores en ciencias pedagógicas, le presentamos este cuestionario anónimo para conocer sus criterios al respecto. Le pedimos su total sinceridad.
Gracias por su cooperación

- ¿En qué año Ud. culminó su doctorado? _____

Sexo: Masculino _____ Femenino _____

- ¿Cuál fue la vía de su formación? Tutelar _____ Curricular colaborativo _____

- ¿Cuáles fueron las dificultades más importantes que Ud. afrontó en su formación doctoral?

- ¿Qué sugiere para eliminar dichas dificultades y perfeccionar la formación de doctores en esta especialidad?

- ¿Cuáles fueron los beneficios profesionales en su formación doctoral que Ud. considera como los más importantes para su posterior desempeño como profesor universitario e investigador?

Anexo III

Encuesta a alumnos del doctorado curricular en Ciencias Pedagógicas

Colega aspirante:

Con el objetivo de conocer tus criterios sobre el doctorado, se proponen a continuación varias preguntas, a las cuales debes responder con total sinceridad para perfeccionarlo. Esta encuesta es totalmente anónima.

Fecha: _____ Edad: _____ Sexo: M: _____ F: _____

I. De los cursos recibidos ¿cuáles han sido los más útiles para tu desarrollo profesional y por qué?

II. De la bibliografía orientada para cada curso ¿Cómo la valoras en cuanto a su pertinencia y actualización?

Excelente _____ Buena _____ Regular _____ Mala _____

¿Por qué?

III. Del claustro de profesores que trabajó en la impartición de los cursos ¿Cómo los evalúas en cuanto a su dominio de los contenidos y preparación didáctica?

Excelentes _____ Buenos _____ Regulares _____ Malos _____

¿Por qué?

IV. Del calendario docente aplicado para el desarrollo de los cursos ¿Cómo lo evalúas en cuanto a la organización lógica de los contenidos?

Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Malo _____

¿Por qué?

IV. Sobre el tema de tesis que desarrollas ¿Qué dificultades han afrontado para su ejecución?

V. ¿Cómo ha contribuido este doctorado para tu desarrollo profesional?

VI. ¿De las actividades académicas en que has participado cuáles consideras más valiosas para tu formación profesional?

¿Qué sugerencias puedes hacer para perfeccionar el desarrollo de este doctorado?

Anexo IV

Mitos sobre la formación de doctores en ciencias pedagógicas

Introducción:

Como parte del perfeccionamiento de la formación doctoral en ciencias pedagógicas que se desarrolla en la Universidad de Holguín, se ha decidido recolectar y resumir algunos criterios errados que proliferan entre directivos, aspirantes y tutores, los cuales han influido negativamente en la calidad de dicha formación. Estas opiniones, que también pueden ser consideradas como prejuicios o malentendidos, están influidas por prácticas y coyunturas históricas en las que la cantidad de doctores egresados era lo fundamental y no la calidad de este proceso. Algunas de estas afirmaciones se han arraigado tanto, que se llegan a aceptar como verdades axiomáticas, las cuales contienen un carácter pragmático porque en no pocas ocasiones coadyuvan al éxito del doctorado y han tenido tanto impacto negativo en los claustros de profesores, que algunos han llegado a afirmar que la vía más fácil de hacer un doctorado es inscribirse en la especialidad de ciencias pedagógicas.

No obstante, ningún mito es totalmente falso porque contiene una verdad parcial extraída de prácticas formativas históricas, que se han ido enraizando en la mente de sus protagonistas, urgidas por exigencias de incrementar numéricamente el claustro de doctores a toda costa y a todo costo. Por eso es importante someter a valoración cada uno, por parte de aspirantes y tutores, para extraer de ellos las moralejas respectivas que permitirán irlos erradicando definitivamente y así ir elevando paulatinamente la profesionalidad de los doctores egresados y por egresar.

Mitos:

1. Cualquiera puede hacer una tesis doctoral en ciencias pedagógicas porque es más fácil que en otras especialidades.
2. Todo doctor es ya de hecho un investigador consagrado.
3. No es necesario tener una formación investigativa previa para iniciar un doctorado.
4. La preparación científica de los aspirantes es adecuada si logran defender con éxito sus tesis doctorales.
5. No hace falta dominar el idioma inglés para investigar.
6. El diseño teórico y metodológico de la tesis se logra solamente a través de un trabajo de mesa con ayuda del tutor.
7. Para la determinación de los fundamentos empíricos del problema científico, basta con las deficiencias formativas identificadas por el aspirante.
8. Los resultados científicos obtenidos en los países anglosajones e iberoamericanos no es obligado dentro de la valoración del estado del arte, como parte de la fundamentación teórica del problema científico.
9. La calidad de la tesis no está relacionada con su pertenencia a un proyecto de investigación.
10. La verificación empírica de los resultados científicos aportados y su impacto formativo no constituyen elementos esenciales de la tesis.
11. A los aspirantes no se les debe exigir que defiendan los resultados científicos aportados, tratando de responder a todas las preguntas y deficiencias que se les señalen.

12. Los aspirantes no tienen que determinar cuáles son las limitaciones de los resultados científicos que aportan.
13. Las publicaciones de los aspirantes tienen el mismo valor en cualquier revista científica arbitrada.
14. La cantidad de texto en el diseño de las láminas para la presentación de la tesis no es importante.
15. La exposición oral de los resultados fundamentales de la tesis no es necesaria, con leerlos es suficiente.
16. Las respuestas a las preguntas de los oponentes deben ser leídas en su totalidad.
17. Las contribuciones teóricas y prácticas de las tesis doctorales están prestablecidas y no es posible ni necesario encontrar otras.
18. Cualquier doctor puede elaborar un buen informe de oponencia.
19. Mientras más páginas y preguntas contengan los informes de oponencia, más profundos e importantes son.
20. Mientras más analíticas y extensas sean las respuestas a oponentes y miembros del tribunal, mejor respondidas quedarán las preguntas.
21. La forma de elaborar las preguntas a los aspirantes en los actos de predefensa y defensa no es importante.
22. Mientras más sugerencias se le hagan a los aspirantes y menos preguntas, más ayuda reciben.
23. Los tutores y cotutores tienen respuestas para todas las dudas de sus aspirantes.
24. Con la defensa exitosa de la tesis culmina la formación investigativa del profesor.
25. Todos los doctores están listos para dirigir cualquier proyecto de investigación.
26. Todo doctor egresado es un líder científico.
27. Los doctores no tienen que continuar acreditando sus resultados científicos a través de publicaciones en revistas arbitradas, premios y reconocimientos.
28. No existen revistas científicas pertenecientes a bases de datos de WoS, Scopus y Scielo en que se puedan publicar resultados científicos de las tesis doctorales en ciencias pedagógicas.
29. La cantidad de tesis doctorales tutoradas es el indicador más importante de un doctor.
30. Una vez defendida la tesis no es necesaria la continuidad investigativa del tema.
31. Cualquier doctor recién egresado está preparado para formar a otros investigadores a través de tutorías y cursos sobre investigación educativa.
32. Los doctores están preparados para tutorar tesis sobre cualquier tema.
33. Los doctores no tienen que lograr publicaciones científicas todos los años.
34. Los doctores no tienen que preocuparse por el índice de citación de sus publicaciones por parte de otros investigadores.
35. Las preguntas que realizan los miembros del tribunal siempre son las mismas con diferentes enfoques, por lo que se pueden elaborar las respuestas con antelación.

36. Entre más preguntas, comentarios y sugerencias realicen los tribunales en los actos de predefensa y defensa al aspirante, más calidad tiene la tesis.
37. Con un tutor que posea reconocimiento social y académico, la defensa de la tesis será exitosa.
38. La tesis es del aspirante y del tutor.
39. En las publicaciones de los resultados parciales de la tesis no debe estar el tutor como coautor.
40. Las tesis doctorales defendidas exitosamente no necesitan ser publicadas.

Anexo V

Encuesta de satisfacción

Con el propósito de indagar y valorar su nivel de satisfacción respecto al curso o actividad recibida, es de interés de los profesores que se desempeñan en el CECES, que conteste los ítems reflejados en la tabla:

Gracias por su cooperación:

Marque con una X en la casilla que corresponda a su criterio con el programa desarrollado:

Escala: 5 Excelente, 4 Muy bien, 3 Bien, 2 Regular y 1 Deficiente

No	Indicador	Calificación				
		5	4	3	2	1
1	Actualidad y pertinencia del contenido tratado					
2	Calidad de las actividades desarrolladas por el docente					
3	Organización de las actividades y condiciones creadas para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje					
4	Uso de métodos de enseñanza - aprendizaje					
5	Uso de los medios de enseñanza – aprendizaje					
6	Comunicación profesor - estudiante - grupo					
7	Argumentación y contextualización de los contenidos tratados					
8	Fuentes bibliográficas utilizadas y orientadas. Su actualidad					
9	Satisfacción de necesidades de aprendizaje					
10	Satisfacción de expectativas profesionales					
11	Valoración de su aprendizaje (además puede ejemplificarlo)					

Sugerencias:
