

LA PEDAGOGÍA DOCTORAL

Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú

CARMEN DIAZ-BAZO

Resumen:

Desde la perspectiva de la pedagogía doctoral como un ecosistema formativo, este trabajo analiza el contexto de formación, los programas y las motivaciones de los doctorandos de tres programas de doctorado en Educación en Perú. Se realizó un estudio cualitativo descriptivo con entrevistas semiestructuradas a 10 profesores de los programas y un cuestionario a 137 estudiantes. Los resultados muestran que los programas doctorales responden a una mayor demanda de cualificación a través de programas escolarizados, centrados en asignaturas y orientados a la especialización con reducidos espacios de socialización con la comunidad de investigadores.

Abstract:

From the perspective of doctoral pedagogy as an educational ecosystem, this article analyzes the context of the training, programs, and motivation of doctoral students in three doctoral programs in Peru. A descriptive qualitative study utilized semi-structured interviews with ten professors in the programs and a survey completed by 137 students. The results show that the doctoral programs respond to higher demands through scholastic programs centered on subjects and oriented to specialization, with reduced opportunities for socialization with the community of researchers.

Palabras clave: estudios de posgrado, doctorado, formación doctoral, programas de posgrado.

Keywords: graduate study, doctoral degrees, doctoral education, graduate programs.

Carmen Diaz-Bazo: académica en la Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento Académico de Educación. Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32. Perú. CE: bdiaz@pucp.edu.pe (ORCID: 0000-0002-1256-9785).

Introducción

Los programas doctorales son los espacios –entre otros– que aportan a la construcción del conocimiento de más alto nivel y donde se forman y acreditan a los investigadores(as) que un país necesita [en adelante, en este artículo se usará el masculino con el único fin de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género]. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre qué se enseña y cómo se “enseña” a investigar para formar la identidad y las competencias de un investigador, en este caso, en el campo educativo.

Desde hace más de veinte años, en países anglosajones –especialmente Australia y Reino Unido– surgió una línea de reflexión sobre la enseñanza de la investigación (*research pedagogy*) y sobre la pedagogía doctoral (*doctoral pedagogy*) al reconocer que ha sido un tema que ha importado poco a universidades, facultades o programas, más centradas en la investigación y el conocimiento que sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Asimismo, se reconoce que existe una falta de “cultura pedagógica” en la formación de doctores (Wagner, Garner y Kawulich, 2011; Bernauer, Semich, Klentzin y Holdan 2013; Kilburn, Nind y Wiles, 2014; Earley, 2014; Lewthwaite y Nind, 2016) y es una “caja negra” con pocos estudios y teorías que ayuden a comprenderla (Green y Lee, 1995; Johnson, Lee y Green, 2000; Cotterall, 2011; Leech, 2012; Nind y Lewthwaite, 2018). Sin embargo, McCulloch (2018) considera que el campo de la educación doctoral está adquiriendo el estatus de disciplina académica al ser susceptible de investigación, con teorías y conceptos propios y con una comunidad científica que produce y difunde conocimiento. Por tanto, la formación doctoral es un campo que está en construcción.

En América Latina, todavía es un tema poco estudiado y de reciente preocupación. Se habla de investigación formativa (Restrepo Gómez, 2003; Parra, 2009) que –aunque tiene varias acepciones– una de ellas hace referencia a la formación de habilidades para la investigación especialmente dirigidas al pregrado o los estudios de licenciatura, aduciendo que a nivel doctoral ya no es necesario preocuparse de ello. Por su parte, los estudios de Moreno Bayardo (2011), Corvalán, Falabella y Rojas (2011), Mancovsky (2016), Acuña, Barraza y Jaik (2017), Fernández Fastuca (2018) y Aiello (2019) dan cuenta de las condiciones personales e institucionales (tales como los recursos, las políticas institucionales de fomento de la investigación, los investigadores, los procesos formativos, entre otros) que fomentan o limitan la formación de competencias para

la investigación en programas doctorales, más allá del programa en sí mismo o del desarrollo de la tesis.

La necesidad de estudiar la pedagogía doctoral surge en relación con tres tendencias en la educación superior y la formación en posgrados. En primer lugar, los cambios que se están experimentando en los programas de este nivel. Estos se están diversificando, existen doctorados de investigación (PhD) y doctorados profesionales (EdD) y se están dando otras alternativas de graduación además de las tesis como la titulación vía artículos. Todo ello exige desarrollar otras capacidades como, por ejemplo, el aprender a escribir o alfabetizarse académicamente (Lee y Kamler, 2008; Crossouard y Pryor, 2008). Estos cambios llevan a repensar en la formación doctoral más allá de escribir una tesis; hacia la formación de la identidad del investigador con nuevas competencias para pertenecer a la comunidad de una disciplina (Gilbert, 2004; Manathunga, Smith y Bath, 2004; Robins y Kanowski, 2008; Kamler, 2008; Lee y Kamler, 2008, Cotterall, 2011).

En segundo lugar, el perfil de los estudiantes de doctorado ha cambiado. Ya no están dedicados a la investigación a tiempo completo, llegan con poca experiencia sobre cómo investigar y con otros intereses vinculados a nuevas oportunidades laborales con expectativas de mayores calificaciones académicas. Ante ello, Moreno Bayardo (2011), Mancovsky (2016), Fernández Fastuca (2018) y Moreno Bayardo y Torres Frías (2020) consideran replantear la figura del formador de los futuros investigadores y la necesidad de su formación; así como atender el contexto de apoyo –incluso emocional– que deben ofrecer los tutores o asesores.

En tercer lugar, la búsqueda de la calidad de las universidades y programas y los sistemas de acreditación se han centrado en la medición, dejando de lado los discursos sobre pedagogía y los procesos (Nind y Lewthwaite, 2018). Las políticas de evaluación de los doctorados se han concentrado en medir las tasas de graduación final más que en los procesos pedagógicos que permitan comprender, junto a otros factores, las razones de la graduación exitosa o la deserción (Sverdlik, Hall, McAlpine y Hubbard, 2018). La preocupación por la no graduación, la deserción en los programas, la no culminación a tiempo, el estrés de hacer una tesis, entre otros, exigen pensar en la pedagogía y las maneras como se enseña y aprende a investigar.

Finalmente, los programas de doctorado se han extendido ampliamente. Particularmente en Perú y en el campo de la educación, en los últimos diez

años se han casi duplicado (Sime y Díaz-Bazo, 2019). Según estadísticas de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2020), para 2017, 59.6% de los programas de doctorado ofrecidos en el país son en ciencias sociales. De ellos, 28% corresponden al campo de la educación. Asimismo, señala que a 2019, 83% de los grados de doctor registrados corresponden a las ciencias sociales, y dentro de ello, 63.6 % son en educación. Este crecimiento de programas de doctorado y de graduados no ha estado acompañado de estudios sobre cómo se está formando y, menos aún, qué conocimiento se está produciendo y qué impactos se dan a partir de dicha formación tanto en la comunidad científica a través de publicaciones, como en las políticas o prácticas educativas.

Todo ello lleva a estudiar la pedagogía doctoral de modo sistemático para hacer visibles las prácticas pedagógicas en la formación de investigadores en los programas de doctorado y generar un conocimiento pedagógico basado en la teoría y la investigación (Danby y Lee, 2012; Earley, 2014; Lewthwaite y Nind, 2016).

La pedagogía doctoral como ecosistema formativo

La pedagogía doctoral incluye no solo cómo se produce conocimiento sino cómo el estudiante llega a “ser investigador”, a adquirir identidad como investigador y académico (Green, 2005). En ese sentido se habla de la pedagogía como un proceso de enculturación y socialización en la cultura de investigación de la disciplina y sus comunidades académicas (Gilbert, 2004; Gardner, 2010; Howard y Turner-Nash, 2011; Hyatt, 2013). La pedagogía doctoral busca deconstruir la díada experto-aprendiz por la de comunidad de práctica investigadora (Pallas, 2001), donde el estudiante se inserta en ella a través de estructuras de aprendizaje flexibles (Blaj-Ward, 2011; Cotterall, 2011; Hyatt, 2013) que contienen distintos espacios académicos –más allá de los cursos, seminarios o talleres– y relaciones distribuidas y horizontales con los pares, los grupos de investigación u otros actores (Cotterall, 2011; Danby y Lee, 2012; Hyatt, 2013; Fernández Fastuca, 2018), más allá de la relación con el supervisor o asesor. En síntesis, es una mirada ecosocial (Green, 2005) que incluye todo el contexto en donde el estudiante se forma como investigador (Johnson, Lee y Green, 2000; McCallin y Nayar, 2012; Moreno Bayardo, 2011; Nind y Lewthwaite, 2018).

Desde una perspectiva más tradicional la pedagogía doctoral se refiere a la relación entre aprendices (estudiantes), docentes (supervisores) y el

conocimiento que se produce (Lassig, Dillon y Diezmann, 2013). A esta tríada se agrega la cultura institucional de la formación para la investigación entendida como los valores, tradiciones y normas que informan y guían las prácticas de investigación y el currículo (Deem y Brehony, 2000; Lovitts, 2005; Bagaka's, Badillo, Bransteter y Rispianto, 2015), y la cultura de la disciplina, es decir, cómo se construye conocimiento en cada uno de los campos disciplinarios, y en específico en el de la educación (Green y Lee, 1995; Adkins, 2009; Cotterall, 2011; McCallin y Nayar, 2012). Ello trasciende la idea de reducir la pedagogía doctoral a la relación del supervisor con el estudiante como un espacio privado de formación (*one to one pedagogy*) y transitar hacia las experiencias de extrasupervisión o extracurriculares (Danby y Lee, 2012; Harrison y Grant, 2015; Fernández Fastuca, 2018) y las experiencias de co-construcción del conocimiento en espacios colaborativos (Hyatt, 2013).

En esa línea, Leech (2012) –basado en la propuesta de Lovitts (2005)– considera tres dimensiones a tener en cuenta en el ecosistema de formación doctoral: *a)* los estudiantes de doctorado y los recursos con los que cuentan, ello es la motivación, los estilos de aprendizaje o el conocimiento que tienen; *b)* el micro contexto de formación, referido al departamento o facultad que lo ofrece, el programa doctoral, su currículo, el sistema de supervisión o asesoría; ello abarca experiencias vividas por los estudiantes tanto dentro como fuera de las aulas con sus pares y con otros investigadores (Gardner, 2010; Moreno Bayardo, 2011; Fernández Fastuca, 2018; Aiello, 2019); y *c)* el macro contexto, que involucra la cultura de la formación posgradual y la cultura de la disciplina. Sin dejar de considerar la política de formación posgradual e incluso la política nacional de investigación educativa planteada por el Estado que, en países como Perú, impregna una forma de valorar, y reconocer la investigación en educación.

Desde esta perspectiva sociocultural, el estudiante de doctorado construye su identidad como investigador desde la interacción con su contexto social –en este caso la comunidad de una disciplina– y su sentido de pertenencia, participación y reconocimiento que tiene en ella (Holley, 2011; Lassig, Dillon y Diezman, 2013; Tammi y Kouhia, 2015). Esto incluye el posicionamiento del doctorando respecto de sus propias disciplinas o campos de conocimiento (desde las epistemologías, teorías y metodologías) y cómo asume el *habitus*: disposición, conocimientos, habilidades convenciones y prácticas propios de la comunidad investigadora (Moreno Bayardo,

2011; Inouye y McAlpine, 2019), es decir, cómo pasa de ser consumidor a productor autónomo de conocimiento (Lovitts, 2005).

La interacción con pares e investigadores, la asesoría o tutoría individual o grupal, los espacios de socialización, las oportunidades de debate, la flexibilidad del currículo, los grupos de investigación, los seminarios, los coloquios, los talleres o grupos de escritura, la escritura y publicación de artículos, la participación en congresos, la supervisión grupal, la mentoría de pares, son algunas de las prácticas que los autores documentan como parte del micro contexto formativo de los programas doctorales para formar en investigación (Lee y Kamler, 2008; Gardner, 2010; Holley, 2011; Blaj-Ward, 2011; Moreno Bayardo, 2011; McCallin y Nayar, 2012; Stevens-Long, Schapiro y McClintock, 2012; Lassing, Dillon y Diezman, 2013; Johnson, 2014; Bagaka's *et al.*, 2015; Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017; Hodgson, 2017; Hutchings, 2017; Fernández Fastuca, 2018; Pérez, López y Buendía, 2019). Estas experiencias promovidas desde el programa o la institución formadora revelan las intencionalidades para integrar a los estudiantes de doctorado en una cultura específica de investigación. Cada comunidad de investigación provee el contexto que selecciona lo valioso a ser “enseñado”, sin dejar de reconocer la agencia de los estudiantes para construir sus propias experiencias de aprendizaje (Pallas, 2001; Cotterall, 2011; Holley, 2011 y Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017).

Dada la complejidad de la investigación en el campo educativo, el macro contexto formativo considera la cultura formativa, la cultura de la disciplina y modos de generar conocimiento en educación. Autores como Eisenhart y DeHaan (2005) y Pallas (2001) proponen enseñar diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas para introducir a los estudiantes en la cultura de la investigación. Por su parte, Chatterjee-Padmanabhan, Nielsen y Sanders (2019) señalan discutir sobre los conceptos básicos de la investigación: de construcción del conocimiento, de teoría, marco y paradigma de la investigación, de análisis e interpretación y de argumentación y tesis.

En síntesis, esta es una mirada más integral de la formación doctoral, que pone el acento en el contexto cultural y social de la formación como un ecosistema social (Green, 2005) en donde el estudiante se socializa en la cultura de investigación, se interrelaciona con sus pares y con la comunidad de investigadores en el campo de la educación, y donde socialmente la investigación, y en particular la propia en educación, es valorada como clave para el desarrollo. Ello incluye al programa, la universidad, la

comunidad de investigadores de una disciplina, e incluso el Estado que promueve la investigación.

Metodología

Desde una mirada de la formación doctoral como ecosistema, y sin pretender abarcar en este artículo la multiplicidad de aspectos que la conforman, este estudio tiene como objetivo describir los espacios formativos de tres programas de doctorado en educación en Perú desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo y como tal busca comprender, desde la perspectiva e interpretaciones de los sujetos (Creswell, 2013), el micro contexto de formación, a través del programa en sí mismo y de los espacios y estrategias que este ofrece para formar en investigación; asimismo, las motivaciones y expectativas de los estudiantes para formarse en ellos. Además, el macro contexto desde el Estado en donde se desarrollan estos programas; es decir, en la política nacional de posgrado y la promoción de la investigación, en particular en educación. Como estudio cualitativo descriptivo no pretende establecer generalizaciones sino recoger las percepciones de los sujetos que permitan problematizar sobre este objeto de estudio en construcción.

Para el desarrollo del estudio se seleccionaron tres programas de doctorado en educación. Los criterios de inclusión fueron: los años de funcionamiento (más de cinco), con doctores graduados, la localidad (Lima y otras regiones) y el tipo de gestión (público y privado), además de la accesibilidad al programa y sus informantes. Se escogieron tres programas: una universidad pública de la sierra centro del país (C1), otra pública de Lima (C2), y una universidad privada del norte del país (C3).

Para caracterizar el macro contexto en el que se desarrollan los programas se analizó información secundaria como documentos normativos e informes públicos sobre las políticas de investigación y formación doctoral del país. Para el micro contexto de formación se recurrió a la información disponible en los sitios web institucionales de los programas seleccionados. Además, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada a los profesores de los programas y un cuestionario dirigido a doctorandos. Los instrumentos recogen información sobre la finalidad del programa, el marco curricular y los espacios o estrategias de formación. En particular, el cuestionario incluye además las características, expectativas y motivaciones de los estu-

diantes, así como datos que permiten describir su perfil tales como edad, ocupación, experiencia previa en investigación y publicación.

Los instrumentos fueron revisados por juicio de expertos. Los informantes fueron 10 profesores y 137 estudiantes de los tres programas. El trabajo de campo se realizó entre junio y julio de 2019, respetando el principio ético de confidencialidad y los criterios de calidad metodológica. Para el análisis del cuestionario se usó la distribución de frecuencias, y en el caso de las entrevistas se grabaron, transcribieron y se categorizaron de forma abierta.

Resultados

El macro contexto de formación doctoral:

la investigación y los programas de doctorado en Perú

La formación de investigadores en educación a través de los programas doctorales no puede dejar de enmarcarse en la política de investigación y formación de investigadores promovida por el Estado.

En Perú, la inversión del Estado para hacer investigación es limitada. Entre los años 2011 y 2018 el gasto respectivo ha crecido de 0.08% a 0.13% del producto interno bruto, y se mantiene muy por debajo de otros países de América Latina (Ricyt, 2020). Del presupuesto general destinado a investigación en 2015, 55% corresponde a las ciencias naturales, ingeniería y tecnología; 9.8%, a las ciencias sociales (Concytec, 2017), donde se encuentra el subcampo de la educación.

De otro lado, Perú es uno de los países de la región con menor cantidad de investigadores y producción científica. Para 2018, se registraban 2 mil 496 investigadores –mayoritariamente hombres– concentrados especialmente en las universidades. Ello representa el 0.14 por cada mil integrantes de la población económicamente activa. Y con una producción de 3 mil 515 publicaciones según Scopus (15% son en el campo de las ciencias sociales, porcentaje promedio de los países de América Latina y el Caribe) superados ampliamente por Brasil (82 mil 330 publicaciones), México (26 mil 408), Colombia (13 mil 277), Chile (15 mil 16) y Argentina (15 mil 127) (Ricyt, 2020). Al 2015, el ratio del número total de artículos en revistas indizadas respecto del número total de investigadores fue de 0.6 (Concytec, 2017). De otro lado, solo hay siete revistas indizadas en Scopus, ninguna en el campo de la educación (Concytec, 2019a). En otras bases de datos se encuentran dos revistas indizadas en SciELO y tres en Redalyc en el campo de la educación.

El Estado peruano, a través del Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec), ha promovido la investigación mediante becas para la formación de doctores y fondos para el fortalecimiento de los programas doctorales, priorizando líneas estratégicas. De 2015 a 2017 se otorgaron 175 becas en programas de doctorado, ninguno en el campo de la educación; y en 2019, se graduaron 87 doctores, especialmente en ciencias, tampoco alguno en educación (Concytec, 2019b).

Pese al limitado apoyo a la investigación y la formación de investigadores, los programas de doctorado han crecido en los últimos años sin ninguna regulación ni acreditación por parte del Estado. La ley universitaria peruana establece que los programas de doctorado son estudios de carácter académico basados en la investigación y tienen como propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel (Congreso de la República del Perú, 2014). A diferencia de las maestrías, en donde pueden tener una orientación profesional, de especialización o de investigación; se espera que los doctorados se basen en la investigación, por tanto, es uno de los espacios más legitimados para hacer y formar investigadores. En Perú se ofrecen 423 programas de doctorado, de los cuales 59.6% corresponde a las ciencias sociales y, dentro de ello, el 28.2% al subcampo de la educación. Para 2017 se graduaron 2 mil 592 doctores, 83.1% lo hace en ciencias sociales y la mayoría corresponde a educación (63.6%) (Sunedu, 2020).

La concentración de doctorados y graduados en ciencias sociales no se correlaciona con la cantidad de investigadores y producción en estas áreas. A octubre de 2019, del total de 3 mil 399 investigadores, los de ciencias sociales representan solo 11% de los calificados en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica Renacyt (Sunedu, 2020). Con el limitado apoyo del Estado, especialmente en educación, la formación en investigación a nivel doctoral es financiada por los mismos doctorandos quienes en búsqueda de mejores puestos laborales –como veremos más adelante– hacen esfuerzos por financiar sus estudios e investigaciones.

El micro contexto de formación: los programas y sus espacios y estrategias de formación

La ley universitaria peruana plantea que la finalidad de los estudios doctorales es la formación para la investigación y el desarrollo del conocimiento del más alto nivel. Además, indica que son estudios de tres años con un

mínimo de 64 créditos académicos¹ y que la tesis debe ser de máxima rigurosidad académica y de carácter original. Cada programa de formación organiza sus estudios en el marco de la autonomía universitaria y, como se señaló antes, sin mayor regulación por parte del Estado ni obligatoriedad de acreditación. Sime y Díaz-Bazo (2019), a partir de análisis de 48 programas de doctorado en educación del país, encontraron dos características importantes: su orientación profesional y su carácter más escolarizado e instrumental a partir de intereses individuales de los doctorandos al proponer sus temas de investigación. Es en este contexto normativo y macro contexto explicado en el acápite anterior, donde se forma a los doctores en educación en Perú.

Programas de doctorado orientados a la especialización y la investigación

Los tres programas seleccionados ofrecen formar profesionales capaces de investigar y aportar al conocimiento y a la solución de problemas educativos orientados a la mejora de la calidad de la educación. Pero, además, dos de ellos explicitan que buscan formar para el ejercicio de la docencia a nivel universitario y desarrollar competencias para una práctica docente más eficiente, enfatizando una orientación más pragmática (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011), profesionalizante y especializada demandada por la política nacional respecto al ejercicio de la docencia en la universidad.²

En estos tres programas, el plan de estudios se estructura con un 50% o más de los créditos orientados a asignaturas vinculadas con la investigación y el desarrollo de la tesis: epistemología, metodologías de investigación, seminarios de tesis, investigación cualitativa o cuantitativa. Los créditos restantes son asignaturas de formación general o especializada, tales como filosofía de la educación, sociología de la educación, calidad educativa, evaluación de la calidad, educación para el desarrollo, currículo, educación y desarrollo humano, proyecto educativo nacional, realidad educativa peruana, entre otros.

Los planes de estudio se estructuran con asignaturas obligatorias, poco flexibles para que el doctorando arme su propia trayectoria de formación. Solo un programa ofrece la posibilidad de optar por una asignatura electiva (3 créditos) y se desarrollan en un horario específico de clases que suelen ser los fines de semana (tabla 1).

TABLA 1

Distribución de asignaturas y créditos ofrecidos por los programas

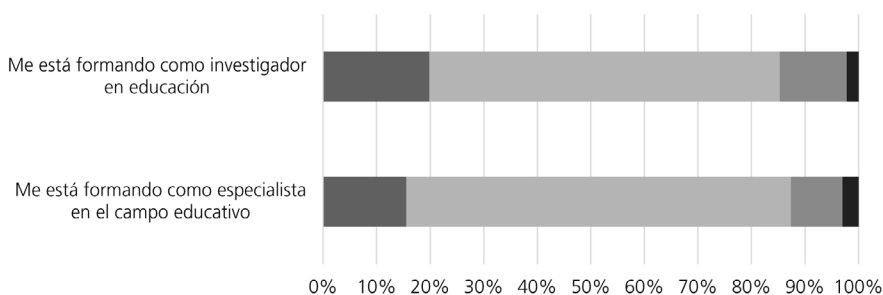
Programas	Total programa		Orientados a la formación en investigación		% créditos dedicados a investigación
	Núm. de asignaturas	Núm. de créditos	Núm. de asignaturas	Núm. de créditos	
C1	18	72	9	36	50%
C2	17	108	10	78	72%
C3	13	64	6	36	56%

Fuente: elaboración propia con base en planes de estudio de los programas estudiados.

Respecto de la finalidad de los programas doctorales, los estudiantes inscritos reconocen que los están formando como investigadores y como especialistas en el campo educativo (figura 1).

FIGURA 1

Finalidad de la formación desde la perspectiva de los estudiantes



	Me está formando como especialista en el campo educativo	Me está formando como investigador en educación
■ Totalmente de acuerdo	21	27
■ De acuerdo	97	89
■ En desacuerdo	13	17
■ Totalmente en desacuerdo	4	3

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Del mismo modo, los profesores entrevistados refuerzan una perspectiva más especializada, pragmática y orientada a la solución de problemas concretos cuando afirman que la formación se orienta a plantear alternativas y tomar decisiones en ámbitos de política o de la práctica educativa.

La finalidad del doctorado es que nuestros estudiantes puedan concluir la tesis y por lo tanto producir conocimiento válido para *tomar decisiones en el ámbito del gobierno local, de los gobiernos regionales*. Pero también que puedan discutir las nuevas teorías con respecto al campo educativo (C1E2).

[...] sean investigadores en el campo de la educación y la pedagogía y que a partir de ello empiezan a *resolver problemas que tengan dentro de la institución* o incluso dentro la comunidad educativa en general (C1E4).

[...] debemos terminar *haciendo una propuesta*. Porque la propuesta es el medio que me va a vincular para poder digamos entender y resolver nuestros problemas (C2E2).

Esta perspectiva de formación especializada para ejercer una mejor práctica docente –como se señala en las finalidades de los programas estudiados– y para la toma de decisiones o el diseño de propuestas de mejora –como lo expresan los profesores– devuelve la discusión sobre los alcances de un programa doctoral orientado a la formación de investigadores o a la de profesionales especialistas con competencias investigativas. Discusión que en otros países han identificado como doctorados de investigación (PhD) o profesionales (EdD).

Una formación doctoral escolarizada con pocos espacios para socializarse en la cultura de la investigación

Desde la perspectiva de la formación doctoral como un ecosistema donde la formación de investigadores involucra distintos espacios de socialización en la cultura de la investigación, se encuentra que 40.87% de los doctorandos afirma que el programa doctoral no les ofrece otras experiencias para formarse como investigadores más allá del plan de estudios. El currículo es percibido como escolarizado centrado en asignaturas obligatorias:

[...] todavía no hemos consolidado un currículo flexible; por lo tanto, hace que nuestros estudiantes tengan un *programa escolarizado y dirigido por nosotros*, quienes hemos formulado el currículo. Ellos [los estudiantes] no pueden tener todavía materias electivas las mismas que favorecerían sus investigaciones. Específicamente, tienen que seguir todo el plan de manera rígida. [...] en el caso de investigación, lo que hemos hecho es diseñar un programa de acompañamiento a nuestros estudiantes; pero que todavía, de manera similar, está siendo tratada como asignatura (C1E2).

¿Cómo puedes tener tantos doctorandos?, o sea, ¿cuántos asesores tienes para cada uno de ellos?, porque el trabajo que hacen deberían hacerlo con su asesor. [...] Entonces, hasta ahora no tienen asesor; ahí ya te vas dando cuenta que tenemos *un doctorado muy escolarizado* (C2E1).

Las asignaturas vinculadas con el conocimiento y el desarrollo de la investigación parecen ser suficientes para formar a los investigadores: “[...] pienso que con esas asignaturas [se refiere a los seminarios de tesis] y de acuerdo también como vemos en otros planes curriculares, apunta a que ese profesional esté orientado a ser investigador” (C1E4).

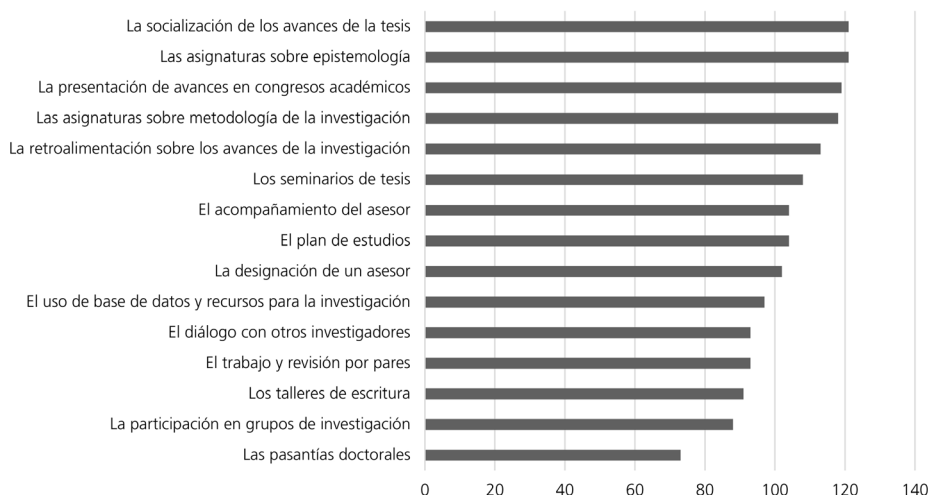
Asimismo, la centralidad en asignaturas sobre “cómo hacer” investigación, especializa en métodos, técnicas para recoger información, técnicas para analizar información, búsqueda de datos o redacción académica, dejando poco espacio para la discusión epistemológica sobre cómo se construye conocimiento en el campo de la educación.

[...] dejaría un poco el tema de las estrategias, metodologías y más bien apuntaría a destrezas más de tipo crítico, reflexivo, analítico. Me parece que hay una suerte más de *tecnificación del trabajo del investigador* [...] más no hay una reflexión en torno a temas más profundos (C2E1).

La centralidad del plan de estudios y las asignaturas son muy valoradas por los estudiantes, como se puede apreciar en la figura 2. Las asignaturas sobre epistemología y metodología de la investigación se valoran más sobre otros espacios y experiencias formativas, reafirmando la valoración de la asignatura como espacio de formación y el carácter escolarizado de la misma.

FIGURA 2

Valoración de los espacios de formación considerados muy importantes e importantes, desde la perspectiva de los estudiantes (T=137)



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Es interesante observar que experiencias que trascienden el aula y el programa, tales como el diálogo con otros investigadores, la participación en grupos de investigación o las pasantías doctorales son menos valoradas por los estudiantes, además de ser poco promovidas por los programas.

La interacción de los futuros doctores con la comunidad de investigadores no parece ser una estrategia sistemática promovida por los programas y, en algunos casos, aparecen como iniciativas individuales de los profesores, restando posibilidades para la construcción de la identidad del investigador (Holley, 2011; Lassig, Dillon y Diezman, 2013; Tammi y Kouhia, 2015).

Además de las asignaturas, los profesores resaltan otros espacios que se encuentran limitados por el tiempo que tienen los estudiantes para vivir una experiencia de formación doctoral. Entre ellos se encuentran los seminarios y jornadas de socialización, la invitación para participar en congresos o redes en las que participan los profesores, la invitación de investigadores nacionales o internacionales. También se les anima a escribir en las revistas propias u otras académicas.

Nuestros estudiantes están, poco a poco, acostumbrándose a difundir los conocimientos que están discutiendo en general, a través de publicaciones. Ellos tienen una publicación que está orientada a que puedan publicar [...], que es una revista para los estudiantes de doctorado para que puedan plantear sus primeros esbozos, sus proyectos de investigación, sus marcos teóricos, el abordaje del estado de la cuestión o el estado de arte que están trabajando. Pero ya también, nosotros estamos impulsando que ellos puedan publicar en otras revistas distintas a la nuestra y distintas a su entorno mismo. Bueno, son los mecanismos que estamos diseñando para que ellos puedan entrar a la discusión teórica sobre sus tópicos en específico (C1E2).

También se menciona el uso de cursos o talleres propedéuticos orientados a la escritura académica y la búsqueda de información en bases de datos como requisitos indispensables para empezar a investigar. Ello debido a déficits de los estudiantes en cuanto a revisiones bibliográficas y manejo de bases de datos.

Sobre la asesoría, como una de las estrategias de formación, los doctorandos la ubican en séptimo lugar de importancia. En los programas se nombra asesor en los últimos semestres o al finalizar el programa. Ello muestra, una vez más, que la formación doctoral se centra en el desarrollo de las asignaturas y no pasa por una de las estrategias más importantes como es la asesoría, supervisión o tutoría de la tesis (Moreno Bayardo y Torres Frías, 2020; Sverdlik, Hall, McAlpine y Hubbard, 2018), considerada por McCallin y Nayar (2012) como una forma especializada de enseñanza.

El plan estaba diseñado para que el segundo año, cuarto semestre, nuestros estudiantes puedan ya contar con un avance progresivo de su proyecto de investigación y a partir del quinto semestre los estudiantes pasaban [...] a trabajar directamente con su asesor. No, no se puede, los estudiantes mismos no están acostumbrados a trabajar directamente con su asesor sino a modo de asignatura. [...] El sistema de asesoramiento personalizado no funcionó tan bien porque el estudiante está acostumbrado al *proceso escolar de la investigación* con un profesor de curso de investigación, no tanto al trabajo con el asesor (C1E2).

Una formación doctoral sin comunidad de investigadores

Los programas doctorales cuentan con profesores doctores que pertenecen a la plana docente de tiempo completo de la facultad o con profesores in-

vitados de otras universidades. Los programas se desarrollan con limitado número de docentes registrados en el campo de las ciencias de la educación en el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica (Renacyt), como se puede apreciar en la tabla 2.

TABLA 2

Número de profesores calificados en Renacyt en el campo de las ciencias de la educación en las universidades

	Núm. profesores calificados en Renacyt en el campo de las ciencias de la educación – 2020	Núm. estudiantes matriculados en el programa - 2017
C1	2	153
C2	17	105
C3	1	14

Fuente: elaboración propia con base en: El Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica de Renacyt (<https://ctivitaec.concytec.gob.pe/renacyt-ui/#/registro/investigadores>) y el Sistema de Información de la Sunedu (<https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>).

Esta situación nos hace ver que las universidades que ofrecen los programas de doctorado tienen un número reducido de profesores calificados como investigadores en el campo de la educación en relación con el número de estudiantes matriculados. Al ser programas centrados en las asignaturas, no se evidencia una comunidad de investigadores que definan líneas o proyectos, discutan posturas epistemológicas y metodológicas o coordinen criterios comunes para el desarrollo de las tesis de grado. En algunos casos se trata de profesores o asesores invitados.

Es más, ni siquiera hay una coordinación entre los profesores para fomentar este tipo de espacios [para desarrollar la investigación]. Digamos yo no conozco a mis colegas que también están dictando acá, porque nunca nos han convocado a una reunión mínima de coordinación más o menos para poder pensar [...] estrategias que ayuden a que las personas se sientan que están en un espacio de investigación, no hay eso. Lo único que yo puedo ver es el profesor que dicta su clase, termina su clase y ya... hasta la otra semana (C2E1).

Mucho aislamiento, cada uno trabaja por separado [...]. No hay, por ejemplo, proyectos de investigación que revisen dos o tres docentes. Cada uno hace su propio trabajo en forma separada (C3E1).

Los sujetos de formación

Los estudiantes de doctorado de estos programas tienen entre 26 y 77 años. El 41% tiene entre 41 y 50 años. Se desempeñan como docentes de educación básica (49%) y educación superior (46%). Se autoperceben como docentes investigadores (52%) con experiencia en investigación (85%); pero sin publicaciones (65%) y sin estar registrados en asociación o red alguna vinculada con la investigación en educación (68%). La experiencia en investigación que señalan puede estar vinculada al desarrollo de la tesis de maestría, grado que es requisito para ingresar a un programa doctoral. Además, tienen la expectativa de dedicarse a la investigación parcial o eventualmente (82%) (tabla 3).

TABLA 3

Perfil del estudiante de los programas de doctorado estudiados

Edad	% de respuesta
Entre 26 y 30 años	11.3
Entre 31 y 40 años	28.3
Entre 41 y 50 años	40.6
Entre 51 y 60 años	17.9
Más de 60 años	1.9
Actualmente se desempeña como:	
Docente de educación superior	46.4
Docente de educación básica	48.8
Gestor de la educación	4.0
Investigador	0.8
Actualmente se percibe como:	
Docente	43.4
Docente-Investigador	52.2
Investigador	4.4

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Tiene experiencia previa de investigación	% de respuesta
Sí	85.6
No	14.4
Los resultados de su investigación han sido publicados	
Sí	22.2
No	65.2
No cuento con investigaciones	12.6
Después del doctorado, su dedicación a la investigación será:	
De tiempo completo	17.6
De tiempo parcial	50.0
Eventual, según se cuente o no con las condiciones y recursos para hacer investigación	32.4
Se encuentra registrado en:	
El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación	28.4
Asociación Nacional de Investigación	3.7
No se encuentra registrado	67.9

Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Además, los doctorandos estudian los fines de semana, trabajan simultáneamente y le dedican poco tiempo a la investigación. En el último Censo Universitario realizado en el país por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2010) se encontró que, en general, 64.7% de los doctorandos afirma estudiar los fines de semana y 57% de los de educación señalan que el promedio de horas semanales de clase es superior a las 10 horas. Situación que, luego de 10 años, se mantiene, en particular en estos tres programas.

La mayoría..., todos trabajan y muchos vienen de provincia. Son personas que el viernes saliendo de trabajar tienen que viajar para llegar acá y regresar, porque el lunes tienen que estar en su colegio otra vez. [...] Y eso será el 40% de los estudiantes. [...] ¿cuántas horas al día le dedican a la investigación? y claro... no son ni una hora al día que dedican a la investigación; entonces ¿cómo haces un doctorado en esas condiciones? (C2E1).

La formación doctoral como un asunto de interés individual para la movilidad laboral

Lo que motiva a un estudiante estudiar un doctorado es postular a un mejor centro laboral, obtener una certificación del más alto nivel y ejercer la docencia universitaria. Formarse como investigadores o desarrollar competencias para la investigación ha sido valorado en menor medida (figura 3).

FIGURA 3

Motivaciones de los estudiantes para optar por un doctorado en educación (T=137)



Fuente: elaboración propia con base en el cuestionario aplicado.

Tal como también lo han expresado los profesores entrevistados:

¿Para qué es el doctorado? porque no hay mucha idea de para qué están haciendo el doctorado. Muchos de ellos, casi el 80% está para ascender en su trabajo (C2E1).

Porque estamos más en la idea profesionalizante, que la de investigación. Más miramos nuestro currículum personal, para poder tener un grado o para poder garantizar una estabilidad o para poder subir hacia unas líneas de gerencia de rectorado o vicerrector o de decanos, etc. Más esa línea administrativa que disloca totalmente el trabajo de la investigación (C3E2).

Si bien tanto en Estados Unidos como en Europa muchos de los estudiantes de doctorado inician sus estudios con el objetivo de enseñar en la universidad y hacer carrera docente y de investigación (Maynard, Labuziński, Lind, Berglund *et al.*, 2017), en países como Perú con un macro contexto que, como veíamos, promueve de modo limitado las condiciones para la investigación en educación, el grado de doctor en sí mismo queda como una aspiración de certificación que no concluye siempre con la inserción laboral en la universidad.

Consideraciones finales

Los estudios sobre la formación doctoral o la pedagogía doctoral es un campo en crecimiento que poco a poco va conformando una comunidad académica interesada en investigar y difundir sobre el tema. En América Latina, y en particular en Perú, es un campo de estudio emergente.

Este estudio brinda una mirada a la formación doctoral como ecosistema en donde el estudiante de doctorado se socializa en la cultura de la investigación en interacción con un macro y micro contexto de formación. El trabajo muestra un macro contexto con limitado apoyo del Estado para formar investigadores y hacer investigación en el campo educativo. Los doctorandos invierten en estudios con la expectativa de una mayor cualificación para la movilidad laboral, especialmente para desempeñarse en la docencia universitaria. El interés de formarse como investigadores no es de largo plazo ni una expectativa de continuar haciendo investigación a futuro en universidades o centros de investigación. Hay demandas inmediatas por un mejor puesto de trabajo de quienes aspiran a obtener el grado de doctor con una mejor cualificación. Ello puede explicar el crecimiento de la oferta de los programas en un contexto que, además, no los ha regulado, ni asegura su empleabilidad.

En el micro contexto, los programas que se ofrecen están centrados en asignaturas obligatorias y de carácter escolarizado, sin posibilidad de que el estudiante arme su propia trayectoria de formación de acuerdo con sus intereses de investigación priorizados en los programas. Además, con pocos espacios para la interacción con pares, con grupos de investigación, participación en congresos y publicación académica, todas experiencias de socialización que la literatura sobre la pedagogía doctoral (Emmioğlu, McAlpine y Amundsen, 2017; Hodgson, 2017; Hutchings, 2017) releva como importantes para la construcción de la identidad del investigador.

Esta situación lleva a problematizar la finalidad de los doctorados y de diferenciar –como lo hacen en otros países, especialmente anglosajones– los doctorados profesionales de los de investigación (Poyatos, 2012; Chifteng y Hendel, 2012). En la práctica, la aspiración de los programas doctorales de formar investigadores se ve enfrentada con demandas y condiciones que tienen los estudiantes, el limitado apoyo y valoración de la investigación por parte del Estado y la necesidad de articular una mejor práctica profesional con la generación de conocimiento. Esto último ligado a un modo distinto de producir conocimiento integrado a los contextos de las prácticas o aplicación (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997).

Si los programas doctorales buscan la formación de investigadores, deberán asegurar –más allá de un plan de estudio– un ecosistema de formación, esto es, experiencias que socialicen a los estudiantes en la cultura de la investigación.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado gracias al financiamiento otorgado en 2019 por el Fondo no Concursable de Apoyo a la Investigación (Foncai) de la Dirección de Gestión de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y, a los aportes del grupo de investigación Formación y Actores de la investigación Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Notas

¹ El crédito académico se define como equivalente a un mínimo de 16 horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica, tal como lo expresa la Ley núm. 30220, Ley Universitaria, Congreso de la República del Perú, (2014).

² Desde 2014, con la reforma universitaria y su nueva ley, se estableció que para ejer-

cer la docencia universitaria se debe contar con mínimo el grado de magíster y para ser profesor principal mínimo con el grado de doctor. Para ello se otorgó un plazo de cinco años para la adecuación a dichos requisitos que, con prórrogas, vence en noviembre de 2021.

Referencias

- Acuña, Luis; Barraza, Arturo y Jaik, Adla (eds.) (2017). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: Hacia la construcción de un estado del arte*, México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Adkins, Barbara (2009). “PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities”, *Higher Education Research & Development*, vol. 28, núm. 2, pp. 165-177. DOI:10.1080/07294360902725041
- Aiello, Martín (2019). “Formación de investigadores en ciencias sociales y humanas en Argentina: el desafío de la formación para la tesis en los posgrados”, en E. Sánchez

- Martínez (coord.), *La agenda universitaria IV: viejos y nuevos desafíos en la educación superior*, pp. 165-181, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Bagaka's, Joshua Gisemba; Badillo, Natale; Bransteter, Irina y Rispinto, Sarah (2015). "Exploring student success in a doctoral program: The power of mentorship and research engagement", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 10, pp. 323-342. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p323-342Bagaka1713.pdf>
- Bernaer, James A.; Semich, George; Klentzin, Jacqueline y Holdan, Gregory (2013). "Themes of tension surrounding research methodologies education in an accelerated, cohort-based doctoral program", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 8, pp. 173-193. Disponible en: <http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p173-193Bernaer0397.pdf>
- Blaj-Ward, Lia (2011). "Skills versus pedagogy? Doctoral research training in the UK Arts and Humanities", *Higher Education Research & Development*, vol. 30, núm. 6, pp. 697-708. DOI: 10.1080/07294360.2010.535507
- Chatterjee-Padmanabhan, Meeta; Nielsen, Wendy y Sanders, Sarah (2019). "Joining the research conversation: threshold concepts embedded in the literature review", *Higher Education Research & Development*, vol. 38, núm. 3, pp. 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2018.1545747
- Chifteng, Felly y Hendel, Darwin (2012). "Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: a comparative analysis", *Studies in Higher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 345-364. DOI: 10.1080/03075079.2010.516
- Congreso de la República del Perú (2014). *Ley 30220, Ley Universitaria*. Disponible en: <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Concytec (2017). *I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación*, Lima: Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Concytec (2019a). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana, 2012-2017*, Informe núm. 5, Lima: Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Concytec (2019b). *Memoria institucional Concytec 2019*, Lima: Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Corvalán, Javier; Falabella, Alejandra y Rojas, María Teresa (2011). "El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile", *Calidad en la Educación*, núm. 4, pp. 15-42. DOI: 10.4067/S0718-45652011000100002
- Cotterall, Sara (2011). "Doctoral pedagogy: What do international PhD students in Australia think about It?", *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, vol. 19, núm. 2, pp. 521-534, DOI: 10.1080 / 13562517.2011.560381
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks: Sage.
- Crossouard, Barbara y Pryor, John (2008). "Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 16, núm. 3, pp. 221-237. DOI: 10.1080/14681360802346614

- Danby Susan y Lee, Alison (2012). "Researching doctoral pedagogy close up. Design and action in two doctoral programmes", *Australian Universities' Review*, vol. 54, núm 1, pp. 19-28. Disponible en: <https://eprints.qut.edu.au/54171/>
- Deem, Rosemary y Brehony, Kevin J. (2000). "Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others?", *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 149-165. DOI: 10.1080/713696138
- Earley, Mark A. (2014). "A synthesis of the literature on research methods education", *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 242-253. DOI: 10.1080/13562517.2013.860105
- Eisenhart, Margaret y DeHaan, Robert L. (2005). "Doctoral preparation of scientifically based education researchers", *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 4, pp. 3-13. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3699941>
- Emmioglu, Esma; McAlpine, Lynn y Amundsen, Cheryl (2017). "Doctoral students' experiences of feeling (or not) like an academic", *International Journal of Doctoral Studies*, vol 12, pp. 73-90. Disponible en: <http://www.informingscience.org/Publications/3727>
- Fernández Fastuca, Lorena (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo/Universidad Abierta Interamericana.
- Gardner, Susan K. (2010). "Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 5, pp. 39-52. Disponible en: <http://ijds.org/Volume5/IJDSv5p039-053Gardner293.pdf>
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gilbert, Rob (2004). "A framework for evaluating the doctoral curriculum", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 299-309. DOI: 10.1080/0260293042000188258
- Green, Bill (2005). "Unfinished business: subjectivity and supervisión", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163. DOI: 10.1080/07294360500062953
- Green, Bill y Lee Alison (1995). "Theorising postgraduate pedagogy", *Australian Universities' Review*, vol. 2, pp. 40-45. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ523110>
- Harrison, Scott y Grant, Catherine (2015). "Exploring of new models of research pedagogy: Time to let go of master-apprentice style supervision?", *Teaching in Higher Education*, vol. 20, núm. 5, pp. 556-566. DOI: 10.1080/13562517.2015.1036732
- Hodgson, David (2017). "Helping doctoral students understand PhD thesis examination expectations: A framework and a tool for supervision", *Active Learning in Higher Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-13. DOI: 10.1177/1469787417742020.
- Holley, Karri A. (2011). "A cultural repertoire of practices in doctoral education", *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 6, pp. 79-94. Disponible en: <http://ijds.org/Volume6/IJDSv6p079-094Holley312.pdf>
- Howard, Kimberly J. y Turner-Nash, Kindel (2011). "Alimentar: Theorizing pedagogy, curriculum, and mentorship for democratic doctoral Education", *Equity & Excellence in Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 22-39. DOI: 10.1080/10665684.2011.541344
- Hutchings, Maggie (2017). "Improving doctoral support through group supervision: analysing face-to-face and technology-mediated strategies for nurturing and sustaining

- scholarship”, *Studies in Higher Education*, vol. 42, núm. 3, pp. 533-550. DOI: 10.1080/03075079.2015.1058352
- Hyatt, David (2013). “The critical policy discourse analysis frame: helping doctoral students engage with the educational policy analysis”, *Teaching in Higher Education*, vol. 18, núm. 8, pp. 833-845. DOI: 10.1080/13562517.2013.795935
- Inouye, Kelsey y McAlpine, Lynn (2019). “Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 14, pp. 1-31. DOI: 10.28945/4168
- INEI (2010). “Censo Nacional Universitario 2010. Sistema de consulta de datos”, en *Instituto Nacional de Estadística e Informática* (sitio web). Disponible en: http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/ Fecha de consulta: 8/9/2015.
- Johnson E., Marcia (2014). “Toward the building of a cross-disciplinary doctoral research and writing culture”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 11, núm. 1, Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss1/4>
- Johnson, Lesley; Lee, Alison y Green, Bill (2000). “The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy”, *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 135-147. DOI: 10.1080/713696141
- Kamler, Barbara (2008). “Rethinking doctoral publication practices: writing: from and beyond the thesis”, *Studies in Higher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 283-294. DOI: 10.1080/03075070802049236
- Kilburn, Daniel; Nind, Melanie y Wiles, Rose (2014). “Learning as researchers and teachers: The development of a pedagogical culture for social science research methods”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 62, núm. 2, pp. 191-207. DOI: 10.1080/00071005.2014.918576
- Lassig, Carly J.; Dillon, Lisette H. y Diezmann, Carmel M. (2013). “Student or scholar? Transforming identities through a research writing group”, *Studies in Continuing Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 299-314. DOI: 10.1080/0158037X.2012.746226
- Leech, Nancy L. (2012). “Educating knowledgeable and skilled researchers in doctoral programs in schools of education: A new model”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 7, pp. 19-37. DOI: 10.28945/1558
- Lee, Alison y Kamler, Barbara (2008). “Bringing pedagogy to doctoral publishing”, *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 5, pp. 511-523. DOI: 10.1080/13562510802334723
- Lewthwaite, Sarah y Nind, Melanie (2016). “Teaching research methods in the social sciences: expert perspectives on pedagogy and practice”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 64, núm. 4, pp. 413-430. DOI: 10.1080/00071005.2016.1197882
- Lovitts, Barbara E. (2005). “Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research”, *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 137-154. DOI: 10.1080/03075070500043093
- Manathunga, Catherine; Smith, Calvin y Bath, Debra (2004). “Developing and evaluating authentic integration between research and coursework in professional doctorate programs”, *Teaching in Higher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 235-246. DOI: 10.1080/1356251042000195321

- Mancovsky, Viviana (2016). “Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 7, núm. 9, pp. 29-42. DOI: 10.30972/riie.092389
- Maynard, Brandy R; Labuziensi, Elizabeth M.; Lind, Kristina S.; Berglund, Andrew H. y Albright, David L. (2017). “Social work doctoral education: Are doctoral students being prepared to teach?”, *Journal of Social Work*, vol. 17, núm. 1, pp. 91-114. DOI: 10.1177/1468017316637226
- McCallin, Antoinette y Nayarb, Shoba (2012). “Postgraduate research supervision: a critical review of current practice”, *Teaching in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 63-74. DOI: 10.1080/13562517.2011.590979
- McCulloch, Alistair (2018). “The disciplinary status of doctoral education”, *Higher Education Review*, vol. 50, núm. 2, pp. 86-104. Disponible en: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=Ajm50k8AAAAJ&citation_for_view=Ajm50k8A
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011). “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 158, pp. 59-78. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004
- Moreno Bayardo, María Guadalupe y Torres Frías, José de la Cruz (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Nind, Melanie y Lewthwaite, Sarah (2018). “Methods that teach: developing pedagogic research methods, developing pedagogy”, *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 398-410. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1427057
- Pallas, Aaron M. (2001). “Preparing education doctoral students for epistemological diversity”, *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 5, pp. 6-11. DOI: 10.3102/0013189X030005006
- Parra, Ciro (2009). “Apuntes sobre la investigación formativa”, *Educación y Educadores*, vol. 7, pp. 57-77. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Pérez Díaz, Ana Beatriz; López García, Juan Carlos y Buendía Espinosa, Angélica (2019). “El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 1109-1134. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1307/1235>
- Poyatos, Cristina (2012). “Doctoral education and skills development: An international perspective”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 163-191. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4021055>
- Ricyt (2020). *El Estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/Interamericanos 2020*, Montevideo: Red de Indicadores de Ciencia y

- Tecnología-Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en http://www.riicyt.org/wp-content/uploads/2021/02/ElEstadoDeLaCiencia_2020.pdf
- Restrepo Gómez, Bernardo (2003). “Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad, *Nómadas*, vol. 18, pp. 195-202. Disponible en: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Robins, Lisa y Kanowski, Peter (2008). “PhD by publication: A student’s perspective”, *Journal of Research Practice*, vol. 4, núm. 2, artículo M3. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ827011>
- Sime, Luis y Díaz-Bazo, Carmen (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stevens-Long, Judith; Schapiro, Steven A. y McClintock, Charles (2012). “Passionate scholars: transformative learning in doctoral education”, *Adult Education Quarterly*, vol. 62, núm. 2, pp. 180-198. DOI: 10.1177/0741713611402046
- Sunedu (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*, Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Sverdlik, Anna; Hall, Nathan C.; McAlpine, Lynn y Hubbard, Kyle (2018). “The PhD experience: a review of the factors influencing doctoral students’ completion, achievement, and well-being”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 13, pp. 361-388. DOI: 10.28945/4113
- Tammi, Tuure y Kouhia, Anna (2015). “Accessing the research community: Metaphors in understanding the processes of becoming a researcher”, *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 10, pp. 385-398. Disponible en: <http://ijds.org/Volume10/IJDSv10p385-398Tammi0899.pdf>
- Wagner, Claire; Garner, Mark y Kawulich Barbara (2011). “The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture”, *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 1, pp. 75-88. DOI:10.1080/03075070903452594

Artículo recibido: 5 de mayo de 2021

Dictaminado: 7 de junio de 2021

Segunda versión: 24 de junio de 2021

Aceptado: 30 de julio de 2021