



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: GÓMEZ MARTÍNEZ, ANA MARÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO: D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
DEPARTAMENTO DE: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 03/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MARIO MARTÍN BRIS.

Sobre el siguiente tema: FACTORES PARA EL ÉXITO EN EL DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL⁶ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente

Alcalá de Henares, 3 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Joaquín Gairín Sallán

EL SECRETARIO

Fdo.: Carmen Alcarde Spirito

EL VOCAL

Fdo.: Gabriela Croda Borges

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Ana M.ª Gómez Martínez

⁶ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por GÓMEZ MARTÍNEZ, ANA MARÍA, el día 3 de julio de 2017, titulada *FACTORES PARA EL ÉXITO EN EL DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve otorgar a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 27 julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
03087239H
Fecha: 2017.07.28 11:13:53 -06'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: GÓMEZ MARTÍNEZ, ANA MARÍA
Secretario del Tribunal: CARMEN ALCAIDE SPIRITO.
Director de Tesis: MARIO MARTÍN BRIS



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario

**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA
TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. ANA MARÍA GÓMEZ MARTÍNEZ**

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada “*Factores de éxito en el programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá*” elaborada por Dña Ana María Gómez Martínez, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS



DR. MARIO MARTÍN BRIS

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. ANA
MARÍA GÓMEZ MARTÍNEZ

Título de la Tesis: “**Factores para el Éxito en el Doctorado en Planificación e
Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá**”

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Ana María Gómez Martínez, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





Universidad
de Alcalá

Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Departamento de Ciencias de la Educación

Factores para el éxito en el programa de doctorado
en Planificación e Innovación Educativa de la
Universidad de Alcalá

Tesis doctoral

ANA MARÍA GÓMEZ MARTÍNEZ

Director: Dr. Mario Martín Bris

Alcalá de Henares, 2017

Agradecimientos

Escribir un libro como plantar un árbol...

Gracias a Mario, por permitirme tener un terreno donde sembrar. Gracias a Ángel, por darme la semilla, la clave para escribir. A Carmen, por ofrecerme alimento para germinar. Gracias a Susana, por ser el agua que ha regado constantemente el desarrollo de la tesis.

Gracias a Iracy, y a Vilma, Antonia, Rosemary, Víctor, Raúl, Margarita, Julio, Juan Pablo, Elizabeth, Loraine, Angélica, Ángela, Gabriel, Anselmo, Loreto, Silvia, Benita, Fernando, **Yessie**,... y a todos los que se encuentran alrededor de este proyecto por ser la luz del sol que me animó a seguir, y a la vez alimento de este árbol.

Gracias a Diego, y a Elisa y a Claudia, y a Angelines y Alfonso, y a Estrella y a Paco, por permitirme hacer una cerca, para dejar que el árbol crezca libre, y por ser quienes verán los frutos de éste árbol.

“Una última advertencia. El discurso que sigue a estas palabras se refiere obviamente a estudiantes y estudiantes así como a profesores y profesoras. De todos modos, puesto que la lengua italiana [ni la española (N.d.A)] no proporciona expresiones neutras que sirvan para indicar a ambos sexos (los americanos introducen gradualmente *person*, pero sería ridículo decir “la persona estudiante” o “la persona doctorando”), me limito a hablar siempre de estudiante, doctorando, profesor y ponente. Sin que este uso gramatical esconda una discriminación sexista” (Eco, 2004, p.16)

Resumen

Esta tesis se inscribe bajo el marco de la realización de un programa de doctorado en la Universidad de Alcalá, el doctorado en Planificación e innovación educativa.

Este programa, iniciado en 2011, ha tenido más de 200 participantes, muchos de ellos residentes en países extranjeros. Ahora, prevista su finalización en septiembre de 2017 por la extinción programada de los planes de doctorado enmarcados en el Real Decreto 1393/2007, se plantea una investigación acerca de los factores de éxito de sus estudiantes en la consecución del doctorado.

En primer lugar, se plantea una contextualización de la investigación, revisando la situación normativa y estructural de los estudios de segundo y tercer ciclo en España, Chile, México y República Dominicana, por ser las nacionalidades mayoritarias de los estudiantes que cursaron dichos programas.

Además, se hace un repaso acerca de las diversas investigaciones y experiencias recolectadas acerca de la evaluación de programas de doctorado, sus perspectivas y resultados.

En el marco teórico, además de ponerse de relieve el bagaje histórico académico de la figura del doctorado, se ha tratado de repasar la conceptualización de los elementos del estudio, además de justificarse teóricamente la validez de las variables propuestas.

En el tercer capítulo, se repasa el tipo de investigación propuesta y su diseño metodológico, para, en el cuarto capítulo, comenzar con el análisis de los resultados recolectados.

En el quinto capítulo, se refieren las conclusiones más llamativas extraídas de los resultados, que revierten en propuestas y sugerencias a futuro en el último capítulo del volumen.

Palabras clave: doctorado, educación, factores de éxito, tesis doctoral.

Abstract

This thesis comes under the framework of the completion of a doctoral program at the University of Alcalá, a doctorate in educational planning and innovation.

This program, launched in 2011, has had more than 200 participants, many of whom reside in foreign countries. Now, scheduled for completion in September 2017 by the extinction scheduled doctorate plans framed by Royal Decree 1393/2007, research on the factors of success of their students in achieving doctorate arises.

First, a contextualization of research arises, reviewing regulations and structural situation of the studies of second and third cycle in Spain, Chile, Mexico and the Dominican Republic, being the majority nationalities of students who completed their studies.

In addition, an overview about the various investigations and collected experiences on the evaluation of doctoral programs, prospects and results is made.

In the theoretical framework, in addition to be emphasized academic historical background of the figure of doctorate, it has tried to review the conceptualization of the elements of the study, to theoretically justify the validity of the proposed variables.

In the third chapter, the type of research proposed and its design methodology is reviewed, for, in the fourth, start with the analysis of the collected results.

In the fifth chapter, are referred the most striking conclusions drawn from the results which accrues future proposals and suggestions in the sixth and last chapter of volume.

Keywords: doctorate, education, success factors, doctoral thesis.

ÍNDICE

Resumen	5
Abstract.....	7
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.1 El problema de la investigación	15
1.2 Objetivos de la investigación	18
1.3 Supuesto de diferencias de grupo	19
1.4 Justificación.....	20
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
2.1 La Educación Superior en España y América Latina	23
2.2 Estructura organizativa de la Educación Superior en España y América Latina	23
2.3 Características de las instituciones de Educación Superior en España y América Latina	34
2.4 Evaluación y acreditación de la Educación Superior en España y América Latina	41
2.5 Los estudios de doctorado en España y Latinoamérica	54
2.6 Hacia un espacio eurolatinoamericano en Educación Superior	71
2.7 El programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa.....	72
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO.....	81
3.1 Estado del arte	81
3.2. El doctorado en su carácter epistemológico	90
3.3 Conceptualización y justificación teórica de las variables del estudio	121
3.4 Detracciones y decepciones en el Doctorado	170
3.5 Doctorado en Educación, empresa privada e I+D.....	172
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	175
4.1 Tipo de investigación y diseño metodológico	175
4.2 Población y muestra	182
4.3 Variables y dimensiones de la investigación	188
4.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación	193
4.5 Técnicas de procesamiento de los datos	200
4.6 Limitaciones de la investigación	202
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	205
5.1. Características de las fuentes informantes.....	205
5.2. Factores concurrentes en el proceso doctoral.....	213
5.3 Condiciones del éxito doctoral	271

5.4 Las nuevas categorías de análisis	285
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	303
6.1 Sobre los objetivos específicos	303
6.2 Sobre el objetivo general	308
6.3 Respecto al supuesto de la tesis.....	311
CAPÍTULO 7. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	323
ANEXOS.....	355
Anexo 1. Cuestionario utilizado en la investigación	355
Anexo 2. Guión de preguntas para las entrevistas.....	373
Anexo 3. Modelo de consentimiento informado para la grabación de las entrevistas personales.....	375
Anexo 4. Modelo de compromiso de anonimato para las entrevistas personales a los nuevos doctores	377

Índice de esquemas

Esquema 1. Resumen de los recursos para estudiantes de doctorado en la UAH	140
Esquema 2. Distribución porcentual del tipo de empleo desarrollado por los doctores	160
Esquema 3. Resumen de la población y muestra del estudio	183
Esquema 4. Población y muestra para las entrevistas personales a doctores	185

Índice de cuadros

Cuadro 1. Doctorados en Educación acreditados por la CNA- Chile. 2016.....	63
Cuadro 2. Coste de los doctorados en Educación acreditados en Chile en 2016.....	64
Cuadro 3. Programas de doctorado en Educación en México en 2016 adscritos al PNPC.....	69
Cuadro 4. Resumen de las características de las matriculaciones en el programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de los estudiantes chilenos (Años 2009-2017).....	79
Cuadro 5. Programas de doctorado en educación de universidades al azar y líneas de investigación propuestas.....	115
Cuadro 6. Resumen de las variables y dimensiones del estudio.	121
Cuadro 7. Características del tutor y del director	132
Cuadro 8. Actividades formativas para doctorado en la UAH. Curso 2015-16	138
Cuadro 9. Planos de encuadre para los factores del producto en la investigación	149
Cuadro 10. Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.	178
Cuadro 11. Paradigmas de investigación educativa y sus características.	180
Cuadro 12. Dimensiones e Indicadores de la investigación.....	188
Cuadro 13. Dimensión A. Indicadores e ítem relacionados.....	189
Cuadro 14. Dimensión B (I). Indicadores e ítem relacionados	189
Cuadro 15. Dimensión B (II). Indicadores e ítem relacionados	190
Cuadro 16. Dimensión C. Indicadores e ítem relacionados	191

Cuadro 17. Dimensión D. Indicadores e ítem relacionados.....	191
Cuadro 18. Dimensión E. Indicadores e ítem relacionados	191
Cuadro 19. Dimensión F. Indicadores e ítem relacionados	192
Cuadro 20. Dimensión G. Indicadores e ítem relacionados.....	192
Cuadro 21. Dimensión H. Indicadores e ítem relacionados.....	192

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes matriculados en Instituciones de Educación Superior según nivel académico en República Dominicana (2012-2013).....	40
Tabla 2. Número de tesis doctorales leídas en España, según tipo de universidad, en todas las áreas y en el área de educación. Año 2014.....	59
Tabla 3. Puntajes de productividad de académicos, por tipo de publicación, para la valoración por la CNA de un doctorado en Educación.	65
Tabla 4. Número de estudiantes por curso, en primera matrícula, en el Doctorado en Planificación e Innovación Educativa	77
Tabla 5. Censo de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico (valores absolutos) ...	80
Tabla 6. Distribución de doctores, ámbito de empleo y grado de relación entre estudios y trabajo por área de conocimiento (en porcentaje)	162
Tabla 7. Crecimientos relativos de la tasa de paro según nivel de formación entre 2005 y 2012	164
Tabla 8. Percepción de la relación entre formación recibida y puesto de trabajo desempeñado. Año 2010.....	165
Tabla 9. Doctores y miembros del sistema nacional de investigadores en México entre 2009 y 2011	168
Tabla 10. Número de tesis doctorales leídas por curso en el doctorado en Planificación e Innovación Educativa.	184
Tabla 11. Número de ítems por tipo y según itinerario del encuestado.....	196
Tabla 12. Número de ítem según su uso en la investigación, para el itinerario del cuestionario Doctor sin codirector	197
Tabla 13. Número de doctores según el instrumento de la investigación completado	210
Tabla 14. Número de encuestados según situación de la tesis manifestada en los cuestionarios (valores absolutos).....	272

Índice de gráficos

Gráfico 1. Programas de doctorado por área en México en 2015, y programas de doctorado por área adscritos al PNPC (valores absolutos)	69
Gráfico 2. Tasa de graduación en el grado CINE 8 en varios países en el año 2013.....	101
Gráfico 3. Evolución de la tasa de paro según el nivel de formación alcanzado en España entre 2006 y 2013	163
Gráfico 4. Gasto bruto en I+D en Chile por organizaciones expresado en porcentaje del PIB	167
Gráfico 5. Porcentaje de directores y codirectores de tesis según género	186
Gráfico 6. Porcentaje de directores y codirectores de tesis según institución de filiación	186
Gráfico 7. Comparativa porcentual entre población y muestra de directores y codirectores según género	187

Gráfico 8. Comparativa porcentual entre población y muestra de directores y codirectores según institución de adscripción	187
Gráfico 9. Comparativa de doctores y no doctores encuestados según género (en porcentaje)	206
Gráfico 10. Distribución de doctores y no doctores por rango de edad (en porcentaje)	206
Gráfico 11. Muestra del estudio según nacionalidad y rango de edad (valores absolutos) ...	207
Gráfico 12. Distribución de doctores y no doctores según nacionalidad (porcentaje)	208
Gráfico 13. Representación del porcentaje de doctores y no doctores según cada nacionalidad	208
Gráfico 14. Distribución de doctores y no doctores según modalidad de ingreso al doctorado (en porcentaje).....	209
Gráfico 15. Género en el total de doctores (en porcentaje)	210
Gráfico 16. Género en los doctores entrevistados (en porcentaje).....	210
Gráfico 17. Comparativa según género para total de doctores y doctores entrevistados (en porcentaje)	211
Gráfico 18. Distribución de la nacionalidad entre el total de doctores (en porcentaje)	211
Gráfico 19. Distribución de la nacionalidad en el total de los doctores entrevistados (en porcentaje)	211
Gráfico 20. Comparativa según nacionalidad para total de doctores y doctores entrevistados (en porcentaje).....	212
Gráfico 21. Directores entrevistados según género (en porcentaje)	213
Gráfico 22. Directores entrevistados según institución la que se adscriben (en porcentaje).....	213
Gráfico 23. Distribución de puntuaciones en el indicador A1 Conocimiento previo del tema para doctores y no doctores (en porcentaje).....	215
Gráfico 24. Distribución de puntuaciones en el indicador A2 Proximidad al tema para doctores y no doctores (en porcentaje).....	216
Gráfico 25. Distribución de puntuaciones en el indicador A3 Decisión personal para doctores y no doctores (en porcentaje)	218
Gráfico 26. Distribución de puntuaciones en el Indicador A4 Otros motivos para doctores y no doctores (en porcentaje).....	219
Gráfico 27. Distribución de puntuaciones para el Indicador B1 (I) Criterio para la elección del director para doctores y no doctores (en porcentaje).....	227
Gráfico 28. Distribución de puntuación para el Indicador B1 (II) Criterio para la elección del codirector para doctores y no doctores (en porcentaje).....	230
Gráfico 29. Distribución de las puntuaciones del indicador B2, en el ítem sobre el número de tutorías al año con el director y/ o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)......	231
Gráfico 30. Distribución de las puntuaciones para el Indicador B2, en el ítem Número de emails intercambiados al año con el director y/o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)	232
Gráfico 31. Distribución de la puntuación para el indicador B2 en el ítem Medios de contacto con el director y /o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)	233
Gráfico 32. Distribución de la puntuación del indicador B2, en el ítem Contacto con el director y/o codirector por otros motivos para doctores y no doctores (en porcentaje).....	234
Gráfico 33. Distribución de la puntuación del indicador B3 (I) Feedback y apoyo del director para doctores y no doctores (en porcentaje).....	237
Gráfico 34. Distribución de la puntuación para el indicador B3 (II) Feedback y apoyo del codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)	239
Gráfico 35. Distribución de las puntuaciones para el indicador C1 Recursos materiales de la institución para doctores y no doctores (en porcentaje)	245

Gráfico 36. Distribución de las puntuaciones para el indicador C2 Percepción de apoyo de la institución para doctores y no doctores (en porcentaje)	247
Gráfico 37. Distribución de las puntuaciones para el indicador D1 Recursos económicos, acerca de la situación económica de doctores y no doctores (en porcentaje)	253
Gráfico 38. Distribución de las puntuaciones para el indicador D1 Recursos económicos, acerca de las Becas y ayudas de doctores y no doctores (en porcentaje)	255
Gráfico 39. Distribución de puntuaciones para el ítem Fuente principal de ingresos en el hogar para doctores y no doctores (en porcentaje).....	255
Gráfico 40. Distribución de puntuaciones para el indicador D2 Disponibilidad de tiempo de doctores y no doctores (en porcentaje).....	257
Gráfico 41. Distribución de puntuaciones para el ítem Empleo y flexibilidad horaria en el trabajo para doctores y no doctores (en porcentaje)	257
Gráfico 42. Distribución de puntuaciones para el ítem Hijos u otros menores a cargo para doctores y no doctores (en porcentaje).....	259
Gráfico 43. Distribución de puntuaciones para el ítem Adultos dependientes a cargo para doctores y no doctores (en porcentaje).....	259
Gráfico 44. Distribución de las puntuaciones para el indicador D3 Estabilidad emocional en doctores y no doctores (en porcentaje).....	260
Gráfico 45. Distribución de puntuaciones para el indicador E1 Expectativas del doctorado para doctores y no doctores (en porcentaje).....	266
Gráfico 46. Distribución de la situación respecto a la tesis expresada en los cuestionarios por los estudiantes encuestados (en porcentaje)	272
Gráfico 47. Tasa de graduación CINE 8 en varios países en el año 2013 (en porcentaje)	273
Gráfico 48. Distribución por nacionalidad de doctores y no doctores (en porcentaje)	275
Gráfico 49. Proporción de doctores y no doctores para el grupo de los hombres (en porcentaje)	275
Gráfico 50. Proporción de doctores y no doctores para el grupo de las mujeres (en porcentaje)	275
Gráfico 51. Distribución de las puntuaciones para el indicador G1 Publicaciones para doctores y no doctores (en porcentaje).....	276
Gráfico 52. Distribución de las puntuaciones para el indicador G2 Aportaciones a congresos para doctores y no doctores (en porcentaje).....	277
Gráfico 53. Distribución de las puntuaciones para el indicador G3 Colaboración en investigaciones para doctores y no doctores (en porcentaje)	277
Gráfico 54. Distribución de respuestas para el indicador H1 Empleabilidad y movilidad salarial en doctores y no doctores (en porcentaje)	282
Índice de ilustraciones	
Ilustración 1. Tira cómica	105

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 El problema de la investigación

En septiembre de 2007, (curso académico 2007-08), el Doctorado en Planificación e Innovación Educativa (RD 1393/2007), comienza su andadura en la Universidad de Alcalá, como plan de estudios de tercer ciclo en el área de Educación, y como continuación natural del programa de doctorado La Acción Educativa: perspectivas histórico funcionales (RD 778/1998), de la misma universidad.

Este nuevo plan de estudios, parte de los requerimientos de los Acuerdos de Bolonia, de implantar estudios equiparables en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Siete años más tarde, el programa de Doctorado se encuentra a pocos meses de su extinción, (habiéndose emplazado la fecha de septiembre de 2017 como límite para la lectura de tesis doctorales dentro de este programa, y abril de 2017 como límite para su depósito¹ en la Universidad de Alcalá), siendo sustituido de forma progresiva por planes de estudios en doctorado regulados por un nuevo Real Decreto (99/2011).

Con una estructura de 60 créditos ECTS de formación y un periodo de investigación tutelada para la ejecución de la tesis, fueron muchos los estudiantes que optaron por profundizar en su formación en el área de educación a través de este programa.

Este programa de doctorado, lejos de circunscribirse al ámbito local, fue implantado también como experiencia de programa de doctorado transnacional en Santiago de Chile, con la colaboración de la Fundación Creando Futuro. Durante esta experiencia, se cuentan por varias decenas los estudiantes que se matricularon y consiguieron superar las fases de formación y de investigación el programa de doctorado.

Resulta sencillo realizar un conteo de las tesis doctorales leídas al amparo de este programa pero, es necesario ir más allá, y reflexionar e investigar qué ha sucedido durante los años de su implantación.

¹ Se entiende como depósito, la entrega de los volúmenes finalizados y encuadernados en el Registro de la Universidad de Alcalá, contando ya con su aprobación por parte del Departamento correspondiente y del Director de tesis.

También se incorporó un grupo de estudiantes de nacionalidad mexicana, ya formados en un programa de doctorado amparado bajo el Real Decreto 778/1998, pero que bajo la nueva normativa se incorporaban al periodo de investigación.

Además, dentro de la población de estudiantes matriculados de forma presencial en Alcalá de Henares, se unieron participantes de muy distintas nacionalidades, fundamentalmente del ámbito iberoamericano, que participaron de los periodos de formación de forma presencial o semipresencial. También se incluyeron estudiantes que procedían de planes antiguos de Doctorado, y por lo tanto habían superado la suficiencia investigadora y habían obtenido el Certificado – Diploma de Estudios Avanzados (C-DEA) o que habían superado un Máster Universitario.

Este proyecto, como cualquier otro, debería contar con un sistema de evaluación que permita describir sus resultados, y discurrir acerca de los objetivos propuestos y los conseguidos, pero, por la naturaleza de un programa de doctorado, resulta imposible ver los efectos reales de forma tan temprana.

Por otro lado, lo que sí es posible es ver qué circunstancias han rodeado a los estudiantes, cuáles han sido sus dificultades y sus posibilidades, y cuáles de ellas han supuesto un mayor peso a la hora de llevar a cabo la ardua tarea de cursar un doctorado y finalizarlo con éxito.

A la hora de iniciar la andadura en un doctorado, son muchas y muy distintas las motivaciones del estudiante, pero un amplio porcentaje, no conseguirá terminarlo nunca. Arias (1997), determinaba ya la necesidad de detectar las características de las bajas tasas de éxito y localizar las características influyentes en ellas.

Bajo esta premisa, se plantean algunos interrogantes, que nos dan las bases para sentar los objetivos de la investigación:

¿Qué circunstancias o factores intervienen en la finalización con éxito de un doctorado?

En los años en los que he mantenido contacto por razones laborales y académicas con los estudiantes de doctorado radicados en Chile y en España, he podido detectar ciertas argumentaciones o circunstancias, que parecían poner en evidencia la posibilidad de lograr la lectura de la tesis doctoral. Muchas de ellas eran comunes a varios estudiantes, y podrían llegar a aparecer *factores comunes*, en las dificultades de terminar con éxito el doctorado.

En ocasiones, sólo a través del mismo título elegido como proyecto de tesis², se podía en muchos casos presagiar un cambio de tema antes de la lectura o incluso el abandono de la tesis, puesto que se elegían temáticas muy alejadas del contexto de los estudiantes (es evidentemente difícil estudiar el sistema educativo finlandés, cuando nunca se ha estado en Finlandia, ni se tiene contacto con ese país, ni se conoce el idioma finés).

Otras veces, se apreciaban temáticas excesivamente generalistas, casi inabarcables por su naturaleza, y que suponían, o un trabajo de muchos años – más incluso de los ideales para una tesis doctoral-, o una investigación evidentemente poco profunda del campo.

En varias ocasiones, algunos estudiantes manifestaron su intención de abandonar la confección de la tesis doctoral, porque veían muy ajeno a sus contextos trabajar en un plano tan teórico. Alegaban que preferían dedicar tiempo a su trabajo de campo, que les resultaba más satisfactorio y adecuado a sus capacidades. Este síntoma evidencia la falta de vocación científica que es obviada por la mayoría de estudiantes de doctorado, y que resulta muy importante a la hora de abordar un proyecto de investigación en gran parte teórico, de gran profundidad, y que requiere de varios años de esfuerzo completar.

En esta misma línea, muy a menudo se ha sentido la falta de implicación de los estudiantes en actividades académicas paralelas, con una baja participación en conferencias, congresos, **seminarios de investigación...**

Una de las razones más mencionadas durante los años de gestión administrativa del doctorado, en relación a un posible abandono, han sido los problemas económicos y/o administrativos. Es obvio que la falta de recursos económicos, dificulta el pago de la matrícula anual, exigida para la continuación del doctorado, y que el hecho de tener cargas familiares, niños pequeños, mayores dependientes, o una enfermedad propia o de un familiar, limita mucho el tiempo que se le puede dedicar a la investigación. Pero más allá de este hecho, creo necesario abordar la cuestión de la estabilidad vital, emocional como base para encontrar el tiempo, necesario para llevar a cabo el proyecto investigador.

En cuanto a las relaciones con el director de tesis, en algunas ocasiones, se ha puesto de manifiesto la dificultad para contactar con él, y en otras, el mismo director ha tenido que manifestar las dificultades de trabajo con el doctorando, por la falta de presentación de avances en el trabajo o simplemente, la falta de comunicación entre ambos.

² El proyecto de tesis consiste en una breve reseña, de unas 15 páginas, que perfila el proyecto de investigación que se pretende desarrollar. Este proyecto de tesis se presenta en la Universidad de Alcalá con la finalización del periodo formativo de doctorado, y como condición previa al inicio del periodo de investigación.

En definitiva, muchos son los factores que pueden afectar a la consecución de un objetivo final: no solo la finalización de la tesis doctoral, sino la finalización del periodo doctoral con pleno éxito.

1.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de una tesis doctoral, indican cuáles son las metas de conocimiento a alcanzar a través de la investigación, a qué resultados se quiere llegar.

Para ello, se describe un objetivo principal, que como marco de referencia de lo que se pretende aportar y demostrar en la tesis.

También se describen varios objetivos secundarios o específicos, que descentralizan la focalización del tema, pero dentro de su contexto. Son partes de un todo, enunciadas para facilitar la comprensión de las metas a las que se arribará con las conclusiones, para integrar las mismas, en un conjunto armónico.

Así, dentro de esta investigación, se describen los siguientes objetivos:

Objetivo principal:

Contrastar los factores que intervienen en la eficacia doctoral, entre doctores y no doctores, nacionales de cuatro países del contexto iberoamericano, en el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá.

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos se pueden enmarcar dentro del general, y en todos los casos, siempre aluden al Doctorado en Planificación e Innovación.

- Describir cuál es el grado de significancia personal para la elección del tema.
- Caracterizar la relación con directores y codirectores de tesis de los doctorandos y doctores recién graduados dentro del programa.
- Verificar la incidencia que tiene la producción científica previa del doctorando en la finalización de la tesis doctoral.
- Determinar la movilidad laboral entre quienes lograron y quienes no lograron finalizar la tesis doctoral. .
- Valorar la influencia de las becas y ayudas predoctorales para la consecución de la lectura de la Tesis Doctoral.

1.3 Supuesto de diferencias de grupo

Una hipótesis es un juicio o proposición aceptable y exploratoria, que ha sido formulada a través de la recolección de información y datos. Aunque no esté confirmada y no pretenda demostrar estrictamente, sirve para responder de forma alternativa o provisional a un problema con base científica. De acuerdo a la información empírica que pueda obtenerse en el trabajo de campo, la hipótesis podrá tener un menor o mayor grado de fiabilidad acerca de la relación de dos o más elementos variables.

Las hipótesis surgen de la conjetura o de la inspiración, pero una vez formuladas pueden y deben verificarse rigurosamente, empleando la metodología apropiada: un proceso estrictamente lógico y riguroso basado en el argumento deductivo, de ahí que la investigación científica pueda definirse como un método hipotético- deductivo.

En el caso de la investigación que nos ocupa, se definirán supuestos en lugar de hipótesis, dado que ni el objeto de la investigación ni la metodología utilizada tienen cabida dentro de la definición de la hipótesis, ya que no se resuelve a través de un método deductivo.

Así, estamos más cerca del concepto de supuesto, como estructura no formal y proveniente de los antecedentes que ya se disponen, en este caso de tipo empírico. Suponen respuestas directas a las preguntas, siguiendo mecanismos de encadenamiento lógico, pero sin cerrar la posibilidad de nuevos hallazgos

Esta investigación, parte de un supuesto correlacional de diferencias de grupo, que parte de la experiencia laboral y académica del investigador, unido a una amplia revisión bibliográfica en el área de las herramientas universitarias para la investigación y el estudio.

Así, se determina el supuesto de la Tesis doctoral:

En el marco del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá, y teniendo en cuenta el origen internacional de muchos de sus estudiantes se dan factores intervinientes en la finalización con éxito del programa, y que suponen diferencias entre los doctores y no doctores del programa, como lo son la concreción de una buena situación personal en el sentido amplio y la buena relación personal con el director de la tesis doctoral.

1.4 Justificación

Este estudio trata de hacer una exploración y descripción a fondo de algunas variables implicadas en el proceso doctoral de los estudiantes del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa.

En ésta investigación no se hará referencia a las condiciones suficientes si no a las condiciones necesarias, en relación con la revisión de los Factores Críticos de Éxito (*Critical Succes Factors*)³, que aludirían a temáticas como la revisión bibliográfica sistemática o la elección de una buena estructura de tesis.

Así, no se ha tratado de hacer un manual para la realización de la tesis, ni explicar cuál sería fórmula adecuada para finalizar con éxito un doctorado, sino revisar ciertos factores que, aunque por sí solos no son suficientes para llevar a cabo una tesis, si son destacables y necesarios en muchos casos para poder realizarla con éxito.

Partimos de la suposición de que el alumno de un doctorado, conoce las bases teóricas para la realización de una investigación, y ha profundizado en ellas a lo largo de su periodo de formación. Que el profesorado le ha proporcionado materiales y conocimientos para realizar un trabajo de investigación que derive en una tesis doctoral, o incluso, proporcionarle los conocimientos para, de forma autónoma describir y encauzar tal trabajo de investigación. Es por ello que, ahondar en esta cuestión, no parece de relevancia por ser condición necesaria para la finalización de un doctorado.

También se ha dejado fuera de estos factores, cuestiones como una necesaria revisión bibliográfica sistematizada y profunda. De nuevo entendemos que un alumno de doctorado, es plenamente consciente de que la realización de una tesis doctoral implica un ejercicio de profundización teórica que parte de una lectura completa, profunda y reflexionada de las publicaciones relacionadas con el área del estudio, incluyendo en éstas tanto la bibliografía más tradicional ligada a la temática, como los ensayos y artículos más actualizados. Esta cuestión se convierte también en condición necesaria (que no condición suficiente) para plantear un buen campo de trabajo desde donde partir hacia la confección de la tesis doctoral.

En el caso del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, la alta proporción de estudiantes que lo cursaron a través de una edición transnacional, y de estudiantes extranjeros en general, los factores a los que se alude en esta investigación tienen especial interés por las

³ El concepto de los factores de éxito, fue desarrollado por D. Ronald Daniel en 1961. El proceso fue redefinido en los factores críticos de éxito por John F. Rockart entre 1979 y 1981. En 1995 James A. Johnson y Michael Friesen lo aplicaron a numerosos sectores, incluida la Salud.

características particulares que le dan el hecho de pertenecer los participantes a un contexto diferente al del profesorado, que aunque culturalmente pudiera tener más o menos importancia, lo que sí es cierto es que la distancia nunca es precisamente una ayuda para los estudios de doctorado.

Otros factores de gran importancia son la elección de un buen objeto de estudio, una metodología adecuada para su investigación y un buen análisis, pero, más allá de todo esto, se busca justificar aquellos factores que por su carácter son mutables y pueden influir de manera notable en la finalización con éxito del periodo doctoral.

Así, la investigación puede resultar útil para mejorar los procesos doctorales de los estudiantes, poniendo en valor cuestiones que podrían dejarse como secundarias por parte del alumnado, e incluso del profesorado, y que sin embargo pueden resultar críticas a la hora de finalizar un doctorado.

El análisis de resultados, será útil también para los directores o codirectores de tesis doctorales en doctorados transnacionales y/o con gran cantidad de estudiantes de nacionalidad extranjera, a la hora de apuntalar las cuestiones que puedan resultar hándicap para la consecución del doctorado.

De cara a la institución de enseñanza superior, en este caso la Universidad de Alcalá, y por ende, a instituciones de enseñanza en el marco español, los resultados de la investigación pueden ser de ayuda para la consideración de las circunstancias que rodearán a futuros estudios de doctorado implantados de manera nacional y/o transnacional, y aplicar de manera previa atenuadores de los aspectos que se revelen como negativos.

De cara a este mismo Programa de Doctorado, la próxima finalización de éste (abril 2017 como última fecha de depósito de la tesis doctoral dentro del programa), pone de manifiesto que ésta investigación no podrá utilizarse para aplicarse dentro del mismo programa u otros de estructura similar a causa de la extinción de los programas amparados bajo el mismo Real Decreto. Pero, en cualquier caso, se justifica incluso a modo de evaluación del programa de doctorado que a través de líneas tangentes se puede leer a grandes rasgos, y que era necesaria como final de un proyecto de formación de Tercer Ciclo de numerosos estudiantes interesados en el ámbito de la planificación y la innovación educativa.

Por último, se justifica la realización de esta investigación con el aporte de la creación de un instrumento, que se ofrece para su validación y mejora a través de futuras investigaciones, en contextos similares o iguales. Por las características de la investigación, se prevé su posible

aplicación con fines exploratorios en casos de doctorados de cualquier área del conocimiento, aunque preferiblemente en el área de las ciencias sociales y en un contexto iberoamericano.

CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 La Educación Superior en España y América Latina

El programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, si bien tiene una regulación nacional, ha acogido de forma mayoritaria a alumnado de diferentes nacionalidades iberoamericanas.

La participación de estudiantes de diversas procedencias, y que desean dirigir su formación académica hacia su integración en el sistema laboral de sus países de residencia, da lugar a la necesaria contextualización de los programas de doctorado en éstos.

Comprender la realidad educativa en sus propios contextos, resulta relevante por dos motivos: en primer lugar, por la necesidad de conocer las características de la educación superior de cada una de estas naciones, para entender el porqué de la elección de un programa de doctorado regulado por la normativa española. Y en segundo lugar, dado que el programa de doctorado perteneces al área de Educación, área en la que desempeñarán su labor la gran mayoría de los estudiantes de este doctorado, bien sea en la impartición de docencia, sea cual sea el nivel, o bien en la gestión educativa

Para repasar dichos contextos, comenzaremos por el español, por ser el lugar de impartición del programa, y seguiremos por el resto de países, siguiendo el orden mayoritario de participantes en el programa: Chile, México y República Dominicana.

2. 2 Estructura organizativa de la Educación Superior en España y América Latina

La estructura organizativa que presentan los países de origen del alumnado de los programas de doctorado, es fundamental para comprender las posibilidades de adecuación de los estudios de doctorado presentados a las necesidades y requerimiento de los diferentes sistemas educativos de procedencia. Se verá, de hecho, cómo no aparecen diferencias muy significativas estructuralmente entre los países estudiados

2.2.1 España

Los sistemas educativos nacionales surgen en Europa a principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa. En España, la Constitución de 1812 incluye la idea de la educación como ámbito en el que debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Esta cuestión se verá fijada con la aprobación en 1857 de la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano⁴. En el ámbito de la educación superior, regulaba los estudios de las facultades, que se perfilaron en cinco tipos (Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Derecho y Teología) con el Decreto de 21 de octubre de 1868, durante la *Revolución Gloriosa*, y con el inicio del *Sexenio Revolucionario*.

Durante la época de la Restauración (1874-1923), el *turnismo* entre liberales y conservadores tuvo la enseñanza superior entre vaivenes, entre el control de la libertad de cátedra por el estado confesional católico y una absoluta autonomía requerida por los liberales más progresistas.

En 1923, el general Primo de Rivera encabezó un golpe militar que puso fin a la Restauración, y sus planteamientos acerca de la enseñanza superior se concretaron en la negación de la libertad de cátedra, además de algunas reformas universitarias que permitieron la posibilidad de emitir graduados a los centros privados universitarios.

Con el comienzo de la Segunda República, entre 1931 y 1936, se aprobó una nueva Constitución, que proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Además, establecía que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serían funcionarios y que se legislaría con el fin de facilitar el acceso a todos los grados de enseñanza a los españoles económicamente necesitados.

En Junio de 1936 comienza el periodo de la Guerra Civil española, con el alzamiento militar del general franco, por lo que durante 3 años, la historia del sistema educativo español quedará totalmente paralizada. El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil, entenderá la educación como vehículo transmisor de ideología, sin prestar especial atención a su organización y estructura interna. El sistema escolar se caracterizará por ser una enseñanza confesional católica, politizada por la orientación doctrinaria de todas las materias y su organización subsidiada a manos de la Iglesia.

⁴ Fue conocida como *Ley Moyano* por ser Claudio Moyano Ministro de Fomento en el momento de su aprobación.

Las reformas de la enseñanza superior llevadas a cabo por el régimen franquista, se resumían en la Ley General de Educación (LGE) o *Ley Villar* de 1970, que sustituía a la Ley de Ordenación Universitaria (LOU) de 1943 que a su vez era una recortada adaptación de los preceptos básicos de Moyano a mediados del siglo XIX.

Por todo esto, tras la muerte de Franco, en noviembre de 1975, la universidad española se encontraba inmersa en una fuerte tensión política, producto de la desafección masiva al régimen, incluso oposición, creciente entre un amplio número de estudiantes y profesores, pues la universidad en los últimos años se había convertido en un escenario privado de la libertad intelectual, sometida a constante violencia y represión, policial y cultural.

Así, ya en democracia, el primer gobierno socialista implanta la Ley de Reforma Universitaria 11/1983 de 25 de agosto, en vigor hasta diciembre de 2001, en la que destacan los cambios en los requerimientos, métodos de evaluación y figuras del profesorado universitario. No habrá un nuevo cambio hasta la Ley de Ordenación Universitaria del 2001, que desplegaba un proceso de habilitación nacional y posteriormente de acreditación con las modificaciones de 2007.

En la actualidad en España, la educación hasta llegar a los estudios superiores pasa por las siguientes fases o estadios:

La Educación Infantil comprende hasta los seis años de edad, y consta de dos ciclos de tres cursos cada uno. El primer ciclo de la Educación Infantil se extiende hasta los tres años, y el segundo ciclo, desde los tres hasta los seis años de edad. En el primer ciclo de la Educación Infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

La Educación Primaria comprende seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad y se organiza en tres ciclos de dos años cada uno. Los alumnos se incorporarán a la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan seis años de edad. Es una etapa no obligatoria, pero en su segundo ciclo, es una opción mayoritaria.

La Educación Secundaria es una etapa educativa, obligatoria y gratuita, para todos los ciudadanos en edad escolar que completa la Educación Básica y abarca cuatro cursos académicos. Recoge los dos años de extensión de la educación obligatoria que fijó la Ley

Orgánica General del Sistema Educativo –LOGSE-(1990), y la configura como una etapa educativa nueva con características propias. Su finalidad es transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlo para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararlo para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato. La atención a la diversidad de intereses, motivaciones, y aptitudes de los alumnos constituye el objetivo fundamental de esta etapa educativa.

El Bachillerato es la última etapa de la Educación Secundaria, tiene carácter voluntario y su duración es de dos cursos, normalmente entre los 16 y los 18 años. Tiene modalidades diferentes que permiten una preparación especializada de los alumnos (con elección de distintos itinerarios dentro de cada modalidad) para su incorporación a estudios superiores o a la vida activa. Sus finalidades son: - Formación general, que favorezca una mayor madurez intelectual y personal, así como una mayor capacidad para adquirir una amplia gama de saberes y habilidades. - Preparatoria, que asegure las bases para estudios posteriores, tanto universitarios como de formación profesional- orientadora, que permita a los alumnos ir encauzando sus preferencias e intereses.

Como alternativa al bachillerato puede cursarse también la Formación Profesional de grado medio, que comprende el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. En la actualidad está compuesta por 142 títulos oficiales. La Formación Profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida. Otras finalidades son: comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de inserción laboral; y adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones. Con el título de Técnico Superior (el segundo ciclo de la Formación Profesional) puede accederse directamente, sin prueba de acceso, a determinadas Enseñanzas Universitarias relacionadas con los estudios de Formación Profesional cursados, que se determinen en la normativa correspondiente.

En cuanto al sistema de educación superior en España, su acceso está marcado por las Pruebas de Acceso a la Universidad, a las que se accede una vez superado el Bachillerato o la Formación Profesional Superior, o de forma libre a través de las pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

La exclusividad de la Universidad como institución que imparte enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de educación superior es algo tradicional en España, y sólo encuentra excepciones en las precisiones que hace la LOGSE y que se desarrollarán más adelante. El Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se inscribe el sistema universitario español, viene determinado por la suscripción el 19 de junio de 1999 de la Declaración de Bolonia, por parte de los Ministros de Educación de 29 países europeos⁵.

Esta declaración conjunta tiende a la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior y parte de la convicción de que la *Europa del Conocimiento* ha de constituir un hecho esencial para el desarrollo social y humano, la consolidación de una ciudadanía europea y la consecución por los europeos de su necesaria cualificación para afrontar los retos del nuevo milenio dentro de un espacio social y cultural común, así como de la importancia de la educación y cooperación educativa para el desarrollo y consolidación de una sociedad democrática, estable y en paz.

En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior pretende la adopción de un **“sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo” (Real Decreto 55/2005, texto preliminar)**

La duración de los grados en un número elevado de países del EEES se establece desde los 180 créditos ECTS (3 años) a los 240 créditos ECTS (4 años) o incluso más, dependiendo del reconocimiento de sus atribuciones profesionales.

España optó por una duración mínima de los grados de 240 créditos. Algunas modificaciones legislativas aprobadas permiten ofertar grados a partir de 180 créditos y, de este modo, adecuar los estudios a aquellos países con los que tenemos una mayor movilidad internacional de estudiantes y con los que se comparte un mercado laboral común. Por otro lado, son las Universidades en el ejercicio de su autonomía las que deciden los títulos oficiales de grado y máster que deben impartir, así como su duración.

La convergencia con las dos terceras partes de los países que forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior, en la que existen grados de 180 créditos junto a grados de mayor duración, facilita el reconocimiento de títulos entre universidades, incluyendo el

⁵ La Declaración de Bolonia fue suscrita por: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Reino Unido.

establecimiento de dobles titulaciones con otras universidades, y la movilidad de los estudiantes.

Un sistema flexible que permite múltiples opciones en función de las necesidades formativas que elija cada estudiante, permite un acceso más adecuado al mercado laboral o la continuación de la formación en niveles máster o doctorado en igualdad de condiciones que los estudiantes de los países de nuestro entorno más próximo.

Además, como en la mayoría de los países del Espacio Europeo de Educación Superior, facilita la adecuación de la oferta formativa de las Universidades a las necesidades que requiere la sociedad a través de la oferta laboral, tanto pública como privada (MECD, 2017).

La normativa vigente se basa en dos niveles de educación superior nítidamente diferenciados, denominados, respectivamente, Grado y Posgrado, que, en su conjunto se estructuran a su vez en tres ciclos. El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El segundo nivel, que comprende las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.

2.2.2 Chile

El Ministerio de Educación de Chile es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Del mismo modo, esta institución es la llamada a velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados.

La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales financiado con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad,

fundada en un proyecto educativo público laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (MINEDUC, 2007).

Antes de profundizar en la estructura, resulta fundamental también conocer los aspectos políticos relativos a la educación que rigen a lo largo de la historia de Chile para comprender los procesos de reforma y mejora de su legislación a lo largo del tiempo.

En 1980, el régimen militar de Chile (1973-1990)⁶ inicia una profunda transformación del modelo de financiación y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes excepcionales y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración trasladando la responsabilidad y poder de gestión de las escuelas del Ministerio de Educación a más de 300 municipios, introdujo instrumentos de financiación basados en el subsidio a la demanda (subvención por alumno), desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal que compitieran por matrícula con las de administración pública. A lo largo de la década de 1980, el sistema escolar de Chile pasa a ser el caso más radical de sistema escolar nacional regulado por mecanismos de mercado. En 1990, llega al gobierno una alianza de partidos de centro-izquierda que inicia políticas en educación con una nueva agenda que empieza por otorgarle un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. La alianza de partidos Concertación por la Democracia, logra un primer gobierno y una transición a la democracia exitosa, triunfa en las siguientes tres elecciones presidenciales, y gobierna hasta 2010.

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación de los años 1980 y 1981, cuando pasó de estar conformado por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales (IPs), Centros de Formación Técnica (CFTs) y Establecimientos de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden.

La legislación permitió, además, la creación de nuevas instituciones privadas. Existen por tanto, dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones de educación superior; por un lado, las universidades pueden ser estatales o privadas, aunque todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los IPs y los CFTs, que son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro.

⁶ Dictadura militar encabezada por el general Augusto Pinochet.

En lo relativo a su función, la impartición de grados (bachiller, licenciado, magíster y doctor) es un privilegio reservado a las universidades, así como la impartición de títulos profesionales que requieran de un grado académico previo. Los IPS sólo pueden otorgar títulos profesionales que no requieran de un grado académico previo. Finalmente, los CFTs pueden otorgar sólo títulos técnicos. (Espinoza et al., 2006).

Entre las universidades se pueden distinguir aquellas que reciben financiamiento directo del Estado y que se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y aquellas que se autofinancian. Entre las primeras hay entidades estatales y privadas que existían antes de la reforma de 1981 o que se generaron como entidades derivadas de éstas después de esa fecha.

En Chile, la regulación del sistema educativo se rige bajo los mismos mecanismos que rigen el mercado abierto, dejando al Estado una mínima intervención exclusiva en aquello que es fundamental para el desarrollo económico. Debido a esa gran autonomía, las nuevas universidades no tienen obligaciones en cuanto a regulación de oferta de carreras, por tanto dependen de la oferta y la demanda en cuanto a las matriculaciones, y, en general, las carreras ofertadas quedan influidas por las campañas de promoción para atraer nuevos estudiantes.

En Chile existen procesos de acreditación formales que funcionan de acuerdo a los parámetros tradicionales. Sin embargo, una vez que las instituciones han obtenido su autonomía plena el Estado no tiene ninguna intención para fiscalizar su oferta. Dado lo anterior, las entidades autónomas pueden crear nuevas sedes, carreras y programas de posgrados, presenciales o a distancia, sin límite alguno, lo que implica que exista una oferta heterogénea y desregulada (Espinoza y González, 2009).

Las políticas educacionales de las dos décadas que median entre 1990 y 2010 se centran en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, posteriormente las políticas de los noventa y 2000 conservan los componentes de organización institucional y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior. Las políticas operan en un marco institucional de financiamiento a la demanda y competencia entre escuelas por alumnos, que a partir del año 2000 evoluciona en dirección de la erosión gradual pero consistente de la matrícula municipal a favor de la privada subvencionada, y una segregación social creciente de la experiencia escolar –más alumnos educándose con sus iguales en términos socio-económicos-, que atenta en forma directa y paradójica contra los valores de equidad e integración que inspiran las políticas educacionales de este período

El Estado no dispone de organismos especializados para velar por el cumplimiento de las normas y tampoco acoge reclamaciones de usuarios del sistema de educación. No obstante, existen instancias que no son excluyentes ni especializadas, pero en relación a las cuales existe jurisprudencia sobre el particular. Tal es el caso de los Tribunales de Justicia y del Consejo de Defensa del Consumidor, los cuales han operado en campos propios de su jurisdicción. Para cautelar estas funciones el gobierno de Sebastián Piñera⁷, envió a finales de 2011 un proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación Superior. Esta Superintendencia de Educación Superior tiene por objeto fiscalizar a las universidades, IPs y CFTs en las materias de su competencia.

En el caso chileno la implantación del régimen de acreditación, a pesar de ser legalmente voluntario, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía, en la práctica ha incentivado a las instituciones de educación superior a autoevaluarse y luego acreditarse, para de ese modo poder acceder a fondos públicos –concursables– orientados a fortalecer el desarrollo institucional y a fondos destinados a financiar programas de ayuda estudiantil. A este régimen están sometidas tanto las instituciones públicas como privadas (Lemaitre, 2007).

Por otro lado, en 1990, con ocasión de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), un organismo autónomo con representatividad de diversos sectores de la sociedad encargado de velar por la marcha y la calidad del sistema. Es así como se genera un proceso de licenciamiento que supone una supervisión por parte del CSE por un periodo no inferior a cinco años ni superior a 10, hasta que se alcance la plena autonomía. Durante esta etapa no se contempló la acreditación como una instancia de aseguramiento de la calidad, hasta finales de los 90, con la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), la creación en 1999 de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), y en 2006 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

2.2.3 México

En México, es la Secretaría de Educación Pública quien tiene la potestad para la ordenación de las enseñanzas. La Secretaría de Educación Pública tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todos los ciudadanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden.

⁷ Mandato: 11 de marzo de 2010 – 11 de marzo de 2014

La educación básica comprende la educación preescolar, primaria y secundaria:

Preescolar: Atiende a niños de 3, 4 y 5 años de edad, es impartida generalmente en tres grados, no es un nivel obligatorio y para matricularse en el segundo o tercer grado no es necesario que se hayan cursado los anteriores. La mayor parte de los niños que entran a primaria han cursado por lo menos un grado preescolar y su objetivo es impulsar la creatividad y habilidades de los niños.

Primaria: La educación primaria es obligatoria y es impartida en seis grados, a partir de los 6 años. La educación primaria es fundamental para cursar la educación secundaria.

Secundaria: La educación secundaria es obligatoria y se proporciona en tres años a quienes han concluido la primaria. La secundaria es necesaria para continuar con estudios medios profesionales o medios superiores.

Educación Media Superior: A la educación media superior se le conoce como bachillerato o preparatoria y se cursa en un periodo de tres años, divididos generalmente en semestres. Para ingresar a este nivel es necesario contar con el certificado de la secundaria y regularmente se debe presentar también un examen de admisión.

Educación Superior: Es posterior al bachillerato y se distingue en estudios de grado y posgrado, y su objetivo es formar profesionales. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas de los gobiernos federal y estatal.

La Subsecretaría de Educación Superior (SES) en México, es el área de la Secretaría de Educación Pública encargada de impulsar y coordinar la Educación Superior mexicana, enfocada hacia la formación de profesionales competitivos y comprometidos.

En 1960, a partir de un cambio fundamental en la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que había sido fundada en 1921, se crea la Secretaría General de Coordinación Administrativa, la de Asuntos Culturales y la de Educación Técnica y Superior.

En 1976 la SEP creó la Coordinación general de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y en 1978 fue promulgada la Ley de Coordinación de la Educación Superior. Con un nuevo Reglamento Interior de la SEP, publicado en 1978, bajo la premisa de reagrupar las tareas de la Secretaría, así como de simplificar, actualizar y adecuar las unidades administrativas, se estableció la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

En 2005, en congruencia con los tipos educativos definidos en el Artículo 37 de la Ley General de Educación, se establecieron tres subsecretarías en la SEP: Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Educación Media Superior y Subsecretaría de Educación Superior. Así,

la Subsecretaría de Educación Superior cambió de denominación de acuerdo con la clasificación establecida en los tipos educativos señalados en la Ley General de Educación y a la adscripción de unidades administrativas que coordinan y operan servicios educativos del tipo superior.

En cuanto a la estructura de la Educación Superior, se reconocen dos tipos de titulaciones:

Grados: Los grados se imparten en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros. Son titulaciones de carácter terminal y forma profesionales en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más.

Postgrado. Para acceder a un posgrado, se requiere el grado. Los posgrados se dividen en estudios de especialidad, maestría y doctorado.

2.2.4 República Dominicana

En 1996, La Comisión para la Reforma y Modernización del Estado, asumió la responsabilidad de producir una propuesta de ley para organizar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Para ello se reunieron a unas 200 personas y unas 80 instituciones del Estado y la Sociedad Civil o Descentralizada, con el fin de realizar talleres y consultas en torno al significado y relevancia de la ciencia y la tecnología.

Estos talleres y consultas, produjeron un documento que recomendó la creación de una instancia que regulara y fomentara las actividades de ciencia y tecnología. Como consecuencia de esto, se produjo la aprobación y promulgación de la Ley No. 139-01; y la creación de la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT) con tres Subsecretarías: Educación Superior, Administración y Ciencia y Tecnología. A finales de 2009 pasa a ser Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).

De acuerdo con la Ley General de Educación N° 66-97, aprobada el 9 de abril de 1997, la cual sustituyó a la ley 2909 del año 1951, la educación inicial está organizada en tres ciclos: el primero atiende al grupo de edad de hasta 2 años; el segundo, el grupo de 2-4 años; y el tercero el grupo de 4-6 años. La educación inicial no es de carácter obligatorio con excepción del último año.

La educación básica es obligatoria, atiende a la población del grupo de edad 6-14 años y tiene una duración de ocho años.

La educación media no es obligatoria, aunque es deber del Estado ofrecerla gratuitamente. Atiende al grupo de edad 14-18 años y está organizada en un tronco común de cuatro años de duración y tres modalidades de dos años de estudio que ofrece tres diferentes opciones: general o académica, técnico-profesional (sector industrial, agropecuario y servicios) y artística.

El sistema de educación superior comprende los institutos de estudios superiores (todos ellos privados) y universidades. Los institutos ofrecen carreras a nivel de técnico superior. Las universidades imparten carreras a nivel de técnico, de grado y de postgrado; que son reguladas por el MESCyT. Este Ministerio está encargado de fomentar, reglamentar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología conforme a la Ley 139-01, y sus reglamentos subsiguientes.

Consideraciones a la estructura de la educación en España, Chile, México y República Dominicana

Entre los cuatro países caracterizados, se manifiestan grandes diferencias en cuanto a las trayectorias pero finalmente muchas semejanzas en las estructuras educativas actuales. Más allá del nombre que toman los diferentes niveles de enseñanza, posiblemente las diferencias más notables se encuentren en el tratamiento de los programas técnicos superiores, que, como veremos en el siguiente epígrafe de forma más desarrollada, se discriminan de diferentes formas según el país en el que se adscriben.

2.3 Características de las instituciones de Educación Superior en España y América Latina

2.3.1 España

En lo que hace referencia al tipo de instituciones de educación superior hay una primera clasificación en base al carácter universitario o no universitario de la institución o centro. Por lo tanto, se puede hablar de Universidades y otros centros.

Dentro de las Universidades la clasificación viene proporcionada por la propia Ley Orgánica de Universidades (2001) que en su artículo 3º, y siguientes, aborda la naturaleza, creación, reconocimiento y régimen jurídico de las Universidades. En este sentido cabe reconocer varios tipos de Universidades en España:

Universidades públicas, son aquellas que se han establecido y creado por los poderes públicos (en la actualidad a través de Ley de la Asamblea Legislativa de las Comunidades Autónomas o por Ley de las Cortes Generales).

Universidades privadas, son las instituciones universitarias reconocidas por los poderes públicos como tales y que no sean públicas.

Universidades de la Iglesia Católica, son las Universidades promovidas o establecidas por la Iglesia Católica que se rigen por el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanzas y Asuntos Culturales de 1979⁸.

Los centros universitarios privados, son instituciones en las que se imparten enseñanzas universitarias y están integrados en una Universidad privada o adscritos a una Universidad pública (**“los centros privados deberán estar integrados en una Universidad privada, como centros propios de la misma, o adscritos a una Universidad pública”** según el art. 5.4 LOU). Estos centros imparten los títulos de la Universidad pública o privada en idénticas condiciones académicas que sus centros propios.

Universidad con enseñanza no presencial. En principio este tipo de instituciones son las mismas que las anteriores, pero se caracterizan por la particularidad en la manera de impartir la enseñanza, de modo no presencial, lo que puede realizarse de manera exclusiva (en cuyo caso **hay que hablar de auténticas “Universidades no presenciales”**) o de manera parcial.

Además de las Universidades, y como consecuencia del reconocimiento en la LOGSE de *otra* enseñanza superior, también hay que referirse como centros de enseñanza superior (aunque en la mayor parte de casos también sean centros de enseñanza media o inferior) a los Conservatorios superiores de música, a las Escuelas de Arte Dramático, Escuelas Superiores de Restauración y Conservación y Escuelas Superiores de Danza o de Cerámica.

El Sistema Universitario Español se conforma en el curso 2014-2015, con un total de 83 universidades (impartiendo docencia 81), distribuidas en 243 campus las presenciales y 113 sedes las no presenciales y especiales. De las 83 universidades 50 son de titularidad pública y 33 privada. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, creándose de media una universidad nueva cada año.

⁸ Concretamente el art. 10.1 prevé que **“las Universidades, Colegios Universitarios y otros centros universitarios que se establezcan por la Iglesia Católica, se acomodarán a la legislación que se promulgue con carácter general, en cuanto al modo de ejercer estas actividades. Para el reconocimiento a efectos civiles de los estudios realizados en dichos Centros se estará a lo que disponga la legislación vigente en la materia en cada momento”**.

En España hay 1,78 universidades por cada millón de habitantes. Si se tiene en cuenta sólo la población en edad universitaria teórica (entre 18 y 24 años) el número de universidades por millón de población se sitúa en 25,67. En el curso 2014-2015 se contabilizan 1.042 centros universitarios (Escuelas y Facultades) que imparten docencia oficial a lo largo del territorio español. Las universidades tienen registrados 480 Institutos de Investigación, 40 escuelas de doctorado (29 el curso 2013-2014), 49 hospitales universitarios y 81 Fundaciones. (MECD, 2015)

2.3.2 Chile

La estructura organizativa de la Educación Superior chilena que nace a partir de la reforma de 1982, consiste en un sistema diversificado, integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes diploman en la Educación Media: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidas por el estado chileno en el artículo 29 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990).

Las Universidades constituyen el más alto nivel de enseñanza, donde convergen las funciones de docencia, investigación y de extensión. Es en este nivel donde se imparten los programas de licenciatura y otorgan los grados académicos, además de otorgar de forma exclusiva los títulos profesionales de las 17 carreras universitarias que se señalan en la LOCE y que requieren licenciatura previa.

A los Institutos Profesionales les corresponde otorgar títulos profesionales distintos de aquellos que la ley señala como exclusivos de las universidades, pudiendo asimismo otorgar títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que se otorgan los títulos profesionales.

Los Centros de Formación Técnica tienen por objeto formar técnicos de nivel superior, con las capacidades y los conocimientos necesarios para responder preferentemente a los requerimientos del sector productivo (público y privado) de bienes y servicios.

Las Universidades pueden clasificarse como 1) tradicionales (existentes antes de 1980); 2) derivadas regionales de las Universidades de Chile, Santiago de Chile y Pontificia Católica de Chile (creadas a partir de 1980) - todas con financiamiento parcial (aproximadamente de 30%) del Estado - y 3) no tradicionales privadas (creadas a partir de 1980, sin aporte estatal).

Las instituciones tradicionales son 25 universidades que cuentan con plena autonomía. Se coordinan a través del CRUCH y se adscriben a un sólo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este grupo de universidades incluye a las 16 universidades

estatales creadas por ley y 9 universidades con personalidad jurídica privada, 6 de las cuales obtuvieron su reconocimiento por leyes especiales y las tres restantes son derivadas de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Actualmente, el sistema de Educación Superior lo integran 229 instituciones: 64 universidades (38 con licenciamiento, autónomas), 48 institutos profesionales (11 autónomos) y 117 centros de formación técnica (6 autónomos). El sistema de educación superior en su conjunto, tomando la matrícula 2015, atendió a una población de 1.161.222 estudiantes de pregrado y 440.350 de postgrado (CNED, estadísticas 2015-2016).

2.3.3 México

Respecto al tipo de instituciones de Educación Superior en México, se clasifican así:

Institutos Tecnológicos (ITES): El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) tiene como prioridad formar profesionales competentes y propiciar el desarrollo nacional mediante planes y programas de estudio pertinentes para la realidad de cada región. En el SNIT se forman ingenieros y profesionales de las áreas administrativas. El SNIT está conformado por 218 instituciones en los 31 estados de la República. Estos se dividen entre Institutos Tecnológicos Federales e Institutos Tecnológicos Estatales.

En cuanto a las Universidades, existen diferentes tipos:

Universidades Tecnológicas: Las Universidades Tecnológicas (UTs) ofrecen a los estudiantes que terminan la educación media superior, una formación intensiva que les permite incorporarse en dos años al trabajo productivo o continuar estudios a nivel licenciatura en otras instituciones de educación superior. El Modelo Educativo de las UTs está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información. Actualmente hay 61 Universidades Tecnológicas, en 26 estados de la República. El que estudia en estas instituciones obtiene el título de Técnico Superior Universitario.

Carreras técnicas (Técnico Superior): Este tipo de carreras, requieren también de estudios previos de bachillerato, y forman profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica. Estos programas tienen una duración de dos años de estudio de carácter terminal, no alcanzando el nivel de licenciatura.

Universidades Interculturales: Su misión es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos

indígenas del país y del contexto circundante; revalorizar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

Las Universidades Interculturales tienen como objetivos impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias.

Las Universidades Politécnicas son un conjunto de instituciones públicas comprometidas con el desarrollo económico y social de la nación, con proyección internacional, cuya misión es la formación integral de personas a través de la generación, aplicación y difusión del conocimiento y la cultura mediante la investigación y la docencia, con vocación de liderazgo tecnológico.

2.3.4 República Dominicana

La Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2001), en su artículo 23, establece la ordenación del sistema de educación de República Dominicana y los niveles de formación a los que se puede acceder en él:

- a) Un nivel técnico superior, que otorga el título de técnico superior, el de tecnólogo, el de profesorado y otros equivalentes;
- b) Un nivel de grado que otorga los títulos de licenciado, arquitecto, ingeniero, médico y otros equivalentes;
- c) Un nivel de postgrado que otorga los títulos de especialización, maestría y doctorado.

La Ley también establece qué instituciones están habilitadas para impartir enseñanza superior: los institutos técnicos de estudios superiores, los institutos especializados y las universidades. El artículo 4 del Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de República Dominicana (Decreto Número 463-04, 2013) establece qué tipo de enseñanza imparte cada una de estas instituciones:

- a) Los institutos técnicos de estudios superiores sólo podrán desarrollar programas del nivel técnico superior, los cuales tendrán una duración mínima de

dos años y máxima de dos años y medio. El título a expedir será el de Técnico Superior, Tecnólogo, Profesorado y otros equivalentes.

b) Los institutos especializados de estudios superiores sólo podrán desarrollar carreras y programas en los niveles de grado y postgrado, concentrados en el área de su especialidad.

c) Las universidades podrán desarrollar carreras y programas en los niveles técnico superior, grado y postgrado, correspondientes a diferentes áreas del conocimiento. (MESCYT, 2016)

Actualmente, y según el portal web del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, el sistema de Educación Superior dominicano lo componen 49 instituciones

De estas, existen 6 que son estatales: Academia Militar de las Fuerzas Armadas, Academia Naval de Estudios Superiores de la Marina de Guerra, Escuela Nacional de la Judicatura, Instituto Superior de Formación Docente en Educación Física, Instituto Superior de Formación Docente y la Universidad Autónoma de Santo Domingo; lo que refleja, en términos del número de proveedores, la importancia del sector privado en la Educación Superior.

La crisis la financiación estatal de las universidades se atribuye a la falta de consenso entre las autoridades universitarias y el Gobierno, por tres razones fundamentales: el proceso de politización y radicalización de los conflictos entre ambos actores; la masificación de la universidad pública, y la reducción relativa de los recursos públicos destinados a la Educación Superior (Gámez, 2003). En este contexto, la reacción fue la búsqueda del mercado como alternativa para financiar la educación superior.

Respecto a las cifras del sistema de Educación Superior en República Dominicana, tal como se aprecia en la Tabla 1, el 96, 8% de sus estudiantes están matriculados en estudios de Grado; repartiéndose el resto entre estudios de Técnico Superior, Maestría, Especialidad y otros.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes matriculados en Instituciones de Educación Superior según nivel académico en República Dominicana (2012-2013)

Nivel	Total Matrícula estudiantil	Porcentaje
Grado	431.699	96,8%
Técnico Superior	7.819	1,75%
Maestría	5.425	1,22%
Especialidad	883	0,20%
No especificado	83	0,01%
Total	445.909	100%
Fuente: MESCyT, 2013		

Llama la atención al respecto del sistema de Educación Superior Dominicano, el hecho de que el 42,7% de sus docentes está formado con una Maestría (Máster), frente a sólo un 2.6% de sus docentes que está en posesión de un grado doctoral, y junto a un 21,8% que sólo tiene nivel de Grado, (el 11,4 % restante está en posesión de una Especialidad) (MESCyT, 2012) , lo que hace buena referencia a la gran necesidad de formación de doctores que tiene el país.⁹

Consideraciones al panorama de instituciones de Educación Superior en España, Chile, México y República Dominicana

Así, se presenta un panorama general bastante heterogéneo, sobre todo en cuanto a la situación de los países americanos contemplados. En éstos, tienen un gran peso las instituciones consideradas de educación superior que se dirigen hacia carreras de tipo técnico, sin ser consideradas universidades, y por lo tanto con la imposibilidad de impartir grados de doctorado. En general, en Latinoamérica son minoría las universidades públicas o privadas que van más allá de la formación profesional ofreciendo posgrados en ciencia y tecnología. Y de ellas menos realiza actividades de actividad científica y desarrollo tecnológico.

También el peso del ámbito privado es mucho mayor en los países latinoamericanos frente a la baja incidencia en España, pero que sin embargo toma una tendencia creciente.

Como puntos en común, encontramos la utilización de normativas de tipo orgánico para la ordenación de instituciones y, además la aparición en todos los casos de bastantes

⁹ En España, solo se contempla el profesorado universitario no doctor bajo las figuras del profesor ayudante y el profesor asociado, que tiene un perfil eminentemente profesional.

instituciones de educación superior, y más concretamente universidades, pertenecientes a la iglesia católica, vestigio de los privilegios perpetuados por esta organización durante siglos.

2.4 Evaluación y acreditación de la Educación Superior en España y América Latina

2.4.1 España

En España, la Ley Orgánica de Universidades considera la garantía de la calidad como fin fundamental de la política universitaria. Por ello, considera la combinación de la autonomía universitaria en el diseño de títulos oficiales (Grados, Máster Universitarios y programas de doctorado), junto a un sistema de evaluación y acreditación, que supervisa la ejecución de estas enseñanzas.

De acuerdo a la normativa, los planes de estudio deben seguir el siguiente proceso:

1. Propuesta del Plan de estudios. Los planes de estudios, elaborados por las Universidades, se sujetan a las normas y condiciones que se apliquen en cada caso.
2. Verificación. Los planes de estudios son verificados por el Consejo de Universidades, siendo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o los órganos de evaluación que la Ley de las comunidades autónomas determinen, las encargadas de establecer los protocolos de verificación.
3. Implantación. Una vez verificados, los títulos deben ser autorizados para su implantación por la Comunidad Autónoma correspondiente.
4. Registro. El Ministerio de Educación y Ciencia eleva al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).
5. Publicación. Los títulos registrados se publican en el Boletín Oficial del Estado.
6. Acreditación. Los títulos universitarios implantados deben someterse a un procedimiento de evaluación cada cuatro años en el caso de los Máster, y cada seis en el caso del Doctorado para mantener su acreditación.

Para llevar a cabo estos procesos, la ANECA establece los protocolos de verificación y acreditación a través de varios programas:

- El programa *Verifica* evalúa las propuestas de los planes de estudios en relación a su consonancia con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior

- El programa *Modifica* permite la introducción de modificaciones en dichos planes de estudios
- El programa *Monitor*, lleva a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto una vez iniciada su implantación.

El seguimiento del cumplimiento del proyecto, requiere de Sistemas de Garantía Interna de Calidad propios en cada universidad, para evaluar y mejorar la calidad, fijando criterios e indicadores que permitan lograr transparencia en las enseñanzas impartidas; determinar el cumplimiento de los objetivos planteados y establecer recomendaciones y sugerencias de mejora.

En España, la LOU (2001) introduce con carácter obligatorio la acreditación de programas que conduzcan a la obtención de Grados o Posgrados (Máster y doctorado). Esta disposición, adquirió una mayor coherencia al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior. Esta acreditación permite comprobar periódicamente que los programas cumplen las condiciones para las que fueron aprobadas, y permite que sean titulaciones reconocidas en todo el estado, y por su agregación a la Declaración de Bolonia de 1999, a todos los países firmantes europeos.

2.4.2 Chile

A finales de los 90 se pone en marcha el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP). En ese contexto en marzo de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con la idea de implantar formalmente en el país un sistema de acreditación de instituciones y programas. Además, se le encomendó a la CNAP la tarea de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad para el conjunto de la educación superior. En 2002 la CNAP inició un proyecto piloto de acreditación institucional para las universidades autónomas del país. Igualmente, como parte del programa MECESUP, en septiembre de 1999 se creó la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), que tuvo por función principal proponer las bases institucionales, el diseño y la puesta en práctica de un proceso de evaluación académica de los programas de magíster y doctorado impartidos por las universidades autónomas.

La propuesta desarrollada por la CNAP y la CONAP derivó a finales de 2006 en la Ley 20,129 (Ley de Aseguramiento de la Calidad), que dio origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que en lo medular comprende las funciones de información, licenciamiento, acreditación de instituciones y acreditación de programas (Espinoza y González, 2011):

i) la función de información tiene por objeto la identificación, recolección y difusión de los antecedentes necesarios para la gestión del sistema y la información pública; ii) la función de licenciamiento de nuevas IES se realiza en conformidad a lo dispuesto en la LOCE; iii) la función de acreditación institucional consiste en el proceso de análisis de los mecanismos existentes en el interior de las instituciones autónomas de educación superior para asegurar su calidad, considerando tanto la existencia de dichos mecanismos como su aplicación y resultados; iv) la función de acreditación de carreras o programas consiste en el proceso de verificación de la calidad de las carreras o programas ofrecidos por las instituciones autónomas de educación superior, en función de sus propósitos declarados y de los criterios establecidos por las respectivas comunidades académicas y profesionales. (p. 61)

Por medio de esta ley, y hasta la actualidad, los sistemas de acreditación en la Educación Superior en Chile, pasan por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), un organismo de carácter público y autónomo.

La misión de la CNA es verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior autónomas, de sus carreras y programas. Adicionalmente, la CNA tiene la función de autorizar y supervisar a las agencias acreditadoras: organizaciones privadas que conducen los procesos de acreditación de carreras, magíster y programas de especialidad en el área de la salud.

Algunos rasgos normativos que distinguen al sistema chileno de aseguramiento de la calidad son: el respeto por la autonomía institucional; su carácter voluntario, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía; la consideración de la autoevaluación y evaluación de pares como aspectos primordiales de la evaluación de la calidad; la existencia de agencias públicas y privadas; la promoción de la autorregulación; y la generación de facilidades para el acceso a la información orientada a la toma de decisiones por parte de los usuarios y de las instituciones.

Cabe señalar que una de las particularidades de los procesos de acreditación institucional y de carreras en el caso chileno es que éstos operan en forma totalmente independiente. Por ello, es posible encontrar instituciones acreditadas que no tienen todas sus carreras y programas acreditados, así como instituciones no acreditadas que tienen algunas carreras certificadas. Esta situación se explica porque en Chile se organizó inicialmente la acreditación institucional y, a posteriori, la acreditación de carreras. Dichos procesos no son excluyentes.

Uno de los temas complejos que puede incidir en los resultados de la acreditación es que los estudiantes de las universidades no acreditadas no tienen acceso al crédito con aval del Estado, la principal fuente de financiamiento de que disponen las entidades privadas y públicas (aunque para estas últimas no es la única opción) para otorgar créditos, lo cual les permite incrementar la matrícula y tener mayor sustentabilidad financiera. El condicionamiento que impone el régimen de financiamiento a las instituciones, en el sentido de estar acreditadas, distorsiona los resultados y/o influencia las decisiones de los consejeros de la CNA al momento de dictaminar la acreditación. Otro aspecto crítico para el funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad es que la CNA está conformada por 15 consejeros, de los cuales siete son representantes de las Instituciones de Educación Superior, lo que irremediablemente condiciona sus decisiones a favor de las entidades que representan.

El proceso de acreditación de las instituciones y los programas en Chile sigue los siguientes pasos:

1. Análisis de la institución o programa. Según los criterios y términos de referencia elaborados por la CNA, se realiza una autoevaluación por parte de todo el personal de las instituciones.
2. Emisión de un informe. Como resultado del análisis anterior, la institución realiza un informe que presenta a la CNA o a la agencia acreditadora, según el caso.
3. El comité de pares evaluadores. El comité de pares evaluadores analiza la autoevaluación y visita la institución, entregando finalmente un informe a la CNA o a la agencia acreditadora, el cual debe ser puesto en conocimiento de la institución, pudiendo formular observaciones al mismo.
4. Juicio de la CNA o agencia acreditadora. Si la institución o el programa cumplen plenamente con los criterios de evaluación serán acreditadas por siete años (en el caso de programas de postgrado el periodo máximo de acreditación es de diez años). Si cumplen al menos en un nivel satisfactorio pueden ser acreditadas por un periodo inferior en proporción al grado de cumplimiento de sus criterios. Si no cumplen con un nivel satisfactorio al menos, su solicitud de acreditación es rechazada.

Así, se desprende un objetivo general de los estándares de acreditación, que es promover en las instituciones y programas la instalación permanente de mecanismos de autorregulación y autoevaluación continua.

Las agencias privadas que se incorporaron al sistema de aseguramiento de la calidad con ocasión de la promulgación de la Ley 20,129 (2006) han sido criticadas por su forma de proceder por diversas razones: En primer lugar, porque algunos de los directivos que las conforman están vinculados directa o indirectamente a entidades con las cuales tuvieron o tienen algún nexo contractual, lo cual podría influir las decisiones de los consejeros. Asimismo, se da el caso de miembros de las agencias acreditadoras que por distintas razones se incorporan al *staff* de instituciones que han acreditado de manera reciente. En segundo término, se ha señalado lo inconveniente que resulta que algunas agencias privadas estén directamente vinculadas a universidades ya sean públicas o privadas, pues esto condicionaría su imparcialidad. En tercer lugar, se ha planteado que estas entidades no disponen de consejos de área para la acreditación de los programas de posgrado a nivel de magíster (máster) y especialidades médicas, lo que podría limitar sus dictámenes.

En lo que respecta a la información que deben entregar las instituciones en los procesos de acreditación institucional, uno de los temas cuestionados tiene relación con el manejo de recursos y las utilidades que generan las universidades, las cuales, por ley no pueden tener ánimo de lucro. En ese sentido, ha habido situaciones de entidades privadas que, burlando el espíritu de la ley, no reinvierten las utilidades en el proyecto institucional (Torres, Guzmán y Riquelme, 2011).

En lo que a las instituciones se refiere, la implantación del régimen de acreditación ha propiciado la creación de oficinas de planificación estratégica, análisis institucional y de evaluación, consagrando de este modo la conformación de unidades especializadas en estos procesos, y fortaleciéndose así una cierta cultura de la autoevaluación. Además, se están aplicando criterios y estándares de calidad en sus diferentes procesos. Como contraparte, los postulantes a la educación superior han comenzado a valorar los indicadores que muestran las fortalezas y debilidades que presentan las instituciones a las cuales postulan. Del mismo modo, se han constituido mecanismos de monitoreo de los resultados formativos y de los impactos en el medio profesional a través del seguimiento de egresados y la consulta a empleadores (CINDA, 2007).

La puesta en marcha del sistema de aseguramiento de la calidad ha implicado que se hayan establecido ciertos estándares mínimos de funcionamiento institucional, lo cual directa o indirectamente ha redundado en el cierre de entidades, ya sea por decisión propia o por dictamen de los organismos acreditadores pertinentes.

Con relación a las universidades estatales el proceso de acreditación ha creado conciencia de una mayor eficacia en el uso de los recursos públicos. Y en el caso de las entidades privadas la

acreditación ha generado una mayor exigencia de reinversión de las utilidades en los proyectos educativos, de modo de entregar un servicio adecuado a sus estudiantes, aunque todavía en este plano hay incumplimiento conforme establece la ley.

En lo que concierne a las carreras y programas se puede concluir que se ha producido un incremento sustantivo en los procesos de acreditación, lo que revela la importancia creciente que adquiere esta dimensión en el interior de las instituciones. Sin duda, la acreditación de carreras entrega mayor información focalizada para los usuarios y contribuye a mejorar la eficiencia de la formación y de los desempeños profesionales de los egresados.

Siendo la acreditación es en Chile, como se ha mencionado, un proceso voluntario para las instituciones de educación superior autónomas, aunque los índices de participación en general son bastante altos, siendo mejores en las carreras de postgrado que en el caso de las de pregrado. En el caso de las carreras de pregrado, la normativa contempla algunas que deben participar obligatoriamente en el proceso de acreditación, y actualmente, el 100% de las carreras de pedagogía y medicina están dentro del sistema. En el caso de los cursos de postgrado, la cobertura de la acreditación es asimétrica: los doctorados en 2010 se encuentran dentro del proceso de acreditación en una tasa de 123 de 172. (CNA, 2012)

2.4.3 México

A la hora de mejorar la calidad de la educación superior en México, cabe destacar por la labor que realizan, entre otras instancias, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), los cuales constituyen uno de los más importantes pilares de la modernización de la educación superior en el país.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior dieron nacimiento en 1991 al proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior mexicana. Los CIEES trabajan a partir de un mecanismo de autorregulación de la calidad mediante la evaluación por pares académicos. Fueron creados primero como un programa dependiente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y, a partir de 2009, se constituyó como un organismo independiente de la ANUIES con la figura legal de asociación civil (sin ánimo de lucro). En 1991 la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) propuso la creación de los CIEES como un programa no gubernamental al que se le asignaron las funciones de evaluación

diagnóstica de los programas educativos y las funciones institucionales, la acreditación de los programas y unidades académicas, el dictamen de proyectos y la asesoría a las instituciones de educación superior. Los CIEES están organizados en nueve comités disciplinares, siete comités evalúan programas educativos (carreras: Arquitectura, Diseño u Urbanismo; Artes, Educación y Humanidades ; Ciencias Agropecuarias; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología) y otros dos evalúan funciones institucionales: (Administración y gestión institucional y Difusión, vinculación y extensión de la cultura).

Cada uno de los nueve comités está integrado por académicos distinguidos que trabajan como docentes, investigadores o altos funcionarios de las instituciones de educación superior del país. Cada comité funciona de manera colegiada y honorífica (sin remuneración) y es coordinado por un vocal ejecutivo. El organismo CIEES, en su conjunto, está dirigido por un coordinador general que es nombrado por la Asamblea General de Asociados (máximo órgano de gobierno). Los Comités interactúan regularmente, comparten información, revisan los marcos de referencia del área de su competencia, complementan las evaluaciones de los programas o funciones y dictaminan los niveles que deben ser asignados a cada programa o función evaluada. En lo general, todos los Comités utilizan los mismos instrumentos y procedimientos generales de evaluación, aunque cada uno de ellos establece y aplica un marco de referencia con las particularidades propias de cada área disciplinar. Para llevar a cabo la evaluación de cada programa o función, los Comités se auxilian con pares académicos evaluadores (personal académico de las Instituciones de Educación Superior de los diferentes subsistemas de educación superior del país) quienes son capacitados previamente por los CIEES en los procesos de evaluación correspondientes. Para realizar las visitas *in situ*, los pares académicos externos se integran en comisiones (generalmente de tres personas) afines a los programas o funciones evaluadas. Estas comisiones son llamadas Comisiones de Pares Académicos Externos (CPAE). (CIEES, 2016)

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) es la única instancia autorizada por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal y supervisar a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos del tipo superior que se impartan en México, en cualquiera de sus modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta).

Durante los primeros años, el COPAES operó al amparo de la estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior; sin embargo, atendiendo a las acciones prioritarias del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el 26 de febrero de

2010, la Asamblea General del COPAES tomó la decisión de separar orgánica y estructuralmente a los dos organismos, a fin de articular el quehacer de las diferentes instancias de evaluación y acreditación existentes, y concretar la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.

Entre los compromisos fundamentales que asume el COPAES ante la SEP, se mencionan los siguientes:

- Otorgar reconocimiento a las organizaciones acreditadoras.
- Cooperar con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias.
- Difundir los casos positivos de acreditación.
- Supervisar el desempeño de las organizaciones acreditadoras.
- Actuar como órgano de asesoría y consulta de la SEP en materia de acreditación.
- Informar a la sociedad sobre los programas de calidad y las instituciones que las imparten.

El 8 de septiembre de 2011 se firma el convenio modificatorio que amplía las facultades del COPAES y ratifica las que tiene originalmente conferidas. Las nuevas atribuciones son:

- Diseñar e implementar mecanismos para reconocer organismos internacionales que acrediten en México.
- Asesorar a la SEP en el cumplimiento de los compromisos internacionales relacionados con el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados académicos.
- Desarrollar estudios estadísticos e investigación para orientar el quehacer de las autoridades educativas.
- Elaborar e instrumentar mecanismos y estrategias para la profesionalización y certificación de los evaluadores.

Por otro lado, cabe hablar de la función del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Una asociación civil cuya actividad principal es la creación y aplicación de instrumentos de evaluación que miden conocimientos y habilidades de los estudiantes.

El CENEVAL se fundó en 1994 y desde entonces tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior y programas especiales mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos. Su actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de

conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas.

Las pruebas que realiza el CENEVAL obtienen su validez y legitimidad al contar con una Asamblea General y un Consejo Directivo compuesto por instituciones y organizaciones de ámbito estatal y calidad reconocida. Las pruebas y exámenes que realiza el CENEVAL no sólo tienen valor para las instituciones educativas, sino que cada día adquieren mayor importancia en el ámbito laboral al considerarse una ventaja frente a un graduado que no realizó la prueba correspondiente, ya que los exámenes resultan indicadores de la preparación y habilidades de futuros contratados de cara a las entidades laborales.

2.4.4 República Dominicana

La evaluación y la acreditación en República Dominicana se realizan desde 2013 a través del Viceministerio de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior. Con el objetivo de contribuir al fortalecimiento institucional éstas, estimulando la oferta de respuestas a las necesidades de la sociedad y al planeamiento de acciones futuras, propiciando su desarrollo y fortaleciendo su credibilidad, al dar fe pública de los méritos y nivel de calidad de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos.

Entre sus funciones principales se encuentran:

- Certificar, registrar, mantener actualizados y custodiar los dictámenes de evaluación y acreditación de instituciones y programas del Sistema.
- Promover las actividades y las acciones de evaluación y acreditación de programas.
- Preparar la información documental y estadística pertinente para los procesos de evaluación y acreditación de instituciones, programas y estudios dentro del Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Elaborar las propuestas de políticas y las estrategias para los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de las instituciones y programas de educación superior, ciencia y tecnología en todas sus etapas, en coordinación con los departamentos correspondientes de la Dirección de Planificación y Desarrollo y del Viceministerio de Educación Superior.

- Coordinar acciones con las agencias acreditadoras y los organismos nacionales e internacionales que operen en el área de la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de las IES.
- Preparar los dictámenes técnicos de los reportes de auto-evaluación institucional de las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología de acuerdo con los criterios y procedimientos establecidos para tal efecto.
- Formular las políticas, criterios, lineamientos y recomendaciones generales para implementar los procesos de evaluación, incluyendo los procedimientos para analizar los reportes de auto evaluación y someterlos a consideración del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Elaborar el catálogo anual con todas las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología, acreditadas o en proceso de acreditación y/o licenciamiento, así como de las carreras y programas respectivos.
- Coordinar con el/los departamentos correspondientes del Viceministerio de Educación Superior los procesos de evaluación, licenciamiento y acreditación de programas y estudios de educación superior, ciencia y tecnología de acuerdo con los dictámenes del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Coordinar las actividades de formación de recursos humanos en materia de evaluación de la educación superior, con el propósito de fortalecer a las comisiones institucionales de evaluación, así como la visita de expertos y pares evaluadores externos.
- Supervisar los procesos de fijación de estándares de acreditación para las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología y los estándares mínimos de desempeño para los egresados de carreras y programas que se determinen.
- Organizar y conducir los procesos y acciones de evaluación, licenciamiento y acreditación de instituciones, tanto de las instituciones de educación superior como las de ciencia y tecnología que acuerde el Consejo de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Realizar los estudios y análisis de meta evaluación del sistema que se consideren pertinentes o que encomiende el (la) Ministro (a).
- Diseñar los procedimientos de acreditación de IES contempladas en las normativas referentes a la evaluación y el aseguramiento de la calidad.
- Mantener actualizada la lista de los pares evaluadores externos.

- Analizar la evaluación quinquenal del Sistema Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, la información documental y estadística concerniente a la autoevaluación institucional.
- Organizar los resultados del proceso de evaluación quinquenal, una vez haya sido aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.
- Preparar y tramitar los informes relativos a los resultados de los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de instituciones y programas de educación superior, ciencia y tecnología, cuando hayan sido aprobados por el Consejo de Educación Superior, Ciencia y Tecnología en los casos que corresponda, para su oficialización, resguardo y certificación.
- Propiciar la autoevaluación de las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología y de sus programas.
- Ayudar a las IES, en materia de evaluación y acreditación, en especial en lo referente al diseño y actualización de los criterios, indicadores, parámetros y procedimientos para la evaluación institucional.
- Velar por el registro del historial de la evaluación y el seguimiento a las IES, de los planes y programas de estudios académicos a los que se les otorgue reconocimiento de validez oficial, su modificación y/o acreditación, los reportes de autoevaluación de las universidades y facilitar su consulta a instancias autorizadas.

Las memorias del Viceministerio de Acreditación y Evaluación de 2013 (MESCyT, 2013) hacen referencia a la culminación del proceso de Evaluación Quinquenal¹⁰, creándose las bases para el proceso de acreditación de las IES. La Evaluación de la Calidad de las Instituciones de Educación Superior, alcanzó una cobertura de 38 Instituciones evaluadas. De estas IES, se le ha dado seguimiento a la ejecución del Plan de Mejora a 32. Nueve IES y un recinto del Instituto

¹⁰ La Evaluación Quinquenal es una iniciativa consignada en la Ley 139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología, a través de la cual las Instituciones de Educación Superior son evaluadas por el MESCyT en base a doce componentes: 1. Filosofía de la Institución, 2. Organización Administrativa y Académica, 3. Oferta Académica, 4. Organización de la Oferta, 5. Extensión, 6. Recursos Humanos, 7. Infraestructura y Recursos Financieros, 8. Admisión y Registro, 9. Servicios Estudiantiles, 10. Evaluación de los Aprendizajes, 11. Resultados del Programa Formativo y 12. Recursos para la Docencia.

Estos aspectos son evaluados a través de un conjunto de preguntas por cada componente, las cuales son distribuidas entre los principales grupos de interés de las IES a manera de encuesta, los cuales están conformados por: 1. Autoridades Centrales, 2. Gestores Académicos, 3. Directores de Centros, 4. Autoridades Administrativas, 5. Docentes, 6. Estudiantes, 7. Personal Administrativo y 8. Involucrados Externos. De los grupos de interés más numerosos como son Docentes, Estudiantes y Personal Administrativo, se toman muestras aleatorias para realizar las encuestas.

El proceso de manera general, consiste en que cada IES, realiza una autoevaluación en base a las preguntas sobre cada componente y envía un informe al MESCyT, conocido como el *Informe de Autoevaluación*. Posteriormente, este informe es evaluado por expertos internacionales los cuales expresan una calificación definitiva sobre las fortalezas y debilidades de la IES.

Superior de Formación Docente ejecutaron en un 100% las acciones del Plan de Mejora. Está en su etapa inicial el seguimiento de las cuatro Instituciones de Educación Superior que culminaron su Evaluación Quinquenal en el 2013; dieciséis Instituciones de Educación Superior sobrepasaron el 90% del nivel de logro y seis quedaron entre el 79% y el 89% de ejecución.

2.4.5 Propuestas y retos para la acreditación y evaluación en Latinoamérica

En general, la mayoría de los países Latinoamericanos han hecho una apuesta por la creación y desarrollo de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad. Aun en el caso en que se ha llegado a acuerdos subregionales, como es el caso del MERCOSUR, se insistió en que los procesos de acreditación serían responsabilidad de las agencias nacionales, las que aplicarían los criterios y procedimientos acordados para el MERCOSUR en el marco de sus propios criterios y procedimientos.

En Centroamérica se dio una situación parecida: si bien los Foros Centroamericanos para la Educación Superior inicialmente parecieron sugerir la conveniencia de la creación de una agencia regional para el aseguramiento de la calidad, la decisión final fue la de generar una instancia de promoción y fomento de las iniciativas nacionales, encargada de evaluar y acreditar las agencias que quisieran operar en la región.

En Centroamérica, el trabajo de generación de las capacidades institucionales se inició en 1998 con la creación del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), centrado en la 10 formación de académicos tanto para la autoevaluación y la evaluación externa como para la gestión de calidad. (Pires y Lemaitre, 2008)

En 2003, nace La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que operó durante varios años con recursos del Banco Mundial, vía UNESCO. Cuenta con miembros en su mayoría de países latinoamericanos, más España.

RIACES desarrolló un trabajo significativo: logró conformar una comunidad latinoamericana de aseguramiento de la calidad, y generó y ejecutó una amplia gama de proyectos en el campo de la armonización de criterios, capacitación de personas asociadas al aseguramiento de la calidad en instancias de gobierno, instituciones de educación superior y agencias de acreditación, apoyando la creación e agencias en países que carecían de ellas.

Aunque estos esfuerzos fueron significativos, su impacto se redujo esencialmente a las agencias de aseguramiento de la calidad, sin que se expresaran en lo relativo a los cambios en

las políticas nacionales, a pesar del interés que manifestaron las autoridades que participaron en sus actividades.

Esto, unido a la finalización de la financiación por parte de UNESCO, repercutió significativamente en su capacidad de acción, teniendo como resultado la caída de la red de agencias de aseguramiento de la calidad de América Latina, que carecen así de espacios de encuentro y son sometidos en mayor medida a las presiones de los gobiernos para evolucionar hacia una regulación cada vez más prescriptiva y alejada de criterios internacionales. (Lemâitre, 2013)

Existen también otras iniciativas regionales, tales como el mecanismo de reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación y de la validez académica de títulos en el MERCOSUR, recientemente aprobado por la Reunión de Ministros de Educación y denominado Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones (ARCU-SUR), y las nuevas agencias regionales especializadas creadas en Centroamérica para la acreditación de carreras de Ingeniería y Arquitectura, carreras del área agroalimentaria y programas de posgrado. Este sistema respeta las legislaciones de cada país y la autonomía de las instituciones universitarias, y considera en sus procesos solo los programas que cuenten con reconocimiento oficial en su país y que tengan egresados.

Por último llamar la atención sobre uno de los puntos desarrollados por Segrera (2016) acerca de las tendencias de la Educación Superior:

Existe la tendencia de que IES de los países en desarrollo soliciten ser acreditadas por agencias de acreditación de países extranjeros, en especial de EE.UU., sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas. (s. p.)

Se marca así un punto de atención hacia el sobredimensionamiento de los valores de la acreditación internacional, antes de atender a las propias características locales y estatales, y avanzar en sistemas que sean capaces de cubrir la Educación Superior de forma completa bajo las garantías de una acreditación nacional.

2.5 Los estudios de doctorado en España y Latinoamérica

Dentro del contexto de la educación superior, y para definir aún más el marco de la investigación, cabe aludir específicamente a los programas de doctorado y su desarrollo en el marco de los países ya mencionados, como medio para comprender la situación contextual en la que se enmarca esta investigación. Los programas de doctorado, por su especial relación con el ámbito de la investigación, más allá de la mera formación, en prácticamente todos los contextos son tratados de forma específica y diferenciada respecto a la formación universitaria de grado o máster, otorgándosele a veces más importancia, y a veces menos que el resto de grados de formación.

2.5.1 España

La integración de España al desarrollo de estudios formales de posgrado, fue más tardía que la de sus colegas europeos, aun cuando en siglos pasados fuer nación poseedora de algunas de las universidades más antiguas del mundo, como son las de Salamanca (1218) Valladolid (1241) o Alcalá¹¹ (1499).

Los factores causales de este decaimiento están relacionados en gran medida con el desgaste que sufrió en sus guerras coloniales en el siglo XIX, el dominio clerical que ha estado presente en la educación en todos sus niveles, la inestabilidad política y el gobierno dictatorial que padeció durante cuarenta años del siglo XX, así como su incorporación tardía a los procesos de industrialización.

En el último cuarto del siglo XX, sin embargo, la situación comenzó a cambiar con la caída de la dictadura y el ingreso de España a la Comunidad Europea en 1982. Las reformas que hacen los nuevos gobiernos tendieron a fortalecer el Estado docente, a expandir las oportunidades educativas y a vincular los estudios superiores cada vez más con las demandas del mercado. Pero ha sido un proceso lento y complejo por el fuerte arraigo de estructuras conservadoras.

En 1970, estando aún vigente la dictadura franquista, se aprobó una Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la cual creaba tres ciclos en la educación superior: diplomado, licenciatura y doctorado, pero no fue posible su aplicación porque afectaba muchos intereses dominantes (Carrión, 1978).

¹¹ Creada como Universidad Complutense.

Ya en democracia, en 1983 se dicta la Ley de Reforma Universitaria, que ratifica los ciclos mencionados, pero dejaba a cada universidad y a instituciones privadas el derecho a establecer sus propios estatutos, con lo cual se dieron las bases para la existencia de una gran heterogeneidad de grados, títulos y diplomas, entre los cuales existen los llamados *títulos propios* y los cursos denominados de *formación de postgrado*, los cuales no están reglamentados a nivel nacional, sino que son creados y reglamentados por cada una de las instituciones (públicas y privadas) que los ejecutan, con lo cual se produjo una extensa gama de estudios sin reconocimiento oficial y sin valor académico preciso, organizados en su mayoría por empresas privadas que han hecho de esta actividad un negocio rentable (MEC-FUE,1988).

España y el Espacio Europeo de Educación Superior

Con el ingreso de España en la Unión Europea, el país se integra también en un proceso de convergencia entre los países miembros, relacionados con muchos ámbitos, incluido el de la Educación.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. El preámbulo del Real Decreto, se refiere en gran medida a la necesaria armonización de las enseñanzas universitarias según el Espacio Europeo de Educación Superior, iniciada con la Declaración de Bolonia en el año 1999, y con un horizonte puesto en la fecha límite de 2010, como meta para la total implantación de programas homogéneos.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, es la que sienta las bases para reorientar los planes de estudio **hacia el “proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”** (Ley Orgánica de Educación, 2007)

Hace también referencia a dos objetivos principales:

[...]. **Por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es fomentar la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa, como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. En este contexto resulta imprescindible apostar por un sistema de reconocimiento y**

acumulación de créditos, en el que los créditos cursados en otra universidad serán reconocidos e incorporados al expediente del estudiante. Otro objetivo importante es establecer vínculos adecuados entre el Espacio Europeo de Educación y el Espacio Europeo de Investigación. Para ello, es necesaria una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado y facilitar la **actualización o modificación de los planes de estudio.**[...] (Preámbulo)

En el Capítulo I, artículo 3, dedicado de forma genérica a las enseñanzas universitarias (y expedición de títulos) se refiere a su normativa general, pero también a sus principios rectores:

[...].2. **Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos**, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:

a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.

b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con **dichos valores.**[...] (Artículo 3)

Además, recoge las posibilidades de internacionalización de los estudios, en el punto 4.

[...]. **4. Las universidades podrán, mediante convenio con otras universidades** nacionales o extranjeras, organizar enseñanzas conjuntas conducentes a la obtención de un único título oficial de Graduado o Graduada, Máster Universitario o Doctor o Doctora. A tal fin, el plan de estudios deberá incluir el correspondiente convenio en el que se especificará, al menos, qué Universidad será responsable de la custodia de los expedientes de los estudiantes y de la expedición y registro del título así como el procedimiento de modificación o extinción de planes de estudios. En el supuesto de convenios con universidades extranjeras, en todo

caso, la Universidad española custodiará los expedientes de los títulos que expida.
[...] (Artículo 3)

Se alude específicamente a las enseñanzas de Doctorado en el Artículo 11:

[...]. Enseñanzas de Doctorado. 1. Las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación, podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación. 2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado 1 anterior dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora, con la denominación que figure en el RUCT. 3. La denominación de los títulos de Doctor será: Doctor o Doctora por la Universidad U, siendo U la denominación de la Universidad que expide el título. 4. Así mismo, de acuerdo con lo que establezca la normativa sobre expedición de títulos, se incluirá información que especifique la disciplina en la **que se ha elaborado la Tesis Doctoral**. [...] (Artículo 11)

El Real Decreto de 2007 fue derogado por el Real Decreto 99/2011 y los programas de formación doctoral que se ofertaron al amparo de este Real Decreto de 2007, actualmente están declarados a extinguir, por lo tanto todos los estudiantes de estos programas están en fase de investigación (realización de la tesis doctoral).

Como consecuencia de la reforma contemplada en el Plan Bolonia, el Real Decreto 99/2011 - el llamado decreto Gabilondo¹²- limitó en 2011 a cinco años el plazo para presentar las tesis a los estudiantes que ya hubieran iniciado estudios de doctorado regulados por legislaciones anteriores, plazo al que, algunas universidades han incluido una moratoria de 1 año. Así, los estudiantes matriculados en estudios de Doctorado regulados por el RD 1393/2007, según el calendario fijado para la extinción de los estudios en la Universidad de Alcalá, deberán defender su Tesis Doctoral antes del 30 de septiembre de 2017.

El objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior, según la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999), es conseguir la convergencia europea, la supresión de fronteras en materia de educación superior entre los países que forman parte de esta iniciativa (Buela – Casal, 2005a). En ésta última, se fijó el año 2010 también como fecha límite para que todos los países cumplieran los objetivos propuestos, y se estableció un

¹² Por D. Ángel Gabilondo, ministro de educación entre 2009 y 2011, durante el gobierno socialista de D. José Luis Rodríguez Zapatero.

calendario de reuniones bianuales de los ministros de educación de dichos países para analizar los progresos y nuevos desafíos. Estas reuniones se celebraron en Praga (2001), Berlín, (2003), Bergem (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009).

De cara a la convergencia en el marco de los trabajos doctorales, en la misma Declaración de Bolonia (2009), se reconoció la formación doctoral y la investigación como herramienta básica para la relación de la Universidad con la sociedad, pero, sin embargo, el doctorado no se recoge en ninguno de sus objetivos fundamentales. En 2003, en la Declaración de Berlín, se pone de relieve la modificación de estudios que conllevaba también a los estudios de doctorado la creación del EEES.

Así, se propuso la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI), formado por los mismos países que componen el EEES y se centra en las siguientes cinco prioridades:

1. Sistemas nacionales de investigación más efectivos.
 2. Un nivel óptimo de cooperación y competencia a escala transnacional (en programas comunes de investigación, grandes retos e infraestructuras).
 3. Un mercado de trabajo abierto para los investigadores (eliminación de obstáculos a la movilidad internacional, contratación abierta, formación de doctorado innovadora, estrategias de recursos humanos en consonancia con la Carta Europea y el Código del Investigador, movilidad entre la industria y el mundo académico).
 4. Igualdad de género e incorporación de la perspectiva de género en la investigación (fomento de la diversidad de género para estimular la excelencia y la relevancia científicas).
 5. Un nivel óptimo de circulación y transferencia del conocimiento científico (para garantizar el acceso y la utilización del conocimiento por parte de todos).
- (Declaración de Berlín, 2003)

A partir de 2003, los distintos *Trends* o análisis de tendencias, ponen de manifiesto la necesidad de equiparar los estudios de doctorado ofertados en los países del EEI para facilitar la homologación a nivel europeo. En el *Trend III* (Reichert y Tauch, 2003) aparece la primera referencia a las Escuelas Doctorales, entendiéndolas como elemento favorecedor para cumplir los objetivos propuestos. En los dos análisis de tendencias posteriores, se resalta la importancia de las Escuelas Doctorales para mejorar la comunicación y el intercambio entre las facultades y los grupos e investigación (Crosier et al, 2007)

Durante el curso 2013-14, según las estadísticas del INE¹³, en España se leyeron un total de 11.316 tesis doctorales, de las cuales 454 versaron sobre temáticas de Educación (Tabla 2).

Tabla 2. Número de tesis doctorales leídas en España, según tipo de universidad, en todas las áreas y en el área de educación. Año 2014

	Total Universidades		Universidades públicas		Universidades privadas	
	Total	Cum Laude (%)	Subtotal Universidades Públicas	Cum Laude (%)	Subtotal Universidades Privadas	Cum Laude (%)
Total tesis doctorales	11.316	86,9%	10.724	87,41%	592	77,7%
Tesis en el área de Educación	454	75%	420	76%	34	73%
Fuente: INE (2016)						

En cuanto al número de programas de doctorado ofertados en España, y según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, durante el curso 2015-16 se ofertaron un total de 1.075 programas¹⁴ distintos de nivel doctoral, de los cuales 999 se impartieron en Universidades públicas.

De estos 1.075, solo 25 fueron impartidos por universidades no presenciales, y 183 programas se impartieron en universidades presenciales de la Comunidad de Madrid.

En cuanto al número de Escuelas de Doctorado puestas en marcha, se cuentan un total de 42, de las cuales 34 tienen naturaleza pública, 5 de ellas en la Comunidad de Madrid, de las cuales solo 1 es privada.

2.5.2 América Latina

La experiencia de los estudios de posgrado en América Latina es bastante reciente, y su establecimiento ha obedecido a factores e influencias variadas pero muy precisas. Los cambios políticos a nivel mundial, con la conformación de varios centros de poder, y el hecho de que profesionales latinoamericanos hayan estudiado en Europa o Estados Unidos, ha determinado el tipo de estructuras académicas que se han diseñado en las universidades de

¹³ Última estadística publicada a fecha de consulta (diciembre 2016)

¹⁴ Teniendo en cuenta solo los doctorados regulados por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por encontrarse los anteriores en periodo de extinción.

esta región, explicando también la heterogeneidad de estructuras académicas creadas y existentes.

Durante los siglos XIX y XX, en Latinoamérica se vive un proceso lento de reformas educacionales, algunas relacionadas con los estudios superiores, entre las que se destaca la redefinición del concepto de universidad y la aparición del nivel de postgrado.

En cuanto al primer aspecto se empieza a pensar en esta institución como un ente dedicado exclusivamente a la educación superior; se profundizan sus funciones en el sentido de incorporar la investigación como parte del quehacer del profesor universitario; se le añade la tarea de extensión y de servicios como forma de relacionar el centro de estudios con la comunidad, y se adoptan nuevos sistemas y métodos para mejorar la administración y la enseñanza.

En cuanto a los estudios al más alto nivel, los grados universitarios se van reestructurando: el título de Maestro desaparece en casi todos los países y las universidades adoptan la práctica de conferir tres grados muchas veces equivalentes: la Licenciatura, el Doctorado y los títulos profesionales (abogado, ingeniero, odontólogo).

El título doctoral, utilizado inicialmente para reconocer la alta jerarquía de clérigos y otros profesionales, pierde aquí su función pero retiene su prestigio, por lo cual se producen presiones para mantenerlo en vigencia, aun cuando se haya convertido a veces, en simple apéndice decorativo de los diplomas profesionales o como sustituto de los títulos nobiliarios.

Para su obtención ya no se requiere, en muchos casos, ni la tesis oral exigida por la tradición colonial; ni la tesis escrita que ya era práctica corriente en Europa desde hacía siglos; mucho menos se podía pensar en los doctorados logrados mediante estudios extensos y sistemáticos. Por el contrario, en las universidades de América Latina de la primera mitad del siglo XX, al igual que sucedía en algunos países de Europa y de otras partes del mundo, el título doctoral se fue confiriendo automáticamente a todos los graduados, particularmente los egresados de las carreras más tradicionales (Medicina, Derecho y, más tarde, Farmacia, Ingeniería y Odontología), hasta llegar al caso pintoresco, relatado por Garciarena (1974), de los abogados argentinos quienes lograron de la Corte de Justicia el derecho a utilizar el título doctoral aunque no les fuera conferido por la universidad. Es más, todavía en muchos países latinoamericanos, lo normal es llamar doctores a los médicos, los abogados y a algunos otros graduados de otras carreras más tradicionales

Las primeras experiencias formales de posgrado en Latinoamérica, se inician casi un siglo después que en Estados Unidos, y salvo casos muy excepcionales, los primeros cursos para a

optar a títulos superiores a la licenciatura aparecen en la región una vez terminada la II Guerra Mundial. En México, por ejemplo, el curso más antiguo se inició en 1937 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); en 1946, se crea el primer posgrado de la Universidad Nacional de Bogotá, y ese mismo año en Costa Rica, el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA) crea un centro de experimentación y sus primeros cursos de especialización agrícola. En Argentina se inician los postgrados en la Universidad de Buenos Aires Alrededor de 1946, en la Universidad Central de Venezuela, en 1941; en 1958 en la Universidad de Rio de Janeiro; En la Universidad de La Habana, en 1965; en 1975 en Ecuador, y en el año 2000, comienzan a resolverse las primeras experiencias en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua, El Salvador y Paraguay (Morles, 2001).

Estas primeras experiencias comienzan en la mayoría de los casos a mediados del siglo XX como producto de iniciativas aisladas de profesores universitarios que han realizado estudios en el extranjero, se producen en las principales universidades y generalmente se refieren a las disciplinas más tradicionales, principalmente la medicina. Aparecen simultáneas al inicio de los procesos de industrialización, pero no lo hacen por influencia directa de ese factor, sino principalmente por requerimientos de las instituciones académicas o de sectores profesionales tratando de mejorar su prestigio o condición económica o social.

Las significativas diferencias entre la sociedad europea y la latinoamericana se evidencian también en la forma en que las universidades responden a los desafíos que plantean los nuevos escenarios en nivel mundial y la forma de abordar los problemas de formación de investigadores, determinadas finalmente por las condiciones del contexto sociocultural y económico en el que están insertas. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1995) reconoció hace más de una década, cuatro problemáticas que aún persisten y que también se visualizaron en el programa evaluado: la pertinencia de la formación doctoral; la localización; el problema de la internacionalización, y la preocupación por mejorar la calidad del proceso de formación doctoral.

Arias (1997) explica que frente al problema de la pertinencia de la formación doctoral surgen dos interrogantes: centrarse en el desarrollo de las necesidades planteadas por la propia dinámica de la disciplina científica o centrarse en la satisfacción de necesidades del contexto económico y social, por la exigencia de una función de desarrollo y especialización para otras profesiones, frente a un mercado de trabajo que no se diversifica para ofrecer un espacio a los investigadores.

El problema de la localización cuestiona a la universidad como el lugar más idóneo para el desarrollo de la investigación, pues las características que históricamente le han dado este

carácter, ya no están presentes en muchas universidades (investigación y docencias separadas, inexistencia de trabajo multidisciplinar, entre otras), y el problema de la internacionalización plantea como una necesidad el desarrollo de programas de apoyo a la movilidad, que permitan el intercambio de investigadores. Finalmente, el problema de mejorar la calidad del proceso de formación doctoral se fundamenta en el reconocimiento de aquellas variables que afectan la calidad y provocan bajas tasas de éxito.

Un punto débil en la formación de las comunidades latinoamericanas, es la dependencia de formación exterior, principalmente en el doctorado: nueve de los diecinueve países de América Latina no ofertan ninguna formación doctoral o en algunos casos es muy pobre (Sebastián, 2007). Lo anterior agrava más esta situación si consideramos los bajos índices en producción científica y de acuerdo a la base de datos de la *Science Citation Index* (citado por Sebastián 2007, pág. XXI), en América Latina se produce el 3,26% de la producción mundial, además de una a baja producción de patentes, a excepción de Brasil.

Por otro lado, es cierto que la cobertura en Educación Superior en América Latina ha aumentado enormemente, lo que ha colaborado a un aumento considerable de posgraduados, aumentando la competencia por el acceso a las oportunidades del mercado laboral (Espinoza y González, 2009)

Landoni (2007, p.44) explica este crecimiento en el número de programas de posgrados y de matrículas de estudiantes, en el creciente desarrollo del sector privado en Latinoamérica, lo que ha presionado en la formación de recursos humanos.

El Doctorado en Chile

En Chile, el sistema de posgrado ha experimentado un avance importante; sin embargo, no cuenta con regulaciones nacionales específicas¹⁵, lo que refleja la ausencia de una política respecto de este nivel de formación. Si bien la mayoría de estos programas cuenta con vinculaciones internacionales de carácter formal, el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), organismo que reúne a las 25 universidades estatales y privadas denominadas tradicionales, señala que esta vinculación internacional no ha podido comprobar su efectividad en el nivel de estudiantes. En el nivel de profesores, la participación de invitados internacionales tampoco ha sido relevante (Munita y Reyes, 2012).

¹⁵ Los reglamentos de posgrado los emiten las propias universidades.

Ya en 2009, los programas doctorales dictados por universidades del CRUCH habían incrementado en un 29% respecto de 2004. Un estudio reciente (Munita y Reyes, 2012) señala que las universidades del Consejo de Rectores, actualmente imparten el 52% de los programas doctorales existentes. De ellos, 10 son de reciente creación, 21 en etapa de consolidación y 42 en etapa de expansión. La mayoría de estos programas son dictados en la capital del país.

Programas de doctorado en Educación en Chile

Es difícil, a través de los datos que ofrecen las instituciones chilenas tener datos claros acerca del número de Doctorados en Educación que se ofertan en Chile. Dentro de las Universidades que componen el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, sólo dos instituciones ofrecen Doctorados en Educación: La Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Universidad de la Frontera.

Si tenemos en cuenta datos de la CNA, para averiguar los doctorados en Educación propuestos a acreditación, y de ellos, los acreditados, obtenemos la oferta que figura en el Cuadro 1, que revela cómo según datos de la CNA, actualmente solo son dos los doctorados en el área de Educación acreditados por la Agencia, de los 7 que solicitaron la evaluación.

Cuadro 1. Doctorados en Educación acreditados por la CNA- Chile. 2016

Institución (es)	Programa	Resultado	Vigencia Desde	Vigencia Hasta	Años
Universidad De La Frontera	Doctorado En Ciencias De La Educación	No Acreditado			
Universidad Alberto Hurtado/Universidad Diego Portales	Doctorado En Educación	Acreditado	09-12-2015	09-12-2017	2
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Doctorado en Educación	No Acreditado			
Pontificia Universidad Católica de Chile	Doctorado en Educación	Acreditado	25-03-2015	25-03-2017	2
Universidad Del Bío-Bío/ Universidad Católica Del Maule/ Universidad Católica De Temuco/ Universidad Católica de la Santísima Concepción	Doctorado en Educación	No Acreditado			

Institución (es)	Programa	Resultado	Vigencia Desde	Vigencia Hasta	Años
Universidad de Santiago de Chile	Doctorado en Ciencias Educación Mención Educación Intercultural	No Acreditado			
Universidad De Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Doctorado En Políticas Y Gestión Educativa	No Acreditado			
Fuente: CNA 2016					

En cuanto al coste de un programa de doctorado en Educación en Chile, si medimos aquellos que sí están actualmente acreditados (Cuadro 2), resultan extremadamente caros en comparación con el coste de un doctorado en España¹⁶, o incluso en comparación con otros países latinoamericanos (Martín, 2016).

Cuadro 2. Coste de los doctorados en Educación acreditados en Chile en 2016

Universidad	Programa	Precio en pesos chilenos	Equivalente en Euros ¹⁷
Universidad Alberto Hurtado/ Universidad Diego Portales	Doctorado en Educación	Arancel anual: \$ 2.800.000 ¹ Matrícula: \$ 200.000 Total \$ 5.800.000 ²	8.118,75€
Pontificia Universidad Católica de Chile	Doctorado en Educación	\$ 27,407.68 ³	3.836,49€
¹ Requiere un mínimo de 2 Años para completar el Programa. ² Se calcula el coste mínimo. ³ Sujeto a modificaciones según la Institución Fuentes: U. Alberto Hurtado http://Postgrados.Uahurtado.Cl/Programa/Doctorado-En-Educacion/ y PUCP http://Posgrado.Pucp.Edu.Pe/Doctorado/Ciencias-De-La-Educacion/Informacion-Economica/			

Los requisitos para la acreditación de un programa de doctorado en Chile son:

¹⁶ El precio medio por matrícula anual en España en 2014 es de 265,77€. (MECD, 2015, p. 63)

¹⁷ Variable según el tipo de cambio aplicado.

Dado que la acreditación de programas de postgrado debe considerar “los criterios o estándares establecidos para este fin por la comunidad científica o disciplinaria correspondiente” (según lo indica la Ley 20.129), los Comités de Área –en su calidad de expertos– han establecido las orientaciones de productividad esperada del cuerpo académico (claustró/núcleo). (CNA, 2016)

Así, actualmente estas son las orientaciones para los Programas de Doctorado en Educación:

Poseer al menos 24 puntos de productividad según los indicadores de la tabla en anexo 1 en los últimos cinco años, por académico. Al menos una de las publicaciones debe ser *ISI*, *Scopus* o *Scielo* y de autoría principal. Además, se debe poseer a lo menos un proyecto de investigación concursable adjudicado en los últimos 5 años en calidad de investigador responsable. (CNA, 2016)

Tabla 3. Puntajes de productividad de académicos, por tipo de publicación, para la valoración por la CNA de un doctorado en Educación.

Tipo de publicación	Puntos
Publicación en revista <i>ISI</i> , <i>Scopus</i>	12
Libro con referato externo	12
Publicación en revistas indizadas en <i>Scielo</i>	10
Capítulo de libro con referato externo	6
Informe publicado de consultoría a organismo internacional vinculado a educación, como <i>OCDE</i> , <i>Unesco</i> , <i>Unicef</i> , <i>Cepal</i> , <i>BID</i> , entre otros.	4
Edición o compilación científica de un libro o revista temática con referato externo	4
Publicación en revistas indizadas en Latindex Catálogo.	4
Artículos de revistas o capítulos de libros con comité editorial.”	2
Fuente: CNA, 2016	

Además, se debe poseer, al menos 5 años de trayectoria profesional destacada y demostrable (consultorías, asistencias técnicas o asesorías, proyectos de intervención, o equivalente).

Para evaluación, el núcleo debe cumplir con a lo menos dos de los siguientes requisitos, los que serán revisados por el Comité de Área de Educación:

1. Conferencias, mesas redondas, paneles de expertos en congresos nacionales o internacionales, reuniones en sociedades científicas del área (a lo menos 2 de estas actividades en los últimos 5 años).
2. Asesoría técnicas relevantes nacionales o internacionales, comprobables o consultorías a nivel nacional o internacional en su área de desarrollo.
3. Proyectos de intervención y/o desarrollo nacional o internacional, en calidad de responsable o co-responsable.
4. Premios y distinciones en el área de especialización.
5. Experiencia profesional en sistema educativo o gestión pública o privada del sistema educacional. (CNA, 2016)

Respecto a la participación en la acreditación, las cifras de doctorado son las más altas porcentualmente, respecto a otro tipo de estudios de posgrado, aunque no se ofrecen cifras concretas acerca de los doctorados en Educación.

El Doctorado en México

De acuerdo con el informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) *Education at a Glance 2015*, el promedio de matriculación en programas de educación superior entre jóvenes de 20 y 29 años dentro de los países miembros de la organización es del 28%. En el caso de México, solamente el 13% de las personas entre estas edades se encuentra estudiando. México es un país con un grave problema dentro de la educación terciaria si tenemos en cuenta que sólo el 25% de los jóvenes que comienzan sus estudios universitarios terminan graduándose. Una vez graduados, además, las oportunidades de conseguir empleos son difíciles, con una tasa de desempleo del 4.6% entre los jóvenes con un diploma universitario.

Si bien la cifra de personas con estudios de licenciatura es ya muy baja en México, el número de estudiantes mexicanos en posgrado es aún mucho menor. De acuerdo con cifras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), menos de un millón de personas en el país cuenta con estudios de posgrado. En México existían hasta 2010 alrededor de 73 mil

personas con estudios de doctorado de acuerdo con datos del centro de investigación de Bancomer (Bancomer- BBVA, 2010).

Si bien ya son pocos los mexicanos con doctorado, el porcentaje que reside en el país es aún más pequeño considerando la cantidad de ellos que emigran a otros países. Considerando sólo la emigración hacia Estados Unidos, el porcentaje de doctores que emigraron allí entre 1970 y 1990 fue del 34%, y del 46% durante el periodo entre 1990 y 2009.

El doctorado en México surge en la Real y Pontificia Universidad de México fundada en 1551 por Real Provisión en tiempos coloniales y que después sería la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Hernández, 2010). Esta Universidad, investía como doctores a aquellos catedráticos que habían cumplido un periodo de 5 años impartiendo docencia y que, además, poseían los recursos suficientes para pagar una costosa ceremonia.

Sin embargo, no fue hasta 1929 cuando se sentaron las bases legales para la creación formal de los estudios de posgrado, y no sería hasta 1945 cuando se otorgó el primer grado de doctor en la UNAM, en la Facultad de Ciencias para las disciplinas de Biología, Física y Matemáticas. En 1946 se creó la Escuela de Graduados, con objeto de unificar los criterios entre facultades para obtener el grado de doctor. A esta Escuela pertenecían 7 institutos de la UNAM y otras instituciones con carácter de afiliadas. La escuela de Graduados desapareció en 1956, con la reforma del Estatuto General de la UNAM, que planteaba la creación de programas de doctorado en las facultades.

A partir de entonces se plantea que, las escuelas, se transforman en facultades en el momento en que ofrecen un programa de doctorado. Aun así, el establecimiento de unos criterios claros para regular la creación de programas de estudios a nivel de doctorado no se logró hasta 1996, cuando se les otorgó autonomía administrativa.

Si bien no existe en México un sistema de acreditación propiamente de los programas de doctorado, sí se trata de asegurar su calidad a partir de los mecanismos ideados para financiarlos.

En los años ochenta se concretó el empeño del gobierno federal por financiar al posgrado. La infusión de recursos para el fortalecimiento del posgrado en México ha sumado diversos esfuerzos en programas orientados a apoyar la investigación científica y tecnológica. La evaluación de los programas de doctorado toma en cuenta las características del cuerpo docente, los criterios que se emplean para seleccionar a los aspirantes, las instalaciones físicas con las que dispone la institución que ofrece los estudios de doctorado, los recursos tecnológicos y materiales de consulta disponibles, el apoyo financiero y la ratio profesor-

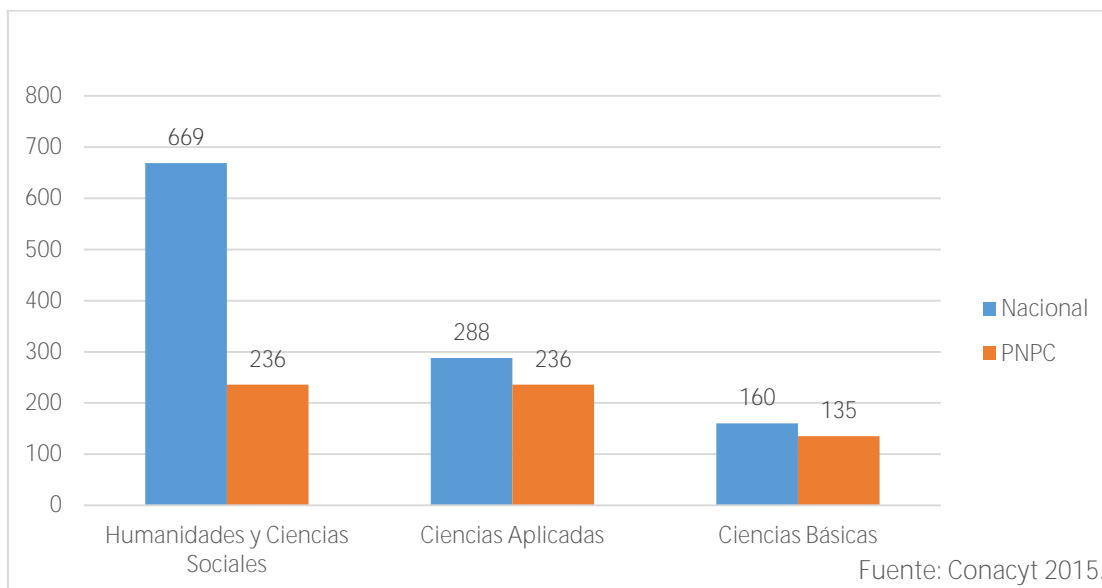
estudiantes. Otro aspecto importante a evaluar es el que se refiere a los resultados obtenidos, como las tasas de graduación, la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación y la productividad de los docentes, entre otros.

Es por ello que para ubicar a los doctorados mexicanos en su relación con los de otros países, es preciso comprender el sistema de evaluación de los posgrados. A cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), dependencia de la Secretaría de Educación Pública, la financiación de los posgrados en el país es contingente al cumplimiento de criterios de calidad que han aumentado y se han hecho más complejos con el paso del tiempo, y cuya aplicación sistemática y rigurosa entretiene los diversos niveles del proceso. El otorgamiento de recursos por parte del CONACYT, ya sean becas para los estudiantes, la financiación de proyectos de investigación y de estancias académicas de estudiantes y profesores en otras instituciones de educación superior, los subsidios para el equipamiento de los programas o los sistemas de estímulos económicos para los investigadores, forma parte de ese entramado de factores que, al actuar interdependientemente, remite a la calidad del posgrado. El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es un programa que guarda cierta similitud con la Mención de Calidad del Doctorado que se otorga a las instituciones de educación superior españolas (Buena-Casal y Castro, 2008).

Es mediante este Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como el CONACYT se encarga de la evaluación de los posgrados que voluntariamente se someten a ésta, y el reconocimiento público de la calidad de los programas, mediante procesos de evaluación y seguimiento realizados por comités de pares académicos. La evaluación que entraña el PNPC se apoya en otros sistemas de evaluación, a los que a su vez retroalimenta, entre los que destaca el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Éste evalúa la productividad y trayectoria de los individuos que se dedican a la investigación y la enseñanza como actividades sustantivas. La pertenencia al SNI de los investigadores que conforman los cuerpos docentes de los programas de doctorado se ha convertido en uno de los criterios, a partir de los cuales se realiza la evaluación. El sistema se apoya en la captura obligatoria del *curriculum vitae* único, mecanismo que permite dar seguimiento, tanto a los estudiantes becarios, como a los docentes e investigadores

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad cuenta actualmente con 2.019 programas en su Padrón que corresponden al 24% de la oferta nacional. En particular, para el caso del doctorado, el PNPC tiene una participación del 63% con respecto a la oferta nacional de ciencias básicas, las ciencias aplicadas con el 82% y las humanidades y ciencias sociales con el 35%, como se muestra en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Programas de doctorado por área en México en 2015, y programas de doctorado por área adscritos al PNP (valores absolutos)



Según las bases de datos del PNP, los doctorados en el área de educación que actualmente se ofertan son los que se detallan en el Cuadro 3:

Cuadro 3. Programas de doctorado en Educación en México en 2016 adscritos al PNP

Programa	Institución	Entidad	Nivel
Doctorado en Educación	Universidad Autónoma de Sinaloa	Sinaloa	En desarrollo
Doctorado en Educación	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Tlaxcala	Consolidado
Doctorado en Educación (Con Maestría Previa)	Universidad Autónoma Del Estado de Morelos	Morelos	En desarrollo
Doctorado en Educación	Universidad de Guadalajara	Jalisco	Consolidado
Doctorado en Educación Interinstitucional	Universidad Iberoamericana, A.C.	Distrito Federal	Consolidado

Fuente: PNP, 2016

En cuanto a los niveles de consolidación, el PNP ofrece cuatro claves de desarrollo:

El *Programa de Reciente Creación* se refiere a un programa de posgrado que inicia sus actividades (menos de la duración de una generación del programa que imparte) y cuenta con los elementos básicos (plan de estudios, plan de mejora, habilitación del núcleo académico básico e infraestructura) que aseguren una formación de calidad a los egresados.

Programa en Desarrollo es el nivel con una prospección académica positiva, sustentada en el plan de mejora y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo en el cumplimiento de los criterios del nivel del PNPC y recibe el apoyo decidido de su institución de adscripción para su consolidación. Un programa en desarrollo genera conocimiento científico que se reporta en congresos y revistas de reconocido prestigio internacional.

Programa Consolidado. Es el programa que tiene reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.

Y por último, el *Programa de Competencia Internacional*, que tiene colaboraciones en el ámbito internacional a través de convenios que incluyen la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación conjuntos.

Los estudios de doctorado en República Dominicana

La situación de los posgrados de Tercer Ciclo en República Dominicana se encuentra en estos momentos en plena fase de desarrollo. En 2004 ya planteaba Reyna cómo una de las debilidades más fuertes del país respecto a la Educación Superior se encuentra **en “la poca disponibilidad de especialistas y personal formado en el doctorado y en la investigación, lo cual obstruye el fortalecimiento del Sistema de Educación Superior.”** (Reyna, 2004, p.69)

Es de hecho, en agosto de 2015 cuando se oferta por primera vez en República Dominicana un programa de doctorado de manera autónoma: el doctorado en Estudios de Español, Lingüística y Literatura, impartido por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2016).

Este programa de doctorado se articula en dos fases: Un período de docencia: con una duración de 1 año y un valor de 21 créditos, y una etapa de investigación que tendrá una duración de 2 a 5 años y un valor de 40 créditos durante la cual se realizará un trabajo original de investigación, con la asesoría de un comité de tesis. El importante hito que esto supone lo refleja incluso la propia publicidad de la Universidad, en la que se expone incluso la cohorte de doctorandos que componen la primera promoción de este estudio (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2016).

2.6 Hacia un espacio eurolatinoamericano en Educación Superior

En 1999 durante la Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe, en Rio de Janeiro, se planteó por primera vez la creación de un Espacio eurolatinoamericano en Educación Superior.

En 2013, con ocasión de la sexta Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe, y de la Unión Europea, se realizó, en Santiago de Chile, el 22 y 23 de enero de 2013 la Primera Cumbre Académica de las dos regiones.

Esta Cumbre, se desarrolló tras un proceso preparatorio a través de dos importantes seminarios en París y Lima, donde, reunidos más de 600 académicos de más de 200 universidades y centros de estudios y de investigación, se analizó el estado actual y las perspectivas de la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación.

Como resultado de sus actividades, la Cumbre Académica concluyó con la Declaración de **Santiago que, entre otros aspectos, expresa “la firme voluntad de las universidades, los centros y las redes de cooperación y los académicos de potenciar, mediante la convergencia y articulación de su trabajo, un Espacio Eurolatinoamericano de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación” y crea:**

Un Foro Académico Permanente ALC-UE que asegure la continuidad, el seguimiento y la promoción de las actividades conjuntas y apoya la continuidad del Comité organizador Internacional de la Cumbre Académica y la Secretaría Ejecutiva conjunta del Centro Latinoamericano para las Relaciones con Europa y el Instituto de las Américas. (Foro ALC-UE, 2017 s.p.)

En el camino hacia la integración de un espacio común de educación superior para ambas regiones, queda mucho que avanzar, sobre todo en materia de aseguramiento de la calidad y de homologación y reconocimiento de títulos, pero, es una vía de trabajo abierta y viva, que posiblemente visualice el camino futuro de la Educación Superior .

En la actualidad, se ha trabajado y se trabaja en numerosos proyectos enmarcados en este objetivo, entre los que cabe destacar: El *Proyecto Tuning América Latina* (2004-2013); el proyecto *PIHE Network- EULAC Partnerships for Internationalisation of Higher Education* (2005-2007); el proyecto *RECLA- Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa* (1997 a la fecha); el proyecto *ALFA- PUENTES: Construyendo Capacidades en las Asociaciones de Universidades para Promover la Integración Regional Latinoamericana* (2011-2014) ; *VertebrALCUE* (2009-2012)... **entre otros.**

En el ámbito de la Investigación, se encuentran ya sobre la mesa los Espacios Comunes presentados en Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), que completan el abanico de iniciativas abordadas para una interpretación desde la Economía del Conocimiento en el área de las relaciones internacionales. Estos son: el Espacio Europeo de Investigación, el espacio Iberoamericano del Conocimiento y el Espacio Común de Conocimiento UE-ALC, los cuales han sido lanzados en el mismo orden cronológico, siendo el último presentado en la Cumbre de Madrid en 2010, y conducido por la denominada *Iniciativa Conjunta de Investigación*, aun en etapa de consolidación, y que se recoge como objetivo en el Plan de Acción UE- CELAC de 2015, presentado II cumbre UE-CELAC celebrada en Bruselas los días 10 y 11 de junio de 2015 (UE-CELAC, 2015).

2.7 El programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

La investigación que se presenta tiene su contexto fundamental en el marco del doctorado en Planificación e Innovación Educativa¹⁸ de la Universidad de Alcalá. Para comprenderlo, se plantea a continuación un acercamiento a su historia de implantación, su desarrollo y concreción como programa de estudios.

El contexto académico y social: antecedentes y desarrollo de los doctorados en Educación en la Universidad de Alcalá

La ciudad de Alcalá recuperó su Universidad por R.D. 1502/1977 de 10 de junio de 1977 y empezó a funcionar en el curso académico de 1977-1978. En la Facultad de Educación, antigua Escuela de Magisterio, se han impartido tradicionalmente las Diplomaturas – en la actualidad Grados – de Magisterio. Además, en el año 2000 se implantó en la Universidad de Alcalá la Licenciatura en Psicopedagogía, que ha tenido su sede, hasta su extinción, en la Facultad de Documentación, ubicada en la ciudad de Alcalá de Henares. Ahora bien, un rasgo curioso y demostrativo de la necesidad académica y social que existía de un tercer ciclo en Educación, es el hecho de que, antes incluso de que se implantara la Licenciatura en Psicopedagogía, ya se aprobó el primer doctorado de temática educativa.

Los estudios de doctorado en Educación dentro de la universidad de Alcalá se iniciaron en el curso 1999-2000, con un programa inmerso en el Plan de 1998 y denominado *La Acción Educativa: Perspectivas histórico-funcionales*, programa que, además de los cursos correspondientes, se articuló en torno a diferentes Trabajos de Investigación tutelados, tales

¹⁸ Plan D342

como *Historia de la Educación, Historia de la Educación Física y del Deporte en España, El juego como recurso didáctico, Planificación, Innovación y Gestión Educativa y Criterios para la Intervención Psicoeducativa en las habilidades de solución de problemas interpersonales*. Este programa, que duró hasta el curso 2003-2004, se nutrió especialmente de estudiantes latinoamericanos, ya que la universidad de Alcalá firmó, el 20 de noviembre de 2001, un convenio de colaboración con la universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México), con el objetivo específico de que los estudiantes de tercer ciclo (Maestrías y Doctorado) y los profesores de la universidad Cristóbal Colón, pudieran realizar estudios de doctorado y alcanzar el título de Doctor por la universidad de Alcalá. En virtud de las cláusulas de este convenio, algunos de los cursos de doctorado del programa *La acción educativa: Perspectivas histórico-funcionales* podrían impartirse en México, como de hecho así se realizó.

En el curso 2004-2005, el programa de doctorado anterior se transformó en otro denominado *Educación: Perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión*, que fue un programa Interuniversitario ofertado por el Departamento de Educación de la universidad de Alcalá y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos, en el que participaban profesores de ambas universidades y de otras como la Complutense, Valladolid, Granada y Córdoba. Uno de sus objetivos esenciales era la formación especializada del estudiante, atendiendo tanto a la investigación básica como a la aplicada en el ámbito científico de las Ciencias de la Educación.

Pretendía también crear un espacio de reflexión e investigación inter y multidisciplinar sobre aspectos históricos, políticos, curriculares, sociales y de gestión en diferentes espacios territoriales, con el fin de poder incidir eficazmente y de forma innovadora en el contexto presente y avanzar hacia un mayor grado de innovación y mejora de la calidad y de la participación social en el sistema educativo. Entre los Trabajos de Investigación tutelados que se propusieron en este nuevo programa – posteriormente identificados con líneas de investigación – estaban los de *Historia de la Educación, Planificación, Innovación y Gestión educativa, Historia de la Educación Física y de los Deportes en España, Política y Legislación Escolar, Comparación socioeducativa, Liderazgo y organización escolar y Aspectos psicosociales de las discriminaciones*.

Este programa de doctorado estableció diferentes convenios específicos con instituciones extranjeras, tales como la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México), la *Texas State University* (Texas, Estados Unidos), la Universidad Católica de El Maule (Talca, Chile) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil). Obtuvo el título de Programa de

Doctorado con Mención de Calidad para los años 2006, 2007-2009 y 2009-2010, y quedó en extinción a partir del curso 2009-2010. (Escuela de Doctorado- Universidad de Alcalá, 2017)

Características del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

En el curso 2009-2010, y para adaptarse al R.D. 1393/2007, se creó el Doctorado en Planificación e innovación educativa. Un programa de doctorado de la Universidad de Alcalá, en el cual participan varios profesores y catedráticos de diversas universidades españolas.

Se encuentra adscrito al actual Departamento de Ciencias de la Educación, está dirigido por el Dr. Mario Martín Bris y se imparte bajo las normas marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Cuenta con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación Español, así como con el Certificado de Acreditación de la ANECA.

Las características fundamentales de este programa son la interdisciplinariedad de áreas colaboradoras, girando siempre en torno a las Ciencias de la Educación, lo que ha dado una perspectiva académica muy interesante y unas posibilidades de interacción con otros profesores e instituciones y en diferentes contextos, muy relevantes para la identidad del programa, que han sido la clave de su éxito. Uno de sus objetivos es la búsqueda de nuevas formas de pensar y analizar las cuestiones educativas que prepare a los docentes para afrontar el cambio e ir dando cabida a nuevas visiones sobre la planificación estratégica, la gestión local y el liderazgo sostenible.

Por otra parte, se plantea una reformulación del cambio y la innovación vinculadas al desarrollo profesional del docente que permita respuestas creativas y coherentes a las nuevas demandas que tienen planteadas las instituciones educativas, tales como la multiculturalidad, la educación para la ciudadanía, integración de las TICs, convivencia democrática, dirección y **liderazgo en las organizaciones, convivencia y conflictos en las instituciones educativas,...**, siempre con la aspiración de incidir en la mejora de la práctica educativa. Entre sus líneas de investigación aparecen las de *Planificación y Gestión de instituciones educativas, Innovación y cambio en contextos educativos, Clima y cultura en las organizaciones, Convivencia y resolución de conflictos, La escuela inclusiva, Las TICs en Educación: Perspectiva sociocultural en el currículum, Comunidades de Aprendizaje y Desarrollo Comunitario y Orientación y tutoría en instituciones educativas* y figuran en la nómina de colaboradores, como profesorado externo a la universidad de Alcalá, diferentes docentes de las universidades de Málaga, Autónoma de Barcelona, Granada, Complutense, Barcelona, Murcia y Valencia.

Además, han participado como docentes y directores de trabajos y tesis doctorales otros profesores de diferentes universidades de Brasil, México, Argentina y Chile. Quizás la característica más acusada de este programa sea su vocación latinoamericana, ya que ha recibido estudiantes de Chile, México, Brasil, Argentina, Ecuador, Perú, Colombia, . . . , lo que ha sido posible porque, para su desarrollo, se cuenta con apoyos institucionales y personales de académicos de diversas universidades e instituciones educativas latinoamericanas.

El programa define como sus objetivos los siguientes:

- Analizar y comprender los procesos socioculturales actuales y sus implicaciones en la educación.
- Conocer y valorar los fundamentos de la planificación y la innovación en las instituciones educativas
- Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que las enmarcan como elementos claves para el cambio educativo.
- Comprender la relación teoría- práctica como base de la investigación ligada al desarrollo profesional del docente.
- Promover trabajo cooperativo y esfuerzo individual y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales
- Analizar propuestas innovadoras en organización de centros en la educación primaria
- Diseñar proyectos de investigación como grandes estrategias de mejora de las prácticas educativas.
- Conocer y aplicar estrategias y técnicas de planificación y de instituciones educativas tanto a nivel organizativo como pedagógico- didáctico.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa para promover la innovación en los centros e identificar indicadores de evaluación.
- Conocer y aplicar estrategias y procedimientos orientados a la mejora del clima de convivencia en instituciones educativas.

El acceso a este programa, se abre a través de 3 vías:

1. Licenciatura o título universitario equivalente
2. Máster Universitario
3. Certificado Diploma de Estudios (C-DEA) (Suficiencia investigadora en planes de doctorado Regulados por Real Decreto 778/98)

El programa está formado por un periodo de formación y un periodo de investigación. El periodo de formación consiste en la superación de 60 créditos ECTS de actividades formativas. El periodo de investigación es la fase en la que el alumno elabora su tesis doctoral bajo la supervisión de su director de tesis. Se accede a él una vez superado el periodo formativo y/o según las instrucciones de acceso y admisión del propio programa y de la Universidad de Alcalá.

Así, el plan de estudios del periodo formativo se compone de seis asignaturas de 8 créditos ECTS cada una:

- Planificación en Educación
- Innovación y desarrollo profesional en educación
- Relaciones internas en las instituciones educativas
- Dirección y gestión de instituciones educativas
- **Innovación y desarrollo de programas (TIC's, Atención a la Diversidad...)**
- Investigación en Educación

A éstas, se suma un Trabajo Fin de Programa, ponderado con 12 créditos ECTS, y que promueve la creación de un breve trabajo de investigación.

Entre aquellos que impartieron clase en la Universidad de Alcalá al alumnado matriculado de forma regular se encuentran, la Dra. Cristina Canabal García, Dra. María Dolores García Campos, Dra. Leonor Margalef García, Dr. Mario Martín Bris, Dra. Laura Rayón Rumayor o Dr. Juan Carlos Torrego Seijo, entre otros.

Una de las peculiaridades del programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, fue la incorporación de forma grupal de numerosos estudiantes internacionales, y particularmente de origen latinoamericano.

Entre los años 2004 y 2008, con la ayuda de la Fundación Creando Futuro¹⁹ (Santiago, Chile), varios estudiantes fueron inscritos en el programa de doctorado La Acción Educativa, perspectivas histórico- funcionales, aunque, no fue hasta el curso 2009-10, cuando se matriculó por primera vez un grupo mayor de estudiantes, ya en el programa de Doctorado

¹⁹ La Fundación Creando Futuro, radicada en Santiago de Chile, tiene como Misión desarrollar la educación en todos sus ámbitos, dirigiendo preferentemente sus actividades en beneficio de obras sociales que satisfagan las necesidades e intereses de la comunidad. Para tal efecto deberá participar en el desarrollo del país mediante la acción de profesionales en las diversas áreas del saber.

Son objetivos de la Fundación: Impartir y Fomentar la Educación en sus diversas modalidades; Organizar y administrar Establecimientos de Enseñanza Pre-Básica, Básica, Media y Superior, como también crear y desarrollar Centros en Beneficio Social; Desarrollar actividades de Capacitación y Perfeccionamiento y Establecer y Desarrollar Alianzas con Instituciones tanto Nacionales como Extranjeras. (Fundación Creando Futuro, 2016)

en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad de Alcalá, de acuerdo al cambio de normativa, en el cual realizarían los seminarios correspondientes al periodo de formación en Santiago de Chile, contando con profesorado de la Universidad de Alcalá.

De esta forma quedaba establecido un programa periódico y estable, que permitía la formación presencial transnacional en un programa de Doctorado en el ámbito de la Educación con la Universidad de Alcalá.

Así, se matricularon nuevos grupos también los cursos 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, hasta la fecha en la que se cerraron las nuevas admisiones a programas de doctorado regidos por el RD 1993/2007, bajo la previsión de la entrada en vigor de los nuevos programas de doctorado regidos por el RD 99/2011.

En el curso 2013-2014, fue admitido un último grupo de estudiantes que no realizarían de forma oficial el programa de estudios del periodo de formación de doctorado, por estar en posesión de estudios de Máster o equivalentes, pero que, de todas formas, asistirían de manera informal a todas las sesiones de formación en Santiago. (Tabla 4)

Tabla 4. Número de estudiantes por curso, en primera matrícula, en el Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Curso de Ingreso al periodo formativo	Nº de estudiantes matriculados nac. Chile (Nuevo ingreso)	Nº estudiantes matriculados total (Nuevo ingreso)	Porcentaje de estudiantes de nacionalidad chilena sobre el total
2009-2010	28	46	60,87%
2010-2011	20	43	46,51%
2011-2012	30	73	41,10%
2012-2013	33	54	61,11%
2013-2014 ¹	19	33	57,58%
TOTAL	130	249	

¹ Matriculados sólo en periodo de investigación
 Datos proporcionados por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá. Elaboración propia.

El periodo de formación de Doctorado, de 60 créditos, se estructuró en dos cursos de duración (matrícula a tiempo parcial), durante los cuales, los alumnos asistían a tres seminarios intensivos obligatorios en cada curso (seis en total), que finalizaban con la matrícula en la asignatura *Trabajo Fin de Programa*. Desde el año 2010, se llevaron a cabo tres seminarios intensivos anuales, dedicados a las asignaturas del plan de estudios. Estos seminarios, trabajaban cada una de las asignaturas del plan de estudios, y servían como planteamientos de inicio y como evaluación de éstas.

Tras los dos años de formación, los estudiantes registraban en la Universidad de Alcalá su *Proyecto de tesis doctoral* que debía ser la base estructural y temática de la elaboración de su Tesis Doctoral.

Durante los periodos en los que no se llevaban a cabo los seminarios, los estudiantes trabajaban de forma autónoma, aunque con el apoyo de los profesores de las asignaturas en el caso de que fuera requerido, en diversas actividades encomendadas.

Además, desde la finalización de la formación del grupo de estudiantes que ingresara en el curso 2009-2010, dos años más tarde, desde el curso 2012-2013 se llevaron a cabo, de forma simultánea a los seminarios de formación, seminarios dedicados de forma específica a cuestiones relacionadas con la investigación, el desarrollo de planes de investigación o metodologías e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa.

Con la presentación del proyecto de investigación, a los estudiantes se les asignó un director de tesis, quien les acompaña y dirige. El uso de las telecomunicaciones, en este sentido ha sido un elemento clave para poder llevar a cabo un programa de formación de este tipo. El esquema de las matriculaciones del estudiantado chileno en el programa de doctorado se refleja en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Resumen de las características de las matriculaciones en el programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de los estudiantes chilenos (Años 2009-2017)

Curso de ingreso/ Curso académico	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17
Grupo 2010 (ingreso en curso 09-10)	1er año de formación	2º año de formación y TFP	Primera año de tutela de tesis	2º año tutela de tesis	3er año de tutela de tesis	4º año tutela de tesis	5º año tutela de tesis	6º año tutela de tesis
Grupo 2011 (ingreso en curso 2010-11)		1er año de formación	2º año de formación y TFP	Primer año de tutela de tesis	2º año tutela de tesis	3er año de tutela de tesis	4º año tutela de tesis	5º año tutela de tesis
Grupo 2012 (Ingreso curso 11-12)			1er año de formación	2º año de formación y TFP	Primer año de tutela de tesis	2º año tutela de tesis	3er año de tutela de tesis	4º año tutela de tesis
Grupo 2013 (ingreso en curso 12-13)				1er año de formación	2º año de formación y TFP	Primer año de tutela de tesis	2º año tutela de tesis	3º año tutela de tesis
Grupo 2014 (Ingreso curso 13-14)					Primer año de tutela	2º año de tutela de tesis	3º año tutela de tesis	4º año tutela de tesis
Fuente: Elaboración propia								

El profesorado

El Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, en su implantación transnacional incluyó, en su planta docente, a profesorado no sólo de la Universidad de Alcalá, sino también de muchas otras universidades españolas y de otros países latinoamericanos.

El formato de seminarios anuales permitió contar con expertos que, de otra forma, no habrían podido comprometerse con la impartición de formación doctoral periódica y constante en Santiago. Entre ellos, se encuentran el Dr. Joaquín Gairín Sallán, de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Dr. Manuel Lorenzo Delgado (+), de la Universidad de Granada, el Dr. Jorge René Catalán Ahumada, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile), o el Dr. Joseph Mafokozi de la Universidad Complutense de Madrid.

Otras modalidades de implantación

Dentro del marco de la implantación transnacional, se incluyó en el programa en Planificación e Innovación Educativa, a un grupo de estudiantes de nacionalidad mexicana, con la colaboración de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) que accedieron a éste después de aprobar la *Suficiencia investigadora* (C-DEA), dentro del programa de doctorado La Acción Educativa: Perspectivas Histórico – Funcionales, también de la Universidad de Alcalá, y bajo el cual también habían leído su tesis doctoral otros grupos de alumnado procedente de Brasil, en colaboración con otra institución nacional.

En cuanto a la implantación nacional, se sucedieron 5 cursos de matriculaciones de doctorandos, en su mayoría a tiempo completo, que realizaron el periodo de formación de manera presencial en Alcalá de Henares (Aulario María de Guzmán, Facultad de Documentación y Psicopedagogía).

Así, un total de 249 estudiantes fueron inscritos en este programa de doctorado a lo largo de toda su implantación (Tabla 5).

Tabla 5. Censo de estudiantes de nuevo ingreso por curso académico (valores absolutos)

Curso	Nº estudiantes
2009-10	46
2010-11	43
2011-12	73
2012-13	54
2013-14	33

Fuente: Información proporcionada por la Escuela de Doctorado de la UAH.
Elaboración propia.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

En este punto, cabe en primer lugar realizar una revisión de la vertiente aplicada del objeto del estudio, a través de diferentes experiencias, que en mayor o menor grado forman parte de él.

Se reflejará también el análisis que se ha realizado de la bibliografía consultada para fundamentar el problema, además de una referencia expresa a las fuentes de datos que se han tenido en cuenta en su análisis, así como reflejar las aportaciones principales resultadas de las mismas.

Este análisis se realizará en dos ámbitos: el primero, alrededor del campo del estudio, repasando el estado de la cuestión y la epistemología del doctorado y en segundo lugar, con una conceptualización teórica de las dimensiones utilizadas en la investigación.

Finalmente se aportan algunas reflexiones en torno al doctorado, como lo son las detracciones a su estado actual y la situación particular de los programas de doctorado en Educación.

3.1 Estado del arte

A la hora de revisar las experiencias investigadoras alrededor de la ejecución de programas de doctorado, sus usos, rendimientos y posibilidades, es inevitable aludir al equipo de investigación de la Universidad de Granada *Psicofisiología clínica y promoción de la Salud*, liderado por el Dr. Gualberto Buena-Casal, Catedrático del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada.

Sus artículos e investigaciones, y/o las de su equipo, serán citados repetidas veces a lo largo de la investigación por sus importantes aportes al campo, tanto en lo relativo a la revisión histórica de los sucesos relacionados con los programas del doctorado, como en cuanto a la revisión del rendimiento de doctorandos y programas. Por razones obvias, en numerosas ocasiones sus publicaciones hacen alusiones a los campos específicos de la Psicología, o a programas de doctorado en Psicología.

Por otro lado, hay que apuntar que las publicaciones del Dr. Buena –Casal y su grupo de investigación acerca de cuestiones relacionadas con la calidad del doctorado, (las razones que

se atribuyen al nombramiento del Dr. Buela – Casal como Presidente de la Asociación Española de Psicología Cognitivo Conductual, coincidente en el tiempo), finalizan en el año 2011, así que habría que considerar el hecho de que la mayoría de sus datos se refieren a doctorados amparados bajo el Real Decreto 778/1993, y muy pocas al Real Decreto 1393/2007 que regula el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa.

La revisión bibliográfica del tema, se ha realizado atendiendo a 4 temáticas distintas, en áreas afines a la investigación que se propone:

- Experiencias de evaluación de programas de doctorado
- Experiencias en la búsqueda de factores de éxito en programas de doctorado
- Experiencias de programas de doctorado transnacionales
- Experiencias en programas de doctorado en Educación.

Por otro lado, aunque se han dejado de lado en el estado de la cuestión, para agregarse como parte de la conceptualización del estudio, se valora que en los últimos años, han empezado a surgir estudios que se acercan al conocimiento de lo que ocurre en la *vida íntima* de los programas de formación: qué pasa en la relación director - doctorando, cómo se llevan a cabo los seminarios y coloquios, qué tipo de mensajes reciben los estudiantes por parte de sus formadores, en qué marco de condiciones logran llegar los estudiantes de doctorado a la obtención del grado, entre otros. Estudios que en su mayoría pueden realizarse en entornos pequeños, y que sólo son posibles cuando sus actores centrales deciden aportar honestamente su percepción de lo que se vive alrededor del programa. Estudios que, revisados de una forma transversal, van revelando puntos de encuentro, que son muchos, en la percepción y vivencia de los programas de formación.

3.1.2. La evaluación de programas de doctorado

La importancia del doctorado en el sistema educativo e investigador es cada vez más notable, siendo uno de los criterios recurrentes en los artículos y estudios sobre análisis y evaluación de la productividad científica.

Estos artículos y estudios, podrían clasificarse en tres tipos, siguiendo el esquema de Buela – Casal (2011).

En primera lugar, los trabajos de evaluación de la calidad que utilizan de la calidad que utilizan el número de tesis doctorales como única medida (Agudelo et al., 2003; Moyano, Delgado-

Domínguez y Buela-Casal, 2006; Olivas-Ávila y Musi-Lechuga, 2010). Este tipo de estudios ni se han considerado por no contemplar más que variables finalistas y cuantitativas.

En segundo lugar, numerosas investigaciones donde las tesis destacan como uno de los indicadores principales para medir la calidad de la educación superior y la investigación (Buela- Casal y Sierra, 2007; García-Berro, Dapia, Amblàs, Bugada y Roca, 2009; Musi-Lechuga, Olivas-Ávila y Buela-Casal, 2009; Pagani et al., 2006; Viñolas, Aguado, Josa, Villegas y Fernández, 2009).

Además de la importancia del doctorado en los ámbitos antes mencionados también destaca su utilización como uno de los criterios principales a la hora de establecer rankings de universidades y centros. Un ejemplo es el ranking de productividad en investigación de las universidades públicas españolas (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009, 2010; Buela-Casal et al., 2010; Buela- Casal y Castro, 2008a, 2008b).

En estos artículos se discute sobre la importancia del doctorado en el sistema de creación de conocimientos. En ellos se hace referencia, como medidas de la evaluación de la calidad, entre otros, al porcentaje de personal docente e investigador vinculado a programas de doctorado y al porcentaje de doctores entre ellos, al número de tesis realizadas en un programa, universidad, departamento o dirigidas por un profesor.

Por último, cabe afirmar que hay diversos artículos que estudian la importancia del doctorado en el sistema educativo, universitario y de productividad científica (Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal, 2009; Boddy, 2006; Buela-Casal, 2007, 2010; Buela- Casal et al., 2009; Castro et al., 2010; Gil Roales-Nieto, 2009; Pelechano, 2005; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias, 2009a, 2009c).

En este ámbito, se enmarca por ejemplo, el estudio evaluativo llevado a cabo por la División de Educación Superior y el Departamento de Financiamiento Institucional del Ministerio de Educación de Chile al respecto de un conjunto de 93 programas doctorales chilenos. Este estudio, trata de contribuir a un mayor conocimiento de los programas consolidados en el país, para favorecer la determinación de las políticas públicas y otras acciones orientadas a un mejor desarrollo de los doctorados. Este *Estudio Evaluativo de un conjunto de Programas de Doctorados chilenos* contiene un análisis cualitativo, cuantitativo y estadístico de información recopilada en 15 universidades para 93 programas de doctorado nacionales en el ámbito institucional, académico, de su gestión, y de la percepción que tienen de su quehacer los académicos y estudiantes participantes en la consulta. También contiene información de indicadores importantes para estos programas que describen el quehacer de sus talentos

académicos y estudiantes, el financiamiento de la investigación y de las tesis de doctorado, y la producción científica e impacto de los académicos y estudiantes participantes. El estudio considera información recopilada entre agosto de 2013 a marzo de 2014. (MINEDUC, 2014)

También se encuentran estudios que señalan factores que influyen en el doctorado y los programas de postgrado (Castro y Buela-Casal, 2008; Earl-Novell, 2006; Guillén-Riquelme, Guglielmi, Ramiro, Castro y Buela-Casal, 2010; Strang, 2009).

Alrededor de este tema, así, surge una variada gama de literatura, centrada en unos u otros factores, pero que tiene en la mayoría de los casos, como punto de referencia a la institución emisora del programa de doctorado, o por delegación, al profesorado que lo imparte, o incluso, a la institución gubernamental que lo acredita.

3.1.3 Revisión de factores de éxito en programas de doctorado

En el año 2003, se publica en la Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, un artículo que resume el estudio de varios profesores de la Universidad de Granada, que recoge las opiniones de los directores de Tesis Doctorales más productivos en España (de las áreas académicas de la Psicología española entre 1992 y 2001), acerca de cómo tener éxito en un doctorado en Psicología (Agudelo et al. 2003)

Este estudio resulta destacable a la hora de componer un estado del arte, puesto que supone la opinión directa de los directores de tesis acerca de los factores de influencia en los doctorandos para la finalización de la tesis doctoral en esa área.

El método empleado fue una entrevista sobre diferentes aspectos del doctorado y cómo realizarlo con éxito. Las opiniones de los 21 directores entrevistados constituyeron la unidad de análisis. Los resultados revelan distintas perspectivas de los directores, destacando múltiples argumentos como razones para realizar un doctorado, los criterios considerados para seleccionar al tutor/director de tesis según su calidad y trayectoria investigadora, la elección de los cursos acorde con los intereses del doctorando y los docentes que los imparten, y la determinación del tema de tesis por su utilidad y aplicabilidad.

En 2005 (b), Buela- Casal, en su *Manual práctico para hacer un doctorado* plantea en uno de sus capítulos, lo que posiblemente sea una de las experiencias investigadoras más cercanas a la tesis que se plantea.

Titulado *Factores a considerar para realizar un doctorado con éxito*, Buela – Casal, llama la atención sobre aspectos relevantes para la selección del director, la elección del tema de la

tesis, el programa de trabajo y otros asuntos relacionados con la formación doctoral, surgidas del análisis de las opiniones de algunos de los directores más productivos del área de psicología en España.

León, Montero y Plans,(2005), presentan en su capítulo de *libro Las cualidades del buen alumno de doctorado*, el estudio realizado por Plans y León (2003) a través del cual se guía un estudio sobre la opinión de varios directores de tesis acerca de las cualidades que debe tener un doctorando.

Se identificaron en él, 44 cualidades, que fueron agrupadas en cuatro categorías:

- Cualidades consideradas conocimientos previos: En éstas, las más valoradas fueron Saber inglés (lectura), saber realizar búsquedas bibliográficas en bases de datos o manejar un paquete estadístico.
- Cualidades difícilmente mejorables a medio plazo: Destacan en este grupo: Tenacidad, capacidad para mantener trabajos a largo plazo, capacidad crítica intelectual u honestidad personal.
- Cualidades personales y conocimientos adquiribles a medio plazo: Destacan saber interpretar los datos de acuerdo a las hipótesis planteadas, saber formular preguntas relevantes de investigación, y rigurosidad en los planteamientos y en las soluciones. Capacidad para extraer lo fundamental de cada texto científico, y conocimientos fundamentales de la disciplina donde se enmarque la tesis. (Seleccionadas por el hecho de encontrarse entre las diez primeras en valoración por parte de los directores)
- Circunstancias que facilitan o dificultan la consecución de la tesis: Motivación por el tema de la investigación (corto y largo plazo), que exista confianza y empatía con el director, elección de un director con los mismos intereses, dedicación exclusiva a la investigación de la tesis, independencia económica (ya sea con beca o con trabajo), buen expediente académico y que la tesis tenga conexión con un ámbito aplicado.

Especialmente interesantes de cara a la investigación de esta tesis doctoral, resultan las características propuestas en la cuarta categoría, expresada como una miscelánea de características que no se podían enmarcar dentro de las anteriores.

Los resultados de esta investigación, se orientaron hacia una propuesta de formación de estudiantes de doctorado, normalizada y reglada, desde los centros y escuelas doctorales; también por otro lado, como una suerte de manual y llamada de atención a los estudiantes de **doctorado que “tienen que asumir la responsabilidad de su formación, allí donde no llegan las**

instituciones y, sobre todo, deben tener en cuenta que los directores valoran más las **competencias que los conocimientos**". (p.78)

3.1.4 Programas de doctorado transnacionales

A pesar del elevado sistema que se propone en cuanto a la evaluación y acreditación de los programas de doctorado a nivel estatal y particularmente en las universidades, en la mayoría de los casos, estas evaluaciones se realizan de forma interna, dentro del marco normativo propio de cada una de las instituciones de educación superior, o dentro del marco normativo que ofrecen los diversos sistemas de acreditación existentes, de cara a la propuesta de mejoras internas, o hacia su evaluación de la calidad.

Por otro lado, no abundan tampoco los doctorados planteados de forma transnacional, o más aún, transregional, de forma que las evaluaciones que se describen en este apartado, son sólo dos.

Guzmán (2014) presenta un artículo a través del cual se reflejan las conclusiones de una investigación evaluativa sobre el Tercer Ciclo de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU) en República Dominicana: el programa de doctorado Psicología y Educación, implementado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en el año 2011.

Esta experiencia de evaluación concluye con muy diversas consideraciones acerca del nivel competencial de estudiantes y profesores, las expectativas de los participantes, la oferta y el diseño y la organización del programa.

Especialmente interesante, por el antecedente a la investigación que nos ocupa, el análisis holístico y sistémico de la evaluación de las dificultades en la elaboración de trabajos de investigación, en este caso la Suficiencia Investigadora²⁰ y la Tesis Doctoral.

En este apartado, Guzmán hace especial hincapié en la tenacidad requerida para la finalización de la tesis doctoral, por los limitantes de tiempo (compromisos familiares y profesionales). Por otro lado, señala la diferencia estadística de rendimiento en cuanto a la elaboración de dichos trabajos de investigación entre España y República Dominicana, siendo que en sólo el 30% de los participantes en programas de Doctorado presenta el DEA y una décima parte la tesis

²⁰ Trabajo de investigación presentado al final del periodo formativo del doctorado, requerido en los planes de doctorado RD 787/98, previo a la realización de la Tesis Doctoral, y que daba lugar a la obtención del Certificado-Diploma de Estudios Avanzados.

doctoral (Mateo, 2005). En este programa evaluado, el número de doctorandos que presentó la Suficiencia estuvo muy por encima de este promedio, llegando a ser superior al 90% del estudiantado que culminó sus cursos.

Al respecto de la elaboración de la tesis doctoral, Guzmán (2014), afirma:

Las mayores debilidades en la etapa inicial e intermedia del proceso de elaboración de la tesis, es atribuido por los alumnos a la escasa asistencia de tutorías oportunas que recibieron de los Directores de Tesis, así como problemas de comunicación, instrucciones confusas, falta de planes de trabajos y ausencia de encuentros periódicos, donde se proporcionarían seguimientos sistemáticos y coherentes. La distancia supone una situación negativa que limita la sinergia entre tutores/alumnos, además estos últimos destacan limitaciones para el acceso a fuentes de información y la consecución de bibliografía especializada. (p.9)

Finalmente, la autora resume una serie de demandas y recomendaciones de cara a la Universidad huésped en el programa de Doctorado, para mejorar las posibilidades y circunstancias exitosas del programa.

Esta investigación, puede suponer una experiencia muy similar a la planteada en esta Tesis, pero con una diferencia notable, y es que la evaluación en torno a los estudiantes ha sido evidenciada sólo en cuanto a sus debilidades a la hora de continuar los cursos de doctorado o los trabajos de investigación de la suficiencia investigadora o la Tesis Doctoral. Sin embargo, no se han hecho patentes aquellos factores que sí han hecho posible la lectura de la tesis doctoral, no ofreciendo ni siquiera datos sobre el número de lecturas de tesis doctorales leídas bajo el título del programa.

En el año 2014, se describe también otra experiencia de evaluación en un doctorado transnacional en Psicología de la UPV/EHU, llevado a cabo en Santiago de Chile. (Valenzuela, 2014). Consideramos importante observar este estudio dado que en la investigación que se lleva a cabo en esta tesis doctoral, existe una amplia parte de la muestra que ha sido estudiante del doctorado a través de una implantación transnacional, también en Santiago de Chile, de la mano de la Fundación Creando Futuro.

La investigación que se presenta en este caso utiliza una metodología evaluativa, siendo su objetivo principal extraer sugerencias de mejora al programa. Este estudio, extrae seis cuestiones clave que requieren de una intervención para la mejora en futuras versiones transnacionales:

a) Criterios de selección y/o admisión al Programa: al respecto, surgen tres recomendaciones relevantes en beneficio de la eficacia del Programa evaluado u otro programa dictado en un contexto emergente:

- Definición de las áreas de titulación profesional compatibles con la línea del Programa de doctorado.
- Evaluación de competencias elementales para la investigación, que permita a los seleccionados asumir eventuales debilidades durante el periodo formativo y de investigación.
- Incorporación de una entrevista previa a cada postulante. Esto generaría expectativas más reales en los interesados y aportaría información importante a quienes desarrollarán el Programa.

b) Duración y profundización de los cursos: atendiendo a las características propias de los contextos emergentes, como es el caso de Chile, es recomendable incorporar horas complementarias de retroalimentación o consulta, permitiendo a quienes lo requieran, asistir y aclarar dudas.

c) Definición de criterios y procedimientos de evaluación a los estudiantes: se propone consensuar el o los procedimientos con los que se evaluará cada curso, empleando criterios previamente conocidos por los estudiantes. La inclusión de una evaluación global de los conocimientos adquiridos al finalizar el periodo formativo, sin ser un paso imprescindible, contribuiría a que los trabajos de suficiencia investigadora sean indicadores más reales del éxito potencial del Programa.

d) Situación de la tesis doctoral: una estrategia que favorecería el éxito real del Programa evaluado, u otro transnacional, es planificar dos encuentros presenciales con los doctorandos en las etapas en las que el director y el doctorando consideren más provechosas para la consecución de la meta.

e) Condiciones de la alianza interinstitucional: ésta es una cuestión determinante en la valoración de la calidad de cualquier programa de cooperación internacional. La principal recomendación para la mejora de este programa u otro similar es acotar los términos en los que se establecen este tipo de convenios, evitando "vacíos" que den lugar a informalidades o trasgresiones que dañen la imagen de la Universidad del País Vasco y del Programa en cuestión. Esta recomendación es válida para cualquier programa transnacional. La experiencia

vivida, revela que es importante que los estudiantes conozcan las condiciones implícitas en esta alianza, contribuyendo indirectamente en la regulación de los compromisos entre las partes.

f) Dotaciones para desarrollar el Programa: para mejorar esta debilidad se requiere verificar previamente las dotaciones existentes en el campus en el que se desarrollarán las clases. Esto puede resultar un trámite engorroso para la universidad extranjera; sin embargo, en el contexto chileno la verificación in situ es una práctica frecuente. (Valenzuela, 2014, p.11-12).

De la misma forma que el anterior caso descrito, la autora no presta atención a las circunstancias de la finalización con éxito del doctorado. También destacar que en ninguna de las dos experiencias descritas se alude a la producción científica de los participantes en el doctorado, ni a la empleabilidad o movilidad laboral de sus matriculados y/o egresados.

La implantación de programas de doctorado en el área de Psicología por parte de la UPV/ EHU, junto a la Universidad Arturo Prat de Chile, también se vio reflejada en una investigación evaluativa desarrollada en el marco de una Tesis Doctoral (Carvajal, 2011). En este caso, se realizó la aplicación de un modelo integrado de evaluación de la Educación Superior, en la modalidad de Revisión de Programas, a los programas doctorales desarrollados por la UPV/EHU en el Campus de Iquique de la Universidad Arturo Prat de Chile. Estos programas fueron el Doctorado en Sociedad Democrática, Estado y Derecho (2006-2008 y 2008-2010) y Doctorado en Psicodidáctica (2008-2010).

De nuevo esta investigación se centra en la determinación de fortalezas y debilidades de los programas de estudio, según los participantes en ellas, a fin de implementar mejoras en los programas.

3.1.5 Programas de doctorado en Educación

Moreno (2007), en su artículo *Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en Educación* plantea el tema de la formación de formadores como marco específico en la formación doctoral, dotados de la particularidad de que,

Por una parte, son espacios en los que se establece la relación formador-formando entre investigadores que conocen y practican el oficio, y estudiantes que aspiran a iniciarse o consolidarse en el mismo; por otra, tienden a la formación de sujetos que, en el mejor de los casos, formarán a otros investigadores en el

corto o en el mediano plazo; por ello, los procesos de formación que tienen lugar en programas de doctorado constituyen un campo de formación de formadores que, como tal, vale la pena explorar (p.562)

Este trabajo, constituye un producto paralelo de una investigación denominada *Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación. Confluencias y articulaciones que favorecen o limitan los aprendizajes*, a cargo también de la autora. El trabajo que presenta es un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo a través de reportes reflexivos solicitados a los estudiantes del programa doctoral, y entrevistas temáticas semiestructuradas individuales y grupales.

Como elementos a destacar de los resultados de este trabajo, cabe destacar las expresiones de los estudiantes respecto a las actitudes de los formadores en los seminarios, que parece confirmar que:

En todos los niveles educativos, cualquiera que sea la edad de los estudiantes, estén o no en condición de identificar y expresar con palabras lo que viven en relación con sus formadores, existe en los alumnos una profunda sensibilidad a los mensajes que se derivan de las actitudes de los profesores. El doctorado no es pues la excepción [...] (Moreno, 2007, p. 566).

También destaca en el estudio la reflexión acerca de la necesidad de fortalecimiento de la formación de formadores por dos vías: una, la investigación acerca de los procesos de formación para la investigación que se viven en programas de doctorado; y otra, la incorporación de la temática sobre formación de formadores de investigadores en las agendas de discusión en foros, congresos y reuniones de trabajo colegiado.

3.2. El doctorado en su carácter epistemológico

Para desarrollar el marco teórico de la investigación, se ha buscado también ahondar en el concepto y desarrollo del grado de Doctor a lo largo de la historia, y de diferentes lugares. La comprensión de la epistemología del doctor, aunque no de pistas sobre las posibilidades de éxito en ese ámbito, si lo hace acerca de la profundidad del estudio requerida para alcanzar tal grado, y la importancia de conservar ese grado como símbolo de la pasada y actual universidad.

3.2.1 El grado de doctor: nacimiento y desarrollo

La investigación científica es la actividad humana que tiene como objeto la obtención de nuevo conocimiento. Y es a través de ella como las disciplinas científicas progresan. Los estudios de Doctorado tienen como propósito esencial la formación de investigadores, de forma que el doctor, se convierte en su proceso, en instigador de nuevo conocimiento, y en animador de la disciplina en la que se forma. El doctor:

Es un profesional de la ciencia, altamente cualificado (y con experiencia demostrable) para enfrentarse a problemas, hacerse preguntas, ser crítico con su propia investigación y la de otros, y hacer avanzar el conocimiento. Es decir, es alguien que basa su crecimiento profesional en replantearse una y otra vez todo lo que sabe, desafía el conocimiento establecido como método de trabajo, y está habituado a aprender de los errores. (Valladares, 2013)

Los orígenes del doctorado cabría remontarlos a las *madradas* medievales del siglo IX, a la *ijazat attadris wa-'l ifttid*, es decir, la 'licencia para enseñar y emitir opiniones legales'. Al igual que en el caso del título de Doctor en Leyes, este grado se limitaba a la ley islámica en este momento, y no era un grado otorgado por la institución como tal, sino por los profesores en particular.

El título de Doctor viene de la palabra latina del mismo nombre y significado, que deriva del verbo *docere* es decir, enseñar. Se ha empleado durante más de mil años como título académico desde el origen de las universidades en Europa, aunque no siempre ha tenido la misma significación y uso.

Las primeras universidades surgieron por agrupación de los primeros profesores, que al ser objeto de amenazas y desconfianza por parte de los pobladores de las ciudades en las que se asentaban, necesitaron un cuerpo corporativo para regular su enseñanza, lo que dio origen a la Universidad propiamente dicha. Así, las primeras Universidades surgen *ex consuetudine*, y no por decreto o bula, costumbre que se formalizó hacia 1300, como un primer intento de regulación de la aparición de nuevas universidades (Whitton, 1998).

Existieron dos modalidades posibles, sin embargo: el modelo de París, y el modelo de Bolonia, que se desarrollaron en forma casi simultánea a finales del siglo XII. La Universidad de París, con énfasis en la formación en Teología, se originó como una agrupación de profesores, mientras la Universidad de Bolonia, afamada entonces como escuela de Leyes, fue más bien una agrupación de alumnos que contrataban a los profesores (Mendoza, 2000).

El modelo de París, y de las que se inspiraron en ella como las de Oxford y Cambridge eran, como ya se ha mencionado, gremios de profesores donde el estudiante era, justamente, un aprendiz. Estos gremios de profesores, empezaron a requerir ciertas formalidades para la admisión a su grupo. Inicialmente se otorgaba a los aprendices un grado intermedio, *obaccalaureus*, y tras siete años se les consideraba un Maestro, tras pasar por las ceremonias del *traditio* y del *inceptio*. El *traditio* consistía en la entrega de las herramientas, como una palmeta y tablilla para el Maestro en Gramática, o algún libro, que a veces era alquilado para la ocasión. No hay que olvidar que entonces los libros eran escasos, y usualmente un tesoro de los nobles o de los profesores.

Las Universidades venían así a llenar una necesidad social de la época. La necesidad creciente de laicos educados para roles de administradores, abogados, médicos, condujo a una expansión de la educación secular en las principales ciudades italianas, y las escuelas públicas y privadas fueron ganando en importancia, enseñanza en particular de Derecho y Medicina. La necesidad de abogados, y en especial de notarios, era particularmente alta (Denley, 1998).

Las Universidades en Italia fueron esencialmente seculares, como la antigua Universidad de Salerno, famosa por sus estudios de medicina, basadas en las enseñanzas de Hipócrates y de Galeno; por otro lado, las Universidades del Norte de Europa eran más eclesiales y ligadas a las catedrales. La Universidad de Oxford derivó de la de París, en 1167-1168, y Cambridge, derivó de la de Oxford en 1209, a partir de un movimiento de protesta de los profesores, que en gran número se mudaron y conformaron la nueva universidad²¹.

Los primeros grados universitarios, otorgados en la Universidad de París, eran de Maestro en Teología, Maestro en Derecho Canónico, y Maestro en Medicina, los mismos que formaron grupos separados de los Maestros en Artes. Las tres primeras eran consideradas «Facultades Superiores», y pronto se hizo un requisito el haber completado el grado de Maestro en Artes, que tomaba entre cinco o seis años, antes de iniciar los estudios en teología, leyes o medicina. El *curriculum* estaba compuesto de las siete Artes Liberales, agrupadas en el *Trivium* (Gramática, Retórica y Lógica), y el *Cuadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música)

Así, las universidades situaban generalmente todas las disciplinas académicas fuera de los campos de la Teología, Derecho y Medicina bajo el título general de *Filosofía*, o, cuando se refiere a la ciencia, la *Filosofía Natural*. En este momento, el grado de Doctor en Filosofía era

21 Esto explicable, pues si bien muchas veces los vecinos presentaban quejas, no contra los maestros sino contra los estudiantes, que protagonizaban grescas y desórdenes, la presencia de una Universidad en una ciudad era valorada en especial por motivos extra-culturales, pues los ingresos derivados de los estudiantes atraídos por su universidad, eran importantes para la ciudad, de manera tal que se producían negociaciones entre la Universidad, entendida como la agrupación o gremio de los maestros, y las autoridades de la ciudad.

habitualmente un premio de título honorario investigadores de mayor edad ya ampliamente reconocidos por sus méritos, así como a los doctorados honoríficos. Con este significado, el primer doctorado fue galardonado en París en 1150 (Wellington, Bathmaker, Hung, McCullough y Sikes, 2005)

En Bolonia, en el siglo XIII, se utilizó originariamente el término *Doctor* para referirse a los profesores, en primer lugar de la Facultad de Leyes y, posteriormente, a los del resto de Facultades (Koerner y Mahoney, 2005).

El título de doctor como experto a prueba, sin embargo, fue conferido por primera vez por la Facultad de Leyes de la Universidad de Bolonia en 1219, donde el Papa Honorio III, a través de un edicto, establecía que la licencia para enseñar (la *licencia docendi*) solo podía ser otorgada a un aspirante después de que éste se hubiera sometido a un cuidadoso examen, para determinar que había alcanzado el conocimiento pleno en una disciplina y podía impartirla a los alumnos (Koerner y Mahoney, 2005). Esta licencia, se extendió rápidamente a otras Facultades y países.

Posteriormente, tuvo su equivalente en Alemania, donde las Universidades solían tener cuatro Facultades: Teología, Leyes, Medicina y Filosofía. La más pujante fue la de Filosofía, en la cual se comenzó a otorgar el Título de Doctorado, extendiéndose al resto de facultades durante el siglo XVIII. (Pyenson y Sheets- Pyenson, 1999)

La formación se ofertaba en los *Gymnasien*: centros en los que se llevaba a cabo la formación doctoral de los alumnos, que constituyen el origen de lo que actualmente se entiende como Escuela Doctoral. Este modelo fue rápidamente copiado en Estados Unidos, concretamente en el Departamento de Filosofía de la Universidad John Hopkins a mediados del siglo XIX. Esta Universidad se distanció del resto de Universidades estadounidenses al desarrollar un sistema para enseñar cómo realizar una investigación productiva y formar a jóvenes investigadores (Brubacher y Rudy, 2004).

En 1875, la Universidad instauró programas estructurados para graduados, que fueron exportados a otros centros de Enseñanza Superior estadounidenses (Koerner y Mahoney, 2005). Igualmente, otras instituciones como Yale, Harvard o Columbia, comenzaron a fundar Escuelas de Graduados, en las que los estudiantes no sólo realizaban sus investigaciones, sino que también convivían entre ellos y con los profesores que los dirigían (Brubacher y Rudy, 2004). En todas ellas se transformó el método de enseñanza, incluyendo laboratorios, bibliotecas, grupos organizados de seminarios, investigación científica de los alumnos y división en departamentos y pequeños grupos de trabajo.

De esta forma, en Estados Unidos, surgen las Escuelas Doctorales, desarrolladas como organizaciones separadas para la gestión de la educación de Postgrado. Así, la denominación del grado Ph. D. fue adoptada en 1861 por la Universidad de Yale (EEUU) y en 1872 por la Universidad de Harvard, desde donde se extendió por todos los Estados Unidos y Canadá, y de ahí, en 1917, al Reino Unido, siguiendo la práctica iniciada en Alemania. No será hasta finales del siglo XX, cuando en Francia, los Países Bajos y Alemania comiencen a instaurarse las Escuelas Doctorales, respetando las singularidades de cada país y contexto (United Kingdom Council for Graduate Education, 1995). Mientras, La Universidad de Oxford retuvo la abreviatura D. Phil. en sus títulos de investigación. Algunas universidades más nuevas del Reino Unido (Buckingham, Sussex, y hasta hace pocos años, York, por ejemplo) optaron también por adoptar el D. Phil., como también lo hicieron algunas universidades de Nueva Zelanda.

En España, y atendiendo al Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española, se lee así la entrada *Doctor*:

DOCTOR. s. m. El que passando por el examen y todos los grados de una facultad toma la borla, para tener la licencia de enseñar una ciencia: como Theología, Cánones, Leyes o Medicina. Creose el título de Doctor hácia la mitad del siglo XII. para suceder al de Maestro, que por ser tan común tenía yá poca estimación. Latín. Doctor. Laurea magisterii insignitus. RECOP. lib. 1. tit. 7. l. 1. Los Doctores y Graduados y Estudiantes del Estúdio de Salamanca no sean osados de ser parciales, ni dén, ni presten favor ni ayuda a parcialidad, ni bando de la Ciudad. AMBR. MOR. lib. 8. cap. 51. Trahe tambien el Doctor Vergara para confirmar su opinión el exemplo de los de Egipto. (Real Academia Española, 1732. TIII)

Así, se contrapone el Doctor al Licenciado, siendo este último “El assí despedido y dado licéncia” (Real Academia Española, 1732. TIII). El licenciado se forma con los textos y con la transmisión de conocimiento que le llega de sus maestros en las clases. El doctor se forma investigando y resolviendo personalmente problemas de la realidad. Frente a una actitud pasiva del licenciado, el doctor desarrolla hábitos de pensamiento que le conforman como un auténtico intelectual.

La misma definición, pone el énfasis en la importancia de considerar al Doctor, como intelectual superior, aludiendo a la creación del grado para sustituir y suceder al título de Maestro, que ya había perdido en gran medida su prestigio por abuso de utilización.

En 1845, la Reforma de Pidal, supuso el cierre de las antiguas universidades y la creación de diez nuevas, públicas, y respecto a los estudios de doctorado, se creó una reserva legal para la Universidad de Madrid, además de una redefinición del contenido del doctorado, que toma otro sentido y significado.

Durante el Antiguo Régimen, el doctorado significó el ingreso en el claustro de doctores que era un órgano de gobierno de la corporación universitaria; era pues un hecho con un significado estamental y por ello venía acompañado de fiestas y ceremonias, y de los correspondientes discursos. [...] **Con la revolución liberal** esto cambió y el doctorado se configuró como un curso más (o dos en algunas facultades), con sus cátedras y exámenes y la correspondiente reválida del grado. (Martínez y Miguel, 2017, p. 301)

En la reforma liberal de 1868, el concepto de doctorado se acerca aún más al actual, eliminando por un lado la reserva legal de Madrid, y por otro articulando que la investidura **habría de hacerse “en la forma establecida actualmente para los grados de Licenciado, pero en nombre de la Nación y sin exigir juramento a los candidatos” (Decreto 21 de octubre 1868, art. 22. Cit Martínez y Miguel, 2017, p.305).**

En esta reforma se describe además un acto muy similar a los actuales:

Art. 215. El que aspire al grado de Doctor escribirá, sobre el asunto que prefiera entre los comprendidos en la colección expresada, un discurso, cuya lectura no dure más de media hora ni menos de veinticinco minutos, tomándose para hacer este trabajo el tiempo que tenga por conveniente.

Cuando lo haya concluido solicitará su admisión, y aprobado que sea el expediente, y remitido a la Facultad por el Rector, el Decano señalará día y hora para el acto.

Art. 216. Compondrán el Tribunal para el grado de Doctor cinco Catedráticos, de los cuales tres, al menos deberán ser numerarios.

Art. 217 El ejercicio del doctorado consistirá en la lectura del discurso de que se habla en el art. 215 y en las observaciones que sobre el harán al graduando, por espacio de un cuarto de hora, cada uno de los tres Jueces que designe el Presidente.

Art. 218. Los Jueces, al hacer la calificación del ejercicio, no tendrán solo el cuenta el mérito del discurso, sino las muestras de suficiencia que en la discusión haya dado el graduando (Decreto de 21 de octubre de 1868).

Por otro lado, señalar que esta liberación de la reserva de Madrid, condujo hacia una cierta endogamia provocada por la exigencia del título de doctor para ejercer el magisterio, puesto que así, gran parte de los nuevos doctores serían al mismo tiempo profesores de sus respectivas universidades, y como señalan Martínez y Miguel (2017, p. 315) **“Quizás, si atendemos a las actuales denuncias de endogamia, podamos concluir que tampoco hemos cambiado mucho”**.

3.2.2 El doctorado hoy

A la hora de describir el hecho del doctorado hoy en día a nivel mundial, hay una diferencia fundamental entre doctorados profesionales, doctorados en investigación y doctorados superiores (Bourner et al. 2001; Bourner, O’Hara, y France, 2000). Mientras que los primeros no desarrollan tesis sino un periodo más o menos largo de habilitación profesional, los segundos han de defender una tesis basada en investigación original, y los terceros muchas veces requieren de una segunda tesis para ejercer como profesores universitarios, como en el caso de Alemania. Distinguir entre diferentes tipos de doctores es fácil en inglés, ya que el título otorgado a los investigadores es PhD, mientras que por ejemplo los médicos se llaman MD (medicine doctor). Mucho más confuso resulta en Italia o Portugal, donde los licenciados son todos directamente tratados como doctores.

Por otro lado, en las ciencias experimentales, un doctor es un científico capacitado para realizar investigación de manera independiente y para supervisar a otros estudiantes de doctorado. En países como España, Portugal, Dinamarca o Estados Unidos, donde las tesis doctorales duran cuatro años o incluso más (en Estados Unidos los normal son seis años), se espera que un recién doctorado pueda incluso diseñar su propia investigación.

Por el contrario, en países como Inglaterra o Francia, donde las tesis duran alrededor de tres años, se entiende que es necesario que el joven investigador pase un periodo postdoctoral en el que trabaja (de manera independiente, eso sí) en la investigación ideada por un científico senior. Estas sutiles diferencias profesionales se difuminan rápidamente según los doctores acumulan experiencia, por lo que tras unos años, un doctor en investigación o PhD es un profesional de la ciencia, altamente cualificado (y con experiencia demostrable) para enfrentarse a problemas, hacerse preguntas, ser crítico con su propia investigación y la de

otros, y hacer avanzar el conocimiento. Es decir, es alguien que basa su crecimiento profesional en replantearse una y otra vez todo lo que sabe, desafía el conocimiento establecido como método de trabajo, y está habituado a aprender de los errores.

En Estados Unidos, el doctorado en filosofía daba la bienvenida a los estudiosos para introducirse en una comunidad especial de académicos. Años más tarde, con la aparición de instituciones de investigación como la *John Hopkins* o la Universidad de Chicago, a comienzos del siglo XX, su modelo científico se convirtió en la norma para los doctorados para los siguientes 100 años. El propósito de los doctorados en Estados Unidos, históricamente ha sido el preparar líderes que trabajarían para mejorar las Ciencias sociales y Ciencias Físicas, las Humanidades y otras áreas de carácter profesional. Mientras que los grados más clásicos en Filologías, humanidades y artes, sirvieron para reponer las filas del profesorado con egresados de élite de instituciones de élite. (Callejo, 2011)

Alineada con el concepto estadounidense del doctorado, Cox (2011, p.4), afirma que: “Durante una experiencia doctoral, un estudiante identifica un problema de investigación y lo estudia hasta que él o ella demuestra la capacidad para producir una investigación que pueda ser considerada significativa en la comunidad científica”.

De esta forma se incluye en el concepto de doctorado, no sólo la capacidad de desarrollar una investigación de forma autónoma, sino que se añade la precisión de que la investigación que se desarrolle ha de ser capaz de aportar un conocimiento significativo al campo de estudio.

El doctorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

El Real Decreto 99/2011, que recoge los requerimientos de la integración total del sistema educativo superior español en el marco europeo, persigue el objetivo de colaborar en la formación de aquellos que han de liderar y cooperar en el trasvase del conocimiento hacia el bienestar de la sociedad coordinadamente con la incorporación de las principales recomendaciones surgidas de los distintos foros europeos e internacionales.

Todas ellas se refieren a la estructura y organización del Doctorado; las competencias por adquirir; las condiciones de acceso y el desarrollo de la carrera investigadora en su etapa inicial; la supervisión y tutela de la formación investigadora; la inserción en un ambiente investigador que incentive la comunicación y la creatividad; la internacionalización y movilidad esenciales en este tipo de estudios; y la evaluación y acreditación de la calidad como referencia para su reconocimiento internacional.

Así, esta norma prevé la creación de Escuelas de Doctorado y establece comisiones académicas de los Programas de Doctorado, así como la figura del coordinador del Programa. Introduce como novedad el documento de actividades del Doctorando, previendo un régimen de supervisión y seguimiento a la vez que se establece por vez primera un plazo máximo de duración de los estudios de Doctorado²².

Entre las principales novedades se incluye asimismo la previsión de que los tribunales encargados de evaluar las Tesis Doctorales deberán estar conformados en su mayoría por Doctores externos a la Universidad y a las instituciones colaboradoras. Además, se recogen aspectos relativos a la protección de datos confidenciales y garantías de eventuales patentes de los trabajos de investigación y se establece la posibilidad de incluir en el título la mención de *Doctor Internacional*.

La normativa de Doctorado requiere que cada Programa presente la siguiente organización:

La Comisión Académica es el órgano encargado del diseño, actualización, calidad y coordinación del Programa, y a la que se hace responsable de las actividades de formación e investigación. La citada Comisión debe estar integrada por Doctores y designada por la Universidad, según dispongan su normativa y los convenios de colaboración que se hayan suscrito, y de la que pueden formar parte investigadores de Organismos Públicos de Investigación, así como de otras entidades e instituciones implicadas en la I+D+i tanto nacional como internacional (art.8.3 RD 99/2011). Cada Programa de Doctorado debe contar con un coordinador, designado por el Rector o por acuerdo de los Rectores en caso de programas conjuntos o en el modo que se disponga en el convenio que articule la colaboración con otras entidades de I+D+i. Debe ser un investigador relevante, con al menos dos Tesis Doctorales dirigidas y estar en posesión de dos períodos de actividad investigadora reconocidos de acuerdo con el Real Decreto 1086/1989 de retribuciones del profesorado universitario, es decir, haber obtenido como mínimo dos sexenios. En la medida en que este criterio puede no ser de aplicación, como en el caso de que el investigador no pertenezca a los cuerpos docentes universitarios, el coordinador deberá acreditar méritos equiparables. Se exige que todo el profesorado del Programa esté en posesión del Título de Doctor. (Horgué, 2012, pp. 30-32)

²² Con la posibilidad de dedicación a tiempo parcial y a tiempo completo.

Las Escuelas Doctorales

Desarrolladas a lo largo del siglo XX a partir de los modelos estadounidenses, en 1995 el *United Kingdom Council for Graduate Education*, establece cuatro requisitos para que una Escuela Doctoral funcione adecuadamente. En primer lugar, cree necesario que tengan representación dentro de la institución con la que se relaciona o a quien representa la Escuela Doctoral. En segundo lugar, es necesario que la Escuela Doctoral posea los medios (físicos, administrativos y económicos) que le permitan cumplir sus objetivos. En tercer lugar, se requiere que “dispongan de fines claramente delimitados y, por último, deben existir mecanismos de responsabilidad, toma de decisiones y de ejecución claramente definidos y orientados a la consecución de esos objetivos” (Castro et al., 2010, p. 21).

Frente a las tradicionales Facultades de la Universidad, que se construyen alrededor de un mismo área de saber, la reconstrucción del concepto de Escuela Doctoral como requisito para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, favorece de una vez la concepción y utilización de los doctorados como espacios de formación multidisciplinar, que también es parte del requerimiento de la nueva normativa europea.

La Escuela Doctoral puede considerarse como la agrupación de los diversos cursos o estudios, de formación académica de investigación, que conducen a la defensa de la tesis doctoral (Gómez, Alfonso y Pardo, 2009). Se estima que las Escuelas Doctorales representan un lugar privilegiado de coordinación entre los distintos elementos que constituyen la formación doctoral (alumnos, profesores, investigadores, personal de la administración y servicios), que, en última instancia, ofrecen a los alumnos las herramientas necesarias para culminar con éxito el proceso de realización de la tesis doctoral (Gómez et al., 2009).

El nuevo marco que promueve el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) ha destacado la función diferente que la universidad, y con ella los académicos deben tener con la sociedad, con el mundo productivo y con su entorno. Una sociedad basada en el conocimiento es la base para la competitividad institucional, nacional, europea e internacional, y base del desarrollo personal y del éxito de estudiantes y egresados. (Hernández y Díaz, 2010).

En este nuevo contexto, la formación de doctores se repiensa con el fin de que un doctor formado no sirva solo para trabajar en la institución universitaria que lo forma sino en formar investigadores con competencias que cubran espacios profesionales nuevos y den respuestas a los avances que la sociedad está demandando. Profesionales doctores que al haber aprendido a pensar de forma diferente den respuestas profesionales también diferentes.

Sin embargo, la mayor parte de los programas que orientan hacia el doctorado o la realización de la tesis doctoral están concebidos como una preparación académica profesional y no como una formación investigadora que pueda aplicarse fuera de los muros de la institución universitaria o instituciones muy concretas de investigación.

La formación de doctores ha pasado de ser una relación directa entre el director de la tesis y el doctorando a otra mucho más amplia en la que interviene además la institución universitaria y las administraciones. En el proceso de convergencia los cambios en este nivel de cualificación son evidentes. El doctorado ha pasado de una formación dependiente casi exclusivamente de los departamentos a otra en la que se ven implicados los grupos de investigación, la institución universitaria y la administración, todo ello en un sistema integrado y continuo de ciclos que va desde el grado al doctorado pasando por el máster.

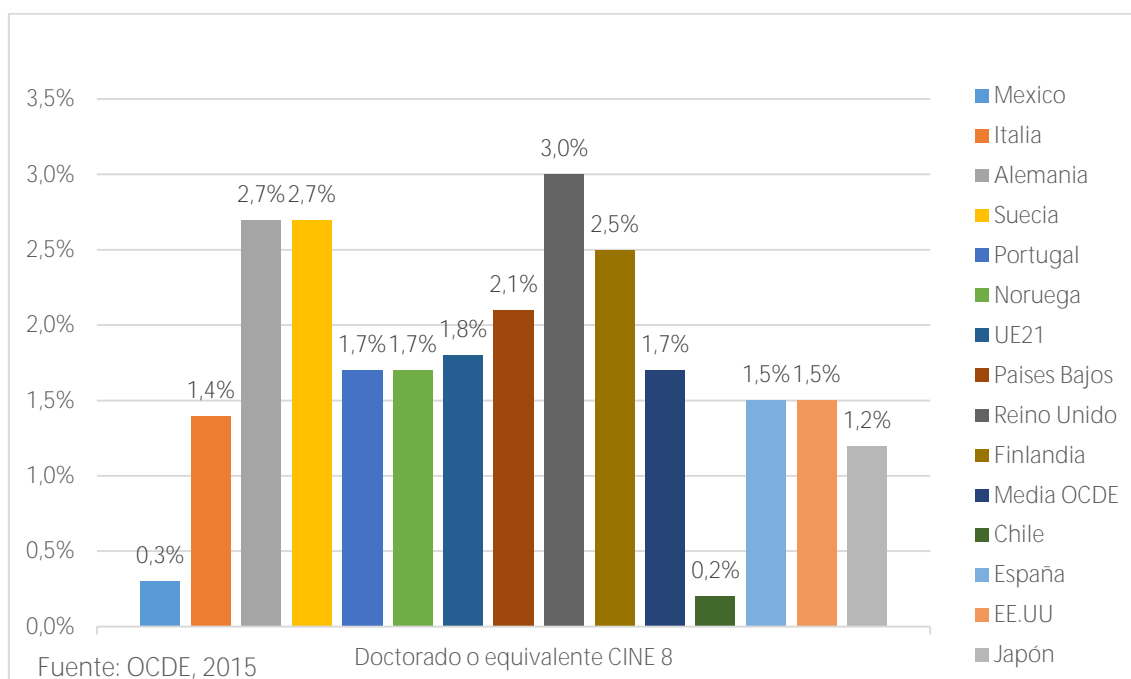
La formación de doctores, señalan Hernández y Díaz (2010) se dirige también hacia una formación basada en competencias, aunque los contextos educativos cambiantes, posiblemente redirijan también la formación doctoral hacia las últimas tendencias en materia de Educación Superior, en la línea de la evaluación, internacionalización y mejoras en la empleabilidad de los estudiantes (González – Pérez, 2015)

Algunos datos sobre los estudios de doctorado

Las cifras y estadísticas más actualizadas a nivel mundial sobre los estudios de doctorado, las proporciona el informe *Education at a Glance 2015* (OCDE 2015), donde por primera vez se hace una distinción en los datos acerca de niveles de estudio según la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) (UNESCO, 2012), en los que se identifican los programas de doctorado o equivalentes como CINE 8.

Esta distinción no está reflejada en cuanto a los datos de acceso, pero sí en cuanto a los de tasa de graduación, que se encuentra en el 18% para la UE21 y el 1.7% para la OCDE. Destacan con tasas más altas Reino Unido, con un 3% y por debajo, Chile, con un 0,2% de tasa de graduación. En el caso de España, la tasa se encuentra en el 1.5% (Gráfico 2)

Gráfico 2. Tasa de graduación en el grado CINE 8 en varios países en el año 2013



Haciendo una distinción de género, este informe presenta un 47% de mujeres graduadas en programas de doctorado o equivalentes (CINE 8) en la OCDE. En la media UE21 este porcentaje aumenta ligeramente al 48%, y sube hasta el 50% en el caso de España (según datos de 2013).

El Doctorado en España

Retomando el concepto de la investigación como punto fundamental para la realización del doctorado, Porrás Olalla, en su *Introducción a la edición española* de la obra de Witcker (1986), aludía a un sistema pedagógico nacional demasiado inclinado a impartir conocimientos sin preocuparse en enseñar al alumno la metodología del conocimiento, el cómo estudiar e investigar, concluyéndose en numerosas deficiencias en los estudiantes universitarios en cuanto a las técnicas, y al método para abordar una tesis doctoral o cualquier otro tipo de proyecto de investigación. Para suplir estas carencias, surgirían una serie de obras, como la que él mismo introduce, con recomendaciones para poder llevarla a cabo con cierto orden y orientaciones. El volumen de Witcker, sería además publicado incluso también en una edición para México, previsto su interés general, y conocidas las experiencias doctorales en ese país.

En esa misma línea, en 1977, Lasso de la Vega publicaba en España su obra *Como se hace una Tesis Doctoral; técnicas, normas y sistemas para la práctica de la investigación científica y técnica*

y la *formación continuada* en la que ponía de relieve la importancia de la metodología, y el rigor científico.

Acerca de su impresión sobre la situación de la universidad española en su tiempo, destacan dos apuntes: el primero acerca de la tendencia de la universidad por decantarse por el estudio de la ciencia aplicada en detrimento de la ciencia pura, lo que él achaca a que:

Las universidades, por falta de medios económicos se inclinan cada vez más a suscribir contratos de investigación en las empresas industriales para resolver sus problemas, porque ellas les abonan debidamente sus trabajos y permiten adquirir los instrumentos, aparatos y demás recursos costosos que la investigación requiere y que las Universidades no pueden obtener (Lasso de la Vega, 1977. p.57).

De esto se desprende, que la reclamación de más recursos para las universidades, es siempre una constante, y ofrece una reflexión: si la reclamación es constante por la exigencia natural de los investigadores, o por la permanentemente insuficiente aportación de fondos públicos a la enseñanza superior.

El otro apunte, hace hincapié en la mejora de la situación de la universidad española a mediados de los 70:

La Universidad española ha dado un paso gigantesco hacia su liberación del monopolio estatal uniforme. Se multiplicaron sus consignaciones para adquisición de libros, revistas y material de enseñanza. Los sueldos del profesorado han alcanzado un nivel de dignidad; se ha introducido la plena dedicación y se procede a los desdoblamientos de cátedra para evitar las aglomeraciones **de alumnos en las clases** [...] (p. 177)

En este sentido, cabría comparar los datos de nivel adquisitivo del profesorado, dotación material y los ratios de aula de esta época a la nuestra, para poder hacer una valoración rica y eficaz del cambio a lo largo de los años.

Entre los años 80 y 90 en España, tanto la figura del doctorando como la misma Tesis Doctoral, cambiaron mucho, en gran medida a causa de la situación académica- laboral de los doctorandos, también cambiante en esos años. Hasta los 80, el doctorando medio era un joven profesor universitario no funcionario, el llamado Profesor No Numerario (PNN), que se había incorporado en un departamento poco después de haber terminado la licenciatura, a raíz de una masificación de los estudios universitarios que obligó a las universidades a aumentar su

plantilla de docentes, y que concebía la tesis como un trámite para estabilizar su posición laboral, pero no acuciante, porque, pese a ser mal pagados, no sufrían los efectos de la profunda precarización laboral que caracteriza la labor de los docentes no funcionarios de hoy en día (Pala, 2012). Este modelo de doctorando, producía una tesis doctoral voluminosa y fruto del trabajo de diez o quince años.

Con la estabilización del número de estudiantes en la universidad española en los años 90, el aspirante a doctor medio, se convirtió en un investigador que trabajaba fuera de la Universidad, y para el cual, su Tesis doctoral era el trámite para acceder al escalón más bajo del organigrama académico. Con ello el imponente modelo de tesis del pasado se convierte en otro más reducido, que pudiera ser finalizado en tres o cuatro años, con visos a poder trabajar dentro o fuera de la universidad.

Un análisis posterior de la situación del doctorado fue el reseñado por el Informe *Universidad 2000* (Bricall, 2000), del cual se extrajeron dos conclusiones fundamentales: En primer lugar, la baja consideración tanto social como profesional de los doctores, claramente insuficientes en ambos campos. A este respecto, se llamaba la atención hacia la baja proporción de investigadores en empresas en Europa frente a Estados Unidos o Japón (donde la proporción es 1:3), así como sobre el porcentaje relativamente alto de doctores en tareas de dirección y administración, en comparación con España.

El Informe *Bricall* hace otro apunte acerca de la no existencia de pruebas selectivas o limitadoras para ser admitido en un programa de doctorado, y, por ende, el acceso libre a estos programas, que sin embargo, son en la mayoría de los casos el inicio de la carrera académica de los futuros docentes universitarios. Esta situación, apunta, podría haber contribuido en cierta degradación de la calidad del sistema universitario.

Con la implantación de las normativas ligadas al Espacio Europeo de Educación Superior, el doctorado en España se convierte en un modelo ligado a la coordinación intrauniversitaria, de la mano de las Escuelas Doctorales, y enfocadas hacia la internacionalización y el empleo en el sector privado. Esta normativa de doctorado establece las directrices a las que deben ajustarse los Programas tanto en relación con el contenido formativo de las enseñanzas como al diseño orgánico en torno al cual se entablan las relaciones de los estudiantes a lo largo del desarrollo de estos estudios universitarios.

Desde la perspectiva académica o de formación de las enseñanzas de Tercer Ciclo, cada Programa de Doctorado deberá incluir: los aspectos organizados de formación investigadora, comprendiendo tanto formación transversal como formación específica del ámbito disciplinar

correspondiente (si bien en todo caso la actividad esencial del Doctorando será la investigadora); y, por otra parte, cada Programa deberá establecer los procedimientos y líneas de investigación para el desarrollo de las Tesis Doctorales (Horgué, 2012, p. 29)

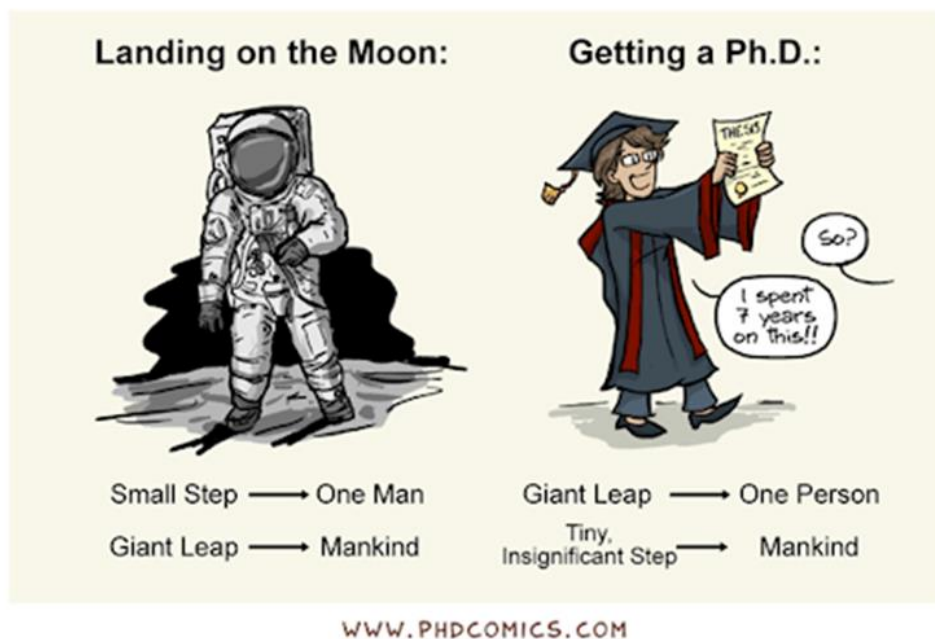
El doctorado en la sociedad

Respecto a la significación del doctorado de cara a la sociedad, es difícil valorar de forma objetiva su situación hoy en día, pero lo que es un hecho es la escasa apreciación por éste de la que hace gala el gobierno actual. En el informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014/2015* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, se dedican apenas un par de páginas a los estudios de doctorados, resumidos al conteo de la producción de Tesis Doctorales y a los precios públicos de los estudios de Doctorado. Frente a esto, los estudios de Máster, ocupan 20 páginas de las 168 que ofrece el informe, dedicadas no sólo a los datos internos, sino también a un análisis exhaustivo de su alumnado y, por separado, del alumnado poseedor de una beca para cursar los estudios.

Imitando el movimiento de finales del siglo XX del estudio de la caricatura en la historia (Sánchez, 2006), se presta también reconocer las tiras cómicas que abundan en la red de Internet sobre la consecución del grado de Doctor, y que en la mayoría de los casos revelan la incomprensión que sufren los doctorandos, y la sensación de una falta de reconocimiento por parte de cualquiera más allá del círculo académico cercano.

Un buen ejemplo es la web www.phdcomics.com, donde se reflejan a través de breves tiras cómicas las circunstancias que rodean la consecución del doctorado. Prueba de su difusión es su cuenta de Twitter *@PHDcomics* que tiene, en enero de 2017, más de 135.000 seguidores, además de las estadísticas de su web para 2014, que daban un número de vistas superior a los 64 millones anuales, de los cuales 6 millones y medio son visitantes únicos. La ilustración 1 es un buen ejemplo, donde se ridiculiza la gran importancia personal que tiene para el doctorando conseguir su grado, y el desinterés acerca de ello para el contexto del doctorando.

Ilustración 1. Tira cómica



Aterrizar en la luna:
Pequeño paso -> un hombre
Gran salto-> humanidad

Doctorarse:
Gran Salto-> una persona
Salto pequeño, insignificante -> humanidad

[- ¡Invertí 7 años en esto! - ¿Y?]

Fuente: PHDcomics.com

3.2.3 Doctorados transregionales (Europa- Latinoamérica y Caribe)

A la hora de repasar los programas de doctorado de tipo transnacional, binacional o internacionales, se ha decidido centrarse únicamente en las experiencias enmarcadas en la cooperación entre Europa y Latinoamérica y Caribe.

El hecho de realizarse así, responde en primer lugar a la importancia que tienen este tipo de relaciones en la comprensión de la implantación del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa en su edición para Chile. Por otro lado, por supuesto, a la inabarcabilidad de la temática en el caso de que se quisiera repasar toda la oferta internacional o binacional existente en programas de doctorado.

También se han dejado de lado también los programas que contemplan únicamente la movilidad de estudiantes, y no incorporan la formación doctoral entre las bases de su

intercambio, por ser circunstancias distintas, no solo en el objetivo, sino en los recursos necesarios para su implantación.

Los desafíos de colaboración internacional existentes han llevado a las universidades a diseñar modalidades alternativas para impartir estudios de doctorado en aquellos países latinoamericanos donde la oferta es insuficiente. Los programas dictados por universidades extranjeras no han estado exentos de las dificultades identificadas por la OCDE (1995), principalmente porque este tipo de colaboración requiere una relación institucional que asegure una efectiva cooperación científica que no siempre ocurre. En este ámbito, Sebastián (2003) distingue entre los doctorados colaborativos y los doctorados conveniados o *in situ*. Los primeros se refieren a programas de universidades de un país en los que cooperan profesores o investigadores de otro u otros países, generalmente mediante convenios interinstitucionales, otorgando el título de doctor la universidad del país titular del programa. Es una modalidad bastante extendida y permite fortalecer las capacidades docentes y de investigación de la universidad que oferta el doctorado; el principal inconveniente es que pocas veces existe una formalización de esta alianza, lo cual no garantiza una cooperación científica a través de proyectos de investigación en común.

Al respecto de éste tipo de doctorados, se ciernen en ocasiones opiniones en contra por considerarse modalidades basadas en una búsqueda del beneficio económico por parte de las Universidades *metrópoli*.

En esta línea, Phillips y Pugh (2001), hablan de tres actitudes hacia los estudiantes extranjeros (en este caso, por parte del profesorado de universidades del Reino Unido):

La primera consiste en verlos como **una fuente de ingresos**. [...] **esta actitud tiene** por consecuencia un trato puramente especulativo, pero sin el apoyo que desearían los estudiantes. La segunda es considerarlos como parte de la contribución británica al Tercer Mundo y a la Mancomunidad, lo que da por resultado un trato condescendiente y un paternalismo benévolo. Según la tercera actitud, son una prueba de que la institución es realmente internacional (p. 148)

En su artículo de opinión, Albaine (2011), dominicano, comenta la situación de los doctorandos procedentes de su país en universidades europeas:

[...] **vemos cómo son aprobadas tesis doctorales donde un 70% es historia o geografía patria de nivel de bachillerato**. Claro, para nosotros. Para la universidad x de España o Francia o cualquier país es una ganancia neta tener una tesis en sus

bibliotecas sobre la historia de Liliés²³ y su gobierno, o de las ideas y creencias del campesinado dominicano de la cordillera Central, por ejemplo. (s.p.)

Este ejemplo, vendría a traer la discusión acerca de la evaluación de la calidad de las Tesis Doctorales, sumándose con su opinión a la primera actitud expuesta por Phillips y Pugh (2001), poniendo en cuestión la verdadera internacionalización de las instituciones.

Por otro lado, la implantación de doctorados transnacionales, sobre todo cuando se realizan entre países que muestran variaciones significativas en el nivel de desarrollo, puede demostrar también hándicaps de cara a la universidad que oferta el programa. Retomando la evaluación del programa doctoral en Psicología de la UPV/EHU en República Dominicana, referido por Guzmán (2014), se describen diferencias notables en cuanto a los objetivos esperados por el alumnado y por la entidad gestora nacional (en este caso, la Universidad Autónoma de Santo Domingo). Llama la atención, entre las recomendaciones realizadas por Guzmán, la siguiente:

Al respecto son oportunas las recomendaciones de mejorar las condiciones de infraestructura, materiales y equipos, con la responsabilidad de ser asumida por la universidad huésped. Sin embargo, para nosotros más allá de la simple dotación de elementos informáticos, apostamos por la modernización en los métodos de aprender y enseñar desde la actualización del doctorado, que pueda complementarse con los métodos tradicionales, los cuales deberán ser utilizados según los criterios del docente/tutor. (p.7).

Afirmaciones como esta, solo ponen de relieve la dificultad de establecer un programa doctoral de forma transnacional, sin haber fijado unos objetivos, requerimientos y delimitado las implicaciones de cada una de las partes, de forma muy clara y concienzuda, antes de poner en marcha el programa.

Otra experiencia de doctorado, es la propuesta por la Universidad de Heidelberg (Alemania), quien desde 2002 ofrece en Santiago de Chile programas de doctorado, maestrías y diplomados en conjunto con la Universidad Católica de Chile y/o con la Universidad de Chile, en el denominado *Heidelberg Center*. La importante progresión de estos programas permitió en el año 2007 la realización del Primer Colegio Doctoral: Doctorado Internacional en Psicoterapia *Investigación en Psicoterapia y Etiología Clínica Intercultural*, que se repitió en el año 2010 con el Segundo Colegio Doctoral. También en Astronomía, en conjunto con la Universidad Católica se dicta un Doctorado en Geociencias. En general, esta experiencia ha

²³ Ulises Heureaux (Liliés), dictador dominicano entre los años 1872 a 1899. (N. del A.)

sido presentada como fortalecedora y exitosa, ilustrado a través de las más de 200 publicaciones científicas en revistas internacionales en los últimos 5 años. (Eckel, 2013)

La formación doctoral transnacional Europa – América Latina, surge de una situación que no es fácil distinguir entre si es efecto o causa: el déficit de doctores en las universidades latinoamericanas. En ese contexto, los Estados a través de las agencias de acreditación, y las propias universidades, exigen con mayor o menor premura, determinados porcentajes de profesorado doctor en determinado plazo. Este hecho, no puede corresponderse con la realidad de la formación doctoral, que requiere de varios años de estudio, y genera tensiones entre el plantel docente y las esferas organizativas de las universidades, que ven comprometida la acreditación de sus estudios.

Junto a esto, el fenómeno de la globalización y la aparición de nuevas modalidades de estudio como la formación a distancia a través de plataformas virtuales favorecen la formación doctoral en regiones con una mayor oferta doctoral, como es Europa. Dentro de esta cuestión, cabría además la discusión de si la participación de oferta doctoral europea, cronifica la dependencia Norte- Sur, lejos de favorecer la creación de la propia creación de oferta doctoral en Latinoamérica.

Apodaca (2012), en cuanto las fórmulas de formación doctoral en América Latina, propone la distinción entre varias tipologías: La primera, la concepción habitual de un doctorado, en la cual una Universidad potente, al menos cuantitativamente, latinoamericana, pone en marcha un doctorado.

La segunda, muy habitual también, es la realización del doctorado en una universidad extranjera. Para este tipo de tipología, surgen dos problemas: en los casos de profesorado *senior* de las universidades que requiere de la aprobación del grado doctoral para continuar impartiendo clase en su universidad, estamos hablando de personas con edades comprendidas entre los 30 y los 40 años, quienes posiblemente se encuentran en una situación familiar en la que no se puede prescindir de su salario durante dos o tres meses en favor de realizar una estancia en una universidad extranjera. Para subsanar esto, habría que ahondar en la cuestión de la financiación y becas para la formación doctoral de los docentes universitarios. Por otro lado, la formación en universidades extranjeras, remite el riesgo de que los profesores allí egresados no se reinserten en el ámbito académico de su país en favor de

una mayor variedad de opciones laborales en el país extranjero, dándose lo que se ha llamado la *fuga de cerebros*²⁴.

Esta modalidad, además, ahonda en la cronificación de la dependencia de las universidades europeas. A este respecto, ya alertaba Tünnermann en 1999:

En las últimas décadas se ha acentuado en la región (América Latina) el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos, y técnicos hacia los países industrializados (s.p.)

Como tercera tipología, aparece la idea de los doctorados colaborativos, en las cuales, una o varias universidades latinoamericanas con o sin otras universidades extranjeras, ponen en marcha un programa de doctorado de forma conjunta, manteniendo prácticamente simetría de peso entre ellas. Este tipo de programas, actúan como un revulsivo a la contribución de la jerarquización Norte- Sur.

En cuarto lugar, los doctorados conveniados o in situ. Bajo esta modalidad, el título de doctorado es emitido en una universidad extranjera, y se realizan tutelas académicas de tesis doctoral por parte de profesorado de la universidad extranjera, pero la fase formativa se realiza en una universidad latinoamericana, con la participación esporádica del profesorado de la universidad extranjera.

En esta clasificación, Apodaca deja de señalar la existencia de doctorados presenciales impartidos por universidades extranjeras de forma íntegra, en instalaciones propias o cedidas, como es el caso ya visto del *Heidelberg Center* o el propio caso que ocupa esta investigación, el doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá, que se imparte en su propia sede de Santiago, con profesorado de la plantilla docente de la propia Universidad de Alcalá en la mayoría de los casos, a excepción de la participación de otros colaboradores de distintas universidades españolas o latinoamericanas. En ambos casos, los títulos son emitidos por la universidad extranjera.

Acerca de las problemáticas relacionadas con la implantación de este tipo de doctorados, cabe señalar algunas de ellas, de cara a tenerlas en cuenta en la comprensión de las

²⁴ En varios estudios se ha referido esta cuestión como *drenaje de cerebros*, acusando a los gobiernos de no fomentar la inversión en I+D+i, favoreciendo así el no retorno de los estudiantes doctorados a sus países de origen. (UNESCO,2011)

circunstancias que rodean en parte al doctorado en Planificación e Innovación Educativa. Lejos de haber participado este programa en todas ellas, sí resultan interesantes por la consideración que ha de hacerse sobre ellas a lo largo de la implantación del programa.

- *La demanda potencial.* Calcular la demanda potencial de un programa de doctorado en una región, no ha de tener en cuenta solamente el número de estudiantes que potencialmente están dispuestos a matricularse en un programa de doctorado en x área, sino analizar también esa demanda, para reconocer en qué medida los estudiantes están en condiciones de participar exitosamente en el programa de doctorado, considerando este concepto no solo como la finalización de la tesis, sino con la consecución de formación de investigadores integrales e integrados en la producción científica.
- *La presencia de prestatarios deshonestos.* Tomo esta expresión de Apodaca, quien a su vez hace uso de ella a través de José Joaquín Brunner, gran experto en materia de Educación Superior en América Latina²⁵. Con esta frase, se busca hacer referencia al necesario análisis de las instituciones que albergan los doctorados in situ, para valorar los intereses desviados de la misma universidad, de los órganos internos de ésta o del profesorado a título individual.
- *La pertinencia del estudio.* Es necesario valorar también de forma previa, si el estudio a implantar es el requerido por el entorno social o empresarial en el que se va a impartir. El foco debe estar en esas necesidades, no en las de la universidad ofertante. Los programas pueden ser generalistas o interdisciplinarios en la medida en que lo requiera el contexto de impartición. Teniendo en cuenta que el contexto latinoamericano no posee una gran masa crítica de doctores en la que albergar disciplinas muy específicas dentro de las áreas de conocimiento, se impone la necesidad de doctorados más amplios y pluridisciplinarios.

²⁵ José Joaquín Brunner es profesor titular e investigador de la Universidad Diego Portales (UDP) donde dirige la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Además dirige el Programa de Doctorado en Educación Superior ofrecido conjuntamente por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) con la Facultad de Humanidades de la Universidad de Leiden.

Integra entre otros el Directorio y Consejo Consultivo de la Fundación PROhumana; el Consejo Asesor de la Fundación Paz Ciudadana; el Directorio de la Corporación Centro Educacional de Alta Tecnología del Bio Bio y el Directorio de Enseña Chile. En el exterior, el directorio del Grupo Faro, ONG del Ecuador.

Como consultor de políticas de educación superior ha trabajado en cerca de 30 países de América Latina, África, Europa Central y del Este, Asia Central, Europa Occidental y en Egipto.

Ha realizado consultorías para el Banco Mundial, OECD, BID, UNESCO, UNICEF, PNUD, International Development Research Center (IDRC) de Canadá, Swedish Agency for Research Cooperation (SAREC) de Suecia, Fundación Ford, y la Organización Holandesa para la Ayuda Internacional (NOVIB). Ha sido profesor invitado en universidades de Colombia, España, México y Países Bajos. (Brunner, 2015)

- *La viabilidad del estudio.* En este caso, no sólo valorar la viabilidad económica del estudio, sino también valorar las condiciones institucionales que se ofrecen, el verdadero interés expuesto y las situaciones de estabilidad de éstas, que se pueden ver truncadas por la falta de continuidad de proyectos tras, por ejemplo, un cambio en el gabinete rectoral en las universidades en las que se imparten, o cambios políticos estatales.
- *La selección del profesorado.* A la hora de seleccionar el profesorado que formará parte de un doctorado transnacional (o nacional, incluso), es importante tener en cuenta no solo la capacidad intelectual o el grado académico del profesor, sino su capacidad, cualitativamente hablando para impartir docencia, para formar investigadores. Teniendo en cuenta que el periodo con más tasa de abandono durante un doctorado, con diferencia, son los años de tutela académica, hay que considerar que el profesorado esté dispuesto, a pesar de la poca compensación (económica o curricular) que ofrece la dirección de tesis doctorales, a mantener un ánimo de apoyo y acompañamiento hacia el doctorando. El hándicap adicional en el caso de los doctorados transnacionales, se encuentra en la baja posibilidad de contacto personal entre doctorando y director, con lo que, la necesidad de realizar un seguimiento a través del mundo digital, se convierte en factor clave para el desarrollo con éxito de la fase final del doctorado. Es por esto que, se puede valorar también la inclusión de profesorado nacional, sobre todo en el ámbito de las direcciones de tesis, de forma que se facilite el contacto presencial, y se amplíen también las posibilidades de elección de director para los doctorandos.
- *La oferta del doctorado.* A la hora de ofertar el programa, se ha de procurar la máxima transparencia en la difusión, con información concreta, por escrito y con unas especificaciones claras, dejando claro que es un compromiso a medio plazo con la construcción de la Tesis Doctoral. También ha de distinguirse en el acceso, los requerimientos de las competencias exigidas en la admisión. De no hacerse, se pueden encontrar doctorandos sin la formación necesaria en competencias básicas como la comprensión de textos científicos o la integración de los contenidos, el **manejo de nuevas tecnologías, conocimientos básicos en métodos estadísticos...** En este punto, también se ha de referir una expresión estimada de las horas de trabajo requeridas por el programa de doctorado, que, aunque sea inexacta, facilite al postulante la comprensión de los requerimientos en términos de esfuerzo y exigencia de tiempo que puede suponer la realización de un programa doctoral.

- *La cultura del engaño y la cultura aristocrática.* Tomando de nuevo estos términos de Apodaca (2012), cabe hablar de la presencia en todos los ámbitos, de alumnado que pretende conseguir unos resultados rápidos sin realizar los esfuerzos pertinentes, para lo cual están dispuestos a las más inverosímiles acciones. Para evitar estas conductas perversas en el alumnado, y dinámicas negligentes de apoyo por parte del profesorado, se debe responder con una *cultura académica*²⁶, que, aunque entienda el tener en cuenta las circunstancias personales del doctorando, nunca ha de ser motivo éste para bajar la exigencia competencial. Igualmente frente a la *cultura aristocrática*, que pretende hacer valer una posición más poderosa por características físicas, culturales o sociales, implicar la cultura académica de la valía por el esfuerzo y la demostración de competencias.

Más concretamente en relación con la fase de realización de la tesis doctoral en el ámbito de doctorados transnacionales, cabe distinguir otras problemáticas:

- *La elección del tema de estudio o línea de investigación.* Es necesario tener en cuenta que, si la implantación del estudio se ha hecho en base a la pertinencia de esas líneas en ese contexto, las temáticas en las que versen las tesis doctorales de los estudiantes de doctorado, han de enmarcarse en ese mismo contexto, siendo fieles a la implantación del estudio, pero también para generar un conocimiento útil.
- *La dirección de la tesis.* Llegados al punto de la selección del director de tesis, vale la pena valorar la codirección de la investigación por parte de profesorado local, para optimizar el seguimiento, pero también para favorecer el estudio del contexto supervisado por quien está inmerso en él. Además, esta cuestión puede facilitar también el acceso a las unidades de análisis en el estudio. Por otro lado, esto favorece la creación de grupos mixtos de investigación, que respetando los intereses locales, puedan abrirse a contribuciones externas, integrando también en lo local los beneficios del intercambio.

Como contrapunto a la implantación de doctorados transnacionales, cabe hacer una mención en torno a la necesidad de independencia y autoliderazgo de las instituciones de educación superior latinoamericanas, y la ruptura con la dependencia de sus colegas europeos. (Días, 2008) señala:

²⁶ Entendida en términos de "ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen y porqué lo hacen" (Clark, 1991, p.68)

Es evidente que para ser independientes, los países en desarrollo, y en particular los de América Latina, necesitan de más conocimiento, de más tecnología. El conocimiento se produce básicamente en las universidades y quienes desarrollan tecnología son los ciudadanos formados en los establecimientos de educación superior: los científicos, los ingenieros, los investigadores, los científicos sociales, los educadores. Seguramente, no es en universidades extranjeras, ubicadas fuera de su contexto cultural y sin compromiso con las realidades locales, donde se van a encontrar las respuestas completas a las necesidades de aquéllos (p.333).

En su texto, Días señalaba sumariamente algunos de los aspectos perversos de un gran número de proyectos de cooperación en particular en el campo de la educación superior. A saber:

Gran parte de la cooperación destinada a elevar el nivel de conocimiento de los países en desarrollo se hace a través de consultores de los países que prestan los recursos; la ayuda es condicionada a la compra de equipos de los países que dan los préstamos o donaciones y finalmente esa ayuda resulta ser mucho menos importante que los recursos que van de los países pobres a los ricos a través de transferencia de fondos por pago de royalties, transferencia de tecnología, remesa de lucros, etc. (Días, 2008, p. 335)

También recuerda Días en este sentido la atracción que tienen los países desarrollados para los mejores talentos de los países en desarrollo²⁷.

En la vía de conciliar ambas tendencias, entre las circunstancias de cooperación al desarrollo en las manos de la internacionalización de la educación superior, y la creación y/ o perpetuación de dependencias Sur-Norte, parece que la respuesta está en la interiorización de actitudes no supremacistas a título individual, de forma que los doctorados transregionales (y otros programas de similares características), se compongan como una actividad de intercambio real de conocimientos y experiencias.

En el marco de los estudios internacionales, cabe aludir también a la importancia de la internacionalización de la educación universitaria, y las grandes posibilidades que ofrece la movilidad estudiantil tanto para los mismos estudiantes como para las universidades.

²⁷ Esta cuestión será desarrollada con más amplitud en el apartado dedicado a la empleabilidad del doctorado.

Para los estudiantes la movilidad en los estudios está percibida con beneficios como el enriquecimiento cultural, la mejora en habilidades del lenguaje, una cualificación superior y la búsqueda de ventajas competitivas de cara al futuro mercado laboral.

Para las universidades, por otro lado, supone a veces poder cubrir todas las matrículas disponibles, además de atraer talento y destacar en los *rankings* internacionales, mejorando su prestigio.

Al respecto, hay que destacar que, según los datos del Informe de la OCDE para España (2015, p. 26), la proporción de estudiantes internacionales, aumenta a medida que se asciende en el nivel de estudios. Así, los estudios de doctorado atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de Grado o equivalentes. Así, en 2013 y según la media de la OCDE, el 23,9% de los estudiantes de doctorado eran estudiantes internacionales, frente al 13,9% en los programas de Máster y al 6,2% en programas de grado. En España en particular, el 16,2% de los estudiantes de doctorado eran de procedencia internacional en 2013, muy por encima del 4,9% de estudiantes de máster o el 0,8% de estudiantes internacionales en el nivel de Grado.

3.2.4 Los programas de doctorado en educación

En los programas de doctorado, se produce la intersección entre dos sistemas que resultan claves en cualquier sociedad: el sistema de educación superior, y el de producción científica y tecnológica **“por eso los postgrados, a la vez que se constituyen en escenario privilegiado de las transformaciones que enfrentan, o deben enfrentar, son también reflejo de los logros y deficiencias regionales en materia de investigación y desarrollo científico y tecnológico”** (Lucio, 1993, p.2)

En el caso de los programas de Doctorado en Educación, se incorpora un tercer objeto: el docente, que en este caso se convierte también en discente, para alcanzar un grado de educación superior, de investigador, y convertirse en formador de formadores.

En un breve repaso a líneas de investigación de sólo algunos programas de doctorado en Educación vigentes en diversos países de Iberoamérica, encontramos los siguientes²⁸ (Cuadro 5):

²⁸ Cuatro programa de doctorado, seleccionados al azar.

Cuadro 5. Programas de doctorado en educación de universidades al azar y líneas de investigación propuestas

Institución	Programa	Líneas de Investigación
Universidad Complutense de Madrid (España)	Doctorado en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación y modernidad: espacios, tiempos y agentes • Investigación sobre atención a la diversidad e inclusión educativa (Neurociencia cognitiva, aprendizaje, psicopatología, tecnologías y currículo) • Investigación en didácticas disciplinares • Procesos sociales y evaluación de políticas educativas • Educación inclusiva, intercultural y permanente, y desarrollo tecnológico en la sociedad de la información • Diagnóstico, orientación y evaluación en educación y psicopedagogía (psicología educativa)
Universidad Autónoma de Madrid (España)	Doctorado en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría e Historia de la Educación • Didáctica y Organización Escolar • Didáctica de las Ciencias Sociales • Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales • Contenidos disciplinares de Didácticas Específicas • Didáctica de la Lengua y Literatura Española • Didáctica de la Lengua y la Literatura Inglesa y Francesa • Educación Artística • Didáctica de la Expresión Musical • Desarrollo Humano, Aprendizaje y Educación • Filosofía y Sociología de la Educación • Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación • La Educación en contextos formales y no formales en cualquier etapa educativa
Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)	Doctorado en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de profesores y desarrollo profesional docente • Política, equidad y diferencia en educación, liderazgo y mejora escolar • Educación superior • Fundamentos y sentidos de la educación • Enseñanza y aprendizaje escolar • Enseñanza y aprendizaje en primera infancia • Medición y evaluación educacional
Universidad Autónoma de Guadalajara (México)	Doctorado en Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum y práctica docente • Evaluación de la Educación. • Educación y sociedad. • Formación y evaluación docente. • Enseñanza-aprendizaje en educación a distancia.
Fuente: Elaboración propia		

Revisando esto, no es difícil ver la gran variedad de áreas a través de las que se mueven los doctorados en Educación, que van desde los diversos aspectos de la práctica docente, hasta las cuestiones más relacionadas con la gestión educativa, la propia investigación, el desarrollo

psicológico de la docencia o la didáctica en diferentes áreas del conocimiento y/ o niveles de estudio.

Así, por un lado, se entiende el doctorado en Educación como espacio de formación de formadores, lo que redundaría en un requerimiento que lleva vigente muchos años, por la cual, tanto los docentes como los formadores representan una demanda de formación a nivel superior cada vez más importante. Ya en 1982, Lállez explicaba que:

Son raros los docentes que en la actualidad no reconocen la necesidad de una formación pedagógica nueva y mucho más solicitada por los maestros, y por consecuencia de sus formadores [...] Estas formaciones son objeto de discusiones a menudo apasionadas, generan debates sin fin, son abordadas en innumerables libros y artículos que interesan a todos los sectores de la opinión pública y en los cuales figuran, entremezcladas, las contribuciones de los responsables de la administración escolar, las de los funcionarios que ocupan el estatus más elevado, las de las asociaciones y sindicatos de docentes, las de los profesores de la escuela normal de todos los niveles y las de las universidades. A pesar de ello, las universidades se sienten responsables (p.22).

En el ámbito de la formación de formadores, destaca el creciente interés institucional en fomentar la mejora de la formación de los docentes. En el ámbito latinoamericano, se han gestado varias alternativas a nivel regional. Un ejemplo de ello lo constituye el Modelo de Acompañamiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)²⁹, el cual fuera aprobado por los Ministros de Educación de la Región en 2002. En esta oportunidad dentro de las líneas de acción prioritarias para la formación y desarrollo profesional del docente, se **hace mención a la “instrumentación de programas regionales de superación en diplomados, maestrías y doctorados para docentes en ejercicio, [...]”**.

Otro buen ejemplo, fue el Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, surgido en el marco del IV Encuentro de la *Red KIPUS* realizado en la Isla de Margarita-Venezuela en octubre de 2006, y construido bajo la responsabilidad académica de universidades de reconocido prestigio con el aval de la UNESCO, a través de la

²⁹ Entre el 14 y 16 de noviembre del 2002, con la participación de 34 países de la región, se llevó a cabo en La Habana, Cuba, la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-20017, el cual fue aprobado por los ministros de educación de la región, al igual que su Modelo de Acompañamiento. Asimismo, los ministros aprobaron la Declaración de La Habana, en la que ratificaron su determinación política de apoyo a este Proyecto (PRELAC, 2002)

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC).

En fin, se interpreta así la concepción del profesor universitario como docente-investigador que reconstruya y genere nuevo conocimiento tanto en su disciplina o profesión como en su papel como educador. (Moncada y Pinilla, 2006)

En este marco, se inserta la conceptualización de la innovación docente, entendida como cambio que busca la mejora de una práctica educativa. La innovación supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad, en un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos. A través de la indagación / investigación se encamina la práctica reflexiva del docente, para integrar procesos de innovación en el desarrollo profesional y curricular.

Un paso más allá, podría referirse el concepto de creatividad colaborativa (Leadbeater, 2005), que, entendida en el marco de un programa de doctorado (con la importancia que suponen para este los equipos de investigación³⁰), debiera suponer el verdadero laboratorio de conocimiento, innovación profesional y lugar de aparición de nuevos proyectos. Enmarcada además en un doctorado en Educación que es un espacio de formación de formadores, el avance en la idea de la creatividad colaborativa podría ser incluso más sencilla, entendiendo que los consumidores de los cambios (de la innovación en la educación), son los mismos doctorandos / doctores, que así formarían parte a la vez de la creatividad, convirtiéndose en usuarios creadores.

Esta cuestión, se enlaza también con la idea de la originalidad en la temática y/o metodología de la tesis doctoral, reseñada por Uriz, Ballester, Viscarret y Ursúa (2006), y que se revisará en el apartado dedicado a la temática de la tesis doctoral.

Si consideramos otro tipo de líneas de los doctorados en Educación, como pueden ser los que ahondan en la formación para la investigación, cabe destacar su importancia en el ámbito de la consolidación de la actividad investigadora dentro de la propia universidad, para hacer a la institución participe activa de la innovación y la investigación liderada por sus propios estudiantes y profesores. Los mismos estudiantes que se inician en la investigación en un doctorado en Educación, liderarán los procesos de cambio necesarios para el avance de la

³⁰ Carreras (1994) afirma que **“una actividad científica al margen de un instituto, centro o grupo de investigación, sobre todo en buen número de disciplinas, está condenada hoy al fracaso. En realidad, el *robinsonismo* intelectual tiene a la altura de la ciencia actual un mínimo margen de maniobra”**

Educación, en las Universidades, en los centros... Pero también en Instituciones gubernamentales, *think-tanks* públicos o privados...³¹

La investigación de los doctorandos en educación, debe ser parte del proceso de innovación y cambio del ámbito educativo, y con ello, un instrumento de desarrollo de las sociedades, en todos los ámbitos, en la línea de Imbernón (1996), que explica que:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p. 64)

En cuanto a las líneas de investigación en la didáctica de las diferentes áreas del conocimiento, **cabe especial mención a otra línea transversal: el uso de las TIC's. La era digital** en la que vivimos, se desarrolla en constante avance, y desechando cada día usos que hace 6 meses parecían nuevos. Sus usos en el ámbito de la educación, y en la formación de investigadores, deben ser objeto de constante revisión, y ser un requerimiento para docentes e investigadores, el manejo actualizado y correcto de éstas.

La investigación en educación

Más allá de la conceptualización de la formación en educación, cabe también reflexionar acerca de las circunstancias y características que resaltan en el ámbito de la investigación en el área de Educación.

La importancia de la investigación en Educación, tiene su enfoque en la contribución que puede tener a la resolución de múltiples problemas a los que han de enfrentarse los profesores en su contexto de aula y centro, a la intervención de los padres y de la comunidad educativa, pero también a los problemas a los que se enfrentan las áreas dedicadas a la educación en los organismos estatales o locales. En suma, la investigación contribuye de manera decisiva en la mejora de la calidad de la educación.

Pero como en cualquier otro ámbito, la investigación en Educación ha de ser sujeta a evaluación, más siendo un campo sujeto a debate y controversia entre las diferentes fuerzas sociales que participan en la comunidad educativa.

³¹ Acerca de la empleabilidad del doctorado en Educación se encuentra más información en el apartado *Empleabilidad y movilidad labora*'.

Fernández (1995) sintetizaba en cuatro aspectos los problemas derivados de la investigación en educación:

- Gran parte de las publicaciones en revistas se realizan en el propio centro de trabajo y área de conocimiento, lo que favorece la endogamia.
- Poca difusión de las publicaciones sobre la investigación educativa
- La valoración del material publicable, por parte de los Consejos de Redacción, es muy superficial.
- Carencia de estudios en profundidad, que produzcan un gran impacto en la sociedad.

Los dos primeros problemas propuestos, se encuentran en la actualidad en gran medida suplidos por la acción de las nuevas tecnologías y el acceso abierto al documento, que facilita la búsqueda y / o difusión de trabajos científicos, y la publicación en ámbitos y contextos más lejanos física y teóricamente. Respecto a la valoración del material, ha cambiado mucho en los últimos 20 años, y, aunque, como todos los sistemas de evaluación, los actuales tienen también sus defectos, posiblemente se haya subsanado en gran medida. Por último, la problemática que surge de la carencia de estudios en profundidad y de gran impacto, sólo se resuelve investigando.

Cómo se investiga en educación

A pesar de ser la relación del educador con el educando un ámbito irrepetible y específico, e incluso relacionado con la creatividad, la actividad profesional del docente puede beneficiarse en gran medida del conocimiento riguroso, obtenido a través de los métodos adecuados.

En cualquier caso, la búsqueda del conocimiento científico en el ámbito de la Educación, pasa por el tamiz de que la Educación no es una disciplina claramente delimitada y definida, sino una realidad compleja que puede y debe ser estudiada desde diferentes disciplinas, entre las que destacan la Psicología, la Sociología, la Economía o la Política, además de la propia Pedagogía.

Pérez, Galán y Quintanal (2012), a este respecto, concluyen que la investigación en educación, se encuentra en el marco de la ciencia siempre que la finalidad sea científica (conocimiento objetivo del mundo) y se actúe con rigor metodológico al servicio de la misma, es decir, sometiendo a contraste las conjeturas que nos hayamos planteado.

Aunque existe una polémica extensa sobre los paradigmas y los métodos utilizados en la investigación cuantitativa y la cualitativa, en el caso de la investigación sobre la educación como lo afirman Munévar y Quintero (2001):

Tanto la reflexión como la comprensión son herramientas importante para entender el entorno educativo, por tal razón, cuando se hace investigación educativa se pueden utilizar los dos paradigmas que van ligados a dos metodologías diferentes pero complementarias para investigar (p. 18)

Guba en 1987 centra su atención en tres supuestos en torno a los paradigmas que los hacían aparentemente irreconciliables. La dualización metodológica de la investigación ha generado a lo largo de la historia gran controversia y discusión, que llevó a cierto radicalismo en el que los trabajos científicos basaban sus resultados e uno u otro método, argumentando su utilización con la supremacía de este.

En la literatura científica actual, la aceptación del uso de los paradigmas mixtos es una realidad, siendo muchos los autores que proponen la complementariedad y riqueza de la utilización de ambas metodologías. Pérez, Galán y Quintanal (2012), esclarecen bien esta cuestión con dos observaciones:

a) los fenómenos educativos son únicos, pero ello no impide que se desarrollen dentro de unas pautas, con ciertas tendencias predominantes y en el marco de una determinada variabilidad; y b) la reiteración de estudios en profundidad permite alcanzar una cierta acumulación de experiencia que conduce al descubrimiento de tales pautas o regularidades. Como afirmaba el psiquiatra francés Azara a finales del siglo XIX, la ciencia del carácter <<no puede proceder por generalización, como la psicología, ni por individualidades como el arte. Ocupa un lugar intermedio>> (cit. Pérez, Galán y Quintanal, 2012, p.49)

Así, cualquier intento de aportar conocimiento riguroso sobre los procesos educativos, debe estar abierto a la diversidad de métodos y procedimientos disponibles, siempre que cumplan con la exigencia del debido rigor. Auto limitar las metodologías, además de suponer un reduccionismo en sí mismas, recorta las posibilidades de ahondar y revelar de forma suficiente en una realidad tan compleja como es la Educación, complementándose en el análisis de la realidad.

3.3 Conceptualización y justificación teórica de las variables del estudio

Los factores o variables destacados en la investigación, fueron seleccionados después de la revisión del marco teórico y numerosa bibliografía relacionada.

Como ya se ha aludido en la justificación de esta tesis, las variables implicadas no aluden a todos los factores implicados en la construcción de una tesis, sino a una serie de dimensiones críticas para alcanzar un plano de eficacia doctoral.

Así, bajo este epígrafe, se hace una revisión intensiva de cada una de las variables y dimensiones de la investigación junto con la proposición teórica que las justifica en cada caso.

En el Cuadro 6, se presenta un resumen de las variables del estudio, como base sobre la que se construye su conceptualización para convertirse en factores actuantes en el proceso doctoral. Así, las dimensiones presentadas en el lado izquierdo del cuadro (Elección del tema, director de la tesis, apoyo institucional, recursos y situación personal y vocación científica) se plasman como factores de influencia intervinientes en el éxito doctoral, que se ha representado a través de las dimensiones Aprobación de la tesis, Producción Académica y Movilidad laboral.

Cuadro 6. Resumen de las variables y dimensiones del estudio.

Dimensiones	Variable	ELEMENTO LÓGICO	Variable	Dimensiones
Elección del tema	FACTORES DE INFLUENCIA EN EL DOCTORADO	INTERVIENEN	ÉXITO DOCTORAL	Aprobación de la tesis
Director de la tesis (y codirector)				Producción académica
Apoyo institucional (Universidad de Alcalá)				Movilidad laboral
Recursos y Situación personales				
Vocación científica				

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1 Conceptualización de los factores concurrentes

A la hora de revisar lo que funcionaría como variable independiente del estudio, se revisan aquellos factores que se consideran influyentes en la consecución de un doctorado. Como ya se ha especificado, no se consideran en el estudio, aquellos factores que se consideran básicos para la realización con éxito de una tesis doctoral y que tienen relación con la misma formación doctoral, como pueden ser una buena estructura de investigación, el conocimiento profundo de la materia, o las nociones básicas de metodología investigativa. En este caso, estaríamos hablando de factores críticos: sucesos sin los cuales no puede llegar a surgir el producto.

Estos factores concurrentes, se definen como los aspectos, condiciones o características de orden académico y personal que describen la situación del doctorando tanto a nivel académico como personal y su proceso de construcción de la tesis doctoral entendido como un proceso de gestión de la investigación y del pensamiento, pero también como los hechos y acciones que han de realizarse para conseguirlo. Estos factores pueden condicionar de forma positiva o negativa en la consecución del producto.

Previo a los factores concurrentes en la realización del doctorado, cabe una última consideración. En la investigación, se ha obviado las cuestiones referentes a la elección del programa del doctorado, y más allá, la misma elección de la realización de cualquier programa de doctorado.

Las motivaciones para querer obtener un grado de Doctor, pueden ser muchas y muy variadas, pero, no las hemos considerado puesto que, sólo aquellas que han sido verdaderamente válidas han supuesto la finalización tanto del periodo de formación como de investigación. Así, resultaría poco clarificador considerar todas las motivaciones para la matrícula del estudiante, cuando en varios casos, la matriculación ha supuesto el abandono en pocos meses.

La teoría de los Critical Success Factors (CSF) explica que para conseguir un objetivo, primero debemos identificar el grupo de factores que son críticos para su éxito. Ese grupo de factores puede ser pequeño, o estar más concentrado de lo que pensamos.

Los Critical Success Factors o Factores Críticos de Éxito (FCE) son más a menudo utilizados en el área de los negocios. Estos factores asegurarían un número limitado de áreas en las cuales los resultados, si son satisfactorios, asegurarán el rendimiento competitivo de la empresa. Los FCE son específicos para cada negocio y reflejan las preferencias gerenciales respecto a las variables claves en un determinado momento. Si los resultados en estas áreas no son adecuados, los esfuerzos de la organización para concretar sus planes, alcanzar sus objetivos y generar estrategias serán menos que deseables.

Si bien un negocio es el resultado de una infinidad de variables, siempre pueden identificarse algunos factores que, por el tipo de emprendimiento o por características particulares del mercado, determinarán que el negocio funcione.

Por otro lado, la determinación de que es o que no es un FCE se basa en lo general de un juicio subjetivo, ya que no existe una fórmula para determinar los FCE con claridad. King (2005), menciona que la creciente literatura de FCE no provee las herramientas para intervenir más efectivamente en las implementaciones o proyectos, sólo es una ayuda parcial para que se entiendan las implicaciones de sus acciones.

El estudiar los FCE, como una receta para conseguir los puede ser útil, pero sólo constituyen el punto de partida. Para lograr el éxito que se pretende alcanzar, hace falta analizar aquellos factores que coinciden en los diferentes estudios, ya que es probable que sean factores clave para el inicio y desarrollo de un proyecto. Lo anterior sin descuidar la importancia del factor humano, su motivación, disposición, capacidades, cultura y todo lo que esto implica, pues es importante recordar que son las personas las que realizan el trabajo en los diferentes niveles jerárquicos de una organización.

Así, se concluye que, aunque la teoría de los *Critical Success Factors* puede ser útil para la comprensión del concepto general del éxito, tiene poca cabida en el marco de un doctorado, y menos aún en el marco de un doctorado en el área de las Ciencias Sociales, donde lo humano forma parte del productor y el producto; y la disposición, capacidades, cultura y muchos otros aspectos más, son fundamentales en la tarea de la construcción de una tesis doctoral.

A. La elección del tema

La elección del tema de la tesis doctoral se realiza atendiendo a muy diversas motivaciones, más o menos legítimas y/ o elevadas, pero es un factor fundamental dado que será el eje central del trabajo del investigador durante un periodo de entre 4 y 8 años de trabajo³². Es por supuesto fundamental para el desarrollo conceptual del trabajo y la elección de la metodología, y es por ello que debe cumplir una serie de requisitos imprescindibles, o por lo menos, muy recomendables, para que el éxito doctoral llegue a buen término.

Autodefinir la línea de investigación.

³² La normativa vigente en España (RD 99/2011) permite un plazo máximo para la finalización de la tesis de tres años, con 2 más de prórroga. En el caso de estudios a tiempo parcial el plazo se eleva a 6 años con dos años de prórroga.

Elegir un área o temática para el estudio atendiendo a cualquier otra cosa que no sea el convencimiento pleno propio, puede ser un error fatal para la permanencia en el doctorado, pues, la elección del tema es difícil de rectificar (que no de reconducir), puede suponer la elección de un camino sin salida, y, si se diera el caso de que el doctorando no hubiera elegido el tema de su estudio, puede suponer una vía de permanente frustración ante la falta evidente de motivación para el estudio.

Así, es posible que aparezcan razonamientos muy variados a la hora de definir el proyecto de la investigación, como la recomendación del director de tesis, o de un superior en el ámbito laboral, que sugiere una temática que podría resultar interesante para la empresa o institución para la que trabaja, pero que sin embargo, no resulta motivante para el doctorando.

Esta cuestión, entra en juego muy a menudo al situar la realización de un doctorado en el marco de una beca predoctoral, tanto en grupos de investigación universitarios como en laboratorios de investigación privados, donde, en favor de unas mejores posibilidades de empleabilidad, como veremos más adelante, se pueden sacrificar los temas de estudio predilectos del estudiante.

En el caso de los doctorados del área de las Ciencias Sociales, las posibilidades de elegir libremente acerca de la temática de la tesis son notablemente más altas, sobre todo favorecidas por un menor coste de las herramientas de trabajo, sobre todo si lo consideramos en contraposición a cualquier campo de las Ciencias Experimentales. Pero, por otro lado, corre el riesgo de no apreciarse la inviabilidad de una temática, por lo inabarcable de los datos.

Si nos situamos en el paradigma cualitativo, es prácticamente imposible ser consciente de la envergadura de los datos finales que podemos encontrar en la investigación de un tema.

Conocimiento previo y proximidad al tema

La línea de investigación de la tesis doctoral, es deseable que se encuentre al alcance de las capacidades y conocimientos previos del doctorando. Apunta Eco (2005):

Es preciso escoger una tesis que no implique el conocimiento de lenguas que no **conozco y que no estoy dispuesto a aprender. [...]** 1) **No se puede hacer una tesis sobre un autor extranjero si este no es leído en su lengua original. [...]** 2) **No se puede hacer una tesis sobre un tema si las obras más importantes que se refieren a él están escritas en una lengua que no conocemos. [...]** 3) **No se puede hacer una tesis sobre un autor o sobre un tema leyendo solo las obras escritas en las lenguas que conocemos. (p.38)**

De la misma forma, es deseable que la línea de investigación se encuentre al alcance físico del estudiante:

[...] **Por lo general se acepta el tema si se sabe que se tiene posibilidad** de acceder a las fuentes, y se ha de saber (1) donde son accesibles, (2) si son fácilmente asequibles, y (3) si estoy capacitado para manejarlas (Eco, 2005, p. 63).

Esta cuestión, que puede parecer fuera de lugar en la era de la información, con la amplia capacidad de acceso al documento que se desarrolla día a día, sin embargo, tiene también su razón de ser en ámbitos como el de la Historia o la Documentación, y, desde luego, se podría extrapolar a la necesidad de encontrarse físicamente próximo al medio de desarrollo del objeto del estudio, sean estas personas, animales o cosas.

Más allá incluso de la proximidad física, debería considerarse también cierta proximidad emocional, que compense el esfuerzo invertido en la investigación, con una satisfacción que **enraíce en las circunstancias y experiencias del doctorando**. “Para llegar a formular esa pregunta es importante la elección de la persona que dirija nuestra investigación, pero sobre todo es indispensable que la pregunta tenga un enraizamiento efectivo en la biografía **personal**”. (Nubiola, 1999).

También Úriz, Ballesterro, Viscarret y Ursúa (2006) refieren:

El proceso de elaboración de la tesis es largo y costoso, por lo que son habituales las fases de decaimiento, pensar que no se ha elegido el tema correcto [...] **La** mejor forma de superar todas estas fases es la fuerza que debe tener el propio tema, el interés que suscita en el doctorando y que le puede ayudar a superar sus crisis una y otra vez. (p. 114)

Así, el interés personal del doctorando favorece un contexto de trabajo cómodo, agradable y menos frustrante a la larga, por no mantener en el tiempo una relación forzada con el tema. Esto mismo, enlazará más adelante con la cuestión vocacional del doctorando, que en esta cuestión, cierra aún más el espacio de la *vocatio* hacia un área de trabajo específica.

Aracil (2005), alude también al “**gran interés que tenga por la línea de investigación emprendida**” (p. 79) la capacidad del doctorando de mantener la capacidad de solucionar los problemas de toda índole que se presentan a lo largo del proceso doctoral.

También Sierra (1986, p. 131) hace hincapié en esto, afirmando que “la investigación científica reclama que se realice con verdadera pasión y total entrega, lo que probablemente no ocurrirá de si se es consciente de que el tema elegido es banal e intrascendente”. Comenta también

cómo “la investigación científica, al no ser un proceso rutinario, y requerir originalidad y pensamiento creativo, es muy sensible al estado psicológico del científico”. Cuestiones éstas que refuerzan la importancia de una buena reflexión antes de la elección del tema de investigación de la Tesis Doctoral.

Acerca de la originalidad del tema de estudio, Uriz, Ballester, Viscarret y Ursúa (2006, p. 117) reflexionan sobre su importancia en la elección del objeto de estudio, y la positiva valoración de la originalidad que suelen tener los tribunales de tesis, enfocado a la búsqueda de un aporte al ámbito científico del doctorado. La cuestión de la originalidad, sin embargo pide que no sea obsesiva, sino hallada en cualquier carácter de la tesis. Si no es en el objeto, en la metodología, el contexto...

De Prada (2002) separa la cuestión de la elección del tema en dos marcos fundamentales: el de las apetencias del doctorado y el de su capacidad. El primer marco define los intereses personales del doctorando:

Intelectuales (lecturas, aficiones, inclinaciones culturales y religiosas, etc), sociales (aspiraciones, relaciones de trabajo, familiares, etc.) y de todo tipo, desde el tema en sí, al lugar en el que se va a desarrollar el trabajo y su localización geográfica (que resulte grata o no, etc.). La afinidad, o no con el manejo de los medios de que se va a disponer, etc. (p. 22)

El segundo marco aconseja que no sobrepase la capacidad del investigador, tanto en aspectos intelectuales sino en limitaciones económicas o de acceso a los equipos necesarios.

Acerca de la capacidad respecto al tema, hay que tener en cuenta también el consejo de Uriz, Ballester, Viscarret y Ursúa (2006):

Tan negativo puede resultar elegir un tema de tesis demasiado amplio como elegirlo demasiado concreto. En el primer caso el tema resultará inabarcable y, por tanto, al doctorando le resultará imposible tratar todos los rasgos del mismo, **por lo que sólo conseguirá ofrecer una visión superficial [...] Si elegimos un tema demasiado concreto tendremos el problema opuesto.** En este caso el riesgo reside en que el tema no sea lo suficientemente amplio como para realizar una tesis doctoral. Hay temas que son susceptibles de análisis en pequeños trabajos de investigación, pero no en tesis doctorales (p.117).

En cuanto a la definición del tema, más allá de su elección, también habría que tener en cuenta la capacidad de los estudiantes de formular correctamente el problema a tratar. Esta cuestión,

difícilmente valorable en el marco de esta investigación, tiene sin embargo una gran importancia a la hora de comenzar el desarrollo y la planificación de la realización de la tesis. El doctorado debe ser capaz de:

Descomponer el enunciado del tema en sus elementos lógicos; reflexionar sobre los componentes del tema y sus relaciones con otros elementos que explícitamente quizá no aparezcan en la formulación del tema; ordenar esquemáticamente y por escrito los datos resultantes de la reflexión, ubicarlos **dentro de un cuadro general...** (Pérez, 1993. P.25).

B. El director de tesis

La elección del director de tesis y la relación mantenida entre director y doctorando, suponen siempre un motivo de reflexión por parte de todos los expertos. López (1995), describe la labor **del director o asesor como "pieza clave por** cuanto éste interviene en todo momento a lo largo de la investigación, facilitando tanto ayuda técnica **o material como ayuda anímica"** (p. 36)

El criterio para la elección

Llegado el momento de elegir un director de tesis, en el contexto de los estudiantes que ocupan esta investigación, no siempre resulta sencillo hacerlo, teniendo en cuenta que una gran proporción de los estudiantes del doctorado en Planificación e Innovación Educativa, residen en el extranjero, lo que dificulta conocer a toda la planta docente del doctorado, o tener con ellos una buena relación interpersonal previa, que no deja de ser importante.

Para el feliz desarrollo del trabajo cooperativo que es una tesis doctoral hace falta una cierta empatía entre quien escribe su tesis y quien la dirige, unas "buenas vibraciones" que sin necesidad de palabras crecen en el marco de ese diálogo enriquecedor (Nubiola, 1999).

Serra (1986, p. 133) replica en su obra un test para la elección del director de la tesis, recogido de Michel Beaud, (1985, p. 23; vid. a. Gallego 1988, 48-9), con las siguientes preguntas – requisitos, de las que recomienda resultar al menos ocho respuestas positivas:

- ¿Le faltan más de dos años para su jubilación?
- ¿Es competente en el campo que habéis elegido?
- Si ya os conoce, ¿os ha incitado a hacer la tesis con él?
- ¿Es susceptible de interesarse por el tema que os proponéis tratar?
- ¿Acepta que el estudiante tenga una orientación diferente a la suya?

- ¿Limita el número de estudiantes que acepta?
- ¿Presta suficiente atención a los trabajos que le son sometidos?
- ¿Estimula seminarios o grupos de discusión científica abiertos a los estudiantes?
- ¿Está disponible para los estudiantes e investigadores que trabajan bajo su dirección?
- ¿Acredita a sus investigadores el trabajo que realizan?

En la búsqueda del director de tesis, así, se utilizan criterios que pueden no resultar óptimos en algunos casos, como la producción académica, la categoría profesional o el número de tesis dirigidas.

El trabajo de Larsson y Frischer (2003), alude también a la importancia de una elección del director adecuada, y a la relación entre doctorando y director.

Contacto con el director

Particularmente referido a la cuestión del director a distancia, Phillips y Pugh (2000) explican cómo a pesar de las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el trabajo desde casa, o la comunicación permanente con el director, académicos del campo o colegas estudiantes, el proceso de dirección no puede ser realizado completamente a distancia:

La interacción periódica necesaria con el director debe, inevitablemente, tener lugar cara a cara a fin de que el estudiante y el director susciten ideas el uno al otro ya que es este proceso el que hace avanzar creativamente a la investigación. (p.27-28)

En el caso de un doctorado implantado también de manera transnacional, el hecho de que el director de la tesis, una o dos veces al año, salve la distancia entre ambos³³, facilita la posibilidad de mantener tutorías presenciales en este caso, pero es necesaria disciplina y tesón para llegar a tiempo a cada una de las citas anuales, y poder preparar una consulta intensa y centrada para conseguir el mayor grado de eficacia en la tutoría.

Por otro lado, en esta modalidad de enseñanza a distancia se promueve el desarrollo de la autonomía y la experiencia propia del estudiante, por medio de una comunicación bidireccional frecuente con el director. De ahí el énfasis que Holmberg (1985), citado por García (2006), da a la importancia de la interacción frecuente entre directores y estudiantes.

³³ No ha lugar en los casos de los directores de tesis residentes en los países de origen de los doctorandos, pero son casos minoritarios.

De hecho, Holmberg llama a esta interacción “conversación didáctica guiada” para lo cual propone siete postulados:

1. En una relación entre profesor y estudiante se crea un sentimiento de motivación que es favorable en el proceso de aprendizaje.
2. La auto-instrucción se ve beneficiada por la retroalimentación del tutor, ya que el alumno puede mejorar los aspectos de su proceso de aprendizaje con mayor eficiencia.
3. Cuando existe una interacción y retroalimentación constantes, el alumno **desarrolla un “placer intelectual” por los logros alcanzados en su aprendizaje.**
4. Cuando existe la interacción tutor-alumno se crea una atmósfera y lenguaje propios de una conversación amistosa más cercana a una relación personal.
5. Los mensajes y las ideas en forma de diálogo se recuerdan mejor y por tanto producen mayor facilidad en la adquisición de conocimientos.
6. La riqueza de medios o herramientas tecnológicas de las que disponen **tutores y estudiantes para poder “conversar” en la Enseñanza a distancia.**
7. Necesidad de la planificación y la organización para que esta interacción pueda darse en los programas de estudio a distancia (p.39).

Por todo ello, se mantiene que merece la pena ahondar en los usos de contacto entre director y doctorando durante la gestación de la Tesis Doctoral, para considerar el grado de utilización que se hace tanto de las tutorías presenciales como de las virtuales.

Percepción de apoyo del director y características del feedback

A la hora de valorar la figura del director, de forma constante en las referencias bibliográficas, se pone de relieve la importancia de la percepción el apoyo que proporcione al doctorando, valorándose un feedback positivo en varias cuestiones.

Larsson Y Frischer, (2003) otorgan una gran importancia a las relaciones profesor- estudiante, filtrada a través de las relaciones, la doctrina y la difusión de conocimiento por parte del director hacia el alumno, de manera que suponga una implicación igualitaria.

El ofrecer conocimiento, y no solo guiarlo, forma parte también del trabajo del director, y, aunque la realidad pueda expresar que una gran parte de los estudiantes de doctorado fueron supervisados por profesores que no eran expertos en los temas que habían elegido los doctorandos, posiblemente la clave no se encuentre en un director afín en el área de la

investigación, sino uno que sea capaz de aportar las herramientas que necesita el doctorando para continuar con su investigación.

Por último, la percepción de cierto apoyo anímico cierra el círculo de las dimensiones relacionadas con la figura del director de tesis, que, en cierto modo debe actuar también como sustento anímico, para la finalización de la tesis, y que, guarda una estrecha relación con los criterios de elección del director basados en las relaciones interpersonales.

En el estudio de Bretón – Lopez y Agudelo (2005), refieren “Que exista confianza y empatía con el director” (p.68) como uno de los requisitos indicados como deseables por los directores de tesis respecto de sus doctorandos.

De Prada (2002), sobre la cuestión del director, no realiza especial hincapié, aunque da por hecho que su papel ha de considerarse como muy importante sobre todo en la definición del tema de la tesis doctoral o investigación.

Más allá de un apoyo emocional, Silvera et al. (2003) suponen que el director del alumno tendrá:

La **responsabilidad de integrar a sus estudiantes hacia la comunidad científica...** el supervisor podría presentar a sus estudiantes en conferencias profesionales, animarles a unirse a asociaciones profesionales y consultarles para que realicen revisiones de artículos de revistas profesionales (p. 52).

Hu, Van Veen y Corda (2016), presentaban un estudio acerca de los malentendidos entre directores y doctorandos internacionales, que, podría incluso extenderse a las relaciones respecto a los nacionales. Se encontró que entre el supervisor y la estudiante del caso referido, había diferencias en las expectativas de aprendizaje y en los procedimientos del programa doctoral. Se analizaron así tres tipos de malentendidos, relacionados con el grado de formalidad que debía tener la supervisión, como debían ser entregadas y entendidas la evaluación y la retroalimentación (por ejemplo, críticas estrictas frente a implícitas, felicitaciones por la excelencia en lugar de felicitaciones para animar), y cómo se espera que el estudiante aprenda (por ejemplo, tener la expectativa de respuestas en lugar de proveer preguntas, aprendizaje por modelaje en lugar de aprendizaje por ensayo y error). Se muestra en el estudio también lo implícito que estaban estos malentendidos en la cotidianidad de las interacciones en la supervisión, y la profundidad de su instalación en las diferencias entre el supervisor y la estudiante en lo cultural (poder, distancia, individualismo, masculinidad y complacencia), así como en lo educativo (educación orientada a la obtención de credenciales

versus orientada al desarrollo personal, nivel de competencia, y grado de regulación del profesor)

Por último, Sevilla (2005), hace necesaria la diferenciación entre tutor y director de tesis, teniendo en cuenta la multitud de papeles que debe llevar a cabo la figura de un director, y considerando además el necesario respaldo de un buen grupo de investigación:

Y si, para la elección del tutor, el doctorando debe buscar a una persona que esté dispuesta a prestarle atención y con la que pueda establecer una relación de confianza, para la elección del director debe buscar la calidad de su producción científica, la actualidad de sus publicaciones, el prestigio y reconocimiento que tiene. Y, desde luego, si se tratase de un grupo de investigación potente y amplio, daría una mayor seguridad a la elección (p. 51).

En esta línea, los nuevos programas de doctorado (Real Decreto 99/2011), ya recogen esta posibilidad. En la Universidad de Alcalá se distingue ya la figura del tutor, que es asignado al doctorando por parte de la Comisión Académica del Doctorado, y que es responsable del asesoramiento inicial al doctorando, velando por la adecuación de su formación y de su actividad investigadora a los principios del Programa de Doctorado y de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá. Y la figura del director de tesis, quien será:

El máximo responsable de la coherencia e idoneidad de las actividades de formación, del impacto y novedad, en su campo, de la temática de la tesis doctoral, así como de la guía en la planificación y adecuación, en su caso, a los de otros proyectos y actividades donde se inscriba su doctorando (Escuela de Doctorado-Universidad de Alcalá, 2017, s.p.).

En cualquier caso, se contempla también que ambas figuras puedan estar reunidas en una misma persona. No se deja de lado la figura del codirector, pero esta debe estar justificada: **“La Tesis podrá ser codirigida por otros doctores cuando concurren razones de índole académica, como puede ser el caso de la interdisciplinariedad temática o los programas desarrollados en colaboración nacional o internacional”** (Escuela de Doctorado- Universidad de Alcalá, 2017).

Esta distinción la plantean Gómez et al. (2015), a través de los aspectos que se le adhieren a través de las nociones asociadas con la práctica de dirigir una tesis (Cuadro 7):

Cuadro 7. Características del tutor y del director

Tutor	Director
Apoya	Orientador
Ayuda	Dirige
Guía	Innovador

Fuente: adaptado de Gómez et al. (2015, p. 56)

En cuanto a las formas de revelar el *feedback* del director, el ya clásico estudio de Lewin, Lippit y White (1939) ya describía tres perfiles de profesores en cuanto a las relaciones entre profesores y estudiantes en las clases: el perfil democrático; el perfil autoritario y el tipo *laissez-faire*. Estos tipos cabrían aplicarse también al tipo de director de tesis, como *líder* del doctorando a la hora de guiar su trabajo de investigación.

Gatfield y Alpert (2002, citado en Willis, Inman y Valenti, 2010, p.121), van más allá, proponiendo cuatro estilos de dirección de tesis doctoral a través de dos variables: orientación y apoyo. La estructura de cada estilo designa la manera en que el director dirige al estudiante y envía consejos de orientación para la realización de la tesis y el apoyo que el director ofrece al estudiante:

A. El estilo pastoral se caracteriza por una elevada preocupación por las personas, aunque ofrece menos orientación. Este estilo es del pastor que lleva sus ovejas por las praderas pero las deja pastar sin preocuparse. Este tipo de director habla gratamente con el estudiante y mantiene una relación cordial con él; es sensible al ambiente de intercambio. Los encuentros son interesantes, salpicados de bromas y de anécdotas, pero faltos de orientación.

B. El estilo *laissez-faire* no se preocupa de nada, ni de la orientación ni de las necesidades del estudiante. Ni el clima ni la estructura llaman su atención. Este director impone poco o nada de exigencias al estudiante; no es claro y no ofrece orientación a la tesis. A veces plantea algunas orientaciones por solicitud del estudiante. Este tipo de director no comenta nada sobre el plan de trabajo del estudiante (Prégent, 2001, p 13). Salta a la vista que este director debe ser apoyado por un comité de profesores mejor organizados y también más interesados.

C. El estilo dictatorial se enfoca en la producción de la tesis sin tener mucho cuidado por las personas. En este todo marcha bien; todo está centrado en la tarea que se debe cumplir, es decir, la tesis. Las reuniones son cortas y el director no se prolonga ni permanece abierto más de lo necesario, porque tiene la tendencia a imponer su punto de vista. Guarda una distancia con el estudiante que orienta o dirige.

D. El estilo colaborativo hace énfasis sobre el ambiente y la persona. Es un poco el director ideal que elabora un plan de trabajo conjuntamente con el estudiante y que orienta la actividad. Esto no le impide mantener una relación cordial con el estudiante.

Para finalizar la revisión acerca de la figura del director de tesis, apuntar también la consideración realizada por Fastuca en 2015, acerca del aumento de estudiantes de tercer ciclo en Europa y sobre todo, en América Latina, que requiere la conformación de un cuerpo de docentes-investigadores mayor que pueda cubrir el aumento del número de estudiantes (que en el caso del doctorado son investigadores en formación), y del aumento hacia más docentes-investigadores para conducir talleres de tesis, dirigir tesis, integrar jurados de tesis, evaluar proyectos, solicitudes de subsidios y de becas de investigación, etc. (Wainerman, 2011). **En sus propias palabras, “la brecha entre la demanda descrita y la oferta de especialistas y condiciones institucionales que puedan asumir las distintas funciones implicadas en la docencia e investigación de posgrado creció, sigue creciendo, y muy probablemente, seguirá haciéndolo” (Fastuca, 2015, p. 2).**

Por razones más que obvias, todas estas cuestiones relacionadas con el director, se duplican en el planteamiento del instrumento de la investigación, para asistir también a la figura del codirector de la tesis.

C. Apoyo institucional

A la hora de afrontar la consecución de un doctorado, sobre todo en aquellos casos de estudiantes de origen extranjero, resulta muy importante la relación con la institución educativa, puesto que en ella deberán desenvolverse de forma principal durante todo el periodo.

Las circunstancias que rodean la experiencia del alumno respecto a la institución, pueden resultar influyentes a la hora de percibir la importancia del desempeño en la tesis doctoral.

La institución universitaria para el doctorando.

Retomando la cita de Phillips y Pugh, en su obra *Cómo obtener un doctorado* (2001), se ponen de relieve las tres actitudes que se desprenden del profesorado hacia los estudiantes extranjeros en el Reino Unido:

[...] **La primera consiste en verlos como una fuente de ingresos [...]** Esta actitud tiene por consecuencia un trato puramente especulativo, pero sin el apoyo que desearían los estudiantes. La segunda es considerarlos como parte de la

contribución británica al Tercer Mundo y a la Mancomunidad lo que da por resultado un trato condescendiente y un paternalismo benévolo. Según la tercera actitud, son una prueba de que la institución internacional. En este caso, se trata a los estudiantes extranjeros **de una manera cooperativa** [...] (p. 148).

Aunque no se pueda considerar una afirmación absoluta para todas las universidades europeas, sí que debe considerarse la posibilidad de que esto pueda darse también en cualquier universidad española.

Si bien las ayudas por parte del director de tesis son necesarias, se entiende que éstas no son suficientes, y considerando las dificultades emocionales que acompañan la realización de la tesis³⁴, cabe pedir también a la institución que desarrolle iniciativas en ese ámbito con el fin de aumentar las tasas de finalización de los programas doctorales. Algunas investigaciones (Carlino, 2012; Conrad, 2007) han marcado la importancia de la ayuda emocional brindada a los doctorandos en seminarios de posgrado. Estas iniciativas no debieran correr por cuenta del director en solitario, sino contar con un explícito apoyo institucional.

A este respecto, los programas de posgrado podrían impulsar la formación de grupos de reflexión en los que se analice la experiencia de *ser doctorandos* y se socialicen situaciones de temor y frustración ayudando así a enfrentarlas (Colombo, 2014). En cuanto a la ayuda académica, además de organizar y respaldar las prácticas de supervisión (Carlino, 2003; 2004b), las instituciones podrían impulsar la implementación de grupos de escritura a nivel de posgrado, los cuales han probado ser efectivos para el avance de tesis doctorales (Aitchison, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Carlino, 2012).

Deem y Brehony (2000), concluían también en su texto que debe ser la institución quien facilite en la medida de lo posible, la ruptura con actitudes solitarias investigadores, y favorecer el acceso a una *cultura investigadora y académica*, en favor de una mejora en los procesos de investigación, tanto emocional como práctica. Si tenemos en cuenta lo que **Hidalgo y Pasarella plantean con respecto a que los estudiantes reclaman un mayor “núcleo de pertenencia académica”** (Hidalgo y Pasarella, 2009, p. 3) en sus programas, debemos considerar que se percibe una ausencia de dispositivos institucionales que brinden este tipo de apoyo relacionado en forma directa con el proceso de escritura de las tesis.

Peiró (2005), alude junto a esto al proceso de socialización de los doctorandos que se incorporan a un programa en el marco de las *Buenas prácticas* de un doctorado. En este proceso de socialización, incorpora cuestiones como la acogida de los nuevos estudiantes por

³⁴ Ver apartado *Recursos personales*.

parte de los ingresados en años anteriores; la asignación de un tutor de contenidos y un tutor metodológico y la celebración de seminarios de presentación de las etapas del doctorado por parte de directores y doctorandos con variedad de años de permanencia, que permitiría al nuevo doctorando ofrecer una visión general del tipo de trabajo y de los resultados que se espera de ellos en las diferentes etapas.

Así, se justifica la inclusión de una dimensión relacionada con la percepción de apoyo cooperativo (y no paternalista o simplemente interesada económicamente), que favorecería, en el caso de ser positiva, una adecuada relación emocional con la trayectoria doctoral.

*La Universidad de Alcalá y el doctorando*³⁵

De cara a plantear los servicios que presta la Universidad de Alcalá para el doctorando, se hará un repaso por los servicios más comúnmente utilizados por los investigadores; también una sucinta revisión de los seminarios y jornadas ofrecidos a los doctorandos y por último, una revisión de las ayudas económicas o materiales que ofrece la universidad de Alcalá dirigidas al doctorando, sin valorarse la pertinencia o no de éstos.

1. Material de apoyo a la investigación

Bibliográfico. El aporte a los recursos bibliográficos más importante es *Buscador*. Una herramienta que permite consultar, desde un punto de acceso digital, la mayoría de las colecciones de la Biblioteca de la Universidad de Alcalá, tanto electrónicas como en papel, digitalizadas. Esta herramienta busca entre una gran colección de artículos científicos, revistas **capítulos de libros, comunicaciones a congresos, tesis doctorales...** que se encuentren incluidos en los recursos electrónicos suscritos por la Biblioteca de la UAH, así como en el catálogo de la Biblioteca, en el repositorio institucional e-Buah y en una selección de recursos de acceso abierto externos.

El acceso a Buscador, está apoyado además por el *acceso VPN* (Red Privada Virtual) disponible para toda la comunidad universitaria y personal autorizado. La VPN es un software cliente que, previamente instalado en un equipo personal, permite el acceso a los recursos electrónicos de la Biblioteca de la UAH (revistas electrónicas, libros electrónicos, bases de datos, etc..) desde cualquier ordenador conectado a Internet [conexión remota]. Los requisitos e instrucciones para su instalación están fácil y claramente explicados en el apartado *Servicios* de la web de la Biblioteca.

³⁵ Todos los datos que se reflejan en este apartado provienen del portal web de la Universidad de Alcalá, www.uah.es y subportales relacionados (Escuela de Doctorado, CRAI, Portal investigador);

La UAH cuenta también con un servicio de Acceso al documento, que tiene como objetivo conseguir documentos, originales o reproducciones, que no se encuentren en los fondos de la Biblioteca de la UAH y proporcionar fondos propios a las Instituciones que los soliciten. Este servicio está disponible también para antiguos alumnos y usuarios externos.

La Biblioteca ofrece también acceso a tutoriales y guías que enseñan a seleccionar las fuentes de información más adecuadas para obtener los mejores resultados, a cómo utilizar los recursos electrónicos disponibles y los gestores bibliográficos en uso, con el objetivo de facilitar la realización de trabajos académicos.

- AlfaBuah [Orienta en la búsqueda, selección y evaluación de información].
- Estrategias [Cómo obtener el mejor resultado (exhaustivo y pertinente) en una búsqueda bibliográfica].
- Fuentes de información [Cómo distinguir y seleccionar las fuentes de información adecuadas].
- Gestores bibliográficos [suscritos por la Biblioteca de la UAH (*Refworks, Flow, EndNote Web*) y gratuitos (*Mendeley, Zotero*)].
- Recursos electrónicos [bases de datos suscritas y libros electrónicos].
- Recursos de autoformación que contienen ejercicios autoevaluativos en el uso de la información y enlaces a materiales formativos de apoyo para la realización de las actividades.

En el blog *Formación en línea proporcionada por los proveedores* (Biblioteca de la Universidad de Alcalá, 2017) se puede encontrar las sesiones de formación que los propios proveedores de recursos electrónicos ofrecen.

Instrumental: Además de los servicios informáticos de mantenimiento más habituales, específicamente enfocado a los investigadores, la UAH ofrece:

-Software específico:

- *EViews*. un software líder en pronósticos econométricos que ofrecen los principios de la Econometría y técnicas de series temporales.
- *StatGraphics Centurion*. Una potente herramienta de análisis de datos que combina una amplia gama de procedimientos analíticos con gráficos interactivos.
- *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS) es un conjunto de potentes herramientas de tratamiento de datos y análisis estadístico.

- *Autodesk* ofrece a los estudiantes y personal de la UAH, software de diseño y creatividad de forma gratuita (*Autocad, Maya, 3ds Max...*)

-Herramientas digitales para el trabajo en grupo.

- Grupos en *Office 365*. Los grupos son áreas de trabajo donde compartir correos, conversaciones y eventos del calendario.
- Carpetas compartidas. Consiste en un sistema de almacenamiento de ficheros en nuestros servidores, con la finalidad de que un centro o servicio pueda compartir ficheros, y que estos estén respaldados por una copia de seguridad.
- *OneDrive* para la empresa. Es un servicio de almacenamiento en la nube diseñada para almacenar, compartir y organizar documentos de trabajo, como parte de *Office 365*.

-Otro software y utilidades.

- Encuestas con *Excel Online*. Las encuestas de *Excel Online*, son una nueva utilidad de *Office 365*, que permite crear una encuesta mediante un formulario, guardando los resultados en una hoja de cálculo de Excel.
- *Office Mix*. Es un complemento de PowerPoint que permite grabar, agregar audio y video a su presentación, escribir en las diapositivas a la vez que se presentan, insertar cuestionarios y mucho más.
- *Adobe Reader*. Lector de documentos PDF.
- *Filezilla*. Cliente FTP.
- *7zip*. Comprime y descomprime ficheros en varios formatos.
- *KeePassX*. Un gestor de contraseñas que permite proteger las distintas contraseñas de forma segura.

-Plataformas de servicios en la nube.

- *AZURE* de *Microsoft*.
- *BLUEMIX* de *IBM*.
- *Amazon Web Services (AWS)* de *Amazon*.

Espacios de trabajo: Desde la Apertura del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) en 2015, este espacio pone a disposición de los usuarios un servicio de reserva de salas de trabajo e investigación, salas de multimedia, despachos de investigadores y una sala de microfilm. También se disponen de salas de reuniones en el Campus Externo y Campus de Guadalajara. Además, el CRAI, dispone de secciones de sala de lectura reservadas a estudiantes de doctorado e investigadores.

Accesibilidad: La Biblioteca tiene el compromiso de ofrecer la igualdad de acceso a las colecciones y servicios a toda la comunidad universitaria en cumplimiento de la legislación vigente y trabaja de manera coordinada con la Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad de la Universidad de Alcalá (UICPD). Ofrece servicios adaptados tales como la flexibilidad de solicitud de libros, el préstamo ampliado, equipos accesibles y la reproducción y digitalización de documentos.

2. Cada curso académico, la Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá organiza tres tipos de actividades transversales, de carácter optativo, que persiguen desarrollar competencias y capacidades personales de todos los Programas de Doctorado:

A) Seminarios: Se realiza anualmente una oferta de seminarios para todos los Programas de Doctorado sobre temas relacionados con la búsqueda y gestión de información, la presentación oral o escrita de la investigación, preparación de proyectos, aspectos éticos en la investigación, etc. Se recomienda cursar estos seminarios durante el primer o segundo año del doctorado. Durante el curso 2015- 2016, la Universidad de Alcalá llevaron a cabo los siguientes:

Cuadro 8. Actividades formativas para doctorado en la UAH. Curso 2015-16

Actividad formativa	Fecha
Estrategias de búsqueda y gestión de la información. junio 2016	14, 15 y 16 de junio de 2016
Aspectos éticos y legales de la investigación (U. Rey Juan Carlos)	14, 15 y 16 de junio de 2016.
Oral presentations in English	del 30 de mayo al 10 de junio de 2016
Innovación universidad-empresa	25 y 27 de abril, y 4, 9 y 11 de mayo de 2016
Transferencia de conocimiento	del 6 al 20 de abril de 2016
How to Write a Great Research Paper, and Get it Accepted by a Good Journal	el 17 de marzo de 2016,
Estrategias de búsqueda y gestión de la información	del 1 al 3 de marzo de 2016
Métodos Estadísticos para la Investigación: Observación y Análisis Estadístico Básico	días 26 y 29 de enero y 2, 5, 9, y 12 de febrero
Presentación oral de trabajos de investigación en español: comunicación y defensa de tesis doctoral	los días 14, 15, 16, 17 y 18 de diciembre de 2015
La conducta responsable en la investigación: sobre la autoría, el plagio y la política de protección de datos	16 y 17 de noviembre de 2015
Jornada de bienvenida: contexto general del doctorado	10 de noviembre de 2015

Actividad formativa	Fecha
Presentación escrita de trabajos de investigación	los días 27 de octubre y, 3, 10 y 17 de noviembre de 2015
Protección de resultados de investigación.	22 de octubre de 2015
Protección de resultados de investigación.	24 de septiembre de 2015
Fuente: Escuela de Doctorado (2016)	

Además de éstos, se propusieron otros específicos para cada área de estudio, menos generalistas y más centrados en el área de investigación por campos.

B) *Jornadas de Jóvenes Investigadores*, que se vienen celebrando desde hace varios años en la Universidad de Alcalá, en las que los doctorandos presentan el avance de sus trabajos de investigación ante sus propios compañeros y profesores. Desde la Escuela de Doctorado se recomienda que esta actividad se realice durante el segundo o tercer año del doctorado. Estas jornadas se realizan hacia diciembre (Las VI Jornadas de Jóvenes investigadores se realizaron los días 14 a 16 de diciembre de 2016).

C) *Estancias de investigación en empresas o instituciones*. Con el objetivo de que los doctorandos puedan comprender mejor el funcionamiento del mundo laboral y pueda incorporar a su trabajo métodos de investigación provenientes de ese ámbito empresarial o institucional, los Programas de Doctorado pueden organizar estancias de investigación en empresas o instituciones que tengan departamentos de investigación. Actualmente, la Universidad de Alcalá tiene firmados más de 400 convenios con empresas en el ámbito de posgrado.

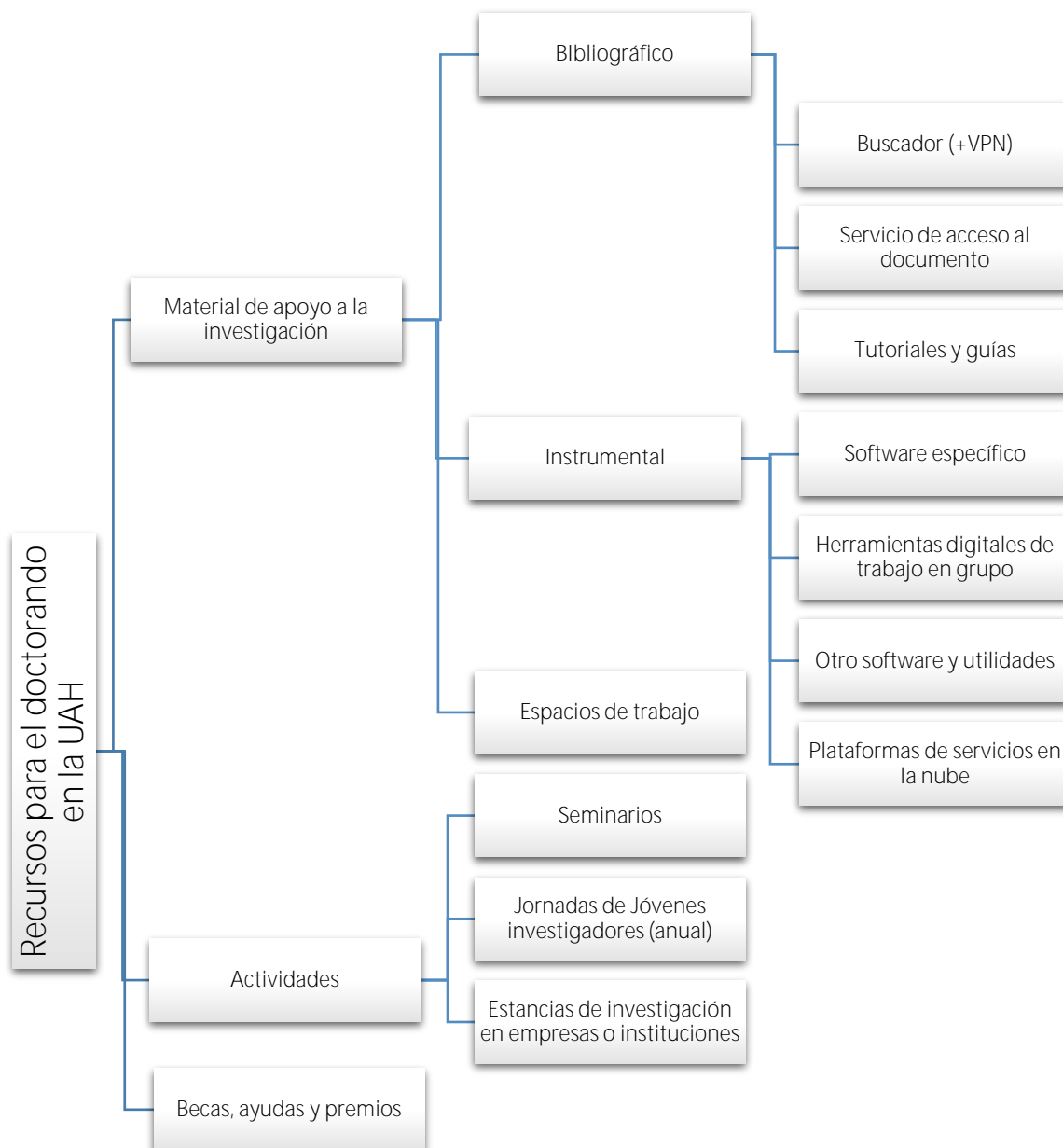
3. Becas, ayudas y premios.

La Universidad de Alcalá dispone de becas y ayudas dirigidas específicamente a estudiantes de tercer ciclo. Además, pone en marcha premios que permiten la consecución de méritos y en algunos casos, subvenciones. Algunas de ellas son:

- Ayudas para actividades formativas de rama de conocimiento (convocatoria trimestral)
- Ayudas para la movilidad de estudiantes de doctorado (anual)
- Programa de Becas María de Guzmán de residencia para cotutelas de doctorado (anual)
- Premios para Jóvenes Investigadores (anual)
- Otras becas, según convocatoria.

En resumen, se pueden ver estas actividades en Esquema 1:

Esquema 1. Resumen de los recursos para estudiantes de doctorado en la UAH



D. Situación personal

A la hora de llevar a cabo un programa tan exigente en todos los sentidos como lo puede ser un doctorado, es imprescindible hablar de los recursos personales que se implican en ello.

Aunque como menciona Eco: **“Se puede hacer una tesis digna aun hallándose en una situación difícil, causada por discriminaciones recientes o remotas”** (Eco, 2005, p. 11), lo cierto es que sobreponerse para obtener los recursos necesarios en todos los sentidos, puede no resultar fácil.

Recursos económicos

La necesidad de disponer de ciertos recursos económicos disponibles para llevar a cabo el doctorado es muy patente, incluso más allá de los recursos destinados a satisfacer los propios requerimientos de la universidad relacionados con las matrículas anuales y las tasas académicas por las que hay que pasar para llegar a la lectura de la tesis doctoral.

El proceso de elaboración de la tesis, requiere de disponer recursos económicos también para **el acceso a las fuentes de información (viajes, recursos técnicos...)**. La **disposición de bibliografía técnica** relacionada con la materia, puede subsanarse en gran medida con la utilización de recursos en bibliotecas públicas, pero en algunos casos, el material académico es necesario adquirirlo.

También los medios tecnológicos para el análisis y recogidas de datos, como pueden ser las licencias de programas estadísticos (*IBM SPSS®*), programas de análisis de datos cualitativos como *Atlas.ti*, o incluso servidores para encuestas digitales de tipo avanzado como *Surveymonkey®*.

En el estudio León y Plans (2003), los directores de tesis consultados, referían como característica deseable para **sus doctorandos la “independencia económica (ya sea con beca o con trabajo)”** (p.63) Pero, sobre todo, la disponibilidad económica se convierte en una influencia determinante en el doctorado cuando se convierte en una cuestión de preocupación adicional en la vida del doctorando. Escribe Eco (2005):

Conozco a un estudiante no rico que ha hecho una tesis sobre temas generales hospedándose en un pensionado religioso y comprando poquísimos libros. Pero desde luego, se trataba de una persona que había acometido la empresa dedicándole todo su tiempo, haciendo sacrificios, eso sí, pero sin que una situación familiar difícil le obligara a trabajar (p. 118).

Y es que, si la situación económica familiar pende sólo sobre el doctorando, las posibilidades de dedicar tiempo a la tesis en lugar de a mejorar la situación económica, el sentido común dice que bajarán enormemente. A través de la selección de este tipo de variables, veremos si son tan influyentes como otras.

En este punto, resulta muy importante tener en cuenta si el estudiante cuenta o no con cierto soporte económico de la mano de una beca. Las becas predoctorales, permiten al estudiante dedicarse por completo al estudio y desarrollo de su tesis doctoral, lo cual influye muy directamente en el rendimiento. Además, si la beca se encuentra condicionada a la finalización dentro de un cierto plazo de la tesis doctoral, no cabe duda de que las posibilidades de finalización, aumentan notablemente.

López Nicolás (2011) hacía alusiones a la importancia de la beca predoctoral para la consecución del doctorado en los siguientes términos:

Aunque sea una opinión muy personal, tal y como expresé en la *Carta a un Becario de Investigación*, realizar una Tesis sin una beca predoctoral que proporcione un sustento económico con el que pasar cuatro largos años es, cuanto menos, harto complicado. (s.p.)

Las cuestiones relacionadas con el rendimiento de los doctorados y su relación con las becas, ha sido expresado también en numerosas investigaciones. De Miguel (2010), manifiesta claramente que, en su análisis de los resultados de las evaluaciones realizadas y revisadas (Arias, 1997; Valcárcel, 2002; Agudelo y otros, 2003; Miguel y otros, 2004), las conclusiones **manifiestan, entre otras, que “existe una relación clara entre becarios de investigación y suficiencias obtenidas y tesis defendidas” (De Miguel, 201, p.7)**

Disponibilidad de tiempo

La disponibilidad de tiempo, y con ello, la posibilidad de llevar a cabo un calendario de trabajo realista, y basado en el trabajo continuo y estable, es reseñada por numerosos autores para conseguir finalizar la tesis doctoral.

En el estudio de León y Plans (2003), se refieren a la “dedicación exclusiva a la investigación de la tesis doctoral” como uno de los requisitos deseables por los directores de tesis respecto de sus doctorandos.

Aracil (2005), apunta que:

Realizar una tesis será más producto de la regularidad y la continuidad en las tareas investigadoras, que en los esfuerzos esporádicos y aislados que se realicen **al respecto [...] investigar**, es una actividad que se realiza mejor con constancia que con esfuerzo. Es recomendable pues, la dedicación a esta tarea con frecuencia diaria (mínimo 2 horas, máximo 3, podrían ser unos parámetros

razonables). Así pues, todos los días hay que leer, estudiar, repensar, escribir, corregir y mejorar lo escrito (p. 78).

Cabe mencionar la existencia de un libro titulado *Tesis en 30 días* (Baena y Montero, 2010), que llama la atención por lo sensacionalista de su título, a pesar de que resultaría a todas luces imposible (e indeseable, por otro lado), que recalca:

Si tú dispones de cuatro horas diarias durante seis semanas, esto es, si le dedicas 120 horas efectivas, podrás terminar la tesis. De lo contrario, no terminarás las tesis y culparás a la metodología. El texto irá a parar a la antología de los pretextos (p. 14).

Por otro lado, este libro hace especial hincapié en la confección de una planificación cuidadosa, clara y realista (por supuesto, contadas al margen de esos 30 días), que se mantenga como guía de la realización de la tesis doctoral para evitar pérdidas de tiempo. Además dedica parte de la introducción a hacer un examen psicológico de los doctorandos, con disertaciones acerca de las excusas que se sitúan en el camino de la finalización de un doctorado. Estas características psicológicas enlazarían con las teorías acerca de la motivación de logro y la evitación del fracaso (Ramos, 2002).

Estabilidad y apoyo emocional

El malestar emocional generado por estrés, ansiedad, tristeza, cólera y/o cansancio, afecta significativamente el funcionamiento cognitivo, mermando la concentración, la memoria, el juicio, el razonamiento analítico y la habilidad de síntesis.

Diversos trabajos internacionales han resaltado la importancia de las relaciones sociales con respecto a la adquisición de grados académicos, aunque la mayoría de las indagaciones, como se ha visto en el apartado dedicado al Director de Tesis, han centrado las relaciones sociales en el ámbito académico, sin focalizar las pertenecientes a otras esferas de la vida de los doctorandos (la familiar o la laboral).

Deem y Brehony (2000), relatan un estudio de caso acerca del acercamiento a una cultura investigadora en dos universidades británicas (Woodside y Hillside), a través del cual se concluye cómo los estudiantes internacionales y a tiempo parcial de estudios de doctorado tienen más dificultades en el acceso a culturas académicas de grupo. Además, en una diferenciación entre los estudiantes de Ciencias experimentales y Ciencias Sociales, los resultados de la investigación revelaban que estos últimos tendían al funcionamiento como

académicos solitarios, siendo su única relación social- académica, la que se relacionaba con su tutor.

Trice (2004), presentaba por otro lado, la importancia de la socialización de los estudiantes extranjeros en universidades norteamericanas, y sus beneficios en cuanto a la participación en la vida cultural y académica. Justifica su estudio en las investigaciones que revelan que el contacto limitado de los estudiantes extranjeros con los locales se convertía en muchos casos en sentimientos de ansiedad, depresión y alienación, que a la vez, desembocaban en peores resultados académicos. Estas y otras investigaciones (Ferenz, 2005; Johanson, 2001) ha aportado evidencia sobre cómo las relaciones sociales originadas en ámbitos no académicos también juegan un rol en el proceso de desarrollo de las prácticas escriturales a nivel de posgrado.

Otras investigaciones, han marcado el hecho de que las interacciones con los cónyuges y personas de la esfera personal de los doctorandos pueden jugar un papel dual: a la vez que constituyen un sistema de apoyo pueden también ser generadoras de estrés e ir en detrimento de la apropiación de las prácticas de escritura por parte de los estudiantes doctorales.

Colombo (2014), en su estudio acerca de los vínculos personales en la producción de tesis doctorales, propone una investigación dentro del grupo de investigación pluridisciplinar GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias³⁶), en la que se identificó que las relaciones sociales del ámbito personal que influyen el proceso de tesis pueden tanto facilitar como dificultarlo.

La escritura de la tesis además de imponer desafíos conceptuales o metodológicos, implica lidiar con las ansiedades y tensiones que la gradual participación y exposición de los doctorandos en determinada comunidad disciplinar acarrea (Carlino, 2012). Como apunte reseñable, destaca en el estudio como gran parte de los participantes referían que su familia y amigos sabían poco o nada de sus investigaciones, a pesar de lo cual el apoyo emocional hacia la situación era muy positivo.

Aparece aquí también la figura del terapeuta psicológico, que interviene para aliviar las frustraciones y ansiedades que los doctorandos suelen experimentar al llevar adelante un proceso de significativas dimensiones como la tesis doctoral (Carlino, 2012), así como el apoyo

³⁶ El grupo de investigación GICEOLEM se encuentra adscrito al Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

en relación a cuestiones de identidad ligadas al lugar de la investigación en la vida de los doctorandos, su elección académica y futuro laboral.

Por el contrario, una situación emocional inestable, debiera repercutir no sólo en el ámbito del desarrollo cognitivo, imprescindible para discurrir a lo largo de un trabajo de investigación, sino también en la disposición y voluntad de mantener un ritmo de trabajo estable y constante, riguroso y comprometido. Menciona Aracil (2005) a este respecto, la importancia de la perseverancia para la finalización de la tesis doctoral, y también el estudio de León y Plans (2003), señalan **la “tenacidad, capacidad para mantener trabajos a largo plazo”, como una de las competencias con mayor reconocimiento en los doctorandos por parte de sus directores.**

Así, se concluye que llevar adelante una investigación doctoral afecta de manera significativa a la vida de los doctorandos, ya que conlleva un cambio gradual inherente al proceso de participación gradual de los doctorandos en la comunidad disciplinar de práctica en la cual inscriben su tesis (Colombo, 2012). Este proceso demanda asumir múltiples y emergentes posicionamientos subjetivos (Barnacle y Mewburn, 2010), lo que impacta no sólo la identidad profesional y académica de los doctorandos sino también reviste cuestiones de vida.

E. Vocación científica e investigadora

Tanto el sentido literal como el vernacular del término vocación implican preferencia o gusto por algo, además de ciertas facilidades especiales adquiridas genéticamente, lo que a su vez evoca la idea del ‘llamado’ o por lo menos de la ‘selección’ (etimológicamente, el término se deriva del latín *vocatio-onis*, que significa acción de llamar). Por lo tanto, tener una *vocación* sería poseer desde el nacimiento habilidades específicas para realizar distintas actividades.

En este punto, aparece la polémica en torno a si la vocación científica es innata o adquirida. En numerosos artículos se argumenta en contra de que la vocación científica sea fruto de la herencia, y se discute a favor del efecto de las experiencias personales en la aparición de dicha vocación, contándose innumerables los debates entre lo heredado y lo asimilado (*nature versus nurture*).

Pero al margen de esta discusión, y de cómo haya llegado la vocación al sujeto, se presenta como características casi imprescindible dentro del doctorando por muchos autores, en monografías dedicadas a la realización de la tesis doctoral.

La vocación como sustento moral

La dedicación intensiva a la tesis doctoral durante varios años, el no tener recompensa económica inmediata (a menos que se disfrute de una beca doctoral), y en muchos casos la soledad³⁷ del recorrido doctoral, hacen imprescindible que el doctorando al menos presente una inclinación natural hacia el gusto por el saber y la investigación.

Eco (2005), en su manual para la Tesis Doctoral (primera edición en 1976), ya expresaba:

Así pues, este libro está destinado a quien (sin ser millonario ni disponer de diez años para doctorarse tras haber viajado por todo el mundo), con posibilidades aceptables de dedicar unas cuantas horas diarias al estudio, quiere preparar una tesis que le proporcione ciertas satisfacciones intelectuales y que le sirva también después del doctorado. (pp. 22-23).

El tema de la vocación en el doctorado, fue revelado también en la investigación propuesta por Moreno (2010), a través del estudio de *historias de formación*³⁸ de once doctorandos. A través de ellas, los doctorandos que explicaban su experiencia vital alrededor de la formación, se expresaron en términos como los siguientes:

Para ser investigador hay que ser un apasionado de la investigación. Decididamente es la voluntad, el interés, el tener una meta que uno pretende. Yo sí creo y estoy convencidísima de que quien se dedica a la investigación, tiene que estar enamorado de la investigación. (p. 172)

La vocación como elemento vital

Ríos, en su editorial de 2004, pone de manifiesto cómo la vocación supone el único antídoto para prevenir faltas a las que habitualmente se exponen los investigadores, y que resultan pilares fundamentales para la consecución de una verdadera eficacia doctoral.

Destaca así la vocación como poderoso estimulante del trabajo arduo y persistente, como prevención contra la novelería, entendida como la búsqueda de resultados impactantes, prestigiosos o *de moda* en detrimento de aquellos más discretos pero a la vez más confiables.

Inhibe también el desarrollo de la vanidad, y previene de la tentación de defraudar a través de la alteración de resultados. Se manifiesta, en fin, la vocación, como lo único capaz de impedir que el investigador anteponga sus intereses personales al predominio de la verdad. “[...] el que se disponga de vocación no es un rasgo meramente deseable en el investigador o un

³⁷ Sobre la soledad del tesista, escribe Lhéréte, H. en su artículo *La solitude du thésard de fond*. (2011).

³⁸ Al modo del método de la *historia de vida*, adaptado al contexto.

adorno prescindible de su tarea, sino un elemento vital que puede impactar negativa o positivamente los frutos buscados [...]” (Ríos, 2004 p.4).

Como parte de un proyecto profesional y vital, el hecho de culminar el proceso investigador necesario para completar la tesis doctoral, es también foco de atención para Aracil (2005) como profunda satisfacción personal gracias a la labor de aporte al progreso del conocimiento y al avance científico. Así describe el proceso de elaboración de la tesis:

[...] En verdad, lo ideal sería que el doctorando elaborara su tesis, de alguna manera, como si reviviera el mito de la búsqueda del tesoro. Con pasión y fascinación por todo lo que hace, con un auténtico enamoramiento por la material sobre la que trabaja [...] (Aracil, 2005, p. 41).

Respecto a la motivación en el ámbito investigador, incide también Aracil en cuestiones como la gran dedicación que requiere la tarea.

[...] El investigador, por mucho que “sufra” –todos sabemos que investigar es una actividad dura y sacrificada- si logra que su quehacer sea vocacional, nunca tendrá la impresión de estarse perdiendo lo mejor de su vida, ni jamás caerá en la amargura que podría ocasionar la sensación de malgastar su tiempo [...] (Aracil, 2005. P. 41).

Moreno, Jiménez y Ortiz, (2011) apuntaban también cómo:

Formar para la investigación es posible siempre y cuando la persona tenga interés, curiosidad, vocación, disposición al compromiso, ciertas habilidades desarrolladas a lo largo del trayecto de formación que ha recorrido, disponibilidad de tiempo y apoyo en su contexto familiar más cercano. Los formadores pueden apuntalar esa nueva etapa de formación que los estudiantes inician en el doctorado, pero será clave la forma en que cada doctorando asuma, tenga iniciativas y se comprometa con su propio proceso de formación (p.36).

3.3.2 Conceptualización de las variables del producto

El objetivo final del estudio, como ya se ha reseñado anteriormente, es contrastar los factores que intervienen en la eficacia doctoral, entre doctores y no doctores, nacionales de cuatro países del contexto iberoamericano, en el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá.

A la hora de definir el hecho de la *eficacia doctoral*, describimos tres subvariables fundamentales, que creemos describen una fórmula que comprende de manera holística el significado profundo de la lectura de la tesis doctoral, entendida ésta sólo como culmen del proceso doctoral.

Aracil (2005), en su libro *Introducción a la investigación científica*, ya separa de forma clara en tres apartados su definición de qué es una tesis:

- Una memoria que se presenta para la colación del título de Doctor: la plenitud de la titulación académica
- Un proyecto de investigación, que una vez redactado, defendido y aprobado, convierte al doctorando en investigador y orientador de futuros investigadores.
- Una oportunidad para entrar en el círculo de la experiencia científica.

Siguiendo un esquema muy similar, se ha dividido el concepto de éxito en doctorado, en tres subvariables, que enlazan con las anteriores (Cuadro 9):

1. La finalización de la tesis doctoral
2. La producción científica asociada, peridoctoral
3. Movilidad laboral

Cuadro 9. Planos de encuadre para los factores del producto en la investigación

Que es una tesis (Aracil, 2005)	Plano al que aluden	Variables del estudio
Una memoria que se presenta para la colación del título de Doctor: la plenitud de la titulación académica	Titulación	Finalización de la tesis doctoral
Un proyecto de investigación, que una vez redactado, defendido y aprobado, convierte al doctorando en investigador y orientador de futuros investigadores	Plano académico/investigador	Producción científica peri y postdoctoral
Una oportunidad para entrar en el círculo de la excelencia científica	Plano laboral/ cambio de <i>status</i>	Movilidad laboral
Fuente: Elaboración propia		

Así, para profundizar en la definición de las variables del producto, partimos de nuevo del objetivo principal de la investigación:

Analizar de manera contrastada, entre doctores y no doctores, nacionales de 4 países del contexto iberoamericano, los factores que intervienen en la eficacia doctoral en el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá

Definiendo la eficacia doctoral como: el logro del grado doctoral a través del examen de tesis y las acciones o productos académicos y profesionales que de este se generan.

Tomamos también la base de lo expuesto por de Miguel (2010), cuando expresa:

Los resultados del doctorado pueden ser evaluados en dos niveles: a) desde una perspectiva global que nos permita estimar los productos del Programa de Doctorado desarrollado y b) desde una óptica más específica centrada sobre la calidad del producto, es decir, las tesis doctorales (p.12).

Utilizando así su primer nivel de evaluación, a pesar de que se evaluará también la finalización de la tesis doctoral como parte importante de este proceso, dado que la defensa de la tesis es el objetivo que se ha de alcanzar (de Miguel, 2003)

F. La tesis doctoral

La tesis doctoral, supone el fin primero de los estudios de doctorado, en cuanto que, sin finalizarse, no se da por considerada la finalización de éste, ni se puede otorgar el grado académico que lo acompaña.

La tesis doctoral, según la normativa de educación española, consiste “en un trabajo original de investigación sobre una materia relacionada con el campo científico, técnico o artístico propio del programa de doctorado realizado por el doctorando” (Art. 7.2. LOE).

Entendiendo que el nivel de doctorado tiene como finalidad formar para la investigación y el desarrollo de saberes nuevos en un campo de conocimientos específicos que representen aportes significativos y originales al mismo, se culmina dicho proceso formativo a partir de la elaboración de una tesis doctoral. Ésta debe dar cuenta de un trabajo de investigación que un estudiante realiza bajo la dirección de un tutor, encargado de orientar y acompañar su proceso singular de formación. A partir de esta presentación, la tesis doctoral, según Beaud (1991) comprende tres rasgos centrales, a saber:

- Despliega el relato de una investigación y expone a un sujeto-estudiante que se vuelve autor de su producción, a partir de la creación de saberes nuevos.
- Da cuenta de la construcción de una relación formativa con un tutor que va guiando la lógica temporal de la investigación y la lógica de la escritura de la tesis.
- Requiere de una instancia de publicación y evaluación (p.11).

En este sentido, una tesis puede ser vista como una prueba escrita que testimonia sobre la capacidad del sujeto-estudiante para llevar a cabo una investigación y dar cuenta de ello. **Dicho de otro modo, “la tesis consagra la aptitud a la investigación: ese trabajo de ‘artesano intelectual’ que, a partir de escritos, archivos, libros, estadísticas, trabajo de campo, encuestas, observaciones y entrevistas, produce una obra” (Beaud, 1991, p. 9).**

En cuanto a la caracterización más pragmática de una tesis doctoral, Sevilla (2005) hace un buen resumen:

La tesis se presenta en forma de un trabajo escrito cuya extensión suele estar entre 200 y 500 páginas. En ellas, el candidato señala los objetivos de su investigación que será confirmar o negar la validez de una hipótesis de una suposición todavía no validada y comprobada. Para ello será conveniente:

- a) Contextualizar la hipótesis;
- b) Establecer el estado de la cuestión, lo que en una determinada fecha se considera como conocimiento reconocido como válido en el tema de su investigación;
- c) Señalar la metodología que se seguirá y justificar su pertinencia respecto al campo científico, tema e hipótesis;
- d) Exponer los resultados obtenidos con su investigación; discutirlos o ponerlos a prueba y
- e) Terminar argumentando la validez de sus conclusiones que permitirán aceptar o rechazar la hipótesis inicialmente planteada.

Se suele decir que toda tesis ha de tener un desarrollo lógico, razonado y que ha de cumplir las siguientes características:

- Debe tener unidad. A lo largo de todo el desarrollo se ha de notar que no son aportaciones yuxtapuestas sobre un tema sino que hay una coherencia armónica entre la hipótesis, la comprobación – demostración y las conclusiones o resultados logrados.
- **Fundamentalmente se trata de un trabajo de demostración: [...] Es necesario demostrar o descartar las hipótesis ya sea argumentalmente o empíricamente** Es decir, no se pueden sacar conclusiones sin que se vea cómo y porqué derivan del trabajo que se viene haciendo; o que no tengan una relación directa con las hipótesis y sus variables.
- La tesis es un trabajo en y con profundidad. Se trata de penetrar en la esencia misma del objeto estudiado y no moverse en el terreno de las generalidades o de lo superficial. Por eso toda tesis requiere limitar, acotar la investigación y se deben **evitar tesis demasiado panorámicas. [...]**
- La tesis ha de terminar ofreciendo un resultado científico nuevo o diferente. Después de comprobar sus hipótesis y alcanzar los objetivos propuestos debe tener cierta originalidad, algo que no se tenía antes o una aplicación nueva, o una interpretación distinta (p.77).

Actualmente, se contempla también la realización de tesis doctorales por compendio de publicaciones, amparadas en el Real Decreto 99/2011, justificándose por la demostración que supone de la consecución de la competencia que debe revelar la tesis doctoral: “capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su rama de **conocimiento en la comunidad científica internacional**”.

Estas tesis doctorales deben ser un documento que reúna una serie de artículos publicados en revistas indexadas o publicaciones de reconocido prestigio sometidas a revisión por pares, cuyo autor destacado sea el doctorando, y que desprendan una unidad temática y relación con el proyecto de tesis doctoral.

En el marco de la realización de la tesis doctoral, algunos investigadores han ido más allá de la investigación y el conocimiento como fin, para disertar acerca de la investigación y la relación con el saber como medio³⁹. En este plano, se relata un entramado subjetivo y vincular que se despliega en la realización de una tesis doctoral, que se convierte en testigo de cambios de identidad y del crecimiento personal y profesional que atraviesa el estudiante, a partir de su deseo sostenido a lo largo de todo el proceso formativo, declarado por Pain (2007):

Lo que debe quedar en claro es que, estamos en el orden del deseo; esa cosa que posibilita la construcción y el ajuste con ensayos y errores. Efectivamente en el cual, si el deseo no está presente, ninguna otra cosa podrá suceder (p. 7).

Al respecto de la relación personal con la investigación, afirma Mancoksky (2009):

Finalmente, hacer una investigación supone un conjunto intrincado de saberes. **Saberes sobre la realidad que se interpela, la teoría “ya enunciada” por otros** (especialistas, teóricos, profesores, etc.), saberes sobre el modo más apropiado de acercarse a dicha realidad (la complejidad de la metodología) y saberes sobre sí mismo. Estos últimos invitan a iniciar y mantener un diálogo venturoso con la propia relación con el saber (2009, p. 215).

Otro tipo de perspectivas, definen la tesis como un recorrido o trayectoria, si se quiere, un ritual de iniciación o paso. En el contexto francés de la elaboración y sustentación de tesis de doctorado en ciencias humanas y sociales se ha considerado que en el doctorado:

³⁹ Entre otros, el equipo de investigación *Savoir et Rapport au Savoir et processus de transmission* adscrito a la Universidad de Paris X.

[...] **es necesario aprehender un camino**, un recorrido, una cadena, incluso un dispositivo, en el sentido de que se trata de un conjunto programado, articulado, una *consituación* de actos orales o escritos que de alguna manera haría aparecer la redacción de la tesis misma como un epifenómeno. La tesis no es nada sin el conjunto de estos actos formales que la apoyan y son producidos en el contexto universitario [...] (Gómez, Alzate y Deslauriers, 2015. p. 3)

A esta expresión se asocian fácilmente las nociones de códigos comunes, de ritos. Así pues, el inicio de este recorrido hacia la tesis sería concebido como una especie de trayectoria iniciática según el significado atribuido a este último término por los etnólogos. Estos detectan en un cierto número de sociedades los ritos de iniciación, a menudo ritos de paso de un grupo social, de un tipo de edad, por ejemplo, a otra que se materializan en ceremonias (Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002, pp.26-27). Esta perspectiva de comprensión y análisis de la formación de máster y doctorado la sugieren también autores como Alzate, Deslauriers y Gómez (2010), cuando consideran el doctorado como un *rito de paso* (pp.13-16).

G. La producción científica

Entenderemos como producción científica -académica, la generación de publicaciones, la participación en congresos a través de comunicaciones, póster o similares con temáticas asociadas a la tesis, o la participación en investigaciones como colaborador o investigador.

Esta producción académica, se valorará en tanto esté producida en un ámbito temporal peridocoral, de forma que se valore, no sólo aquello producido una vez finalizada la tesis **doctoral, si no también aquellos artículos, comunicaciones..., surgidas de temáticas afines a la tesis**, o incluso extractos de la tesis doctoral, que acercan al doctorando a un ámbito investigador y académico además de funcionar como base experiencial necesaria para las posibles mejoras laborales postdoctorales.

Ejemplo de la valorización de las publicaciones asociadas a la tesis doctoral, es la aparición de la ya comentada figura de las tesis por compendio de publicaciones. Esta modalidad de tesis doctoral plantea la posibilidad de utilizar un número determinado de artículos, que, en torno a una misma temática, tengan un volumen suficiente y entidad propia como para considerarse un trabajo equivalente. Las características de una tesis por compendio, las regula cada sección de posgrado y/o doctorado de cada universidad. Por otro lado, esta modalidad de tesis incide también en discusión. En palabras de Pala (2012), se le critica que **"no se adapta tan bien a las**

características de las ciencias humanas, donde el libro aún tiene una función primordial en la **dinámica del debate intelectual**".

Buela- Casal (2011), refiere la producción científica como el contexto esencial de la ciencia. La divulgación de los conocimientos científicos supone el medio para el movimiento del avance **científico, y en el caso de los estudios de tercer ciclo, además resultaría determinante "por lo que la adquisición de capacidades para transmitir todo el trabajo invertido y los hallazgos que proporciona ese trabajo serán imprescindibles"**.

Aracil (2005) también alude a la producción postdoctoral en relación a la motivación del doctorando como proceso lógico tras la innumerable información leída durante el proceso de elaboración de la tesis, que facilitaría una fase creativa postdoctoral para generar una gran producción escrita, y que a la vez le podrían convertir en una autoridad reconocida en su materia.

Agudelo et al. (2003) mencionan la importancia de la producción científica también con las siguientes palabras:

[...] se resalta la importancia de que los conocimientos generados tras el arduo proceso de la elaboración de una tesis sean divulgados, puesto que difícilmente podría considerarse como investigación científica si no se difunde, si no da lugar a publicaciones que permitan someter a juicio de la comunidad científica los datos encontrados con dicho trabajo. Por esto, la producción científica tiene que ser una consecuencia necesaria del desarrollo de una tesis, de lo contrario se constituye en letra muerta que nadie conoce y llena los anaqueles de las bibliotecas en el mejor de los casos [...] (p.3).

Rodríguez (2005), hace una referencia aún más dura acerca de la producción científica peridocctoral:

La producción científica de los alumnos de doctorado, tanto a nivel de publicación de artículos en revistas científicas como en relación a la presentación de trabajos en congresos, es tan importante, que debería ser un requisito a cumplir en su programa de formación. Incluso resulta sorprendente que se pueda conceder el título de doctor a una persona que nunca realizó una presentación en un congreso ni publicó un artículo en una revista. Este requisito tampoco se exige para conceder el grado de doctor, y siguiendo la misma lógica, resulta sorprendente que alguien pueda ser doctor y por tanto, dirigir la tesis de otro sin haber publicado nunca un artículo (p. 162).

Tomando posición por un razonamiento más pragmático, Lemos (2005) propone que

La asistencia a congresos y otras reuniones científicas debe ser estimulada en los estudiantes de doctorado, por ofrecer oportunidades de conocer el estado de la ciencia al día y permitir definir mejor su objeto de estudio. Afortunadamente, cada vez es mayor la presentación de trabajos de investigación por los estudiantes de doctorado en reuniones científicas (p.62).

Ya en 1962, Thomas Kuhn, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, ponía de relieve el cambio de paradigma en cuanto a la producción científica, que supuso una gran revolución en el campo. La ciencia dejó de ser sólo parte de los ricos ociosos, o de aquellos que gozaban de algún tipo de mecenas, sino que fueron los grandes profesionales, financiados con fondos públicos o privados quienes se ocuparon de realizar los grandes avances científicos.

En esa tesitura, se avanzó en la sustitución del científico individual por el grupo de investigación, con un director al frente, acompañado de investigadores más consolidados (posdoctorales), y otros tantos investigadores predoctorales en proceso de formación inicial.

Otra variación sustancial fue la aceptación del valor universal de la ciencia, lo cual afectó a los procedimientos de comunicar los resultados y descubrimientos relevantes. Las sesiones de academia, la correspondencia entre investigadores o la edición restringida de monografías y libros en ediciones locales e idiomas nativos, no eran métodos ágiles ni eficaces para difundir y validar los nuevos conocimientos. La solución consistió en la publicación de artículos cortos adaptados a un formato estándar (*papers*) en revistas de circulación mundial (*journals*), escritas en un lenguaje aceptable por la comunidad científica: el inglés. Durante el último siglo, de esta forma se ha extendido la creación de innumerables nuevas revistas en cualquier área del conocimiento, y el crecimiento de éstas se ha disparado más aún con la generalización del mundo digital e Internet (Ruiz- Corbellá et. al., 2014).

La inmersión en el mundo digital de las publicaciones científicas, por un lado, facilita económicamente la creación de contenidos (el ahorro respecto a las publicaciones es considerable, sobre todo si lo tenemos en cuenta respecto al potencial de distribución). Por otro, facilita el acceso, la rapidez y la economía de gestión de la misma divulgación científica.

En este sentido, la *Declaración de Berlín sobre el acceso abierto* de 2003 supuso un gran avance y respaldo al movimiento internacional en favor del paradigma del acceso abierto y auto-archivo de la publicación científica, liderados por grupos como la *Iniciativa de Acceso Abierto*

de Budapest (BOAI), constituida en 2002 o la *Open Access Newsletter* de SPARC (*The Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition*) (Sociedad Max Planck, 2003).

La abundancia y nivel de las publicaciones constituye un índice bastante fidedigno de la capacidad, trayectoria y hondura científica asignable a cada grupo investigador. Más aún, se han convertido en ocasiones en un parámetro de política científica para medir la calidad y decidir -dada la escasez crónica de recursos- qué líneas y equipos de trabajo merecen ser financiados. En consecuencia, se han introducido ciertos factores matemáticos para medir el rendimiento de los grupos, que atienden a dos criterios esenciales: el número de artículos publicados (cantidad) y el prestigio de la revista (citaciones y/o impacto).

El conjunto resultante se expresa como la producción científica de un grupo. Este procedimiento cuasi unánimemente aceptado por la comunidad científica no está exento de inconvenientes, empezando por decidir si la producción debe ser valorada en términos absolutos o relativos. Es decir, si las publicaciones son evaluables como un todo o referidas al tamaño y fondos presupuestarios de cada grupo; o si todos los miembros coautores poseen idéntico grado de paternidad sobre el artículo, con independencia de su número (de Miguel, 2010). Por otra parte, una producción abundante de artículos no implica necesariamente descubrimientos trascendentes o novedosos.

Además, históricamente muchas han sido las anécdotas sobre los rechazos de artículos en los *journals* más influyentes, que después se convertirían en algunos de los grandes avances científicos, como revisaba Campanario en su artículo de 2009, *Rejecting and resisting Nobel class discoveries: accounts by Nobel Laureates*, en el que se mencionan hasta 24 *premios Nobel*, que vieron inicialmente rechazados sus trabajos en las más prestigiosas revistas científicas. Así pues, el proceso de revisión por pares no es infalible ni, como se pretende conseguir, completamente anónimo, como ya revisaron varios autores (Campanario, 2002; Smith, 2006; **Neff y Olden, 2006; Webb, O'Hara y Freckleton, 2008**).

Igualmente, es discutible admitir el número de citaciones como parámetro infalible de calidad, puesto que casi la mitad de los artículos publicados no se citan nunca, y muchos reciben citaciones negativas. Tampoco juega a favor de la credibilidad de las citaciones y del *factor de impacto*, como medida de la calidad, la facilidad con la que se corrompe este sistema a través de la cita (semi)forzada a la revista, la publicación de artículos de revisión sobre publicaciones de la misma revista (que, por supuesto, citan todos los revisados) o a la *re-publicación* cada

ciertos años de artículos similares a los ya publicados (con su correspondiente cita)⁴⁰. Incluso del Monte – Luna, y otros, en 2014, siguiendo la estela de Butler (2013), alertan sobre el impacto académico en el sistema de citas de las revistas ilícitas de acceso abierto ⁴¹.

Arguelles (2008), plantea una reflexión adicional, sobre la esencia de la ciencia, y si ésta es crear o producir. Si la búsqueda de un nuevo saber requiere de un número elevado de publicaciones brillantes y si un investigador poco productivo debe ser apoyado. En su concepción actual son más importantes los continentes que los contenidos, condicionando una investigación rutinaria mediante proyectos continuistas de objetivos previsibles, encaminados a obtener resultados rápidamente publicables a corto plazo. Tal estrategia margina a los investigadores osados y heterodoxos con escaso bagaje de producción científica, pero capaces de plantearse desafíos inauditos del paradigma establecido. Quizá la mayoría haya fracasado, pero cuando tenían razón, han provocado auténticas revoluciones en nuestro conocimiento. La disyuntiva se sitúa en decidir si la investigación debe favorecer el conocimiento y progreso de la humanidad o el currículo de los grupos; si se investiga para descubrir o para publicar.

En el caso que nos ocupa en esta investigación, la respuesta sin embargo debe situarse en cubrir la imperiosa necesidad del investigador peridocctoral de recoger un aprendizaje en la comunicación del trabajo científico, con el rigor que ello requiere y la exposición a la evaluación del mismo que esto implica. Además, la adquisición de peso curricular, que es muy valorada de cara a la adquisición de, por ejemplo, plazas de docencia.

También es deber ahondar en la cuestión de la incidencia de las publicaciones en la jerarquía académica, que por otro lado es acicate de los doctorandos y nuevos doctores para labrar un futuro profesional. Así, habría que hacer mención a la presión de las instituciones universitarias sobre los docentes a la hora de exigir determinado número, y / o características de calidad en las publicaciones realizadas para permitir cambios de estatus laboral o personal en el campo de la academia.

A modo de ejemplo, el sistema de promoción del profesorado chileno, que se expresa de esta forma en el informe de la OCDE de 2009 sobre la Educación Superior en Chile:

⁴⁰ Una muestra de esto, es el artículo de Buéla- Casal (2011) Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. Este artículo contiene hasta 23 citas de artículos propios o de integrantes de su propio grupo de investigación.

⁴¹ En relación con las prácticas académicas y científicas deshonestas, Alemania, líder en este debate ha consolidado definitivamente la figura del «Defensor de la Ciencia», como instrumento de ámbito nacional para prevenir, gestionar y combatir la deshonestidad científica, aparte de la publicación en 2013 de una nueva versión del manual de referencia al respecto «*Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*» (Ruiperez y García-Cabrero, 2016)

Hay dos tipos de personal académico en las universidades: 'personal académico de planta' normalmente contratado por concurso y empleado en forma permanente y con jornada completa, de entre los cuales se escoge a los profesores más conocidos y de mayor prestigio para asumir responsabilidades administrativas, participar en comités universitarios y que pueden llegar a los más altos niveles de la jerarquía académica; y, el 'personal a contrata', académicos que no tienen la propiedad de sus cargos y que no tienen derecho a ser elegidos para esos privilegios. Para el personal de planta, la promoción generalmente depende de su experiencia, la evaluación de los estudiantes y su producción de publicaciones (p. 58).

De este último párrafo, reseñar también cómo efectivamente se escoge a los profesores de mayor prestigio para liderar secciones administrativas, que, aunque son mejor remuneradas, resultan un cerco al avance de la investigación puesto que se condena a la realización de funciones que no son propias del profesor / investigador. Este uso, sin embargo, se justificaría con la elección de profesorado prestigiado en su área, siempre y cuando tuviera conocimientos desarrollados en torno a la gestión.

H. Empleabilidad y movilidad laboral

Por último, se agrega como tercera dimensión de la variable la empleabilidad y movilidad laboral, entendida como las oportunidades de mejoras o cambios de posiciones o salariales en el propio ámbito laboral, que podrían ser consecuencia de la culminación de lo que hemos dado en llamar eficacia doctoral.

Entendemos así, que la superación del grado de doctor, tiene también un componente práctico, que es satisfacer la demanda social de investigadores, y con ella, la de las empresas públicas y privadas que los requieren.

Durante las últimas cuatro décadas aumentó considerablemente el acceso a la educación terciaria en los países desarrollados. Muchos gobiernos que persiguen sociedades de conocimiento con economías avanzadas competitivas proponen políticas para promover la afluencia de estudiantes en universidades y otros centros de educación superior. Esto es así puesto que consideran a la educación terciaria como medio para obtener mano de obra altamente calificada capaz de trabajar en sectores económicos tecnológicos e innovadores. En los países de la OCDE casi un tercio de los adultos entre 25 y 34 años de edad dispone actualmente de un título universitario (Santiago et.al., 2008, p. 189).

El crecimiento del número de estudiantes universitarios hace que los gobiernos y las instituciones de educación superior deban pensar en nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, porque el gran número de graduados universitarios produce una oferta de personal calificado que no siempre concuerda con la demanda en los diferentes sectores económicos. La oferta excedente de empleados y postulantes con un título universitario impide la inserción rápida de graduados en el mundo laboral y causa desempleo y subutilización de capacidades académicas. Pero, ¿qué pasa con los doctores?

Actualmente, la situación de la demanda de doctores pasa a nivel mundial por una situación muy diversificada. Cyranoski et al. (2011) nos recuerdan que el número de doctores en ciencia se incrementado casi un 40% cada año entre 1998 y 2008 en los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En algunos países, incluyendo Estados Unidos y Japón, la oferta de doctores ha sobrepasado la demanda y, aunque pocos doctores terminan desempleados, no está del todo claro si merece la pena pasar tantos años para conseguir un alto nivel de calificación para luego ocupar un puesto de profesor de enseñanza secundaria, por ejemplo.

En otros países, como China e India, la economía se desarrolla tan rápido que pueden colocar a todos sus doctores, incluso habiendo incrementado el número de doctorados en un 40% entre 1998 y 2006 en el caso de China. Sólo en unos pocos países, entre ellos Alemania, se ha resuelto con éxito el problema redefiniendo la tesis doctoral como requisito para la formación de altos cargos en las empresas y adaptando los programas de doctorado de forma adecuada.

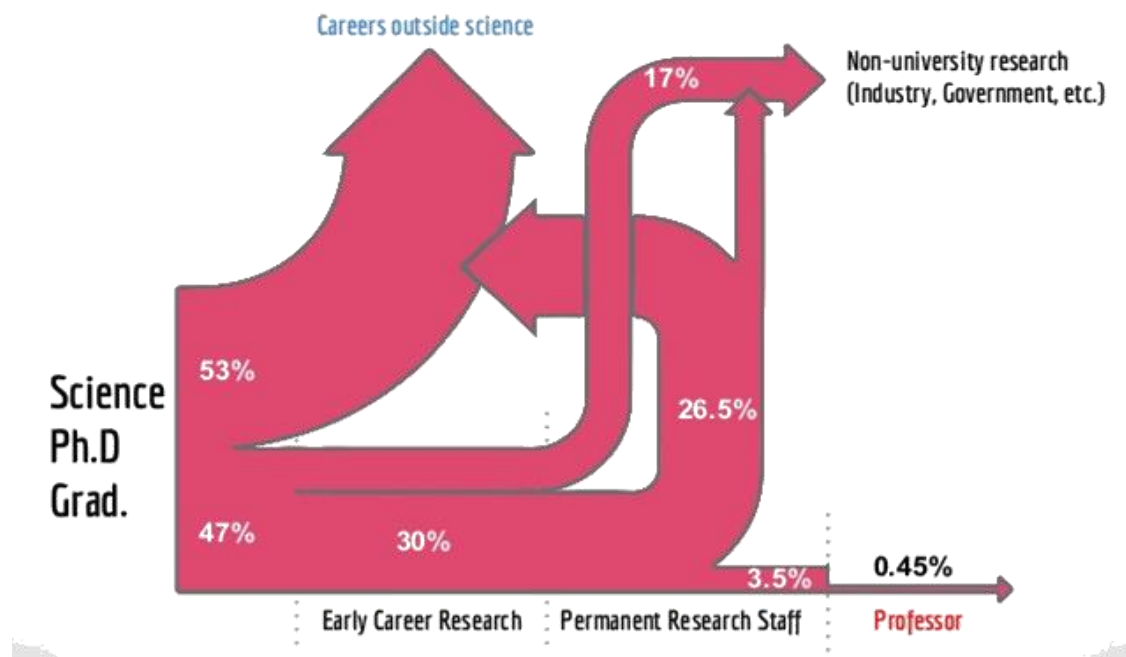
Comúnmente el título doctor se destina principalmente para carreras en el ámbito académico y/o instituciones de investigación financiados con fondos públicos. Sin embargo, muchos estudios en todo el mundo han revelado crecientes problemas de los doctores (o personal altamente cualificado) en la obtención de un empleo estable y dificultades para encontrarlo fuera del ámbito académico. Por lo que cada vez más esta franja de la población activa tiene que mirar hacia el sector privado con el fin de ampliar sus perspectivas de empleo demostrando que están bien preparados para un mercado laboral más allá del académico.

The Royal Society, en su informe de 2010, ya mostraba este esquema (Esquema 2) que ilustra los puntos de transición en una típica carrera científico- académica tras un doctorado, y muestra el flujo de los investigadores hacia otros sectores, a través de datos del *Research Base Funders Forum* (2008) y la Agencia de Estadística de la Educación Superior (HESA) (2009).

El diagrama ilustra muy bien cómo a pesar de los tópicos, el empleo de los doctores ya no está en la carrera académica, (aunque un amplio porcentaje de ellos sí intenta buscar espacio en

ese ámbito, del que se retira (o es retirado) a medida que pasa el tiempo) sino que se dirige principalmente hacia campos no investigadores, y, en algunos casos hacia la investigación privada.

Esquema 2. Distribución porcentual del tipo de empleo desarrollado por los doctores



Fuente: The Royal Society, 2010

El problema nace cuando las suposiciones generalizadas acerca del perfil de doctorado, revelan creencias como que la formación de los doctores los hace carecer de habilidades dirigidas hacia el ámbito profesional (Vossensteijn et al., 2010). Otros estudios como los de Nerad y Maressi (2004), incluso asocian el bajo acceso de los doctores al mercado laboral privado al bajo conocimiento que tienen sobre sus oportunidades en éste ámbito.

Para superar estas barreras, países como Francia han implantado el desarrollo de los Ph. D. bajo el llamado *CIFRE scheme (Industrial Agreement for Training by Research bodies)*, bajo el cual se desarrollan tesis doctorales, en un máximo de tres años, por doctorandos que ocupan un puesto como investigador colaborador en empresas privadas (Laboratoire d'informatique de Nantes Atlantique, 2017). Estos programas son financiados por el Ministerio de Educación Superior e Investigación francés y a través de la Asociación Nacional de Investigación y Tecnología francesa. Las estadísticas nacionales comprobaron que la empleabilidad de los doctores que habían desarrollado su tesis al amparo de este programa, se integraban mucho más rápidamente en el mercado laboral privado, y de forma más satisfactoria.

En Dinamarca y Países Bajos, y otros muchos de la Unión Europea también se han desarrollado programas de trabajo en común entre Universidades y empresas privadas en el marco de los programas de doctorado para favorecer la empleabilidad con resultados más o menos positivos, pero, el hecho de que las Universidades sigan replanteando las fórmulas para trabajar de forma colaborativa con la empresa privada, no hace más que corroborar que el funcionamiento de estas colaboraciones no está siendo óptimo.

Prueba también de la creciente preocupación por la empleabilidad fueron los debates surgidos en torno al 9º encuentro anual del Consejo de Educación Doctoral (CDE) de la European University Association (EUA), auspiciado los días 15 y 16 de junio de 2016 en la Universidad Rovira i Virgili, en Tarragona. En este encuentro, planteado en torno al tema *La formación doctoral: un dilema de calidad y cantidad*, se propusieron, entre otras cuestiones, trabajar no solo por la empleabilidad de los doctores, sino por una empleabilidad adecuada a su formación.

Acerca de la situación de los doctores en el mercado laboral, la Tabla 6 proporciona algunos datos algo esclarecedores. En primer lugar, cabe destacar que el porcentaje más amplio de personas doctoradas se encuentran en el ámbito de las Ciencias Naturales, siendo estos un 33% del total, seguidos de los doctores en Ciencias Médicas y Ciencias Sociales. El porcentaje mayor de ocupados lo lideran precisamente los doctores en Ciencias Naturales, y, aunque no se puede considerar un porcentaje bajo, la peor situación la representan los doctores en Humanidades con un 92% de ocupados.

Respecto al sector de empleo de los doctores, se representa una situación muy distinta a la ofrecida por *The Royal Society*, dándose la situación que una media del 42% de los doctores españoles encuentran su ocupación en el ámbito de la Enseñanza Superior. Frente a esto, una media del 15% de los doctores se emplean en la empresa privada, subiendo hasta el 20% en el caso específico de los doctores en el ámbito de la Ingeniería.

La administración pública supone también una opción altamente arraigada para el empleo de los doctores, considerando que el acceso en la mayoría de los casos se resuelve por concurso –oposición.

Respecto al porcentaje de relación entre los estudios cursados y el empleo realizado, el resultado resulta más desesperanzador, con un 15% de doctores que consideran que esta relación es baja, y un 20% adicional que consideran *media* esta relación. En el caso de los doctores en Ciencias Sociales, la percepción de una alta relación entre cualificación y empleo

sube hasta el 75% que contrasta con sólo un 46% de los doctores en el ámbito de las Ciencias médicas.

Tabla 6. Distribución de doctores, ámbito de empleo y grado de relación entre estudios y trabajo por área de conocimiento (en porcentaje)

	Distribución porcentual por áreas de estudio	Porcentaje de ocupados	Porcentaje de ocupados por sector de empleo			Porcentaje por grado de relación entre estudios y trabajo		
			Empresas	Administraciones Públicas	Enseñanza superior	Alto	Medio	Bajo
Ciencias Naturales	33.3	96.8	16.8	33.2	45.0	67.2	18.8	14.0
Ingeniería y Tecnología	8.0	97.1	19.8	16.0	59.9	68.5	17.8	13.6
Ciencias médicas	20.9	97.4	21.5	65.2	11.0	46.9	28.0	25.1
Ciencias de la Agricultura	3.0	95.6	13.2	44.9	37.8	63.9	15.9	20.3
Ciencias Sociales	20.1	96.2	9.4	27.	60.4	75	17.6	7.4
Humanidades	14.7	92.4	7.5	38.1	50.6	60.9	20.2	19.0
Total	100.0	96.1	15.1	38.4	42.7	63.6	20.5	15.9

Fuente: Encuesta sobre recursos humanos en ciencia y tecnología (INE, 2009)

En cualquier caso, es conveniente apuntar que, el Instituto Nacional de Estadística (INE) no ofrece datos muy actualizados a este respecto (la última encuesta realizada en este sentido es del año 2009), y no se pueden tomar como realistas habiendo variado tanto el panorama socioeconómico en España en los últimos años.

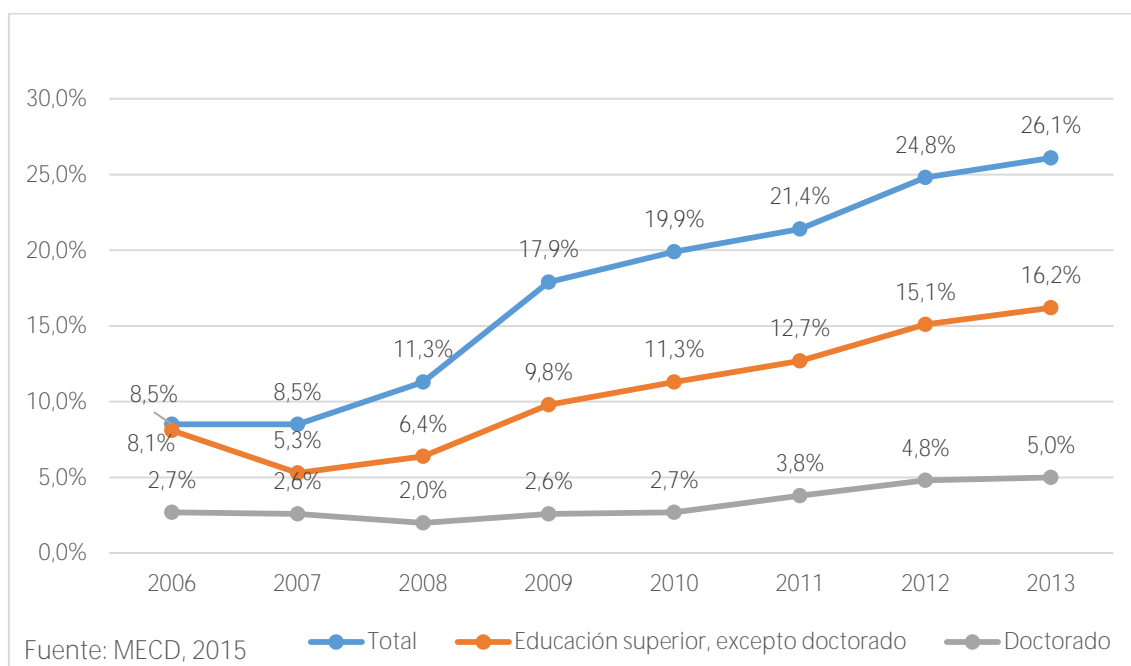
El último estudio realizado para la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas, en 2014, sobre empleo y doctorado, apunta que:

Los países y regiones líderes en investigación e innovación comparten elevadas tasas de empleo de doctores en el sector productivo, y una fuerte presencia privada en la inversión en I+D. España muestra una reducción de la tasa promedio de empleo en el sector productivo de los países miembros de la OCDE, hasta en un 50% (Benito, Gil y Romera, 2014, p. 9).

Apuntan también que, con datos de 2011-12, la tasa media de campos de conocimiento, de desempleo en el sector de los doctores, está alrededor del 5%, algo más alta que la media europea. Ahora bien, estos datos toman otra perspectiva, atendiendo a la variación relativa experimentada por la tasa de paro en España, ya que se observa que los mayores incrementos

relativos corresponden a los mayores niveles de formación, especialmente en los últimos años. Son los trabajadores más cualificados, los que en términos relativos a partir de 2008 han visto degradarse más velozmente su tasa de empleabilidad. Los datos referidos a los doctores, objeto de este estudio, aunque presenten valores absolutos de la tasa de paro inferiores al 5%, son especialmente preocupantes (Gráfico 3).

Gráfico 3. Evolución de la tasa de paro según el nivel de formación alcanzado en España entre 2006 y 2013



Según la Tabla 7 se muestra que los mayores crecimientos relativos de las tasas de paro entre 2008 y 2012, corresponden a los colectivos más cualificados, siendo del 136,34% para el colectivo con estudios superiores, exceptuando doctorado y del 143,01% para el colectivo de los doctores.

Si nos fijamos en los incrementos relativos de las tasas de paro referidos en el bienio 2010-2012, la situación se agudiza, correspondiendo el 33% a titulados superiores no doctores, y el 71,79% a los doctores (más del doble del incremento de la tasa de los titulados superiores sin doctorado).

Tabla 7. Crecimientos relativos de la tasa de paro según nivel de formación entre 2005 y 2012

	2005-2012	2008-2012	2010-2012
Total	173,25%	120,72%	24,78%
Analfabetos	149,79%	79,60%	21,94%
Educación primaria	257,18%	125,19%	26,10%
Educación secundaria primera etapa y formación e inserción laboral correspondiente	168,09%	122,71%	24,01%
Educación secundaria segunda etapa y formación e inserción laboral correspondiente	179,98%	130,86%	27,38%
Formación e Inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa)	281,88%	112,59%	11,80%
Educación superior, excepto doctorado	121,87%	136,34%	33,27%
Doctorado	177,51%	143,01%	71,79%
Fuente: Benito, Gil y Romera (2014)			

Por otro lado, la baja participación del sector privado en la investigación es una de las características negativas del sistema de I+D español. Tras la tesis doctoral la mayoría de nuevos doctores no siguen realizando investigación, con lo que apenas se cuenta con investigadores avanzando el conocimiento y la tecnología (de Miguel, 2004).

También la sobrecualificación hace mella en los investigadores. Con datos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, se aprecia cómo, en los casos de personas con perfil universitario⁴², se acusa un 24% de empleados que se reconocen en una situación laboral por debajo de su formación, acompañados en cifras de los graduados en Bachillerato (Tabla 8).

⁴² La Seguridad Social española, en sus estadísticas, no contempla el ciclo de estudios universitarios terminados.

Tabla 8. Percepción de la relación entre formación recibida y puesto de trabajo desempeñado. Año 2010

	Relación entre el puesto de trabajo y formación				
	Distribución porcentual				
	Total	Es el correcto	Es más bajo que su formación	Está por encima de su formación	Necesita una formación distinta a la que tiene
<i>Nivel de estudios</i>					
Menos que primarios	100	90.1	7.8	2.1	-
Primarios	100	88.2	9.3	0.8	1.7
Secundarios	100	82.6	14.2	2.0	1.2
Bachillerato	100	72.1	24.2	0.8	2.8
Formación Profesional	100	75.7	17.6	2.4	4.3
Universitarios	100	73.3	24.0	0.4	2.2

Fuente: Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2010

Al respecto de la infra-cualificación, la Fundación Ciudadanía en Valores, en su informe sobre empleabilidad (Michavila et al., 2016), ponía de relieve que:

Un 74,48% de los titulados universitarios encuestados considera que para desarrollar su último trabajo era necesario tener estudios universitarios. Más concretamente, un 27,15% afirma que el nivel de estudios más adecuado era una diplomatura, una ingeniería o una arquitectura técnica, un 31,67% una licenciatura, ingeniería o arquitectura superior, un 13,84% un máster y un 1,81% un doctorado (s.p.).

En lo respectivo a la retribución salarial, el Informe *Education at a Glance 2015* confirma que, en cualquier caso, la educación superior sí compensa. Según la media de la OCDE, y con datos de referencia entre 2012 y 2013, quienes tienen un Máster, Doctorado o título equivalente ganan un 210% más que los que han obtenido como titulación máxima el segundo ciclo de secundaria. Al respecto de estos mismos datos en España, y según datos de 2012 el porcentaje baja hasta el 151% (OCDE, 2015, p. 36)

A partir de aquí, cabe preguntarse por la situación de empleabilidad de los doctores en el ámbito latinoamericano, donde se centra una buena parte de la población que ocupa este estudio. La empleabilidad de los doctorados en Chile se mantiene en la misma tendencia que la española, pero con dos problemas añadidos:

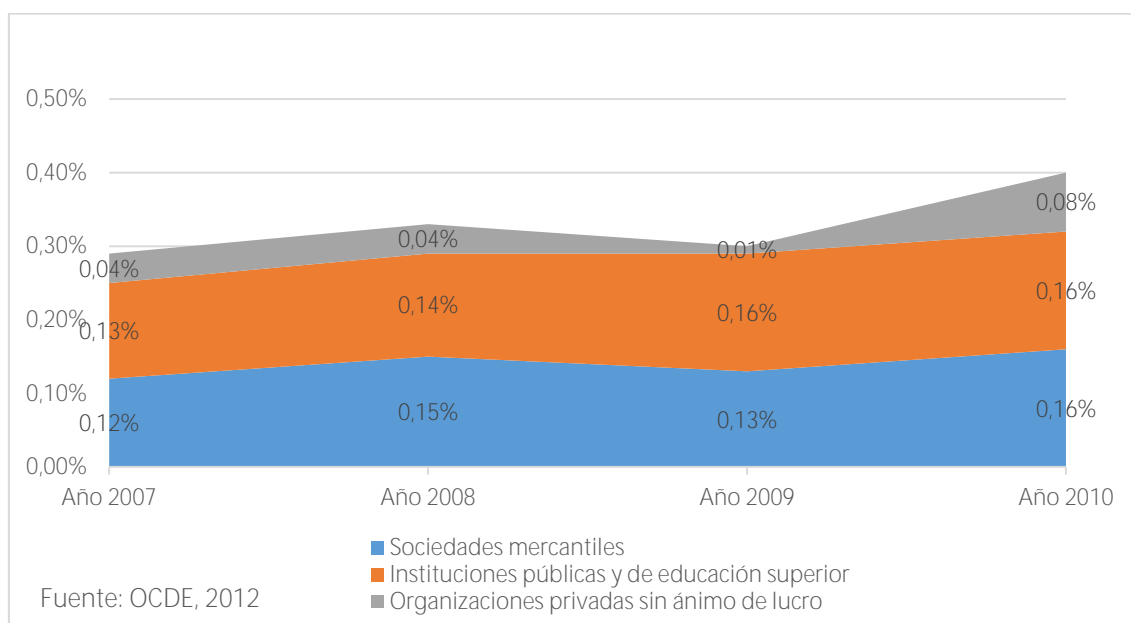
En primer lugar la cantidad de nuevos doctores que está generando el país. En el año 2008, con la integración de Chile en la OCDE, el gobierno puso en marcha un plan de choque de cara a la formación superior, implementando el programa *Becas Chile*, administrado por la CONICYT, que vino a reemplazar las *Becas Presidente de la República* y, entre otras cosas, amplió, con muy buenos resultados, la oferta para los profesionales que querían perfeccionarse en las mejores universidades en el extranjero.

En el período entre 2008 y 2014 se asignaron más de tres mil becas de magister y dos mil becas de doctorado en el extranjero (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, 2016), tres mil más de las que se habían entregado en los cinco años previos a la puesta en marcha del plan.

Estas becas, además consideran la obligación de volver a Chile antes de pasado un año de finalizar la beca, y quedarse en el país al menos el doble del tiempo que estuvieron fuera. A través del Programa de Atracción e Inserción del Capital Humano Avanzado (PAI), CONICYT logra reinsertar anualmente a unos 40 o 50 profesionales en la academia y hasta 25 en la industria. Pero es poco, comparado con los cientos que están saliendo a estudiar cada año.

El segundo problema, que enlaza directamente con éste, es el bajo índice de industria capaz de absorber a estos doctores. La intensidad de inversión en I+D y en general el gasto en innovación son los más bajos de la OCDE. El limitado gasto en I+D se concentra en gran medida en el sector universitario financiado con fondos públicos (Gráfico 4). La participación del sector empresarial es excepcionalmente baja y tan solo cerca de 350 empresas afirman que invierten de manera rutinaria en I+D, una cifra que apenas crece a medida que pasa el tiempo (OCDE, 2013).

Gráfico 4. Gasto bruto en I+D en Chile por organizaciones expresado en porcentaje del PIB



En el caso de la investigación que nos ocupa, el periodo de formación del doctorado se realizó de manera semipresencial en Santiago de Chile, y no contemplaba la estancia en el extranjero, con lo cual no era susceptible de ser becado por el sistema de Becas Chile. En cualquier caso, los datos anteriores son una muestra del creciente interés por los posgraduados chilenos en ampliar su formación en estudios de Tercer ciclo.

Así pues, nos encontramos con un gobierno muy interesado en elevar los niveles de formación de los ciudadanos, y a la vez unos ciudadanos muy interesados en elevar sus propios niveles de formación, pero con una problemática que enlaza a ambos: la falta de puestos de trabajo adecuados a ese nivel formativo.

En México la situación de los doctorados no es mucho más positiva. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre los años 2009 y 2011 (últimos datos ofrecidos), casi 3.000 doctorados se gradúan anualmente, aunque sólo unos 1.000 se incorporan al año como miembros del sistema nacional de investigadores (Tabla 9).

Tabla 9. Doctores y miembros del sistema nacional de investigadores en México entre 2009 y 2011

Indicador	Unidad de medida	Valores			Variación anual	
		2009	2010	2011	2010	2011
Graduados de programas de doctorado	Personas	2.724	2.673	2.826	-1.9%	5.7%
Miembros del sistema nacional de investigadores	Personas	15.565	16.660	17.639	6.6%	6.3%
Fuente: INEGI 2016.						

Arturo Menchaca Rocha, presidente de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), en declaraciones para La Jornada (periódico online de la Universidad Nacional Autónoma de México) señalaba en 2011 que:

En los hechos, no todos los que se gradúan de un posgrado están haciendo ciencia. En México hay muchas instituciones de educación superior privadas que dan trabajo, pero no para hacer investigación. En la mayoría de los casos, si un joven con doctorado solicita trabajo, se lo dan, pero para estar frente a grupo, no para estar en un laboratorio o realizando una investigación de campo (Poy, 2011, s.p.).

Según Vassar y Barret “unos 20 mil mexicanos con doctorado residen y trabajan en Estados Unidos. Los mexicanos con altos niveles escolares dejan el país, en contra de su voluntad, después de buscar empleos”. Muchos de los enviados al extranjero van con el apoyo del gobierno, que otorga unas seis mil becas al año sobre todo para posgrado. Muchos estudiantes nunca regresan y otros, si vuelven, encuentran un desierto de oportunidades.

La falta de oportunidades en la educación superior es a menudo citada como uno de los principales obstáculos para el desarrollo socioeconómico de México. Por otra parte, los mexicanos con estudios de postgrado a menudo utilizan sus habilidades en el extranjero en vez de usarlas en el hogar, lo que limita el acceso del país a la mano de obra calificada. Algunos de los que estudian, utilizan su estancia en el extranjero para trabajar; otros estudian en México sólo para trasladarse a otros países con mejores puestos de trabajo y entornos sociales y

económicos más estables, [...] Y México no es único en esto. La emigración de intelectuales y de profesionistas altamente calificados de países en desarrollo a los desarrollados a menudo se conoce como *fuga de cerebros*. Ha quedado claro **que, si bien los países que acogen disfrutan de ‘fuertes beneficios económicos de la inmigración calificada’, muchas naciones** en desarrollo, como México, pierden trabajadores innovadores y valiosos (Vassar y Barret, 2014, s.p.).

Este estudio calcula que en 2013, 14.199 ciudadanos mexicanos no inmigrantes estaban estudiando en Estados Unidos, convirtiendo a México en el noveno mayor exportador de estudiantes, de acuerdo con el Instituto de Educación Internacional. De otra forma, expresa cómo de los 73.000 académicos de México que tienen títulos de doctorado, 20.000 viven y trabajan en Estados Unidos.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, México sólo destinó 0,43% de su PIB en investigación y desarrollo en 2012, mientras que en los Estados Unidos se dio el 2,81%. Por lo tanto, los trabajadores educados, altamente especializados, deben buscar fuera de México la infraestructura de investigación y una paga más alta para aprovechar sus habilidades únicas. Este hecho, se convierte inevitablemente en un daño irreparable para el estado, que desperdicia su potencial humano en el país vecino.

Respecto a la relación entre empleo y formación doctoral en República Dominicana, el informe de 2012 de la OCDE afirma tajantemente que:

Una proporción muy baja de la fuerza laboral académica está cualificada a nivel de doctorado. El gobierno ha incrementado la oferta de becas para la realización de estudios de postgrado en el exterior, de uno a dos años para maestría y de tres a cuatro años para doctorado. Se conoce poco acerca del empleo de los graduados al término de sus estudios (OCDE, 2012, p. 16).

También se indica la baja inversión pública y/ o privada en I+D en el país, pero sin embargo las políticas gubernamentales enmarcadas en el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018 plantean la emisión de becas que favorezcan el aumento el número de estudiantes con grado de doctor anuales desde los 300 hasta los 3.000.

Por otro lado, Dentro del *Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018* lo que sí se contemplan son una serie de objetivos para la mejora y modernización de la educación superior, entre los **que se encuentra “Profesionalizar y dignificar el personal de la educación superior dominicana;** lograr que las IES establezcan programas de desarrollo profesional que los habilite para

desempeñar sus funciones docentes, de investigación **y de extensión, al más alto nivel.**" (SEESCyT, 2007, p.6)

La consecución de este objetivo, según la SEESCyT⁴³ ofrecerá los siguientes resultados:

- El número de profesores de las IES con doctorado incrementará en 10% y el número de profesores de tiempo completo o parcial aumentará en 25%.
- Un mínimo de 200 profesores con título de doctorado serán capacitados en diferentes áreas, con énfasis en la investigación científica y tecnológica.
- 50% del personal docente de las universidades dominicanas contarán con grado de doctorado y por lo menos 25% serán de dedicación exclusiva.

3.4 Detracciones y decepciones en el Doctorado

Después de todo, cabe hacer mención al generalizado desánimo de los científicos hacia su actividad investigadora, que se advierte en multitud de expresiones de opinión a través de la *blogosfera*, que invitan a desistir de la profesión por la falta de compensación económica e incluso anímica que proporciona el ámbito investigador. De éstos, se detallan algunos ejemplos aquí, aunque pueden ser encontrados por cientos en la red, en cualquier idioma.

Algunos de los testimonios y relatos de vida recogidos, ofrecen una mirada muy controvertida acerca del alto grado de competencia en el acceso a la academia y las dificultades en su acceso, de forma que, a pesar de los buenos resultados de un investigador, es posible que no pueda acceder al campo laboral académico.

Tal vez tú eres muy talentoso y puedas superar la trampa de los postdoctorados; alguna Universidad estará muy impresionada contigo y serás contratado con definitividad (sic.) dos años después de tu posgrado. Tal vez. Pero el abaratamiento del mercado laboral científico indica que incluso los más talentosos se quedan en espera durante un largo tiempo. Considera a los candidatos descritos anteriormente. Y muchos que parecen muy talentosos, con buenas notas y recomendaciones, se encuentran con que la competencia en la investigación es más difícil, o al menos diferente, y deben competir contra el resto (Katz, 2013, s.p.).

⁴³ La Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en la actualidad ha sido sustituida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT)

La calidad del doctor ya no resulta garantía de nada: las instituciones de educación superior suponen una carrera de fondo, larga y cargada de dificultades que en muy pocos casos finalizan con resultados que compensen ese esfuerzo.

Además, los doctores más brillantes ya no son la élite de las instituciones académicas y deben ocupar puestos de posdoctorado mal pagados entre cinco y diez años antes de encontrar un puesto académico permanente, si lo encuentran. Esta carrera de obstáculos desilusiona a muchas mentes brillantes que acaban en puestos laborales para los que están sobrepreparados (Villatoro, 2011. s.p.).

En otros países europeos la perspectiva tampoco resulta mucho mejor, y algunos autores insisten no solo en la decepción laboral, sino también en la baja valoración personal, social y laboral que puede tener un doctorado, lo que desemboca en situaciones personales emocionalmente dificultosas para el doctor.

No lo hagas. Simplemente no. Lamento profundamente haber hecho estudios doctorales... no porque mi doctorado arruinara los libros y me hiciera insoportable. No, ahora me doy cuenta de que asistir fue una terrible idea porque el trabajo profesoral de tiempo completo está extinto. Después de cuatro años de intentarlo, finalmente entendí en mi dura cabeza que no conseguiré un trabajo - **y si tú haces estudios doctorales, tampoco. [...], nunca obtendrás un puesto estable en una universidad decente.** Los doctores en humanidades no obtienen trabajo no porque no sean buenos en lo que hacen y no porque su trabajo no sea relevante socialmente (un tema para discutir largamente), sino porque la academia es un mercado, y como cualquier mercado, eventualmente llegan a su punto de saturación (Schuman, 2013, s.p.).

Enlazados con el alto grado de implicación personal y de sacrificio que requiere una tesis doctoral, también resaltan testimonios acerca de la baja apreciación que tiene la tesis doctoral, y la visible inutilidad, de su realización, más allá de los méritos o puntajes oficiales considerados en el acceso a la Administración Pública, que como ya se ha visto, es una salida bastante considerada de por sí entre los doctores.

¿Qué sentido tiene realizar una tesis doctoral que no va a ser valorada en ningún puesto de trabajo -más allá de la Administración-? ¿Qué sentido tiene hacer algo que te motiva pero cuya utilidad, en caso de no tener trabajo, no se puede vislumbrar a corto plazo? (Martí, 2012, s.p.).

Así, el panorama para un futuro doctorando, se vuelve negativo e incierto, y supone un preaviso para cualquier navegante de la red que se encuentre considerando el acceso a un programa de doctorado. Cabría en este ámbito una investigación acerca de las motivaciones para el acceso al doctorado, y el proceso de reflexión subsiguiente, en el camino hacia la tesis doctoral, o hacia su abandono.

3.5 Doctorado en Educación, empresa privada e I+D

En el camino de la empleabilidad del doctorando, se ha hablado mucho en el sentido de la necesidad de hacer hincapié en las políticas de I+D, y en la integración de los doctores en espacios de investigación en la empresa privada. Pero, ¿qué sucede con los doctorandos en un área como la educación?

En el conocido como Estado del Bienestar, se presupone una educación de calidad, pública y accesible para todos, algo que choca directamente con la integración de los grandes expertos en el área en las empresas privadas dedicadas a la educación.

Así, la empleabilidad de los doctores en Educación, en un estado pragmático en un sentido social, se debería dirigir hacia la ocupación, en primer lugar de la Universidad pública, en la vía de la formación de los formadores, de los futuros docentes. Pero también en los gobiernos locales, municipales, provinciales o estatales, **consejos escolares...**

Sin embargo, España es el segundo país de la Unión Europea con más alumnos en aulas concertadas (privadas subvencionadas) o completamente privadas, solo tras Bélgica, y se sitúa hasta 22 puntos por encima de la media —en el caso de primaria— en el porcentaje de estudiantes que se educan en centros bajo una gestión o capital privados. La privatización, aunque minoritaria en Europa salvo excepciones, como España, ha avanzado en la última década, y un temor inquieta a los sindicatos europeos: la educación, alertan, puede no quedar excluida del futuro *Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y Estados Unidos*, que, por otro lado se negocia con poca publicidad⁴⁴.

Si el conocimiento es emancipador, lo es por responder a los deseos íntimos de las personas, que tienen derecho a elegir y a acceder a él en las mismas condiciones y oportunidades. Al respecto de la profesión docente a nivel mundial, se pronuncia Sagrera en 2016:

⁴⁴ Un borrador del TTIP fue filtrado en mayo de 2016 por Greenpeace Holanda (García, 2016)

La crisis de la profesión académica es un fenómeno que se da en forma aguda en los países en desarrollo, pero que también afecta a los profesores del mundo desarrollado. Los consejos del Banco Mundial de que los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores para complementar su salario, han tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio y en ocasiones ha conducido a prácticas de corrupción académica (s.p.).

Cuando hay servicios de educación pública que incluyen paulatinamente al sector privado -la llamada privatización exógena- se prepara el camino para que empresas privadas provean a las escuelas según su propio beneficio. Ello suele suponer una tentación para que dictaminen lo que la escuela necesita: la organización del centro, el acceso docente, las actividades extraescolares... Así está ocurriendo en muchos países.

En lugares como Nueva Zelanda o en el Reino Unido durante el gobierno de Tony Blair⁴⁵, ya se llevaron a cabo algunas de estas reformas suponiendo una injerencia en la gestión de los centros educativos. Una injerencia porque tal privatización, a la larga, importa métodos del sector privado empresarial con el fin de que las escuelas funcionen bajo perspectivas comerciales. En nuestro país se apalancan los intentos de realizar pruebas externas que acaban siendo encargadas a empresas, basándose en los resultados de los alumnos y no en su proceso de aprendizaje, lo cual contraviene los principios psicopedagógicos más básicos⁴⁶.

En el caso de la universidad pública española, Apodaca (2002) hacía gala de que, incluso durante la dictadura, fuera una institución que se mantuvo fuera del espacio privatizado de la enseñanza, tal como no lo fueron las enseñanzas primaria y secundaria, que fueron entregadas al estado eclesiástico⁴⁷.

La libertad de cátedra e investigadora, se deberían ver beneficiados por la participación en alrededor de un 90% de la financiación por parte de las Comunidades Autónomas (por competencias estatales delegadas) en los presupuestos universitarios. Sin embargo, en los últimos años, venimos asistiendo a un paulatino recorte en los presupuestos del Estado en cuanto al porcentaje del PIB dedicado a la educación, excusado bajo la crisis económica que

⁴⁵ Primer ministro británico entre 1997 y 2007.

⁴⁶ **En mayo de 2016 saltó la noticia a la prensa acerca de los más de 330.000 € que cobró una empresa privada, y ajena al sector educativo por la realización de las pruebas LOMCE de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, a pesar que el Ministerio de Educación ya había aprobado una partida de casi un millón y medio de euros para tal fin (Gutiérrez, 2016)**

⁴⁷ Dudamos de que pueda considerarse positivo que sea un estado dictatorial quien financie a la Universidad. Sí lo es que tras la dictadura, se mantuviera, aunque sea por tradición, ese *status* público.

vive el país⁴⁸. Esto ha dado lugar a un creciente interés por parte de universidades e investigadores en la búsqueda de financiación extra para las universidades públicas, que necesariamente ha de pasar por la diversificación de sus fuentes de financiación privada o complementaria, es decir, por la captación de fondos privados filantrópicos (*fundraising*), que recoge dos vertientes: en un primer lugar la filantropía y el mecenazgo, y en segundo lugar el patrocinio y la colaboración universidad- empresa.

Esta última modalidad, abre el debate entre la urgente necesidad de ampliar los horizontes de financiación de la Universidad, en favor del abaratamiento de los costes por matrícula – especialmente en el nivel de Grado⁴⁹-, y las problemáticas que pueden surgir de la introducción de financiamiento privado o empresarial en la investigación, que se puso de relieve, entre otros, en el *Documento de Reflexión sobre la mejora de la financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e Incrementar el impacto socio-económico del Sistema Universitario Español* (Ministerio de Educación, 2010)

En fin, cabe esperar que sean los mismos estudiantes que se inician en la investigación en un doctorado en Educación, quienes lideren los procesos de cambio necesarios para el avance de **la Educación, en las Universidades, en los centros... Pero también en Instituciones** gubernamentales, *think- tanks*⁵⁰ públicos..., donde la innovación parta de necesidades puras de la sociedad, incorporando la práctica docente como punto de partida para la extracción de prácticas creativas e innovadoras.

⁴⁸ España destinó en 2013 un 4.31% del PIB a la Educación, un 2,6% menos que el año anterior, y casi un punto por debajo de la media europea (5,25%) (Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación, 2015).

⁴⁹En cualquier caso, los precios públicos universitarios, vienen determinados por las Comunidades Autónomas, lo que requeriría de una conversación abierta con todas las instituciones.

⁵⁰Los *Think -Tanks* son organizaciones permanentes encargadas de suministrar una producción original de reflexiones, análisis y asesoramiento, pero que no están al cargo de misiones gubernamentales. Además, su trabajo tiene, o debería tener, la ambición, explícita o implícita, de servir a una determinada concepción del bien público, por oposición a las organizaciones con ánimo únicamente comercial y lucrativo. (Ponsa y González-Capitel, 2015)

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

El diseño de esta investigación está configurado para tratar de obtener una visión holística de la situación de los estudiantes en el proceso de realización del programa de doctorado en Planificación e innovación Educativa, comprendiendo diferentes visiones y perspectivas, y permitiendo expresarse en libertad a los actores principales del programa de doctorado.

La investigación planteada, a través de una triangulación de datos cuantitativos y cualitativos extraídos de diferentes maneras, trata de dar respuesta a los interrogantes que se plantean acerca de las posibilidades de éxito dentro del doctorado en Planificación en Innovación Educativa.

Para ello, ahonda en las circunstancias que han concurrido en torno a su realización y sobre todo en aquellas que hayan podido tener una acertada influencia en su finalización.

Por otro lado, considerar también que la investigación toma un tono positivista, en cuanto que se ha querido prestar más atención a aquellas prácticas que sí han favorecido la finalización con éxito del programa de doctorado, en lugar de ahondar en aquellos factores que han afectado más negativamente a la finalización del doctorado.

Tipo de investigación

El estudio es de tipo exploratorio descriptivo pues aborda un tema apenas investigado, como es la evaluación de los procesos doctorales. La investigación pretende dar una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad, aunque a través de la descripción de las características manifestadas por la muestra de la investigación.

Cuando no existen investigaciones previas sobre el objeto de estudio o cuando nuestro conocimiento del tema es tan vago e impreciso que nos impide sacar las más provisionales conclusiones sobre qué aspectos son relevantes y cuáles no, se requiere en primer término explorar e indagar, para lo que se utiliza la investigación exploratoria.

Para explorar un tema relativamente desconocido se dispone de un amplio espectro de medios y técnicas para recolectar datos en diferentes ciencias como son la revisión

bibliográfica especializada, entrevistas y cuestionarios, la observación participante y no participante y el seguimiento de casos.

La investigación exploratoria terminará cuando, a partir de los datos recolectados, haya sido posible crear un marco teórico y epistemológico lo suficientemente fuerte como para determinar qué factores son relevantes al problema y por lo tanto deben ser investigados.

En pocas ocasiones los estudios exploratorios constituyen un fin en sí mismos, sino que establecen el tono para investigaciones posteriores y se caracterizan por ser más flexibles en su metodología, son más amplios y dispersos, implican un mayor riesgo y requieren de paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador. El estudio exploratorio se centra en descubrir.

A partir de los estudios exploratorios se generan las investigaciones descriptivas. En este tipo de estudios se seleccionan una serie de conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin, precisamente, de describirlas.

Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno. El énfasis está en el estudio independiente de cada característica, es posible que de alguna manera se integren las mediciones de dos o más características con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta el fenómeno. Pero en ningún momento se pretende establecer la forma de relación entre estas características.

Su propósito es la delimitación de los hechos que conforman el problema de investigación, como:

- 1) Establecer las características demográficas de las unidades investigadas (número de población, distribución por edades, nivel de educación, etc.).
- 2) Identificar formas de conducta, actitudes de las personas que se encuentran en el universo de investigación (comportamientos sociales, preferencias, etc.)
- 3) Establecer comportamientos concretos.
- 4) Descubrir y comprobar la posible asociación de las variables de investigación.
- 5) Identificar características del universo de investigación, señalar formas de conducta y actitudes del universo investigado, establecer comportamientos concretos y descubrir y comprobar la asociación entre variables de investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados, el investigador señala el tipo de descripción que se propone realizar. Acude a técnicas específicas en la recolección de información, como la observación, las entrevistas y los cuestionarios. La mayoría de las veces se utiliza el muestreo

para la recolección de información, la cual es sometida a un proceso de codificación, tabulación y análisis estadístico.

En el caso de la investigación que nos ocupa, no se avanza hacia una investigación de tipo explicativo o correlacional, aunque tratará de sentar cierta base de apoyo para investigaciones de este tipo. Además, la utilización, como veremos, de un paradigma en gran parte cualitativo, dificulta la creación de afirmaciones causales. En cualquier caso, sí se tratará de plantear la posibilidad de relaciones y multirrelaciones entre factores, de forma que, los resultados de la investigación puedan ofrecer claridad acerca de posibilidades correlacionales entre factores en otros programas de doctorado.

Paradigma del estudio

A la hora de abordar el paradigma del estudio, cabe hablar del significado del paradigma para la investigación. Se entiende por paradigma un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica, y que se caracterizan por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos (Pérez, 1994. P.181).

Vinculado a los niveles y perspectivas de la investigación en ciencias sociales, podemos hablar de dos paradigmas básicos en la investigación: el cuantitativo y el cualitativo. Las principales diferencias entre ambos radican en cuál es el tipo de conocimiento que queremos adquirir en torno a la realidad y qué técnicas de investigación utilizaremos para acceder a él:

El paradigma cuantitativo, más ligado a la perspectiva distributiva de la investigación social que al resto, básicamente persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social. Para ello se apoya en las técnicas estadísticas, sobre todo la encuesta y el análisis estadístico descriptivo de datos secundarios.

El paradigma cualitativo, en cambio, más ligado a las perspectivas estructural y dialéctica, centra su atención en comprender los significados que los sujetos infieren a las acciones y conductas sociales. Para ello se utiliza esencialmente técnicas basadas en el análisis del lenguaje, como pueden ser la entrevista, el grupo de discusión, la historia de vida, y las técnicas de creatividad social.

El paradigma de esta investigación, se puede definir como mixto, por incorporar metodologías de ambos paradigmas, aunque el enfoque final toma un cariz más cualitativo, determinado

por la interpretación y análisis final de los datos recogidos. Según Uriz et al. (2006), entre las razones para elegir este tipo de metodología se encuentran:

[...] elegir un estudio cualitativo para conocer un hecho, un fenómeno que necesita ser explorado. Las teorías no son válidas para explicar el comportamiento de los participantes o de la población objeto del estudio. Las teorías necesitan ser **desarrolladas**. [...] **tener claro que implicarse en una investigación cualitativa** significa que el papel del investigador es el de alumno, el de aprendiz activo que puede contar la historia desde el punto de vista de los participantes más que el papel de un experto que analiza y juzga el comportamiento de los participantes (p.77).

Esta última motivación, toma un papel especialmente relevante en esta investigación, dado que, la autora es doctoranda del propio programa estudiado.

Cea d'Ancona (1998) sintetiza las principales características de ambos paradigmas en el Cuadro 10:

Cuadro 10. Características de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

	Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
Base epistemológica	Positivismo, funcionalismo	Fenomenología, historicismo, interaccionismo simbólico
Énfasis	Deducción, conceptos operativos, medición objetiva	Inducción, conceptos orientativos, comprensión y explicación
Recogida de la información	Estructurada y sistemática	Flexible
Análisis	Estadístico y descriptivo: cuantificación de la realidad social	Interpretacional y explicativo: comprensión de discursos y estructuras latentes
Alcance de los resultados	Búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta	Búsqueda cualitativa de los significados de la acción humana
Fuente: Cea d'Ancona (1998)		

Siguiendo este esquema, la investigación toma cuestiones del paradigma cualitativo, como la recogida estructurada de la información y el uso de estadísticas descriptivas en el ámbito de la recogida de información a través de cuestionarios, con la finalidad de explorar atisbos de

leyes generales de conducta, además de hacerse especialmente importante el sentido de inducción y aparición de conceptos a través del cuestionario para hacer emerger categorías nuevas de investigación.

Sin embargo, estos datos se verán matizados a través de los datos cualitativos que permitan desarrollar teorías dentro de la investigación a partir de ciclos iterativos, que faciliten una descripción comprensiva de la realidad de la consecución del doctorado y la finalización con éxito de este.

Este segundo ciclo de recolección de datos se realizará de forma posterior a la aplicación del cuestionario porque sólo el acceso a la información va a permitir la aparición de las categorías que se utilicen para el abordaje del paradigma cualitativo de forma más confiable. Una vez emerjan las categorías, se pasará a confeccionar una guía de entrevista estructurada en ejes temáticos.

La comprensión de los discursos latentes es de esencial importancia puesto que la evaluación de programas doctorales no es un hábito generalizado, y la fiabilidad de los datos recogidos puede verse perjudicada por actitudes complacientes, o cierto grado de compromiso de agradecimiento.

Por otro lado, siguiendo la teoría de Lukas (2014), cabría profundizar hacia otro tipo de mirada hacia el paradigma, dejando las distinciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo en el apartado metodológico. Así, Lukas distingue 3 paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico, respaldados por sus respectivas posturas teóricas al respecto (Cuadro 11).

Cuadro 11. Paradigmas de investigación educativa y sus características.

	Positivista	Interpretativo	Crítico
Denominaciones	Empírico- analítico Objetivista, Realista Cuantitativo Racionalista	Humanista Naturalista Hermenéutico Cualitativo Ecológico Fenomenológico Etnográfico	Sociocrítico Orientado al cambio Investigación acción Racionalidad emancipadora Ciencia crítica de la Educación
Fundamentos teóricos	Positivismo Pospositivismo Empirismo	Fenomenología Teoría interpretativa Antropología	Teoría crítica Praxeología
Naturaleza de la realidad (ontología)	Única, objetiva, Estática, dada Fragmentable Convergente Externa, Observable Sujeta a un orden	Múltiple Dinámica Construida Holística Divergente Interna, Subjetiva	Múltiple, Dinámica, Construida, Holística, Divergente, Evolutiva, Interactiva, Compartida, Histórica
Lógica	Hipotética Deductiva, Inductiva	Inductiva/descriptiva Interpretativa	Inductiva
Tipo de conocimiento	Generalizaciones Leyes nomotéticas Técnico	Explicación idiográfica Hipótesis de trabajo Práctico, Inductivo	Explicación idiográfica, Emancipador, Cambio, Práctico
Objetivos de la ciencia y la investigación	Describir, Analizar Explicar, Predecir Controlar fenómenos Verificar hipótesis Construir teorías Buscar leyes	Comprender Interpretar Descubrir significados Hipótesis de trabajo	Liberar Emancipar Mejorar Transformar Crítico Identificar potencial de cambio
Valores (axiología)	Excluidos Libre de valores Neutralidad	Incluidos Explícitos Influyentes	Integrados Compartidos
Ética	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca
Relación sujeto/objeto	Independientes Distanciados Neutralidad Investigador externo	Dependencia Interrelación Implicación investigado	Interrelación por compromiso Investigador es uno más
Relación teoría y práctica	Independientes Teoría es norma para la práctica	Relacionadas, Unidas Retroalimentación mutua	Indisociables La práctica es teoría en acción Relación dialéctica
Rol de la Teoría	Construcción y verificación de las teorías como objetivo central	Construcciones teóricas emergen de la situación	Las construcciones teóricas se llevan a cabo en la comunidad de forma cooperativa.

Fuente: Lukas, 2014. p. 31

En este sentido, la investigación propuesta se encuentra más cercana a un paradigma interpretativo, pues propone un estudio de naturaleza de realidad múltiple y holística, interna y subjetiva, a través de lógicas descriptivas con el objetivo de comprender, interpretar y descubrir, tras el cual se busca construir teorías emergidas de la situación investigada.

El método utilizado, es descriptivo, tipo encuesta, construido en una escala bipolar en la mayor parte de los casos a modo de primer estudio exploratorio. A éste se suma la guía de preguntas abiertas aplicadas a través de entrevistas a profundidad (Técnica de aplicación).

Después de la aplicación del cuestionario, se revisaron en los datos la aparición de constantes recurrentes que pudieran dar pie al surgimiento de diferentes categorías, que serán las utilizadas en las entrevistas en profundidad que se aplicarán al profesorado del doctorado, a los nuevos doctores del programa, y al director del mismo.

Para subsanar por otro lado las posibles deficiencias en cuanto a la fiabilidad, solo cabe generar un clima de confianza en los integrantes de la muestra, y partir de un concepto de evaluación que no imponga una visión destructiva de la crítica, sino una muestra de autoconocimiento, reconocimiento y autocontrol de lo realizado, como base de mejoras futuras. Se enmarcan aquí la teoría de Goetz y Le Compte (1988), quienes reportan un aumento de la fiabilidad externa del estudio, solucionando, entre otros, los problemas referidos al status del investigador. También reseñado por Pedraz (2014, s.p.), la búsqueda de confianza o *rapport* conviene que vaya apoyada por una posición humilde del investigador, que demuestra interés por la información que se comunica, capacidad de comprensión y sobre todo un respeto incondicional ante las posturas, opiniones o sentimientos de la persona entrevistada.

En palabras de Pérez (1994), la fiabilidad se relaciona con la replicabilidad de los descubrimientos científicos; sin embargo, la validez concierne a su exactitud. Para desarrollar la validez del estudio, se ha determinado utilizar la triangulación de datos, que implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema (Trend, 1979). Esto implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Por otro lado, hay que reconocer que los datos cualitativos, por su misma esencia, están abocados a problemas de inconsistencia, y la complementariedad de datos existe para compensar la debilidad de un dato cualitativo.

El acceso al campo de trabajo pasa por la descripción de mi propio grado de implicación en la investigación. En el año 2010, inicié los estudios de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, interesada por la profundización en el área de la Educación, y después de la realización del Master en Formación del Profesorado de Secundaria en la Universidad de Alcalá. De forma paralela a la realización del Doctorado, comencé a realizar alguna colaboración académica con el Prof. Mario Martín Bris, director del programa de Doctorado, y desde junio de 2010 Director de Relaciones con Latinoamérica y Cooperación (Director de Relaciones con Iberoamérica desde 2012 hasta la actualidad). Pocos meses más tarde, conseguí una beca de colaboración para ese departamento, que me permitió conocer más de cerca la implantación transnacional del programa de doctorado en Chile y en México, y de forma tangencial, con los estudiantes de la modalidad presencial del doctorado en Alcalá de Henares. Dadas estas circunstancias, mi acceso al campo de trabajo resulta relativamente sencillo, pues, con muchos de los estudiantes del programa de doctorado he tenido contacto personal o vía email en el caso de los doctorandos extranjeros, y he podido presenciar los actos de lectura de tesis de la mayoría de los nuevos doctores dentro de este programa. Por ello, es necesario valorar también que el grado de implicación personal en la investigación es bastante alto, aunque se tratará de mantener cierto distanciamiento, y a la vez utilizar la confianza de la relación personal para permitir un mayor compromiso con la veracidad de los datos ofrecidos.

4.2 Población y muestra

4.2.1 Los estudiantes del doctorado en Planificación e Innovación Educativa

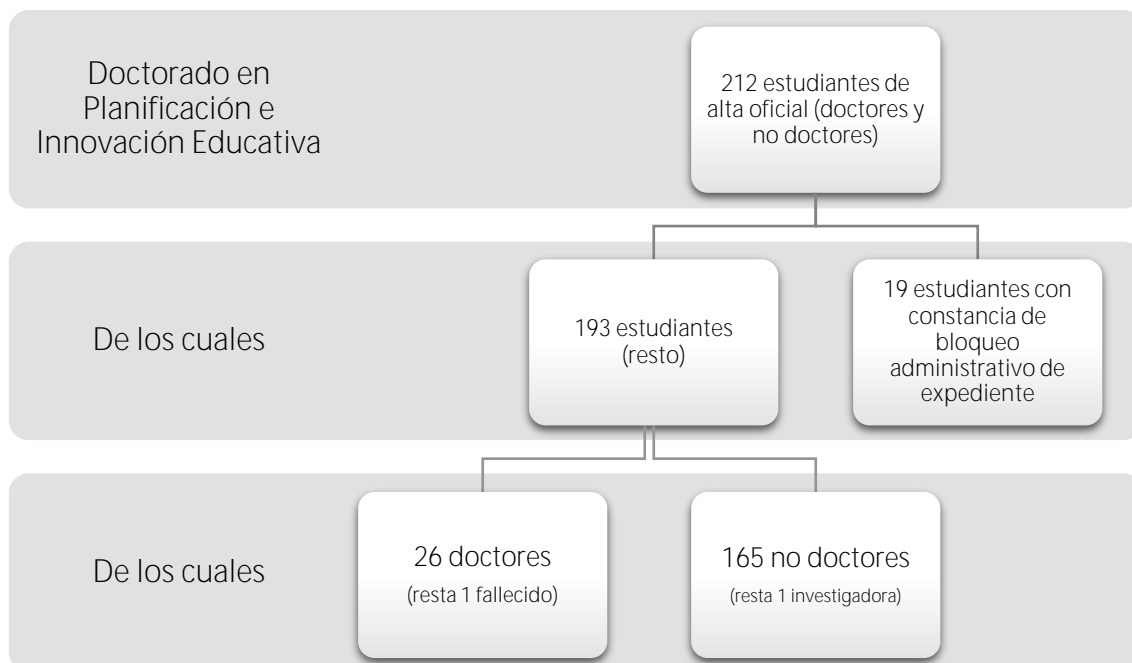
La población de la investigación, viene determinada por los estudiantes que participan o han participado en el Programa de Planificación e Innovación Educativa, y que al menos han presentado su proyecto de tesis (el paso previo para el inicio de la tutela académica).

Si consideramos los datos oficiales de la Universidad de Alcalá sobre el número de proyectos de tesis registrados, son un total de 185 los estudiantes que se encuentran en periodo de elaboración de tesis doctoral dentro del programa. Además, se consideran 27 estudiantes que a fecha 8 de abril de 2016 han leído su tesis doctoral dentro del marco normativo de este programa⁵¹. Así pues, la población la componen 212 individuos.

⁵¹ A fecha 8 de abril de 2016, según el registro de Proyectos de Tesis de la Escuela de Doctorado de la UAH, bajo el programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Para seleccionar la muestra del estudio, se han descartado del universo, a aquellos estudiantes de los que se tiene constancia de haberse bloqueado su expediente por razones administrativas (19 estudiantes), y que, por lo tanto, no se encuentran en condiciones de realizar la lectura de la tesis doctoral en el marco de este doctorado. También se ha descartado de la investigación a la propia investigadora, y a un alumno, ya Doctor, que consta fallecido. Así, la muestra del estudio la componen 191 individuos (Esquema 3).

Esquema 3. Resumen de la población y muestra del estudio



Fuente: Elaboración propia

De esta forma, se enviaron los cuestionarios a:

- 165 estudiantes que tienen registrado su proyecto de tesis en la Universidad de Alcalá, dentro del programa de Doctorado en planificación e innovación educativa
- 26 estudiantes que han leído su Tesis Doctoral dentro del programa.

Dado que la población del estudio es muy baja, y previendo una posible baja participación, se consideró enviar los cuestionarios a toda la población. Finalmente, la muestra estudiada, considerando a aquellos que sí contestaron el cuestionario, se vio reducida a 61 individuos (casi un 33% de la población). La baja participación se explica en primer lugar por el alto número de participantes no localizados (dirección de correo electrónico errónea), y en segundo lugar, y como veremos más adelante, por la posible desvinculación no formal del programa.

4.2.2 Los nuevos doctores

Dentro del programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, desde junio de 2011, fecha del primer examen de tesis de este programa, a fecha 28 febrero han leído la tesis doctoral 39 estudiantes.

Las lecturas curso académico y curso de primera matriculación se distribuyen según la Tabla 10.

Tabla 10. Número de tesis doctorales leídas por curso en el doctorado en Planificación e Innovación Educativa.

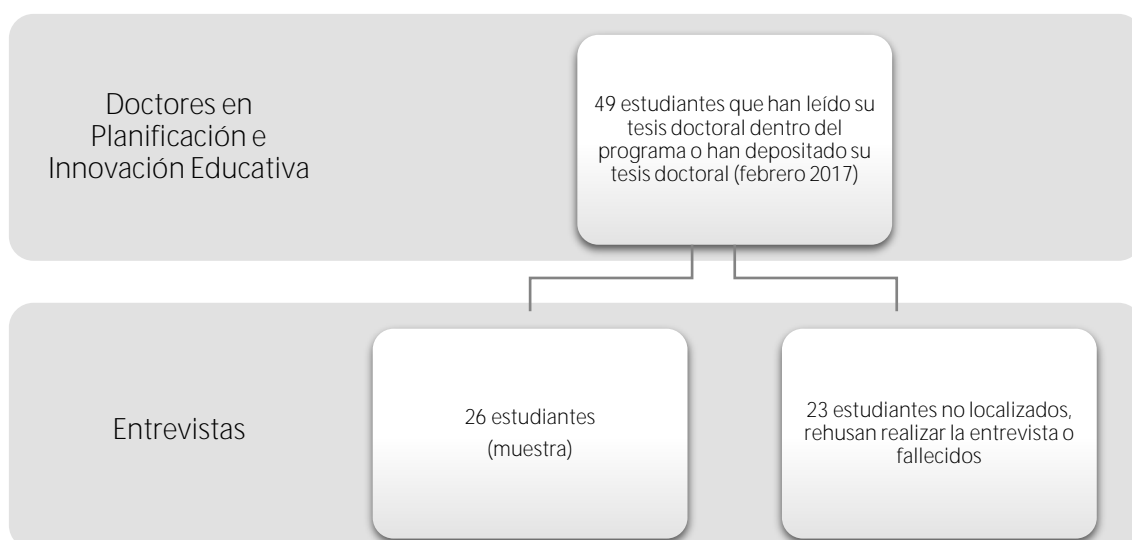
Curso	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso	Curso
10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17
1	0	4	4	10	11	10 ⁵²
Fuente: Elaboración propia.						

Para la selección de la población de los nuevos doctores de cara a las entrevistas personales, se ha descartado a aquellos que no han depositado su tesis en la Universidad de Alcalá, a fecha de la finalización de las entrevistas (febrero 2017), no así a quienes sí han depositado su tesis doctoral, a pesar de que no haya sucedido aún su examen de Tesis Doctoral. Así, se describe una población de 49 individuos.

Para seleccionar la muestra, se descarta al doctor ya fallecido; a aquellos, que por sus circunstancias personales no han podido acceder a la posibilidad técnica de realizar una entrevista directa, y a quienes no se ha podido localizar o han rehusado a participar en la investigación, reduciéndose así a 26 individuos, que se representa en el Esquema 4.

⁵² Hasta el 28 de febrero de 2017

Esquema 4. Población y muestra para las entrevistas personales a doctores



Elaboración propia

4.2.3 Los directores y codirectores de tesis doctorales

En el programa de Doctorado en Planificación e innovación educativa, actúan como director o codirector de tesis un total de 43 profesores. De estos, 21 de ellos dirigen sólo una (1) tesis doctoral dentro del programa. Según género, un 55% de ellos son hombres y hasta el 60% se encuentran vinculados a la Universidad de Alcalá, perteneciendo el resto a otras universidades o instituciones.

Al respecto de la figura del director de tesis doctoral, la Universidad de Alcalá, en sus reglamentos expone las siguientes características:

- El Director de una Tesis Doctoral será el máximo responsable de la coherencia e idoneidad de las actividades de formación, del impacto y novedad en su campo de la temática de la Tesis Doctoral y de la guía en la planificación y su adecuación, en su caso, a los de otros proyectos y actividades donde se inscriba el doctorando.
- El Director de una Tesis Doctoral deberá contar con una acreditada experiencia investigadora; en caso de que haya codirectores, esta cualificación solo será requerida a uno de ellos.
- A efectos de la acreditación de la experiencia investigadora mencionada en este Reglamento, se valorarán, entre otros, los siguientes criterios alternativos: dirección de proyectos de investigación, participación en proyectos de investigación, dirección de tesis doctorales y publicaciones, considerando en

todo caso que la condición se satisface cuando se acredite, como mínimo, un sexenio obtenido en los últimos diez años (Universidad de Alcalá, 2013).

Así, dentro del programa se encuentran registrados un total de 43 directores y/o codirectores de tesis, de los cuales un 40% pertenecen a otras instituciones distintas a la Universidad de Alcalá (Gráfico 6). Respecto al género, aparecen un 44% de mujeres frente al 56% de directores y codirectores del género masculino (Gráfico 5).

Gráfico 5. Porcentaje de directores y codirectores de tesis según género

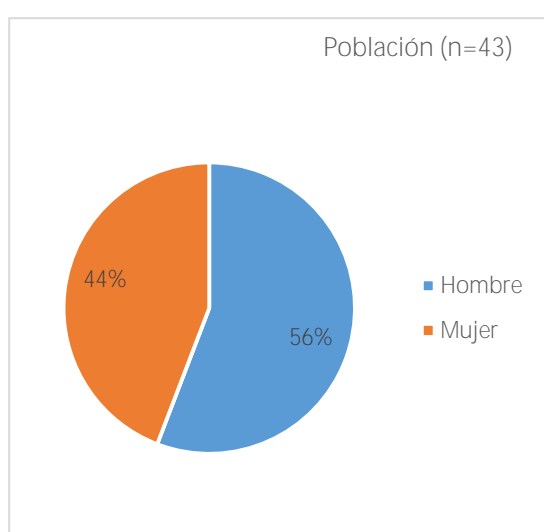
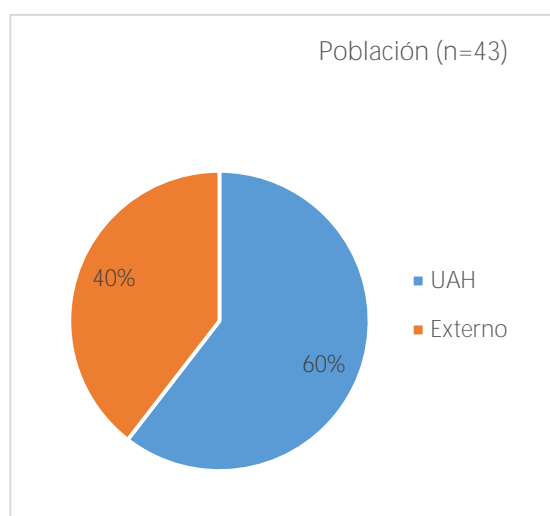


Gráfico 6. Porcentaje de directores y codirectores de tesis según institución de filiación



En la selección de la muestra, se buscó la colaboración de aquellos directores que ejercían su tutoría con más de cinco estudiantes del programa, y de los cuales al menos uno hubiera leído ya su tesis doctoral, (a fecha de selección de la muestra, junio 2016) y a aquellos que por diferentes circunstancias no se hayan podido realizar las entrevistas. No se han descartado de la muestra profesores de otras universidades distintas a la Universidad de Alcalá. También se ha eliminado de la muestra al Dr. Mario Martín Bris, director del programa y director de esta tesis doctoral, que, precisamente por esas particularidades será estudiado como muestra separada.

De esto, resulta una muestra de ocho directores de tesis, de los cuales cinco son mujeres, (Gráfico 7) y dos de ellos no pertenecen a la Universidad de Alcalá como centro profesional de adscripción (Gráfico 8).

Gráfico 7. Comparativa porcentual entre población y muestra de directores y codirectores según género

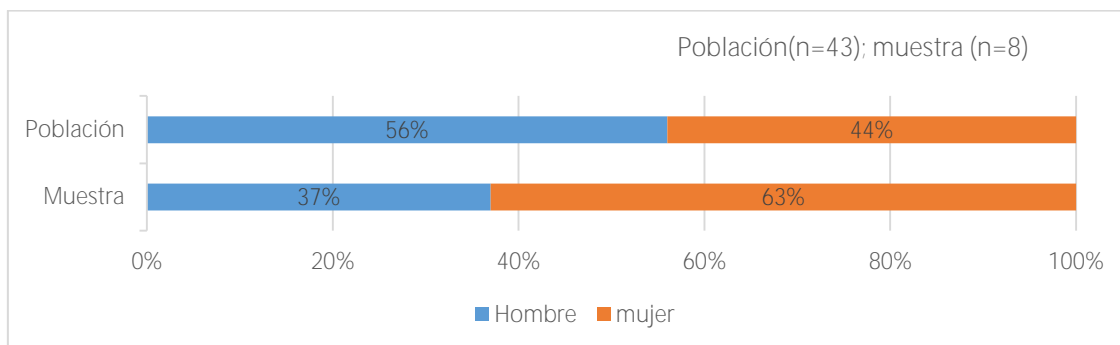
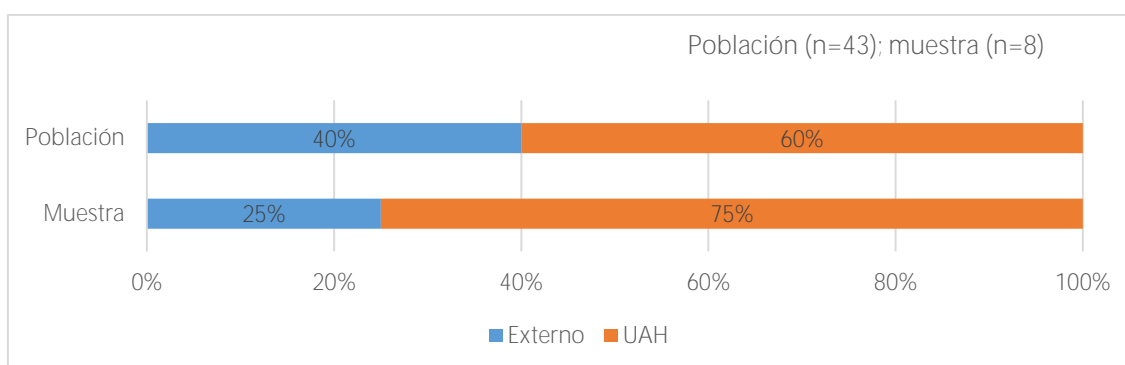


Gráfico 8. Comparativa porcentual entre población y muestra de directores y codirectores según institución de adscripción



4.2.4 El director del programa de doctorado

El último elemento de la muestra de esta parte del estudio, es el director del programa de doctorado en Planificación e Innovación educativa, Dr. D. Mario Martín Bris.

D. Mario Martín Bris es Diplomado en Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid (1978), Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (1982) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (1994).

Actualmente es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá, (Madrid, España) y colabora con diferentes universidades e instituciones de España e Iberoamérica. Dirige varios estudios de posgrado (Máster y Doctorado). Pertenece al Consejo de Gobierno de la Universidad de Alcalá y a la Comisión de Estudios Propios de la misma y desempeña la labor de Director de Relaciones con Iberoamérica desde el año 2010.

De cara a la inclusión del análisis cualitativo de los datos ofrecidos por el director del programa de doctorado, solo serán tenidos en cuenta aquellos datos que puedan explicar y reforzar aquellas conclusiones extraídas de los análisis previos. No se tendrán en cuenta, ni se les dará un *status* de mayor peso en importancia a las opiniones o expresiones que el director del programa exprese de forma unilateral.

4.3 Variables y dimensiones de la investigación

Para tratar de proporcionar claridad en la configuración del estudio, se agregan bajo este epígrafe la forma de organizar y jerarquizar dimensiones, indicadores e ítems relacionados, a través de un primer cuadro, donde se organizan dimensiones e indicadores, y los cuadros siguientes, donde se agregan a cada indicador los indicadores correspondientes (Cuadro 12).

Cuadro 12. Dimensiones e Indicadores de la investigación

FACTORES CONCURRENTES					
Dimensión A. La elección del tema	Dimensión B (I). El director de la Tesis Doctoral	Dimensión B (II). El codirector de la Tesis Doctoral	Dimensión C. El apoyo de la institución	Dimensión D. Situación Personal	Dimensión E. Vocación científica
A1. Conocimiento previo A2. Proximidad al tema A3. Decisión personal	B1 (I). Criterios para la elección B2. Contacto con el director B3 (I). Relación y <i>feedback</i> con el director	B1 (II). Criterios para la elección B3 (II). Relación y <i>feedback</i> con el codirector	C1. Recursos materiales C2. Percepción de apoyo	D1. Recursos económicos D2. Disponibilidad de tiempo D3 Estabilidad emocional	E1. Expectativas
CONDICIONES DEL ÉXITO					
Dimensión F. La tesis doctoral		Dimensión G. Producción científica		Dimensión H. Movilidad laboral y salarial	
F1. Estado de la Tesis Doctoral		G1. Publicaciones G2. Aportaciones a congresos G3. Participación en investigaciones		H1. Cambio de empleo H2. Aumento de salario H3. Cambio de puesto en la institución de trabajo H4. Mejora de puesto en la institución de trabajo.	

Cuadro 13. Dimensión A. Indicadores e ítem relacionados

A1. Conocimiento previo	Tenía conocimientos teóricos previos
	Tenía un interés teórico personal en el tema
	Me parecía innovadora una investigación en esa temática
	Me parecía sencilla una investigación con esta temática
	Me parecía atractivo
A2. Proximidad al tema	Tenía experiencia personal en el tema
	Tenía experiencia laboral en el tema
A3. Decisión personal	Mi director lo describió como un área de interés
	Mi entorno laboral o académico lo considera un área de interés
	Mis superiores laborales o académicos lo consideraban de interés
	No elegí directamente la temática

Cuadro 14. Dimensión B (I). Indicadores e ítem relacionados

B1 (I). Criterios para la elección	Tiene una gran categoría académica
	Es un gran experto en la materia de mi Tesis Doctoral
	Es un gran experto en Educación
	Tiene una gran calidad humana
	Es un gran comunicador
	Me lo recomendaron
	Me resultaba sencillo conversar con él/ella
	Intervinieron terceras personas en su elección
	Me gustó su forma de enseñar
	Me pareció accesible
	Otras razones para elegir a su director (especifique):
B2 (I y II). Contacto con el director y el codirector	¿Cuántas tutorías ha tenido al año con su director y/ o codirector?
	¿Cuántos email se ha intercambiado al año con su director y/ o codirector?
	¿Qué medios ha utilizado para ponerse en contacto con su director y/ o codirector?
	¿Ha mantenido contacto con su director y/ o codirector con un motivo diferente a la realización del doctorado?
B3 (I). Relación y <i>feedback</i> con el director	Responde rápidamente los email que le envío
	Responde con mucha profundidad las preguntas que le hago
	Me anima a que termine la Tesis Doctoral
	Me proporciona claves y orientaciones para resolver mis preguntas

	Me pide avances periódicamente
	Me devuelve comentarios sobre el trabajo que le envío
	Me presiona para terminar la Tesis Doctoral
	Tarda mucho en responderme cuando le pregunto
	Me exige que cumpla el calendario de trabajo acordado
	Me envía materiales que estima que pueden resultarme útiles (sin habérselos pedido)
	Me siento muy acompañado por mi director/a
	Siento alegría cuando veo un email de mi director/a

Cuadro 15. Dimensión B (II). Indicadores e ítem relacionados

B1 (II) Criterios para la elección de codirector	Tiene una gran categoría académica
	Es un gran experto en la materia de mi Tesis Doctoral
	Es un gran experto en Educación
	Tiene una gran calidad humana
	Es un gran comunicador
	Me lo recomendaron
	Me resultaba sencillo conversar con él/ella
	Intervinieron terceras personas en su elección
	Me gustó su forma de enseñar
	Me pareció accesible
	Otras razones para elegir a su director (especifique):
B3. (bis) Relación y <i>feedback</i> con el codirector	Responde rápidamente los email que le envío
	Responde con mucha profundidad las preguntas que le hago
	Me anima a que termine la Tesis Doctoral
	Me proporciona claves y orientaciones para resolver mis preguntas
	Me pide avances periódicamente
	Me devuelve comentarios sobre el trabajo que le envío
	Me presiona para terminar la Tesis Doctoral
	Tarda mucho en responderme cuando le pregunto
	Me exige que cumpla el calendario de trabajo acordado
	Me envía materiales que estima que pueden resultarme útiles (sin habérselos pedido)
	Me siento muy acompañado por mi director/a
	Siento alegría cuando veo un email de mi director/a

Cuadro 16. Dimensión C. Indicadores e ítem relacionados

C1. Recursos materiales	Se utilizar los recursos que tiene la UAH para los estudiantes
	Conozco mis posibilidades como estudiante de la UAH
C2. Percepción de apoyo	Me enorgullece ser parte de la UAH
	Me siento apoyado por parte de la UAH
	Tengo vías de comunicación fluidas con los departamentos relacionados con mi doctorado
	Me alegra ver un email procedente de la UAH
	Me inquieto cuando veo un email procedente de la UAH

Cuadro 17. Dimensión D. Indicadores e ítem relacionados

D1. Recursos económicos	Realizar el doctorado me representó un gran esfuerzo económico
	He contado con recursos económicos para destinar al doctorado
	Durante el doctorado, me encontraba en un momento económicamente estable en mi vida
D2. Disponibilidad de tiempo	Pude dejar mi empleo para dedicar más tiempo al doctorado
	Disponía de tiempo suficiente para dedicarme a la tesis doctoral
D3. Estabilidad emocional	Me encontraba en un momento emocionalmente estable en mi vida
	Mi vida familiar era tranquila y estable durante el doctorado

Cuadro 18. Dimensión E. Indicadores e ítem relacionados

E1. Expectativas del doctorado	Aprender a investigar
	Iniciar una vida académica, investigadora
	Mejorar mi vida laboral
	Obtener satisfacción intelectual
	Mejorar mi salario
	Profundizar en mi área de experiencia
	Ser mejor profesional
	Formar parte de las personas entregadas al Conocimiento
	Ser un experto
	Obtener satisfacción personal

Cuadro 19. Dimensión F. Indicadores e ítem relacionados

F1. Situación de la tesis doctoral	Ya he aprobado el examen de Tesis Doctoral
	He entregado mi tesis en la UAH y preveo mi examen en los próximos 3 meses
	Preveo entregar mi Tesis Doctoral en la UAH en los próximos meses
	No estoy seguro/a de poder finalizar mi Tesis Doctoral antes de 2017.

Cuadro 20. Dimensión G. Indicadores e ítem relacionados

G1. Publicaciones	¿Ha publicado algún artículo, libro o capítulo de libro en el último año?
G2. Aportaciones a congresos	¿Ha hecho aportaciones en algún congreso en el último año?
G3. Participación en investigaciones	¿Ha colaborado con alguna investigación en su área en los últimos 5 años?

Cuadro 21. Dimensión H. Indicadores e ítem relacionados

Indicador H1. Cambio de empleo	Me ha permitido cambiar de empleo
Indicador H2. Aumento de salario	Me ha permitido aumentar mi salario
Indicador H3 Cambio de puesto en la institución de trabajo	Me ha permitido cambiar de puesto dentro de la institución donde trabajo
Indicador H4. Mejora de puesto en la institución de trabajo.	Me ha permitido mejorar de puesto dentro de la institución donde trabajo

4.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación

Los instrumentos de la investigación

1. El cuestionario (doctorandos y nuevos doctores)

El primer instrumento elegido para la investigación es el cuestionario, que fue diseñado teniendo en cuenta las variables del estudio, las cuales se describen a través de indicadores, y que se desglosan en uno o varios ítems.

La presentación del instrumento, incluye referencias claras a la finalidad del estudio, explicitando la importancia de responder de manera veraz, sin miedo a verse comprometidos o juzgados por sus opiniones.

Como ventajas de la utilización del cuestionario se pueden apuntar varias: la principal, es la gran economía de tiempo y de personal que implica su uso; ya que los cuestionarios se pueden enviar por email (como ha sido en este caso). Por lo mismo, refleja una economía de tiempo y costes, ya que se puede recoger una gran cantidad de información en poco tiempo y gracias a la tecnología, prácticamente sin incurrir en grandes desembolsos de dinero.

Para los investigadores Casas, Repullo y Donado (2003); una de las ventajas que presenta el uso de cuestionarios como procedimiento de investigación, es la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez. Para Sabino (1995), una de las ventajas es que la calidad de los datos obtenidos se incrementa, debido a que se eliminan las posibles distorsiones producto de la interacción entre el investigador y los encuestados (por ejemplo, por la forma de hablar, decir inconscientemente las respuestas, o simplemente por la sola presencia física, que puede inhibir o retraer al encuestado).

También posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización (Aravena et al., 2006).

Como inconvenientes del cuestionario, Sabino (1995) apunta que, el uso de un cuestionario, puede impedir conocer las reacciones reales del entrevistado ante cada pregunta. Además, indica que puede incrementarse en el entrevistado, el nivel de dudas o necesidad de orientación ante una pregunta. Finalmente, se puede perder la espontaneidad de la respuesta, ya que el entrevistado tiene la posibilidad de consultar con otras personas o fuentes su respuesta.

En la actualidad, una de las desventajas del uso de los cuestionarios, se presenta en la complejidad de lograr el interés y motivación por parte de los participantes seleccionados; en

responder el cuestionario. Esta desventaja puede llevar a fracasar la aplicación del instrumento, por lo que se sigue utilizando y desplegando la mayor cantidad de iniciativas tendientes a llamar la atención de la población que se desea encuestar.

De cualquier manera, la gran desventaja radica en ofrecer a los participantes la seguridad de que su participación en el desarrollo del cuestionario, no tendrá implicancias negativas en su comunidad laboral o académica.

Para facilitar la variabilidad del instrumento, y evitar la tendencia a la homogeneidad de las respuestas, se ha utilizado una escala de categorías nominales, en las que se ha tenido en cuenta el uso de un diferencial semántico único. Así, se plantea una gradación bipolar de 1 a 5. Siendo 5 el puntaje más positivo (completamente de acuerdo) y 1 el más negativo (completamente en desacuerdo).

El uso de una escala de 1 a 5 en la mayoría de los ítems de escala, se justifica por la habitual utilización de esa escala para los cuestionarios confeccionados con la técnica de Likert. Una escala con la que se encuentran habitualmente familiarizados los estudiantes de este doctorado por ser de las más abundantes en su aplicación en investigaciones en el área de las Ciencias Sociales.

En 21⁵³ ítem, se ha utilizado una escala dicotómica nominada por las categorías *me identifica* y *no me identifica*, atendiendo a una mejora en la clasificación de la muestra.

En el cuestionario aparecen dos preguntas que contienen una lógica excluyente de páginas:

El ítem 2.4 *¿tiene Ud. Codirector de tesis?*, permite desviar a aquellos que sí lo tienen, a contestar preguntas similares a las referidas al director de tesis, acerca de su codirector. En el caso de que la respuesta sea *no*, el cuestionario redirige al alumno a la siguiente sección.

El ítem 11. *Sobre la situación actual respecto a la tesis doctoral*, en el caso de que la respuesta sea *Ya he aprobado mi examen de Tesis Doctoral*, la lógica del cuestionario digital deriva al estudiante a preguntas sobre su desempeño académico construidas en tiempo pasado. En el caso de que la respuesta sea cualquiera de las otras tres opciones: *Ya he entregado mi tesis a la UAH y preveo tener mi examen de tesis en los próximos 3 meses*, o *Preveo entregar mi tesis en la UAH en los próximos meses* o *No estoy seguro de poder finalizar mi tesis doctoral antes de 2017*, la lógica deriva a la muestra hacia preguntas sobre desempeño académico construidas en tiempos verbales presentes.

⁵³ Contabilizados para itinerario de doctor sin codirector.

Esta forma de aplicación, favorece por un lado la personalización de la encuesta de cara al encuestado. En el caso de haberse utilizado un cuestionario en papel, o alguna herramienta digital sencilla, como puede ser *Google Forms*, utilizar este tipo de lógicas excluyentes habría dificultado el análisis de datos conjuntos o por separado. Este inconveniente se ha subsanado utilizando técnicas de aplicación mejor adaptadas para el fin.

Técnica de aplicación

La forma de aplicación es un cuestionario, construido a través de la plataforma de creación en encuestas *Survey Monkey*[®], que ofrece una herramienta de encuesta muy profesional a través de un interfaz sencillo y adaptado.

El cuestionario se divide en seis secciones, que siguen de forma aproximada las variables del estudio. En algunos casos se han reordenado algunos ítem para adecuarlo a la presentación vía web. Además, se han aplicado lógicas excluyentes en algunas preguntas, creando en una ocasión ciertas preguntas adicionales, y en otra, dos itinerarios similares de fondo pero distintos en tiempo verbal, para adaptar las preguntas a aquellos estudiantes que ya han leído la tesis doctoral y a aquellos que aún se encuentran en fase de desarrollo.

Validación del instrumento

La validación del instrumento se realizó a través del juicio de tres expertos, quienes aportaron diversas valoraciones y recomendaciones acerca del desarrollo de las preguntas del cuestionario.

Los expertos consultados poseen estos perfiles académicos:

Experto A: Profesor Titular de Universidad. Ciencias de la Información. Universidad Pública española.

Experto B: Profesor Asociado. Ciencias de la Educación. Universidad Pública española

Experto C: Profesor Titular de Universidad. Ciencias de la Educación. Universidad Pública española.

Además de pequeñas variaciones en cuanto a algunos enunciados, o inclusiones de circunstancias no valoradas, dos de tres estuvieron de acuerdo en la necesidad de duplicar el cuestionario, configurando dos modelos: uno dirigido a los estudiantes en fase de elaboración de la tesis, y otro dirigido a aquellos que ya habían pasado su examen de tesis. Así, aunque en esencia el cuestionario parte de las mismas preguntas, se economiza el tiempo dedicado a las respuestas del cuestionario, en las preguntas relativas a la finalización del estudio.

También se economiza el lenguaje, al no tener que utilizar expresiones en presente o pasado para adecuarse a las situaciones de cada encuestado.

En cualquier caso, dadas las posibilidades de la plataforma de aplicación, se optó por configurarlo como se ha mencionado, con itinerarios diferentes para cada grupo de población. Se utiliza también esta formular por haberse comprobado la posibilidad de filtrar los resultados para cualquier ítem a través de cualquier grupo de población, o incluso entre varios ítem.

Tipos de ítem

En el cuestionario se distinguen los siguientes tipos de ítem:

- Ítem de escala
- Ítem abierto con respuesta corta, para fundamentar la aparición o el destacamento de categorías a tratar mediante paradigmas cualitativos y/o caracterizar la muestra.
- Ítem con respuesta abierta para complementar los resultados.
- Ítem de escala nominal con rangos o tramos, para caracterizar la muestra, y poder observar posibles categorías derivadas de los perfiles de los doctorandos.
- Ítem dicotómicos

En cuanto al número de ítems utilizados de cada tipo, se desglosan en la Tabla 11, según el itinerario que siga el encuestado.

Tabla 11. Número de ítems por tipo y según itinerario del encuestado

	Doctor sin codirector	Doctor con codirector	No doctor sin codirector	No doctor con codirector
Ítem de escala	46	56	46	56
Ítem abierto con respuesta corta	6	7	6	7
Ítem con respuesta abierta para complementar los resultados	12	13	12	13
Ítem de escala nominal con rangos	17	17	17	17
Ítem dicotómico	21	33	21	33
TOTAL	102	126	102	126
Fuente: Elaboración propia				

Respecto a los usos de los ítems, la Tabla 12 describe el número de ellos utilizados para cada fin, tomando como ejemplo el itinerario *Doctor sin codirector*:

Tabla 12. Número de ítem según su uso en la investigación, para el itinerario del cuestionario Doctor sin codirector

Nº de ítem factores concurrentes	Nº de ítem variables del producto	Nº de ítem caracterización muestral	Total
74	20	8	102
Fuente: Elaboración propia			

Aplicación

La vía de aplicación será la encuesta online. Se ha elegido esta vía para facilitar la participación de los estudiantes, y por otro lado, para mejorar también la compilación de resultados de la encuesta, que de esta forma se automatiza y evita los posibles errores de transcripción, además de repercutir en una mayor sencillez en el análisis de resultados.

No siendo además requerido el registro personal para el acceso a la encuesta, se facilita el anonimato del participante. Como desventaja a esto, se imposibilita el control de encuestas duplicadas o que el pasante del cuestionario no sea aquél a quien va dirigida la encuesta.

Hay que apuntar, por otro lado, que esta vía da pie a que no toda la muestra participe en el cuestionario, o que el cuestionario sea completado por alguien cercano (aunque en cualquier caso, ajeno) a aquel a quien va dirigido el mismo. Se valoró la entrega del cuestionario en mano para su realización durante uno de los seminarios de investigación previstos, pero la temporalización de la investigación resultaba incompatible con esta vía.

La encuesta online se hizo llegar a los participantes a través del email de contacto, facilitado a la Universidad de Alcalá por los estudiantes en el momento de su inscripción al doctorado. Este hecho, complica en algunos casos la consecución de la respuesta puesto que, sobre todo en el caso de los estudiantes que ingresaron en los primeros años de implantación del estudio, es posible que la dirección de correo electrónico haya cambiado, o haya sido relegada al desuso por el paso del tiempo.

2. Entrevista semiestructurada personal

Dado que el cuestionario aplicado tiene un carácter meramente exploratorio, para mejorar en la profundización y comprensión de los factores influyentes en la finalización con éxito del

programa de Doctorado, se realizarán entrevistas personales semiestructuradas, guiadas por aquellas cuestiones que se hayan puesto más de relieve tras el análisis de los datos extraídos de los cuestionarios.

Estas entrevistas se dividirán hacia tres perfiles distintos: las entrevistas personales con los nuevos doctores del programa, las entrevistas personales con los directores de tesis y la entrevista al director del programa de doctorado.

2.1 Entrevistas personales con los nuevos doctorados del Programa

A la fecha de la realización de la investigación, 27 estudiantes han conseguido finalizar su tesis doctoral. De manera adicional a la aplicación del cuestionario, y con todos ellos se tratará de mantener una entrevista semiestructuradas, en las cuales se abordaron cuestiones ordenadas por las dimensiones de la investigación. Para realizarlas se solicitó su participación a través de email.

Estas entrevistas fueron realizadas bajo un compromiso de confidencialidad absoluta, y basadas en una relación interpersonal de gran confianza, se espera que aporten una visión más profunda que la obtenida a través de los cuestionarios.

El hecho de incluir a estos nuevos doctores bajo ambos instrumentos, lejos de duplicar información, creemos que favorecen una reflexión adicional, que tenga como base los contenidos del cuestionario, además de las categorías emergentes posteriores a su análisis, pero a la vez liberada de la carga del compromiso con la institución educativa, con el director, y con ellos mismos.

Además, una vez leída la tesis, validan su capacidad de expertos bajo una doble visión: en primer lugar, como Doctores, capaces por su grado académico de ser investigadores autónomos y orientadores de futuros investigadores y en segundo lugar, como expertos a la hora de sopesar los factores de éxito para la consecución de la tesis doctoral, siendo aquellos quienes han recogido y puesto en valor las oportunidades para finalizar el programa.

Técnica de aplicación

Por razones logísticas, la aplicación de las **entrevistas se realizó vía Skype™**, previo acuerdo con los nuevos doctores. Las conversaciones fueron grabadas (para lo que se solicitó su

consentimiento), con el compromiso por escrito⁵⁴ de no ser revelados los nombres u otras características que comprometieran el anonimato de la entrevista.

En algunos casos puntuales, y por las circunstancias técnicas o personales del entrevistado, las entrevistas se realizaron vía telefónica, y/ o por escrito a través de medios digitales.

El hecho de realizarse de esta manera, aunque, por un lado, desvirtúa el carácter exploratorio y facilitador de la entrevista semiestructurada, sin embargo, se decidió llevar a cabo ante la posibilidad de perder la oportunidad de recopilar información importante para la investigación.

El hecho de firmar un compromiso de anonimato⁵⁵, mejora la confianza entre el entrevistado y entrevistador, y facilita que las respuestas sean más honestas a la hora de plantear aspectos negativos en cuestiones que pueden resultar controvertidas como el papel del director de tesis o el apoyo de la institución.

Por otro lado, el hecho de que yo misma haya participado en el aparato administrativo del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, puede influir en la fiabilidad de las respuestas en la conversación, y habrá que tener en cuenta que el grado de confianza suscrito en la conversación, pasa por el filtro de mi propia subjetividad.

2.2 Directores de tesis del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Para determinar la fiabilidad de los factores, se solicitará la ayuda también de los profesores directores participantes en el programa, que pueden valorar, desde una perspectiva distinta los factores que influyen en los procesos.

Además, se podrá profundizar con ellos acerca de las cuestiones que se pongan más evidentemente de relieve tras la extracción de la información de los cuestionarios.

Técnica de aplicación

Las entrevistas personales a los directores, se hicieron a través de la plataforma **Skype™**, o vía telefónica en los casos en los que los profesores residan en localizaciones distintas a Madrid. En los casos de profesores de la Universidad de Alcalá u otras universidades cercanas, se

⁵⁴ Se recoge en el anexo 3

⁵⁵ Se recoge en el anexo 4

realizaron de forma presencial. En ambos casos, las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento del entrevistado.

2.3 Director del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Para contar con una tercera visión cualitativa de las cuestiones presentadas en la investigación, se ha querido contar también con la entrevista al director del programa de doctorado.

Dado su estatus de director del programa de doctorado, director de tesis de muchos doctorandos, y mismamente de director de esta tesis doctoral, se entiende que su participación en la investigación pudiera aplicar un sesgo positivo a los resultados.

Para evitarlo, se considerarán sus opiniones sólo en los casos que corroboren cuestiones puestas de relieve de forma mayoritaria por el resto de los participantes en la investigación, evitándose en los casos que resulte evidentemente contrapuesta a la mayoría de las manifestaciones realizadas.

Técnica de aplicación

La entrevista semiestructurada se aplicará de forma personal y será grabada previo consentimiento del entrevistado.

Así, tras la aplicación de los diferentes instrumentos y su posterior análisis, se pretende completar una descripción aproximada de la situación de los participantes del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa, de forma que, no sólo se trabaje en buscar la fiabilidad de los datos. Yendo más allá, se pretende explorar desde el mismo contexto un panorama de contextos, caracteres y visiones complementarias, que unidos, sean capaces de translucir una imagen lo más cercana posible a la realidad.

Siguiendo un modelo triangular, pero multiplicado para hacer frente a las diferentes proposiciones de los elementos de la muestra, y a través de dos métodos diferentes, las perspectivas del estudio se multiplican en ciclos iterativos, y permiten avanzar en favor de la fiabilidad de los datos.

4.5 Técnicas de procesamiento de los datos

Procesamiento de los datos del cuestionario

Para llevar a cabo el procesamiento de los datos del cuestionario, se parte de los análisis de datos proporcionados y generados por la plataforma *SurveyMonkey*[®]

Ítem de escala: Los ítem de escala pueden ser analizados a través de la moda estadística, que indica la respuesta más frecuente a cada uno de los ítems, aunque dada la baja cantidad de respuestas, se tiende hacia una estadística descriptiva, en términos de frecuencia absoluta y relativa, y se insiste en revisar los datos pormenorizados para detectar las respuestas más extremas dentro de cada ítem y contrastar mediante el cruce de respuestas la posibilidad de que se asocien a un tipo de caracterización de muestra.

Ítem pregunta cerrada. Los ítem de pregunta cerrada, serán utilizados para segmentar la muestra, además de hacerse un análisis cuantitativo de los datos que expongan de forma porcentual y/ o proporcional.

Ítem pregunta abierta. Los ítem de pregunta abierta, serán analizados de forma cualitativa, cruzados con la caracterización de la muestra. Los ítem pregunta abierta resultan cruciales para el surgimiento de nuevas categorías de análisis, no contempladas en el cuestionario, y que servirán para la realización de las entrevistas semiestructuradas. Estos ítem, permiten identificar propuestas minoritarias o explicar datos poco congruentes.

Ítem caracterización de la muestra. Los ítems que caracterizan la muestra, serán utilizados para hacer una descripción generalista del grupo. Sólo serán destacadas las modas que se acerquen al total, o aquellas características que se asocien de forma constante con determinados resultados de las subvariables o ítem.

No se aplicaron pruebas de análisis de la varianza, ni otros modelos de análisis estadístico, dado el carácter exploratorio del cuestionario. Al no proponerse una relación causal entre los factores propuestos, no ha lugar entender la fiabilidad de esta.

Procesamiento de los datos de las entrevistas semiestructuradas

Para llevar a cabo el procesamiento de los datos cualitativos, una vez obtenida la información de las entrevistas, se han seguido los siguientes pasos:

Transcripción de las entrevistas. En esta primera transcripción, se implantará la numeración de las entrevistas para correlacionarlas con los entrevistados, siempre teniendo en cuenta que la información de la entrevista transcrita no permita trascender la identidad del entrevistado.

La transcripción se realizará por escrito en formato digital. Para ello se ha utilizado la herramienta digital *Listen N Write Free v.17.1.0.1*.

Codificación de la información. Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto.

Integración de la información. Relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí y con los datos ya obtenidos para poder elaborar una explicación integrada.

Así, al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Los códigos utilizados en el análisis parten de una preparación previa, guiada por el marco conceptual de la investigación y por la información obtenida en los cuestionarios.

4.6 Limitaciones de la investigación

Dado que esta investigación se enmarca bajo el mismo programa estudiado (Doctorado en Planificación e Innovación Educativa), está sujeta a las mismas restricciones que el resto de los participantes del doctorado, siendo el principal hándicap, la necesidad de haber depositado la tesis doctoral antes del 30 de abril de 2017.

Por este motivo, ha sido complicado, y consta como una limitación de la investigación, incorporar datos actualizados y resultados finales de la investigación. Por cuestiones relativas a la necesidad de tiempo para el análisis de datos, los cuestionarios se enviaron a los participantes en mayo de 2016, cuando el número de doctorados era de veintiséis. Dado que los cuestionarios fueron recogidos de forma anónima, ha resultado imposible discernir entre

aquellos que, meses después verdaderamente leyeron su tesis doctoral y aquellos que no lo hicieron, dando un menor grado de veracidad a los datos recogidos.

Esta limitación, se ha tratado de subsanar incorporando también a los análisis cualitativos las respuestas a las entrevistas personales de quienes leyeron su tesis doctoral entre mayo de 2016 y marzo de 2017. Las opiniones y comentarios de aquellos que en febrero de 2017 tengan programada⁵⁶ de forma oficial la fecha de su examen de tesis desde esa fecha en adelante, serán también incorporados.

Además, el día de la lectura de esta tesis doctoral, será entregada una agenda donde se incorporen los datos finales correspondientes a las lecturas y depósitos de tesis realizados a fecha 30 de abril de 2017.

En otro sentido, se manifiesta una segunda limitación, en la valoración de cierto carácter complaciente en las relaciones interpersonales, y más las afirmaciones relacionadas con los directores de tesis, la dirección del doctorado o la institución colaboradora. También en el hecho de que aunque investigadora, yo misma participe del aparato administrativo del programa de Doctorado, puede ir en detrimento de la confianza para contestar cuestionarios y/o entrevistas en profundidad, sobre todo por parte de los nuevos doctores del programa.

A pesar de garantizar el anonimato de las respuestas tanto en cuestionarios como en las entrevistas personales, no se puede asegurar que las respuestas no hayan sido en cierta manera dulcificadas, o se haya tendido a resaltar los aspectos más positivos de la experiencia doctoral. Además, esta positivización de las experiencias, resultan mucho más abundantes una vez superado el programa.

⁵⁶ Con, al menos, su tesis doctoral aprobada en Consejo de Departamento.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se presenta en primer lugar una caracterización de las fuentes informantes, que permita contextualizar la información.

Después, se hará un repaso de la información obtenida a través de todos los instrumentos de la investigación, integrándola bajo cada una de las variables presentadas en el estudio. De esta forma, cada una de las dimensiones que se han descrito, se sostiene a través de datos de muy diversa índole, dándole una perspectiva holística.

Después del análisis de cada una de las variables, se han incluido algunos apartados dedicados a consideraciones transversales acerca del análisis de los datos o de la extracción de los mismos.

Por último, se describen las nuevas categorías de análisis, como variables imprevistas surgidas a partir del primer análisis de los datos.

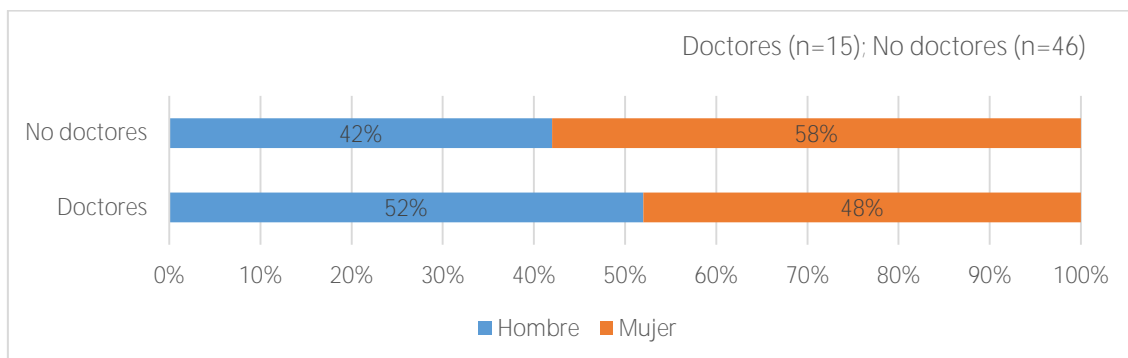
5.1. Características de las fuentes informantes

5.1.1 Participantes en el doctorado

Los 61 participantes que contestaron al cuestionario, se caracterizan de la siguiente manera:

Según el género, el 53% de los encuestados son mujeres, y un 42% son hombres; una proporción similar a las proporciones por sexo resultantes de las cifras de población egresada en estudios universitarios de primer ciclo en España en 2014 (58 % mujeres) y el número de egresados de máster en España en 2014 (56 % mujeres) (MECD, 2015. p. 42). La proporción de mujeres que aprueban la tesis doctoral, sin embargo, baja ligeramente (El 48% de los nuevos doctores son mujeres) (Gráfico 9).

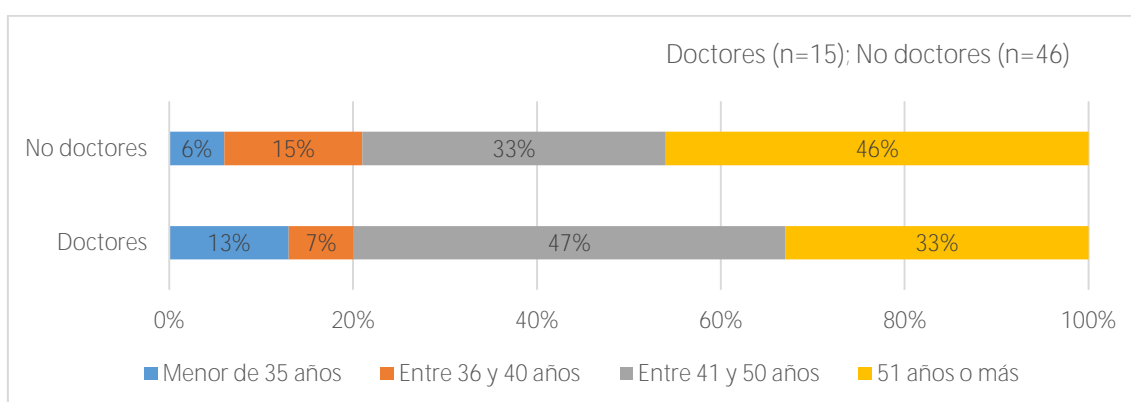
Gráfico 9. Comparativa de doctores y no doctores encuestados según género (en porcentaje)



Según la edad, y diferenciando entre el grupo de doctores y no doctores, un 46% de los no doctores superan los 51 años, frente al 33% de los doctores. En el rango *entre 41 y 50 años* sin embargo es más alta la proporción de doctores, con un 47% frente al 33% de los no doctores. Sólo el 7% de los doctores se encuentran en el rango *entre 36 y 40 años*, y el 13% son menores de 35 años. En el caso de los no doctores, son solo el 6% los menores de 35 años (Gráfico 10).

El elevado rango de edad en general, podría tener parte de explicación en la proliferación de políticas institucionales para la formación de docentes en ejercicio en la región de América Latina, actuando en consecuencia con manifiestos como la *Declaración de La Habana* (PRELAC, 2002), o el programa de la Organización de Estados Iberoamericanos, *Metas Educativas 2021* (OEI, 2011), comprometidas con el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, además de otros programas similares de ámbito estatal desarrollados, como el *Plan Nacional de Desarrollo 2030* dominicano o el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* mexicano.

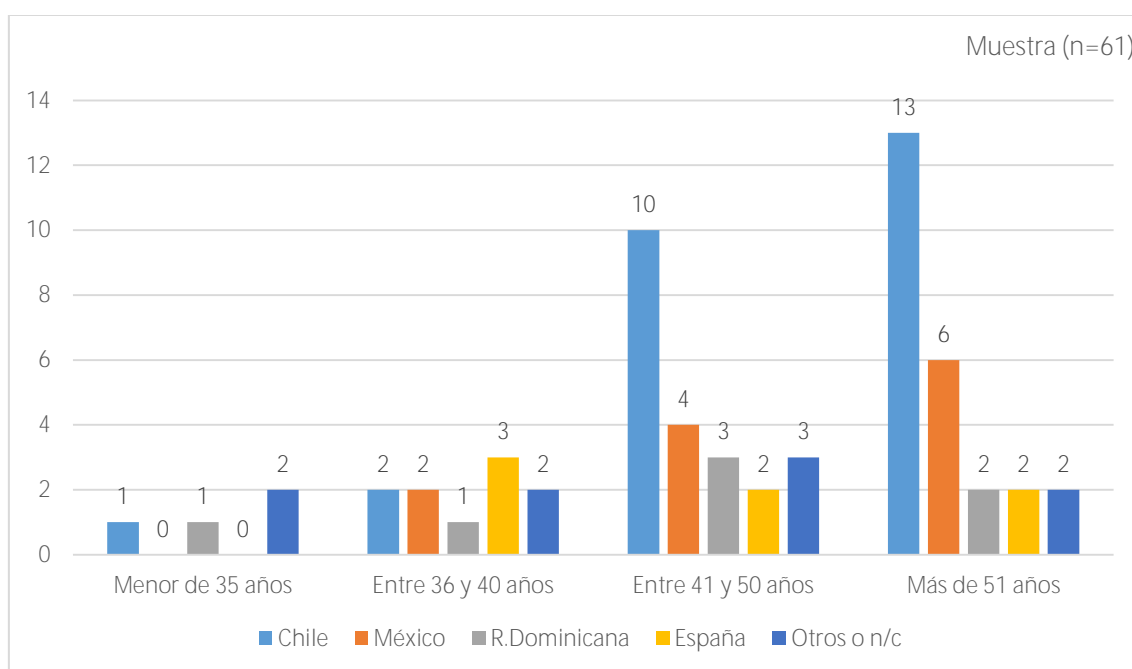
Gráfico 10. Distribución de doctores y no doctores por rango de edad (en porcentaje)



Según la nacionalidad, la mayoría de los estudiantes son de nacionalidad chilena (26), seguidos de los mexicanos (12), dominicanos (7) y españoles (7), repartiéndose el resto entre Colombia (1), Paraguay (1), Guinea Ecuatorial (1), Venezuela (1) e Italia (1)⁵⁷ (dos no contestan).

Según rango de edad y nacionalidad (Gráfico 11), el análisis de los datos apoyaría la posibilidad de que exista una tendencia de docentes latinoamericanos con una mayor experiencia laboral que optan por la formación doctoral como una mejora de su situación laboral en el marco de las políticas institucionales latinoamericanas, cada vez más exigentes en este sentido.

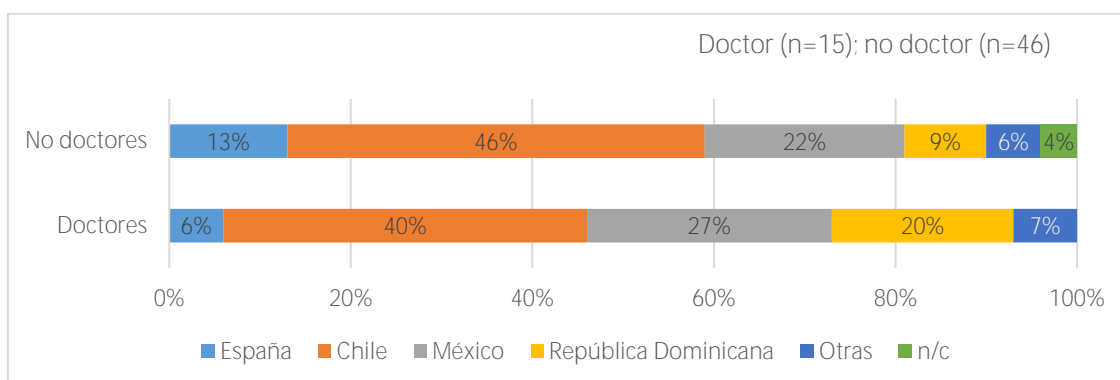
Gráfico 11. Muestra del estudio según nacionalidad y rango de edad (valores absolutos)



Según el Gráfico 12, teniendo en cuenta sólo la nacionalidad, la muestra se reparte con una buena mayoría de estudiantes chilenos, con un porcentaje algo más bajo de doctores frente a no doctores. Les sigue México, España y República Dominicana.

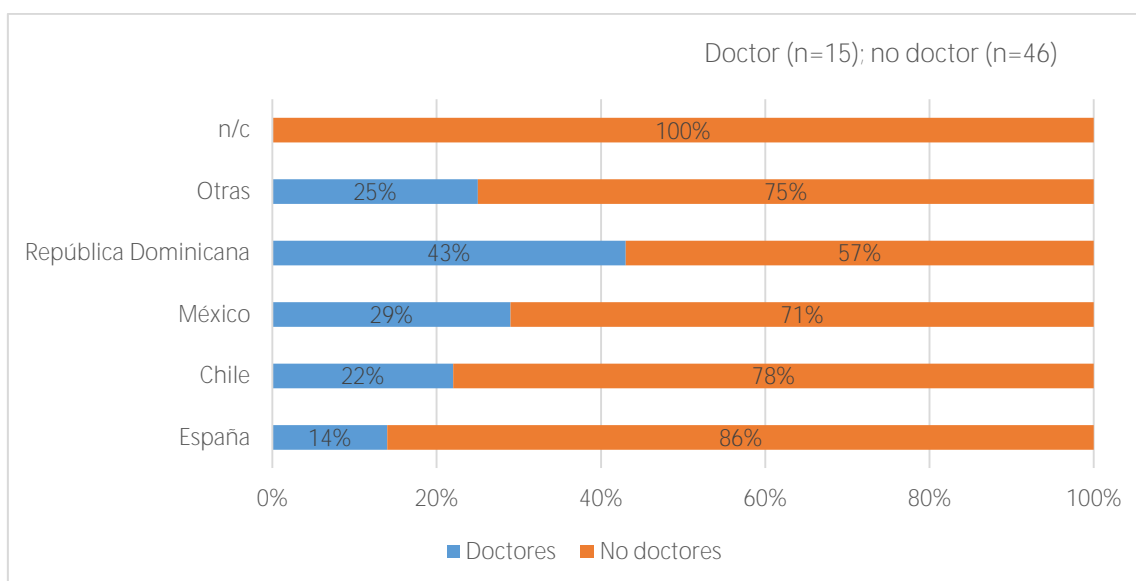
⁵⁷ A pesar de que el estudio se centra en las nacionalidades española, chilena, mexicana y dominicana, no se ha estimado eliminar de la muestra a los 5 encuestados de otras nacionalidades, para permitir más aportes a la investigación, aunque no se tengan en cuenta las diferencias contextuales.

Gráfico 12. Distribución de doctores y no doctores según nacionalidad (porcentaje)



Observando el porcentaje relativo según nacionalidad (Gráfico 13), los participantes de nacionalidad dominicana tienen un rendimiento mucho mayor a la media. En el resto de nacionalidades, no apreciamos diferencias significativas en porcentaje, dado lo limitado de la muestra. Podría ser llamativo, que ninguno de los que rehusó manifestar su nacionalidad, era ya doctor.

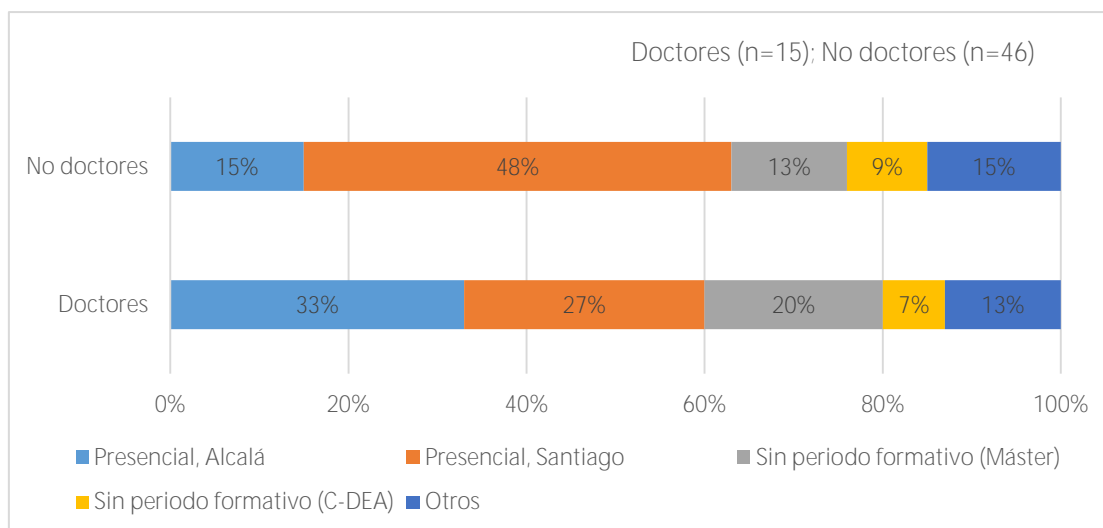
Gráfico 13. Representación del porcentaje de doctores y no doctores según cada nacionalidad



Según el acceso al doctorado y atendiendo a si son doctores o no, se observa una mayor proporción en la finalización de la tesis doctoral entre aquellos que realizaron su doctorado de forma presencial en Alcalá de Henares, siendo los menos aquellos que ingresaron presentando el C- DEA (Gráfico 14). Esto último se explica entendiendo que en los casos de los doctorandos que realizaron su formación bajo programas del Real Decreto 177/98, se les permitió elegir continuar su tutela académica bajo el programa antiguo, o bajo el nuevo

programa, haciendo un traslado de expediente y manteniendo las mismas condiciones que en el antiguo.

Gráfico 14. Distribución de doctores y no doctores según modalidad de ingreso al doctorado (en porcentaje)



5.1.2 Los doctores

Las primeras entrevistas personales fueron solicitadas a todos los nuevos doctorados dentro del programa en Planificación e Innovación Educativa, que a fecha del envío de los cuestionarios eran 27.

De los 27 doctores considerados en el envío de los cuestionarios, fue posible concertar las entrevistas vía *Skype™* o de manera presencial, con 14 de ellos. A pesar de haberseles garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos a través de un compromiso escrito, se plantea que el reparo a la posibilidad de divulgación de los datos sea la causa de la baja participación.

Posteriormente, se realizaron entrevistas personales con 12 doctores más, de entre los 22 egresados entre mayo de 2016 y febrero de 2017. Estos doctores no aparecen caracterizados como tal en los resultados de los cuestionarios enviados en mayo de 2016. En la Tabla 13 se resume la situación de los doctores respecto al tipo de instrumento en el que participaron:

Tabla 13. Número de doctores según el instrumento de la investigación completado

Doctores egresados antes de mayo 2016		Doctores egresados entre mayo 2016 y febrero 2017	
27		22	
Sí contestan el cuestionario	No contestan el cuestionario	-	-
15	12	-	-
Sí contestan la entrevista personal	No contestan la entrevista personal	Sí contestan la entrevista personal	No contestan la entrevista personal
14	13	12	10
TOTAL DOCTORES : 49*			
*Hasta 28 febrero 2017			
Fuente: Elaboración propia			

La caracterización de los doctores entrevistados por género (Gráfico 16), nos deja un 35% de hombres, ligeramente más bajo que el correspondiente al total de los doctores. (Gráfico 15).

Gráfico 15. Género en el total de doctores (en porcentaje)

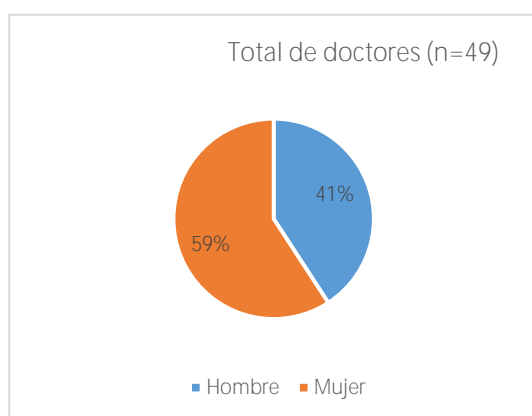
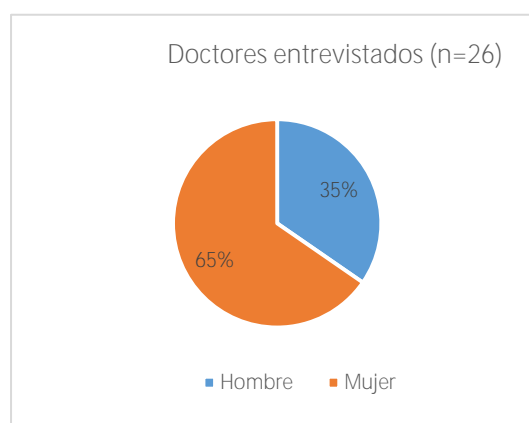


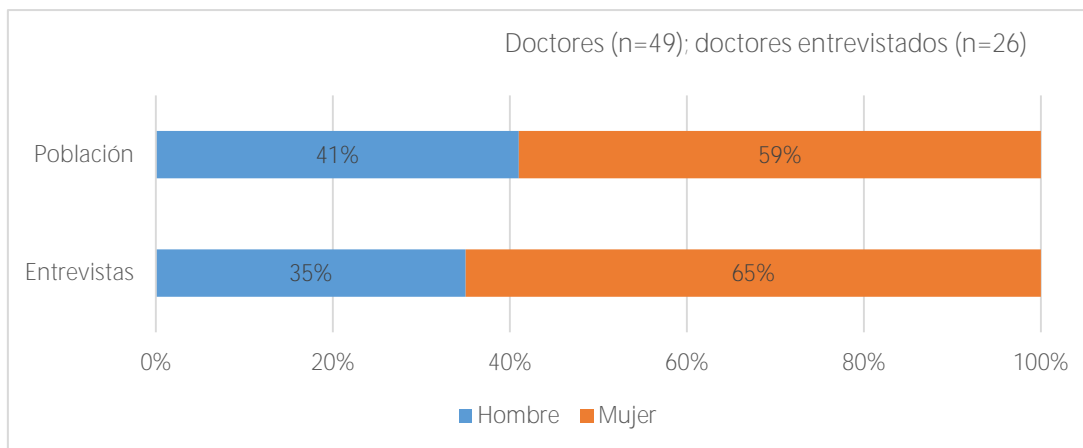
Gráfico 16. Género en los doctores entrevistados (en porcentaje)



En el Gráfico 17 se puede apreciar una comparativa porcentual según género para el total de los doctores en el programa de doctorado y aquellos entrevistados para la investigación. Para las entrevistas, se ha contado con un ligero mayor porcentaje de

mujeres de las representadas como doctoras, aunque no resulta significativo dado el bajo número de la muestra.

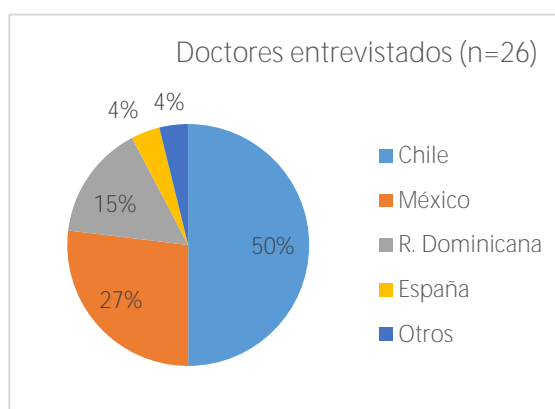
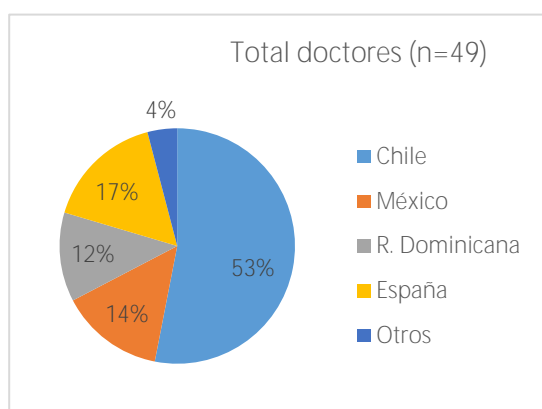
Gráfico 17. Comparativa según género para total de doctores y doctores entrevistados (en porcentaje)



Respecto a la nacionalidad de los doctores entrevistados (Gráfico 19), la mitad de ellos son de nacionalidad chilena, algo más de una cuarta parte mexicana, y el resto se reparten entre dominicanos, en primer lugar, seguidos de España y otras nacionalidades. Las proporciones entre el total de los doctores son similares, aumentando ligeramente en los casos de España y México en detrimento de República Dominicana y Chile (Gráfico 18).

Gráfico 18. Distribución de la nacionalidad entre el total de doctores (en porcentaje)

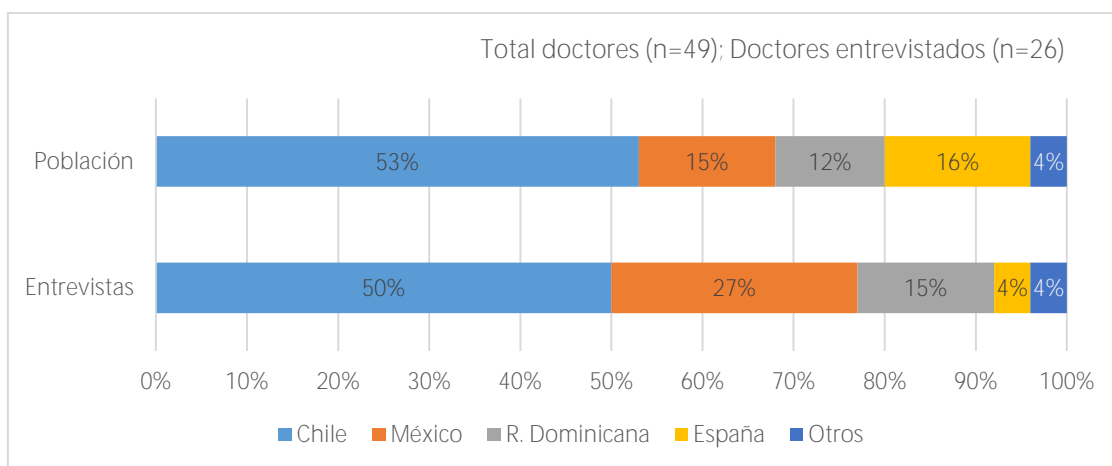
Gráfico 19. Distribución de la nacionalidad en el total de los doctores entrevistados (en porcentaje)



En el Gráfico 20 se aprecia una comparativa según nacionalidad para el total de doctores y doctores entrevistados. En el caso de Chile y República Dominicana, se han mantenido unos

porcentajes similares. Algo más bajos en el caso de México y España. En el caso de los doctores españoles, la realización de las entrevistas ha sido especialmente difícil por haberse doctorado, muchos de ellos hace más de 3 cursos académicos, lo que dificultó contactar con ellos a través de los email indicados en la Universidad de Alcalá como información de contacto.

Gráfico 20. Comparativa según nacionalidad para total de doctores y doctores entrevistados (en porcentaje)



5.1.3 Los directores de tesis

Las entrevistas se realizaron a ocho profesores, de los cuales el 63% son mujeres (Gráfico 21). Una cuarta parte de los directores, se adscriben a instituciones distintas a la Universidad de Alcalá (Gráfico 22).

Todos los profesores entrevistados cumplen los requisitos de haber dirigido o codirigido más de cinco tesis doctorales dentro del programa, de las cuales al menos una ya ha sido defendida.

Gráfico 21. Directores entrevistados según género (en porcentaje)

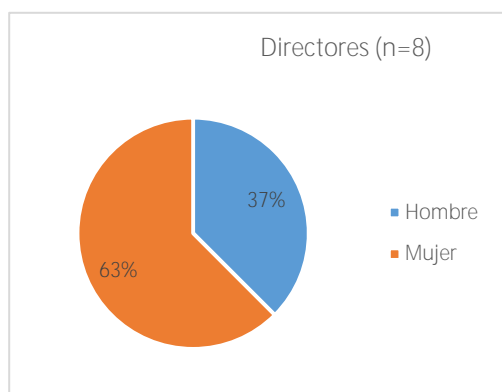
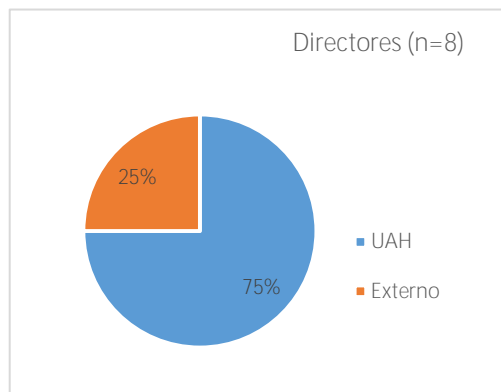


Gráfico 22. Directores entrevistados según institución la que se adscriben (en porcentaje)



5.1.3 El director del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Por último, se plantearon las cuestiones alrededor de esta tesis al Dr. Mario Martín Bris, en calidad de director del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa (no incluido en los gráficos como director de tesis).

5.2. Factores concurrentes en el proceso doctoral

Con objeto de realizar un análisis contrastado entre aquellos estudiantes que han finalizado su tesis doctoral bajo el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, y aquellos que no la han finalizado, bajo este epígrafe se va a tratar de presentar, bajo cada uno de los factores valorados en la investigación, los resultados de los cuestionarios aplicados a ambos grupos muestrales. Este análisis se hará utilizando la estadística descriptiva, en términos de frecuencia absoluta o relativa.

Para mejorar la comprensión total de cada uno de estos factores, tras este análisis, se agregan las valoraciones cualitativas extraídas de las entrevistas realizadas con los nuevos doctores, los directores de tesis y el director del programa. Este enfoque cualitativo tiene el propósito de triangular los datos del cuestionario y permitir ahondar en la comprensión de los factores a través de la intervención directa con los protagonistas de los mismos.

Siguiendo la matriz de variables y factores ya presentada, a la hora de realizar un análisis de los datos, se ha decidido incidir en primer término con las cuestiones relacionadas con la

elección de la temática de la investigación, pues suele ser uno de los primeros problemas con los que se encuentra el doctorando. En segundo lugar, el papel del director de la tesis doctoral, a quien se suele buscar en consecuencia de la temática elegida (aunque pueda resultar al contrario en algunas ocasiones). En tercer lugar, el apoyo de la Universidad de Alcalá, como institución, que, aunque a veces de forma secundaria, tiene también un papel importante dentro de la realización del doctorado.

La situación personal de los doctorandos se abordará en cuarto lugar, teniendo en cuenta que en ella entran factores tanto pragmáticos, como la estabilidad económica, como de tipo emocional. Y por último una valoración de la vocación científica del doctorando expresada a través las expectativas que tienen los doctorandos de cara a su proceso, como un enfoque más finalista. En última posición se incluyen aquellas categorías surgidas del primer análisis de los datos del cuestionario, que no fueron contempladas en éste, pero que creemos que merecen un tratamiento diferenciado.

5.2.1 Elección del tema de la investigación

Para analizar la toma de decisiones relacionada con la temática de la investigación, se toman 4 indicadores: Conocimiento previo del tema, experiencia previa, decisión personal y otros motivos.

Conocimiento previo del tema. Indicador A1

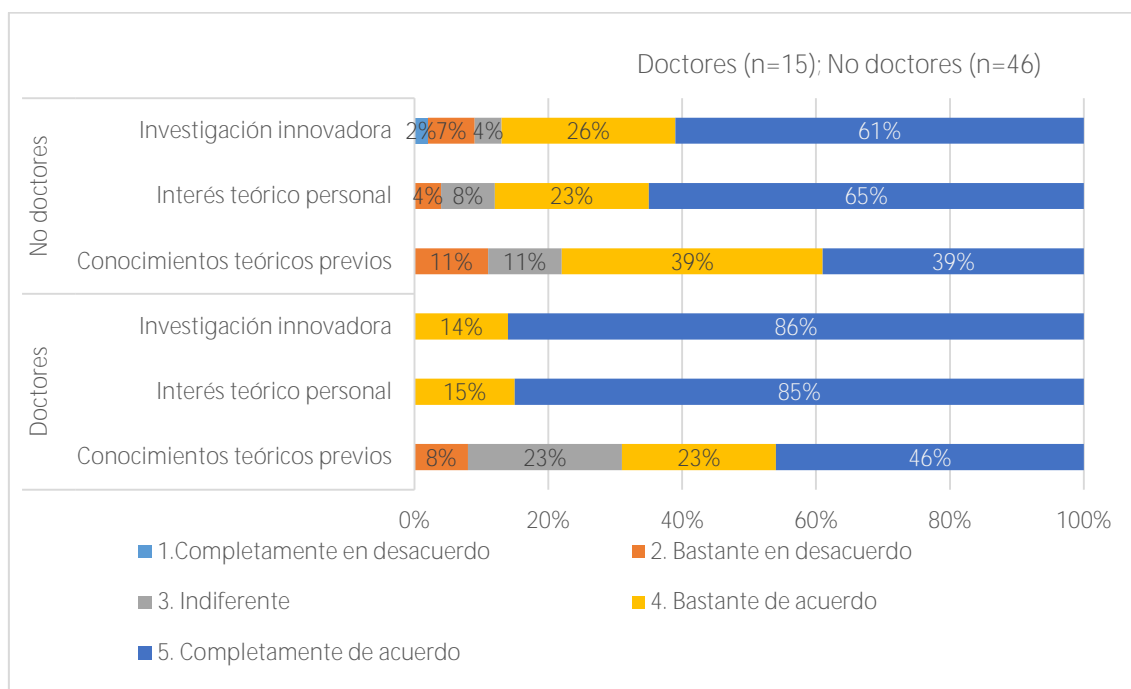
A la hora de describir el conocimiento previo del tema, se describen en el Gráfico 23 tres ítems diferentes. En el gráfico, se observa que la mayoría de los encuestados tienden a estar de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación Tenía conocimientos teóricos previos. Ninguno se encuentra en posición de afirmar que no tenía conocimientos teóricos previos en ninguno de los dos grupos de análisis. En el grupo de los doctores, las puntuaciones medias de este ítem se aprecian más bajas, posiblemente debido a la percepción respecto al nivel de conocimiento que se tiene acerca de una temática, que tiende a ser menor a medida que se ahonda en ella. En cualquier caso, esta afirmación resulta muy subjetiva, y habla acerca del autoconocimiento y la autorreflexión.

Acerca de la afirmación Tenía un interés teórico personal en el tema, alrededor del 70% de los encuestados de media, están completamente de acuerdo en que la elección del tema responde a un interés teórico personal, no habiendo ninguno que se sitúe en el lado opuesto

de la escala. Pero contraponiendo los dos grupos, si aumenta la diferenciación, y se encuentra que el grupo de los doctores manifiesta en un 100% encontrarse *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación, frente al 88% de respuestas en ese sentido en el caso de los no doctores.

Con una distribución de respuestas muy similar a la anterior afirmación, en cuanto a la frase Me parecía innovadora una investigación en la temática, una buena mayoría se encuentran de acuerdo o completamente de acuerdo en que el aspecto innovador de la temática ha sido una cuestión de interés para su elección. En la contraposición entre doctores y no doctores, aparece de nuevo una tendencia más positiva en la valoración de este ítem, con un 100% de respuestas enfocadas en las valoraciones *completamente de acuerdo* o *bastante de acuerdo*. En el caso de los no doctores, hay espacio para las valoraciones más indiferentes, incluyendo un 8% de estudiantes que están *completamente en desacuerdo* o *bastante en desacuerdo* con esa afirmación.

Gráfico 23. Distribución de puntuaciones en el indicador A1 Conocimiento previo del tema para doctores y no doctores (en porcentaje)



Proximidad al tema. Indicador A2

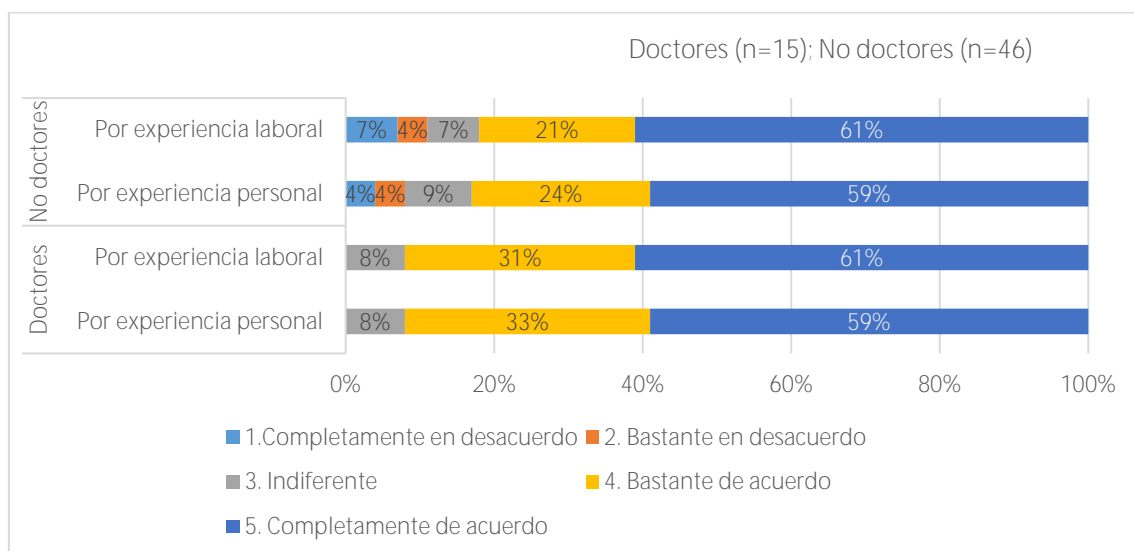
A la hora de describir la proximidad al tema de la investigación, en el Gráfico 24 se observa que en cuanto a la afirmación Tenía experiencia personal en el tema, algo más de la mitad

de los encuestados está *completamente de acuerdo* con esta afirmación. Sólo dos personas, del grupo de los no doctores reconocen no tener experiencia personal con la temática y bastantes más se identifican con áreas intermedias de la escala.

En cuanto a la experiencia laboral en la temática, la distribución de las respuestas es muy similar a la anterior. De esto podría desprenderse que, en líneas generales, los encuestados identifican su experiencia laboral con su experiencia personal.

Contraponiendo los dos grupos, sí se ve una tendencia más marcada hacia valoraciones más positivas hacia los ítems en el grupo de los doctores, que se reparten entre las valoraciones 3 a 5, mientras que en el grupo de los no doctores aparecen encuestados que sí refieren estar *bastante en desacuerdo* o *completamente en desacuerdo* con ambas afirmaciones.

Gráfico 24. Distribución de puntuaciones en el indicador A2 Proximidad al tema para doctores y no doctores (en porcentaje)



Decisión personal. Indicador A3

A la hora de describir la medida en la que la decisión fue personal, o fue recomendada, se han revisado cuatro puntos o ítem, representados en el Gráfico 25. Acerca de la opinión del director de tesis, alrededor de un tercio reconocen estar completamente de acuerdo con esta afirmación, estando el resto de los encuestados dispersos en las demás respuestas. Sin embargo, llama la atención la tendencia al *completo desacuerdo* en el caso de los doctores, encontrándose en un 31%, frente al 18% de los no doctores.

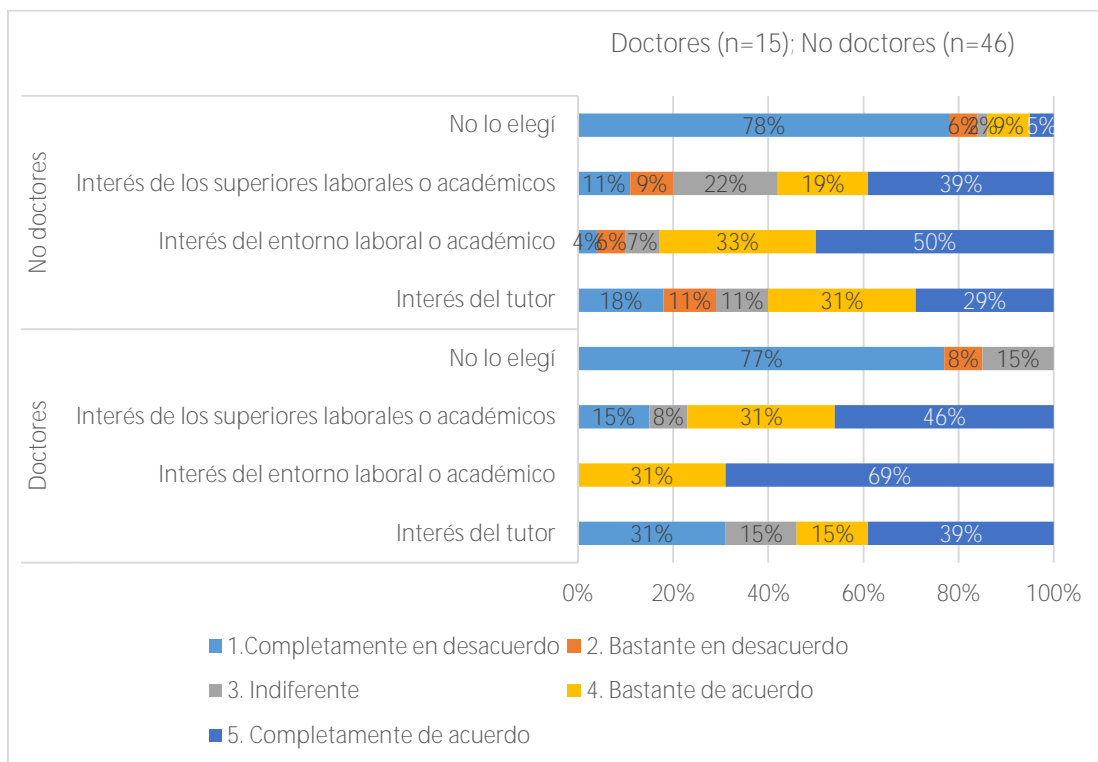
El análisis del ítem Mi entorno laboral o académico lo considera un área de interés revela que más de la mitad de los encuestados totales están completamente de acuerdo con esta afirmación, y otro tercio, se encuentra en el punto 4 de la escala. En el análisis por grupos, sin embargo, el entorno laboral en el caso de los doctores, tiene bastante peso (un 100% se encuentran bastante o completamente de acuerdo con esa afirmación).

Respecto a la afirmación Mis superiores laborales o académicos lo consideraban de interés, baja la cantidad de encuestados que se encuentran en el punto alto de la escala, en favor de puntuaciones más bajas. Separando ambos grupos, sin embargo, se observa una mayor apreciación del interés de los superiores laborales o académicos en el caso de los doctores respecto al grupo de los no doctores.

En una afirmación tan tajante, como el hecho de no haber tomado ellos mismos la decisión respecto al tema de su tesis doctoral, 48 de los 60 encuestados se encuentran *completamente en desacuerdo* con ella, aunque resulta llamativo que los otros 12 encuestados, se encuentren en el resto de puestos de la escala. La contraposición entre la valoración de este punto entre doctores y no doctores, sólo llama la atención acerca de la aparición de encuestados que se encuentran bastante de acuerdo y completamente de acuerdo, que aparecen sólo en el grupo de los no doctores, lo que puede decantar cómo el hecho de sentir que el tema no ha sido una elección propia, resulta una dificultad añadida al proceso de finalización de la tesis.

En general, la tendencia respecto a la consideración de otros intereses en el grupo de los no doctores, es más alta, considerándose sobre todo el interés del entorno laboral o académico.

Gráfico 25. Distribución de puntuaciones en el indicador A3 Decisión personal para doctores y no doctores (en porcentaje)

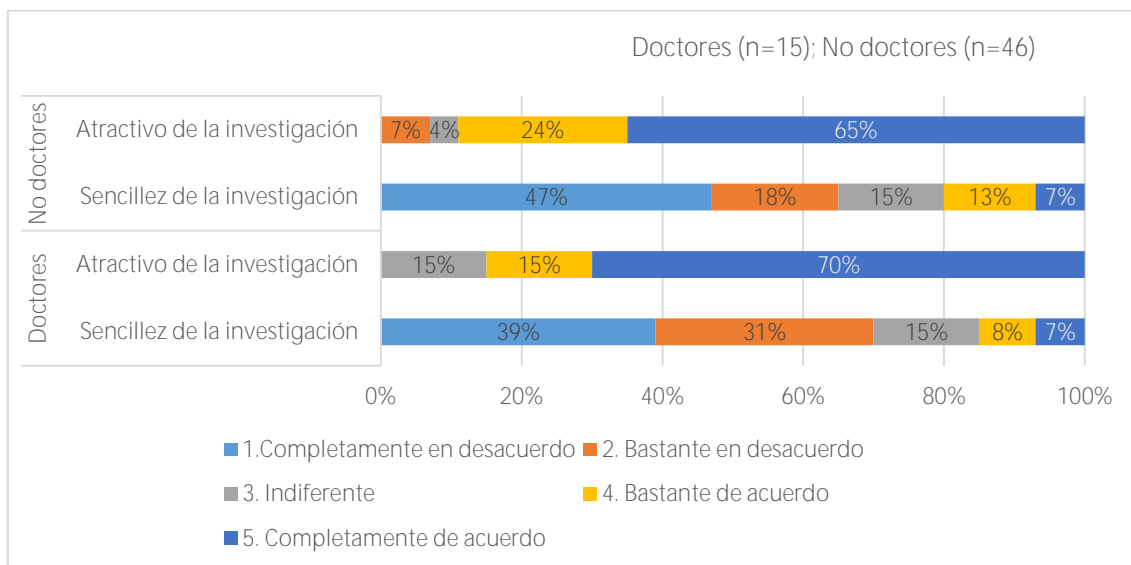


Otros motivos. Indicador A4

Por último, se revisan dos motivos más para la elección de la tesis, representados en el Gráfico 26. A la hora de valorar la importancia de la dificultad de la investigación, algo más de un tercio de los encuestados coinciden *completamente en desacuerdo*, ligeramente superior en el caso de los no doctores, pero con tendencias de respuesta muy similares en proporción.

El 65% de los no doctores y el 70% de los doctores están *completamente de acuerdo* en que una de las razones para elegir su tema de la investigación fue su carácter atractivo a nivel personal. Aunque la tendencia positiva resulta más notable en el caso de los doctores, grupo bajo el cual no se encuentra ninguna puntuación por debajo de la valoración *indiferente*. Llama la atención, así, que exista un 7% de no doctores que se encuentren bastante en desacuerdo con el hecho de elegir el tema por el atractivo que les resultaba su investigación.

Gráfico 26. Distribución de puntuaciones en el Indicador A4 Otros motivos para doctores y no doctores (en porcentaje)



En los comentarios en la pregunta acerca de otros motivos para elegir el tema de la tesis, las respuestas se centraron en 2 líneas: *el aporte al campo de investigación* y *el aporte a la institución o al país*:

Aportar en la mejora del desarrollo docente (comentarios a la pregunta, encuestado n° 55)

Una temática que aporta al mundo de la evaluación, especialmente de competencias (comentarios a la pregunta, encuestado n° 10)

El interés de progresar en el estudio de las temáticas que involucra y aprovecharlo para mi desarrollo a futuro. Abrir nuevos campos a partir de lo que conozco. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 20)

Me parece que puede aportar al conocimiento acerca de la temática en estudio. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 9)

Desafío en algo muy poco explorado. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 52)

En cuanto al *aporte a la institución o al país*, se refieren en estos términos:

La coyuntura de país, en este caso [...]⁵⁸, ameritaba trabajos de investigación en la temática. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 59)

⁵⁸ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

Servía para apoyar a la institución donde laboraba. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 36)

Hay escasa o casi nada de investigación sobre el tema en mi país, cuando en otros países hay investigaciones al respecto y se está convirtiendo en un tema de interés. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 22)

En el apartado de preguntas abiertas en el cuestionario, se refirió la cuestión de la temática en algunas ocasiones, la mayoría de las veces como respuesta a la pregunta *¿Qué le está dificultando terminar la tesis doctoral?*

Las dificultades se deben a una orientación mal dirigida y objetivo de la tesis demasiado grande para el tiempo disponible y sin ayuda. (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n°6)

En el análisis cualitativo de las entrevistas a los ya doctores del programa, se aprecia muy bien la aparición de la significancia personal a la hora de la elección, y de su uso como elemento motivador. Exceptuando casos puntuales, la mayoría de los doctores expresaron en las entrevistas cómo la elección del tema surge de su propia experiencia personal y, más allá, de su propia preocupación por profundizar y ofrecer posibilidades y soluciones a problemáticas vividas en su vida personal y sobre todo profesional.

También hasta siete de los doctores entrevistados aludieron a las circunstancias concretas de los contextos laborales en el que se hallaban inmersos como campos de trabajo necesitados de una mayor profundización y espacio para la búsqueda de soluciones a las problemáticas que existían en ellos, resultado ésta una de las motivaciones principales para la elección del tema de la tesis doctoral.

Además, el hecho de haberse elegido así, se pone de manifiesto en muchas de las entrevistas como el hecho motivador principal para finalizar la tesis doctoral, incluyendo la motivación suficiente como para alterar y sacrificar la vida personal durante el doctorado del modo en que se hace en el periodo de realización de la tesis doctoral.

La elección del tema no era una presión para terminarla. Era una prioridad personal (Entrevista personal, doctor n° 2)

El tema que yo quería investigar era muy motivante para mí (Entrevista personal, doctor n°3)

El tema te tiene que apasionar, te debe atraer para no abandonarlo (Entrevista personal, doctor n°7)

La elección correcta del tema es de la mayor relevancia. Idealmente tendría que ser lo más cercano a los intereses del doctorando en un ámbito en el que efectivamente se pueda aportar al Desarrollo Universal. (Entrevista personal, doctor nº10)

[El tema] es un elemento que se relaciona directamente con la motivación que uno tiene para investigar, ya que se conjuga el campo de estudio, que generalmente se relaciona directamente con el tema que uno domina profesionalmente o un tema que te apasione investigar. (Entrevista personal, doctor nº 11).

Me sirvió de orientación la motivación personal que poseía el trabajar una temática que no sólo me permitiera obtener un título más sino que fuera una situación que respondiera a una necesidad real existente de mi país. (Entrevista personal, doctor nº14)

Es un tema de naciente interés en mi país, por lo tanto cobra la mayor importancia dado a los aportes que puedo hacer. (Entrevista personal, doctor nº 16).

A través de mi experiencia vivida en el trabajo (Entrevistas personales, doctor nº17)

Considerar las necesidades de [lugar de empleo]⁵⁹ porque se trata de una función poco atendida y se requiere realizar estudios acerca de ello (Entrevista personal, doctor nº18)

[En base a una preocupación profesional]⁶⁰ empecé a leer, investigar y acabé derivando en el marco político de solución al problema, en sus orígenes y en el estudio concreto en mi comunidad. (Entrevista personal, doctor nº 18)

La selección respondió, principalmente a mi experiencia laboral. La didáctica de las ciencias naturales es el área en que me he desarrollado profesionalmente, luego, he podido detectar problemas que de ser resueltos teóricamente, pueden después tener una aplicación práctica. (Entrevista personal, doctor nº 23)

Por mi compromiso profesional, personal (Entrevista personal, doctor nº25)

La elegí porque es el ámbito donde me desenvuelvo en [empleo]⁶¹ y pensé que es una manera de incidir con mayores elementos para la tarea encomendada. (Entrevista personal, doctor nº 26)

Estas respuestas, enlazan y validan las diferencias mostradas entre el grupo de doctores y no doctores para las respuestas al cuestionario relacionadas con el interés personal y profesional

⁵⁹ Contenido eliminado para proteger la intimidad del entrevistado.

⁶⁰ Contenido eliminado para proteger la intimidad del entrevistado.

⁶¹ Contenido eliminado para proteger la intimidad del entrevistado.

por el tema, y el interés mostrado por compañeros y superiores del ámbito laboral en la elección de ese tema.

En cuanto al análisis cualitativo, en las preguntas a los directores, la elección del tema también es propuesta como un paso fundamental en el inicio de una tesis doctoral. En líneas generales, esta cuestión se manifiesta como el verdadero eje de la motivación del doctorando, siendo así la causa y la consecuencia de la finalización de la tesis, teniendo en cuenta que la percepción de los directores se inclina a determinar que la elección suele venir fundamentada por el contexto personal o laboral del doctorando, y el fin último de la tesis, las mejoras en esos contextos.

El tema realmente es el hilo conductor, que es el que te mantiene luego motivado todo el tiempo (entrevistas personales, director nº 2).

Eligen cosas que sean útiles, sea en la universidad, en el municipio... o hay gente que quiere aportar a que se vean desigualdades, denunciar temas complicados de fondos ideológicos, por ejemplo en México... Poder sacar a la luz que esto no se repita, o que las futuras políticas tengan en consideración esas cuestiones... Hacer un aporte a lo poquito que puedan hacer al campo donde hayan realizado la tesis. Hay muchas diferencias entre quienes han elegido un tema más cercano a su trabajo, o que tienen más acceso a los datos o a las fuentes. Esto les acerca más al éxito final. (Entrevistas personales, director nº 3)

Existen estudiantes que saben lo que quieren porque tienen una intuición sobre el tema y generalmente está asociado a su trabajo, o a qué es lo que quiere resaltar uno. Buscan que sean tesis que reporten al cambio de la realidad, a la mejora de alguna situación problemática que está viviendo (Entrevistas personales, director nº4)

A través de las entrevistas, se desprende no sólo ese interés detectado en los contextos personales, sino a la vez, el sentido motivador de la elección de temas cercanos, además, por supuesto, de la accesibilidad al campo de trabajo.

En este sentido, también se pronunciaron a menudo los doctores, haciendo hincapié en la buena disposición de su campo de estudio para participar en su investigación.

El campo de estudio no ha estado resbaladizo, todo lo contrario, han colaborado tanto la directiva como los docentes que trabajan en los centros indicados por la muestra que se ha estudiado. (Entrevista personal, doctor nº 13)

Todos los participantes se mostraron abiertos y dispuestos a cooperar, ya que le proporcionaba interés el tema. (Entrevista personal, doctor nº 16)

A la hora de definir problemáticas respecto a la selección del tema, las respuestas a las entrevistas entre los directores son muy variadas, aunque se pueden ajustar a dos líneas:

En primer lugar, el problema de la delimitación y el acceso al campo de la investigación, que suele chocar con las expectativas del doctorando en las tutorías con el director. Ésta, a menudo provocada por la falta de profundización previa a la elección, que, si no se realiza de manera consciente (profundizar en un tema de interés y luego definir, en lugar de definir y después profundizar), da lugar a errores de concepto y modificaciones sustanciales de la tesis doctoral incluso a medio camino.

Creo en el proceso, porque cuesta bajar de las nubes al estudiante. [...] Cuando se define el tema otro elemento es que no ha leído suficientemente sobre el tema. La idea es que el estudiante llegue al tema habiendo leído y que lo baje a su realidad. Ahí hay una insuficiencia, quizá por no entender el calado de un doctorado... no saben en lo que se meten. Tienes que haber leído, y este tema es hasta cultural, [los estudiantes] han leído muy poco en su desarrollo profesional docente, porque son pragmáticos. No han entrado en el mundo académico, y vienen del mundo pragmático, de la clase. Vienen con muchas expectativas, y a veces te toma una y dos tutorías porque no logran definir la gran pregunta del trabajo. (Entrevistas personales, director nº4)

Es mucha inversión de horas de tutoría, pero si no tienen identificado bien el tema, no hay forma de corregirlo. El programa ni ayuda ni perjudica. Con una idea inicial, una vez que empiezan a leer y a escribir se dan cuenta si es el correcto o no. (Entrevistas personales, director nº5)

Y en segundo lugar, las carencias de formación de los doctorandos:

Hay gente que elige temas más innovadores, pero sobre los que no tienen ni idea. Eso sucede sobre todo a los que vienen de formaciones no pedagógicas... es un salto muy grande pensar en encontrar fundamentos psicológicos, o incluso didácticos, para gente que no tiene ese fondo. (Entrevistas personales, director nº 3)

Entre las miradas de los doctores y los directores, surgió sin embargo un punto de discrepancia: La mayoría de los doctores afirmaron que el tema debería ser una elección unilateral del doctorando y cercano a sus intereses:

Idealmente tendría que ser lo más cercano a los intereses del doctorando (Entrevistas personales, doctor nº 10)

Una vez que has logrado direccionar tu investigación hacia un tema que te apasione, debes lograr conseguir la cooperación de un Director de Tesis que se asemeje a tu línea de investigación; de

manera que comprenda tu tema e interés al momento de investigar y lo pueda orientar por un buen camino (Entrevistas personales, doctor nº 11)

Sin embargo, algunos directores de tesis sí abogaron por defender el deber de anclar las tesis doctorales a las líneas de investigación del programa de doctorado, de forma que, por un lado, la experiencia académica del director esté en la línea de las temáticas de las tesis, y por otro, que se explore un ámbito de conocimiento de la forma más amplia posible a través del programa de doctorado, entendido como un conjunto de investigación.

Yo entiendo que debería haber líneas de trabajo y que deberían irse poco a poco desarrollándose. El estudiante debería elegir una línea de investigación, y dentro de ella elige los ámbitos que no están desarrollados (Entrevistas personales, director nº 6)

En la entrevista personal con el director del doctorado, Mario Martín, se reseñó también la importancia de una buena elección del tema de la tesis, que según él se matiza con dos variables: por un lado los intereses profesionales y académicos, y por el otro, a través del interés por los temas tratados en el periodo de formación del doctorado, y que presentaban los profesores a través de las distintas asignaturas.

De forma transversal a estas variables, se reflexiona acerca de las temáticas más practicistas:

Yo creo que cuando se vincula a la opción de algo más conocido por ellos, es por una concepción utilitarista y de mayor confianza en que van a poder desarrollar la tesis más autónomamente, frente a las que contienen planteamientos más teóricos. No sabría decirte si una u otra opción ofrecen más posibilidades de finalizar la tesis, pues raro es quien no ha cambiado el tema, o al menos matizado el título de su tesis a lo largo del periodo de investigación. (Entrevista personal, Mario Martín Bris).

Conclusiones sobre la elección del tema

En resumen, se puede concluir que la elección del tema de la investigación de la tesis doctoral, supone un elemento clave para el desarrollo de un trabajo constante, y puede afirmar que los doctorandos tienden a elegir temas cercanos a su realidad personal y profesional, sobre todo motivados por proyecciones de utilidad en un futuro cercano. Respecto a las diferencias de grupo, se determina que en el caso de los no doctores, se aprecia un mayor desinterés hacia el tema elegido por muy diferentes causas, entre las que se encuentran una falta de interés teórico o personal por el tema, falta de atractivo, o la falta de apoyo en el entorno laboral o académico acerca de la temática de la investigación.

5.2.2 El director (y/o codirector) de tesis doctoral

A la hora de analizar la dimensión B sobre el director y/o codirector de la tesis, se han utilizado 3 indicadores, que en algunos casos se han duplicado para asistir a las figuras del director y codirector por separado.

Criterios para la elección del director y codirector. Indicador B1 (I y II)

A la hora de describir los criterios para la elección del director, se utilizaron 10 indicadores, duplicados para los casos en los que existiera un codirector. El Gráfico 27 revela que más del 80% de los encuestados están bastante de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación Tiene una gran categoría académica, en una tendencia de datos muy similar entre ambos grupos.

En lo relativo al *expertise* en la materia de los directores, las respuestas se dicotomizan entre el *completamente de acuerdo*, y la puntuación de *indiferencia* en todo el grupo, aunque la tendencia hacia valoraciones más positivas se encuentra más claramente en el grupo de los doctores. Sin embargo, al aplicar esta característica al área de Educación, la mayoría de los encuestados están *completamente de acuerdo* con esta afirmación, siendo más notable el aumento de la valoración *completamente de acuerdo* en el caso de los no doctores. El Gráfico 27 revela que la mayoría de los encuestados están *completamente de acuerdo* con esta afirmación como parte de sus criterios para elegir a su director, con una frecuencia más alta en el caso del grupo de los doctores.

En lo referido a las dotes como comunicador del director, el gráfico no muestra diferencias significativas respecto a otros criterios. La mayoría de los encuestados están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación como criterio de elección del director, sin hallarse diferencias significativas en la contraposición entre los grupos de doctores y no doctores.

Aunque muchos de los encuestados están de *completamente de acuerdo* con que la elección del director haya estado acompañada de la recomendación acerca de éste, bastantes se posicionan también en la afirmación contraria, y muchos otros en las posiciones más intermedias. En general, el manifiesto *desacuerdo* con esta afirmación es más abundante en el caso de los doctores, con un 30 % de los encuestados, frente al 18% de los no doctores.

En el ítem que se enuncia como Me resultaba sencillo conversar con él/ ella, aunque la mayoría de los encuestados se encuentra *completamente de acuerdo* con esta afirmación, la

cantidad se diluye hacia otros puntajes de la escala, aunque con una tendencia más positiva en el caso del grupo de los doctores.

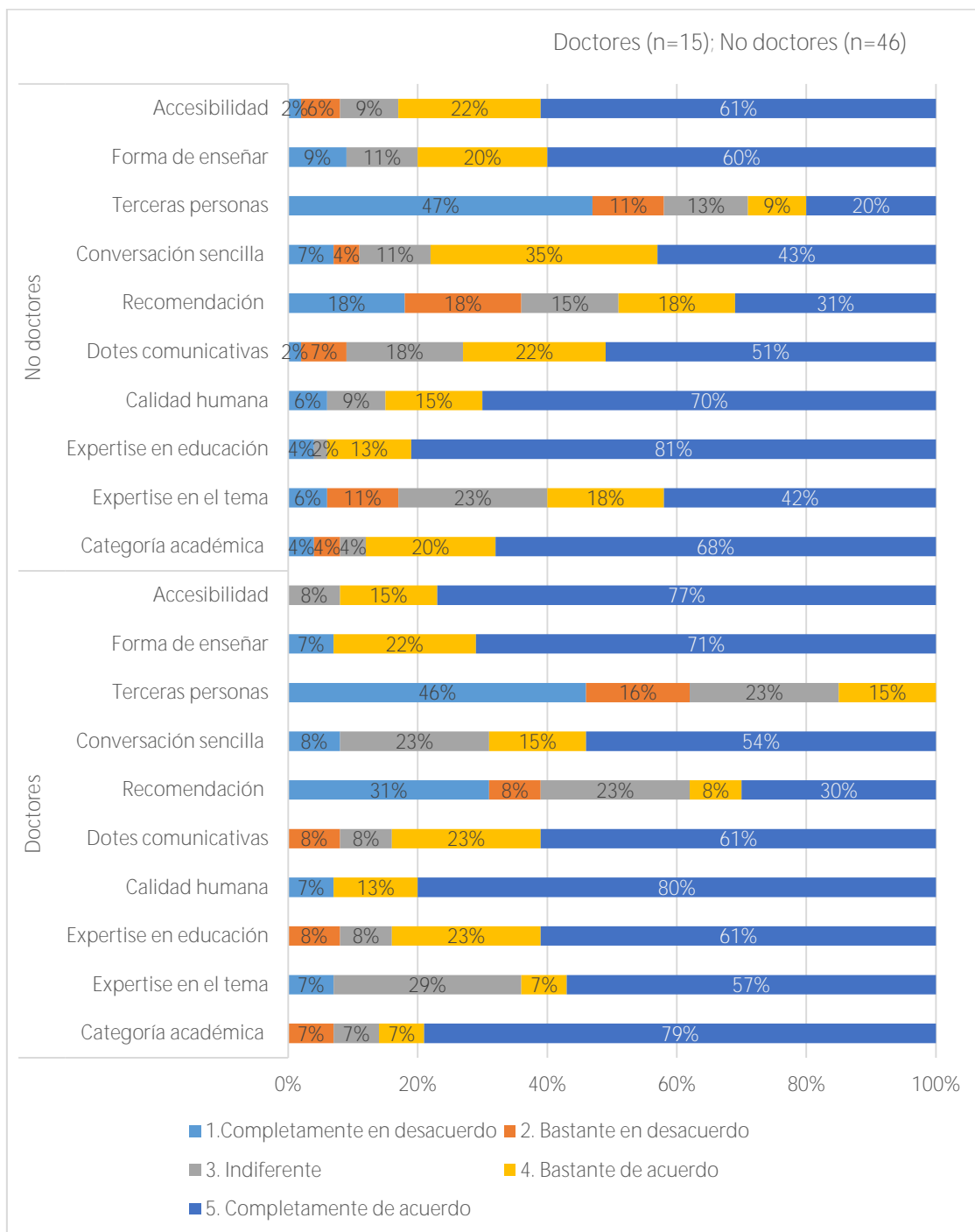
Alrededor de la mitad afirman que están *completamente en desacuerdo* con que su elección estuviera intervenida por terceras personas, aunque la otra mitad se reparte entre los demás marcadores de la escala. Aunque ambos grupos muestrales se encuentran completamente en desacuerdo prácticamente en la misma medida, destaca el 20 % de los doctores que señalan estar *completamente de acuerdo* con la afirmación, no habiendo marcado esa valoración ninguno de los integrantes del grupo de los doctores.

El Gráfico 27, muestra que la mayoría de los encuestados están bastante de acuerdo o *completamente de acuerdo* con que la forma de enseñar del director fuera de su agrado, y la contraposición de los grupos no revela diferencias significativas.

En cuanto a la afirmación Me pareció accesible, de la misma forma que en el anterior ítem, la mayoría de los encuestados están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación, aunque la tendencia hacia lo positivo, en éste, se centra en el grupo de los doctores.

En general, en cuanto a la elección del director, aunque el hecho de ser un experto en el tema es para algunos un criterio importante a la hora de tomar la decisión, para bastantes otros encuestados, no es un criterio muy relevante. Por otro lado, aunque tampoco se supone decisivo, sí entra en juego la valoración actitudinal del director, definida en ítem como su calidad humana, en la que ambos grupos hacen valoraciones muy similares, generando medias de un 65% de encuestados *completamente de acuerdo* con ello.

Gráfico 27. Distribución de puntuaciones para el Indicador B1 (I) Criterio para la elección del director para doctores y no doctores (en porcentaje)



En el apartado de texto abierto referida a otros criterios de elección, destaca el uso de características de tipo personal en los director es con conceptos como *ser consecuente*, *alta solvencia moral*, *responsabilidad* o *confianza*, a pesar de que las valoraciones actitudinales no fueran clave en las respuestas de los cuestionarios.

[...] aunque también es una persona muy recomendada y de alta solvencia moral. Por lo que estoy totalmente de acuerdo en todo con él. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 45)

Por la confianza que genera y su cercanía con los estudiantes. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 11)

A pesar de sus compromisos, me parece accesible, por su responsabilidad. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 37)

También destacan características académicas de los directores, relacionados con su proximidad al tema de la investigación.

Experta en investigación cualitativa. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 36)

Posee una línea de investigación en la temática de la tesis. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 9)

Aplicando la misma pregunta de cara a la elección del codirector de tesis, los resultados resultan muy similares en tendencia. Si se aprecia una mayor polarización, causada por el bajo número de la muestra, sobre todo en el caso de los doctores (Gráfico 28).

Hasta el 86% de los encuestados doctores están bastante de acuerdo o completamente de acuerdo con la afirmación Tiene una gran categoría académica, mientras que para el grupo de los no doctores, la polarización de las respuestas se hace más acusada, no siendo tan considerada la categoría académica como criterio de elección del codirector.

En lo relativo al expertise en la materia de los directores, las respuestas se dicotomizan entre el *completamente de acuerdo*, y la puntuación de *indiferencia* en todo el grupo, aunque la tendencia hacia valoraciones más positivas se encuentra más claramente en el grupo de los doctores. Sin embargo, al aplicar esta característica al área de Educación, la mayoría de los encuestados doctores están *completamente de acuerdo* con esta afirmación, siendo un criterio mucho menor en el caso de los no doctores.

En lo referido a las dotes como comunicador del director, el gráfico no muestra diferencias significativas respecto a otros criterios. La mayoría de los encuestados están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación como criterio de elección del director, sin hallarse diferencias significativas en la contraposición entre los grupos de doctores y no doctores, más allá de la mencionada tendencia generalizada a las puntuaciones más bajas en todos los ítems del grupo de los no doctores.

Un 50% de los encuestados doctores destacan en las puntuaciones más altas en cuanto a la recomendación, frente al 30% que lo hacen en la puntuación opuesta, estando el resto en posición *indiferente*, ofreciendo datos similares para el ítem Me resulta fácil conversar con el/ella.

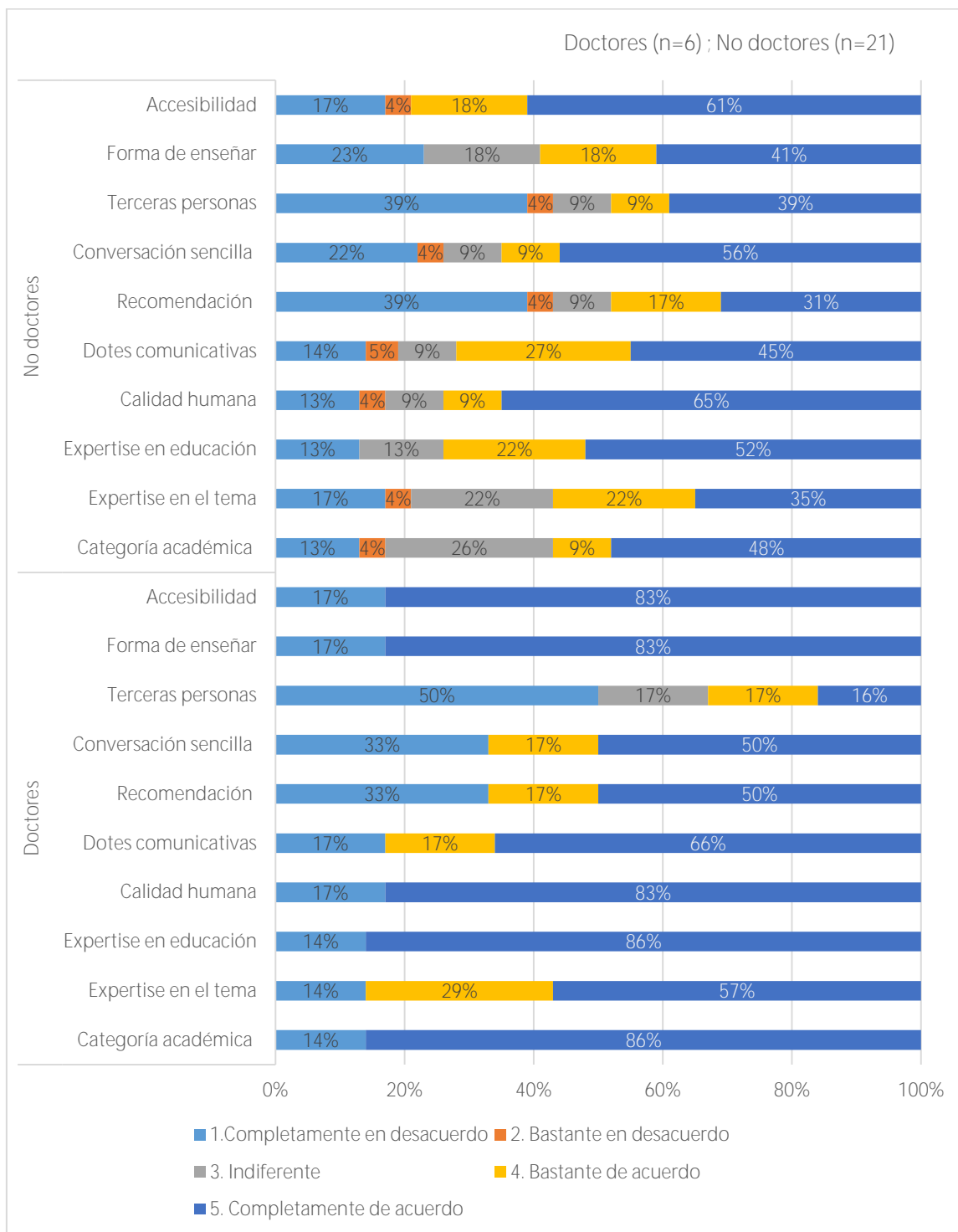
Alrededor de la mitad afirman que están *completamente en desacuerdo* con que su elección estuviera intervenida por terceras personas, aunque la otra mitad se reparte entre los demás marcadores de la escala. Aunque ambos grupos muestrales se encuentran completamente en desacuerdo prácticamente en la misma medida, destaca la aparición de respuestas *completamente de acuerdo* y *bastante de acuerdo* con esta afirmación en el caso de los no doctores.

En cuanto a la forma de enseñar, sí supone un criterio utilizado para casi la totalidad de los doctores, obteniendo puntuaciones mucho más bajas en el caso de los no doctores.

En cuanto a la afirmación Me pareció accesible, de la misma forma que en el anterior ítem, la mayoría de los encuestados están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación, aunque la tendencia hacia lo positivo, en éste, se centra en el grupo de los doctores.

Si comparamos la distribución de puntuaciones entre los criterios de elección del director y del codirector, cabe señalar que el elemento de la recomendación y las terceras personas resulta mucho más notable en el caso del codirector, y baja sin embargo la descripción del *expertise* como criterio para su elección.

Gráfico 28. Distribución de puntuación para el Indicador B1 (II) Criterio para la elección del codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)

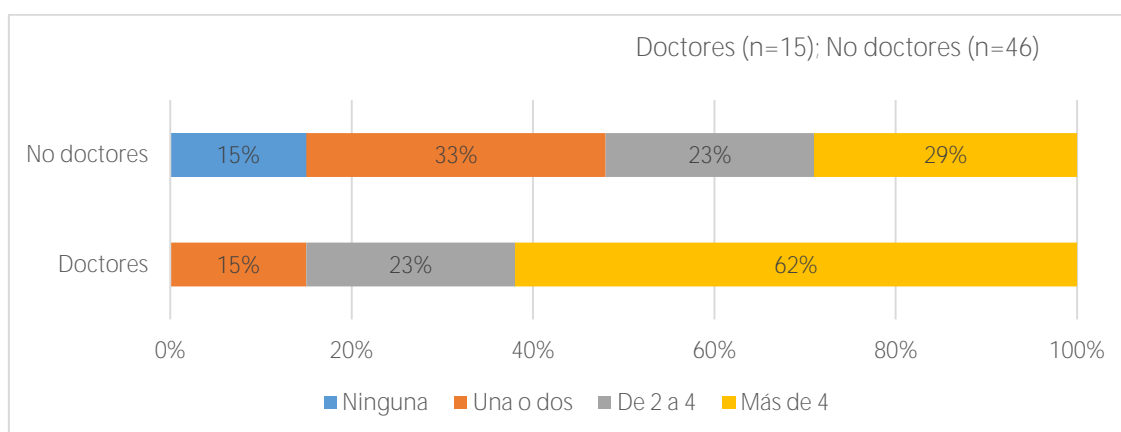


Contacto con el director (y/o codirector). Indicador B2

Para valorar los medios de contacto con el director, se consideraron el número de tutorías al año, el número de email intercambiados, los medios que se utilizaron para el contacto y los contactos mantenidos por motivos diferentes a la realización del doctorado.

En cuanto al número de tutorías realizadas al año, el Gráfico 29 describe como casi un 40% de los encuestados anotan haber tenido más de 4 tutorías al año con su director y/o codirector, pero es destacable que 6 de los 60 encuestados reconocen no haber tenido ninguna tutoría con alguno de ellos. En el contraste entre ambos grupos, se aprecia que, en primer lugar, ninguno de los doctores ha manifestado no haber tenido ninguna tutoría (sí ha sido así en el caso de un 15% de los no doctores), y en segundo lugar, la proporción por grupo de estudiantes que han tenido más de 4 tutorías al año con sus directores, resulta muy significativa respecto a la finalización o no de la tesis doctoral.

Gráfico 29. Distribución de las puntuaciones del indicador B2, en el ítem sobre el número de tutorías al año con el director y/o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)



En esta pregunta, se abre un apartado para incluir comentarios, en los que se denota en algunos casos una relación muy activa entre director y doctorando:

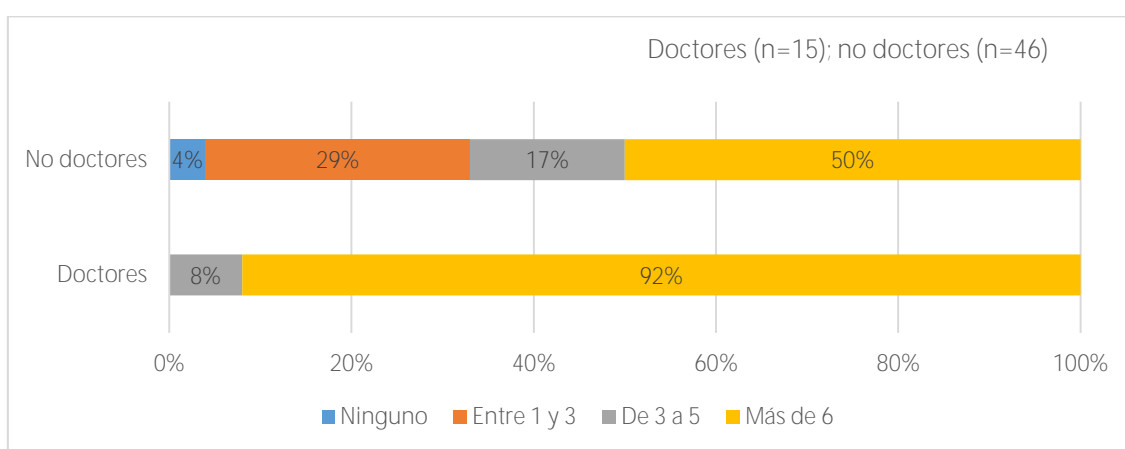
Cada vez que necesito algo, mi tutora está presente y dispuesta a ayudarme. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº 31)

Y en otros se explica esa nula relación:

No he tenido tutoría porque no he realizado avances al trabajo. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº38)

En cuanto al número de emails intercambiados, en un porcentaje muy amplio, se reseñan en el gráfico intercambios de correo electrónico superiores a los 6 al año, que aumenta más aún con el análisis contrastivo de ambos grupos. Así, todos los doctores se encuentran en los rangos *de tres a cinco* o *más de seis*, frente al 29% de los no doctores que refieren haber intercambiado *de uno a tres*, siendo solo el 50% de los no doctores los que señalan el rango superior de respuesta (Gráfico 30).

Gráfico 30. Distribución de las puntuaciones para el Indicador B2, en el ítem Número de emails intercambiados al año con el director y/o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)



En esta pregunta, se abre un apartado para incluir comentarios, en los que se denota que para algunos encuestados, resulta muy bajo el rango descrito:

Más de seis, diría muchos más... (Comentarios a la pregunta, encuestado nº37);

Muchos. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº11)

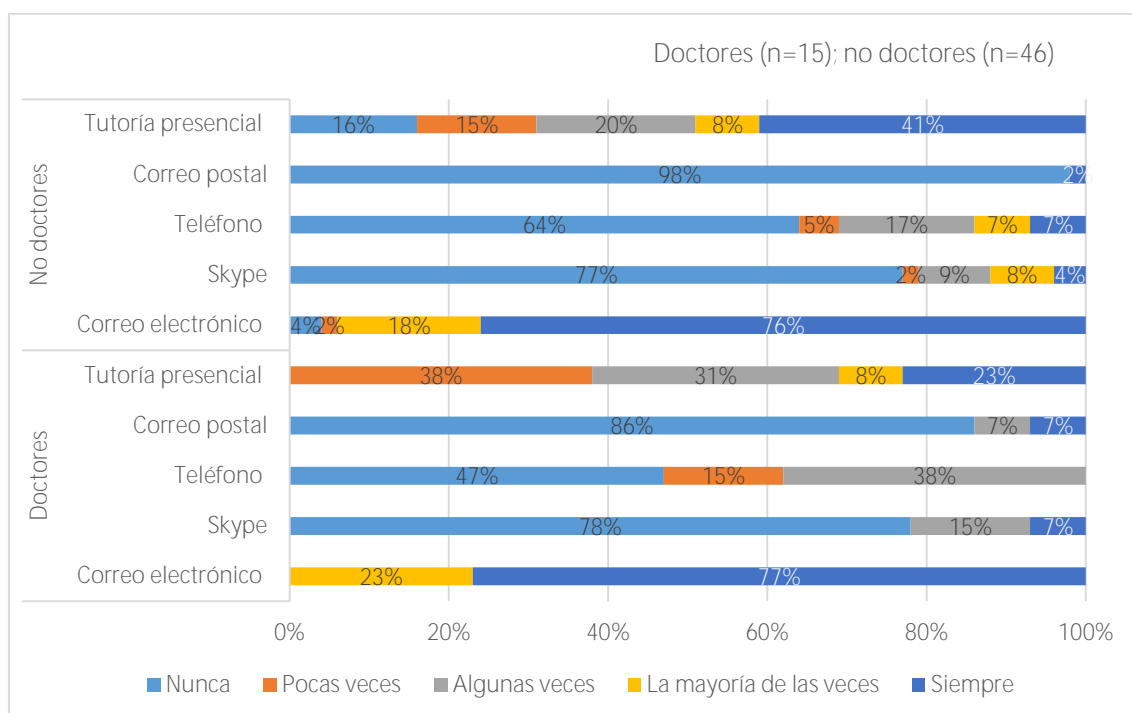
Fueron muchos. (Comentarios a la pregunta, encuestado nº28).

Por otro lado, los datos reflejan cómo 29% de los encuestados no doctores respondieron que intercambiaron de uno a tres emails con su director y /o codirector, e incluso hay quien refiere que no intercambió ningún email con su director, lo que denota una muy diferente percepción entre la población acerca del contacto requerido con los directores para desarrollar la tesis doctoral.

En cuanto al tipo de medios utilizados para el contacto, en el Gráfico 31 se corrobora la pertinencia de la anterior pregunta, referida al número de correos electrónicos intercambiados con el director o codirector, pues en la mayoría de los casos se consigna esta

vía como la principal de comunicación con el director, seguido de lejos por la tutoría presencial. Destaca el bajo uso de la tutoría presencial, reseñándose el caso del 16% del grupo de los no doctores que consignan que *nunca* han tenido una tutoría presencial con su director. Llama la atención, en ambos casos la alta proporción de personas que afirman no utilizar nunca medios como Skype o similares para la realización de videoconferencias, teniendo en cuenta la alta proporción de estudiantes internacionales.

Gráfico 31. Distribución de la puntuación para el indicador B2 en el ítem Medios de contacto con el director y/o codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)

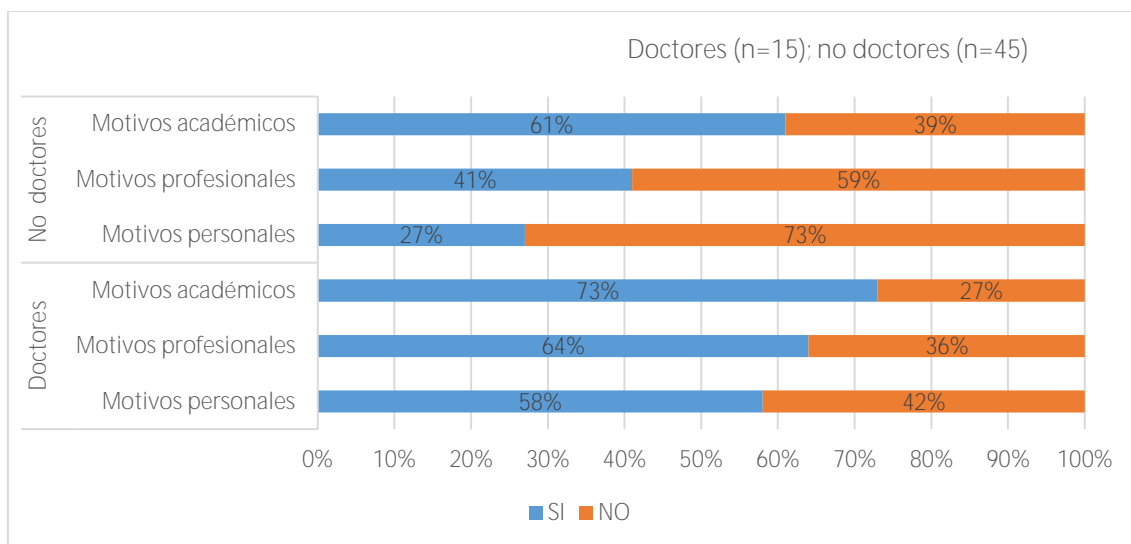


En el apartado de comentarios a la pregunta, se reseña también el uso de la aplicación móvil *Whatsapp Messenger* (comentarios a la pregunta, encuestado nº 28). Este uso, tiene especial importancia puesto que es una aplicación que supone una injerencia directa en la vida personal del director a través de su teléfono móvil personal, y enlaza con las declaraciones de éstos que se reflejan más adelante respecto al desgaste emocional y personal que requiere una tutoría de tesis.

En cuanto al contacto con el director por motivos ajenos a la realización del doctorado, el Gráfico 32 refleja cómo un 27% de los no doctores afirman haber tenido contacto con el director por motivos personales, frente al 58% de los doctores que sí lo hicieron. Casi un 70% de los doctores mantuvieron relación con directores por motivos académicos, y casi el 60% por motivos profesionales, frente a un 60% y 25% en el caso de los no doctores,

respectivamente, lo que recalca la especial importancia que tiene para la finalización de la tesis el establecimiento de una buena relación personal con el director, tanto en lo profesional como incluso en lo personal.

Gráfico 32. Distribución de la puntuación del indicador B2, en el ítem Contacto con el director y/o codirector por otros motivos para doctores y no doctores (en porcentaje)



A través de la especificación de otros motivos en los comentarios a la pregunta, se advierten colaboraciones en el ámbito académico, participando de publicaciones conjuntas, o colaboraciones en el ámbito laboral del doctorando, además de motivos que entran en la esfera más personal.

El compartir fraterno [motivos familiares]⁶². (Comentarios a la pregunta, encuestado n°28)

Ha habido oportunidades de trabajo, conferencias que ha impartido en mi país, participación en congresos, etc... (Comentarios a la pregunta, encuestado n°45)

Tuve la gran oportunidad [...] ⁶³ mantuve contacto laboral con mi tutor. (Comentarios a la pregunta, encuestado n°38)

Presentaciones de mi tutor en mi trabajo. (Comentarios a la pregunta, encuestado n°11)

Sigo en contacto con mi profesor guía porque seguimos escribiendo artículos y participando en Congresos (Comentarios a la pregunta, encuestado n°9)

⁶² Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

⁶³ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

Relación y *feedback* con el director y codirector. Indicador B3 (I y II)

Para describir la relación y *feedback* entre el director y codirector y el doctorando, se han utilizado 12 ítems con una escala bipolar (no me identifica/ sí me identifica) relacionados con las actitudes y sensaciones subjetivas del doctorando.

El Gráfico 33 indica que 93% de los doctores sí consideran que su director responde rápidamente sus *emails*, siendo ligeramente inferior la cantidad de los no doctores que si se identifican con esta afirmación. Un 92% de los doctores se identifica con la afirmación Responde con mucha profundidad las preguntas que le hago, y de nuevo el análisis contrastivo entre los grupos, indica que los doctores se reconocen más identificados con este ítem que los no doctores.

Un 93% de los doctores considera que su director le anima a terminar la tesis doctoral, porcentaje ligeramente inferior en el caso de los no doctores, siendo también mayoritaria la afirmación Me proporciona claves y orientaciones para resolver mis preguntas, que análisis en contraste entre ambos grupos indica que todos los doctores se han sentido identificados con esta afirmación, frente al 21% de los no doctores que no lo han hecho.

En cuanto al ítem, Me pide avances periódicamente, contrastando ambos grupos, en el caso de los no doctores, hay una proporción mayor de personas que no se sienten identificados con esta afirmación (31%), al igual que en el caso de la afirmación Me devuelve comentarios sobre el trabajo que le envío. En éste caso, a un 17% de los no doctores no les identifica esto, frente al total de los doctores que están de acuerdo con esa afirmación.

En la afirmación Me presiona para terminar la Tesis Doctoral, las respuestas de los no doctores se resuelven con un 46% en desacuerdo con esa afirmación, frente a un 38% de lo no doctores que sí se siente identificado. En cualquier caso, hay que valorar la ambigüedad del tono del enunciado, pudiendo entenderse como algo negativo o algo positivo.

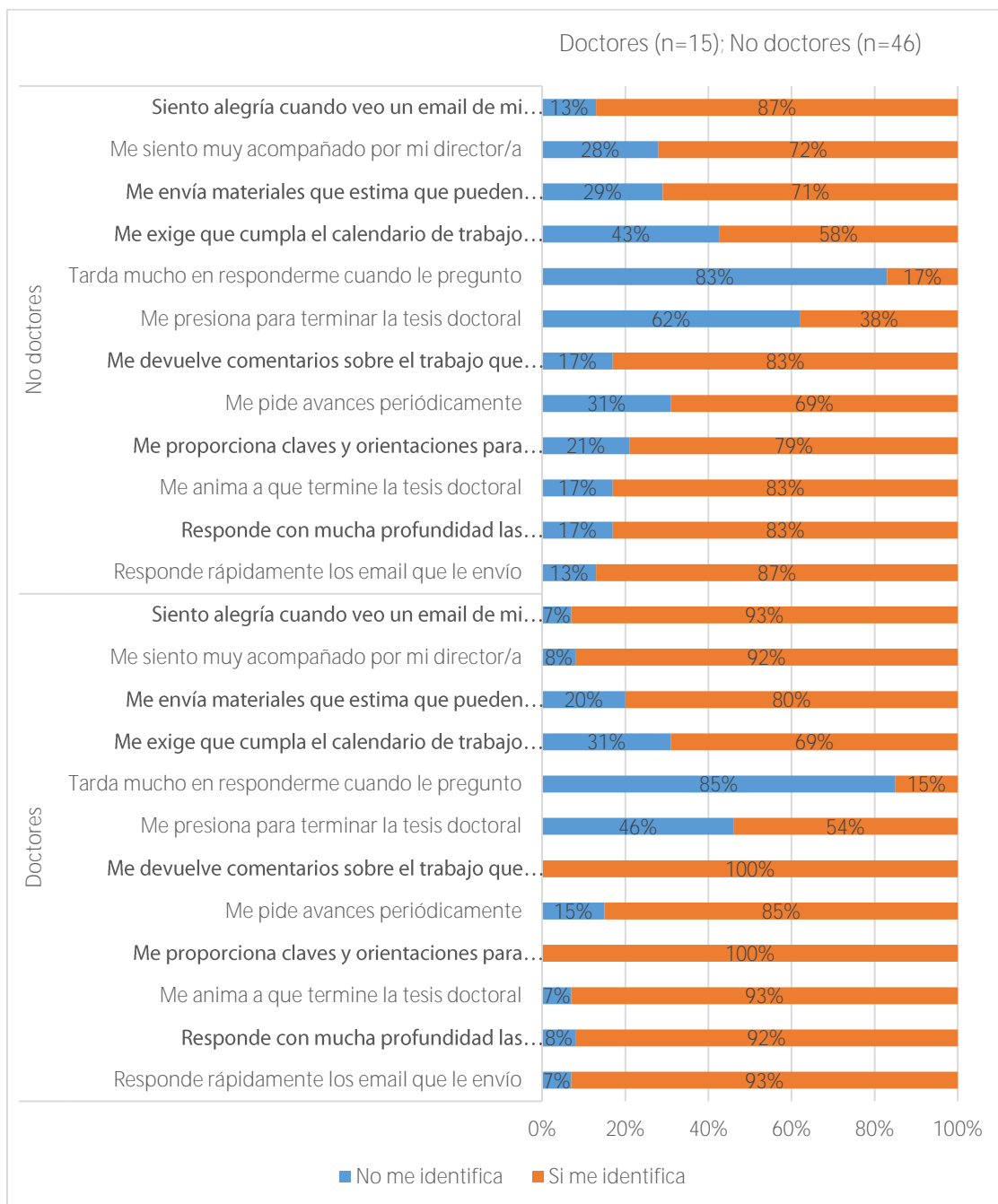
En cuanto a la valoración de ítems relacionados con la planificación de la realización de la tesis, al enunciar Tarda mucho en responderme cuando le pregunto la mayoría consideran que su director no tarda mucho en responder, aunque un 17% de los no doctores consideran que sí tarda mucho, en una proporción a los doctores (15%). En cuanto a la exigencia de un calendario de trabajo acordado, de nuevo las respuestas se dividen en esta pregunta en ambos grupos, ligeramente menos identificados el grupo de los doctores (31% de los doctores frente al 43% de los no doctores. La exigencia del cumplimiento del trabajo, puede ser

considerada como una exigencia positiva, por seguimiento, o por presión para la finalización de la tesis.

En el ítem Me envía materiales que estima que pueden resultarme útiles (sin habérselos pedido) El 72% de los no doctores se identifican con el envío espontáneo de materiales académicos, y la proporción se estima más alta cuando se analiza el grupo de los doctores, llegando al 80% que sí se sienten identificados con esta afirmación.

El Gráfico 33 revela también que la mayoría de los encuestados se sienten muy acompañados por el director de tesis, destacando el caso de los doctores con un 92% de ellos que refieren sentirse muy acompañados, frente al 72% de los no doctores. En cuanto a la alegría percibida por la llegada de un email del director, sí se identifican el 93% de los doctores, frente al 87% de los no doctores.

Gráfico 33. Distribución de la puntuación del indicador B3 (I) Feedback y apoyo del director para doctores y no doctores (en porcentaje)



Esta pregunta, incorpora un apartado de comentarios, en el que destacan las explicaciones de diversas prácticas que llevan a cabo los directores para animar al desarrollo de la tesis.

No me enviaba materiales pero sí sugerencias de búsqueda y de aumentar ciertos contenidos para el marco teórico. (Comentarios a la pregunta, encuestado n°47)

En cuanto a los calendarios hay cierta flexibilidad, pero si me informa de la urgencia de enviar el trabajo. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 19)

En general, las relaciones tutor- doctorando, parecen buenas y fluidas, el trabajo es activo y proactivo, y la gran mayoría de los encuestados se manifiestan en ese sentido. Es constante, como en los anteriores indicadores, la existencia de una minoría de entre cinco y ocho encuestados que no participan de las afirmaciones más positivas. Incluso en los comentarios agregados al último indicador, reconocen la inexistencia de comunicación por el abandono de la investigación por parte del doctorando.

El análisis de los datos del cuestionario aplicados a la figura del codirector, en el Gráfico 34, revelan una situación muy similar en proporciones a la vista con el director, de lo cual, se pueden extraer conclusiones similares, incluso más polarizadas por el bajo número de la muestra.

Respecto al ítem Responde rápidamente a los email que le envío, un 83% de los doctores y un 82% de los no doctores sí se sienten identificados con esa respuesta. Los doctores, se encuentran en su totalidad identificados con la afirmación responde con mucha profundidad a las preguntas que le envío, frente al 82% de los no doctores. En cuanto al ánimo para la finalización de la tesis doctoral todos los doctores se identifican con la afirmación, frente al 74% de los no doctores. La misma proporción de no doctores se identifica con la afirmación me proporciona claves y orientaciones, acompañados por un 80% de los doctores.

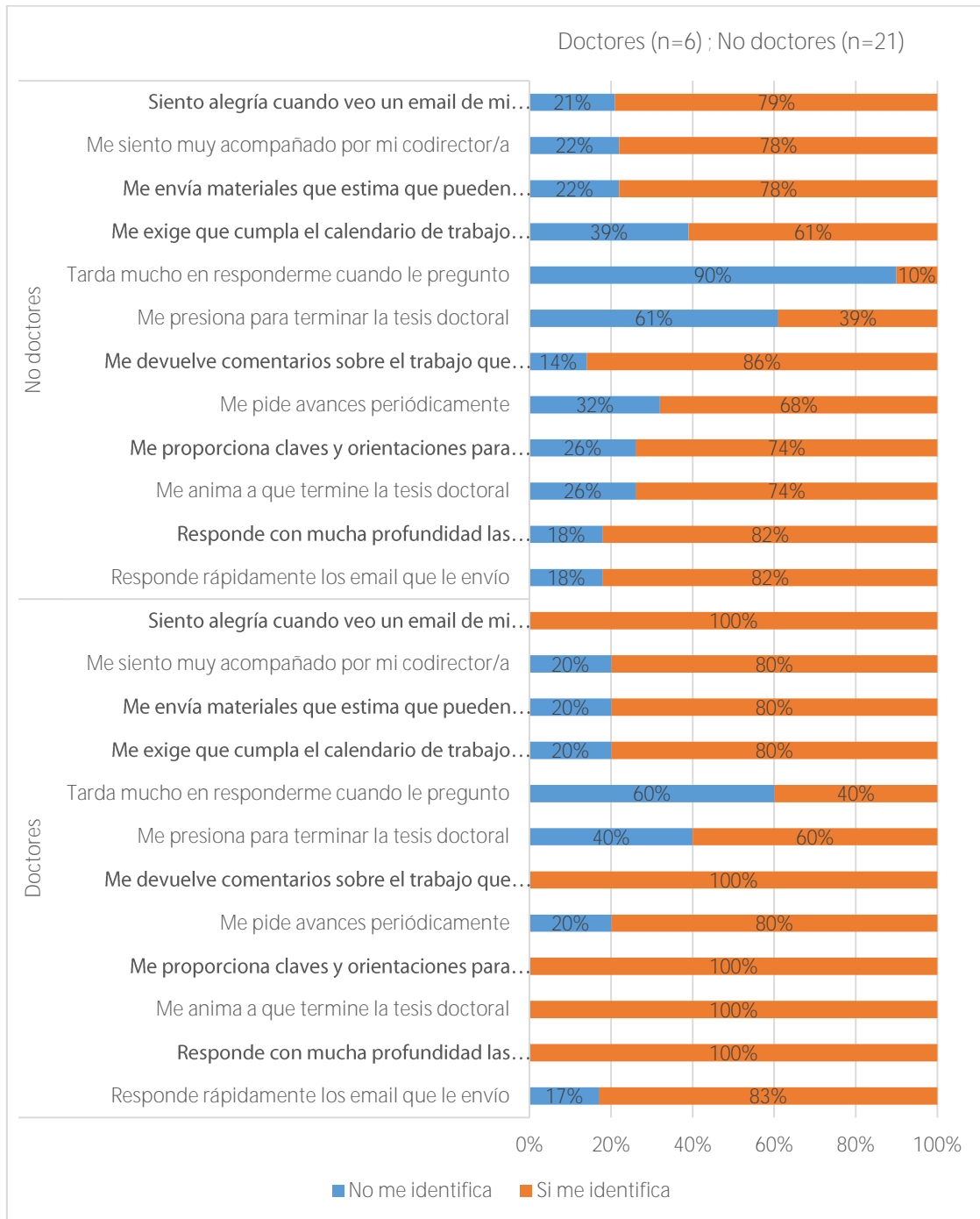
Aumenta la diferencia contrastiva de grupos con la afirmación me pide avances periódicamente, con la que están de acuerdo el 68% de los no doctores, y el 80% de los doctores. Respecto a la presión para terminar la tesis doctoral los no doctores se sienten menos identificados, con un 61% que no lo aprecia así, frente al 60% de los doctores que sí sintieron la presión para finalizar de su codirector.

Respecto a la tardanza en contestar en el caso de los no doctores destaca un 90% que no lo cree así, frente al 60% de los doctores. En el caso de la exigencia de cumplimiento del calendario de trabajo, los doctores se encuentran identificados en un 80%, frente al 61% de los no doctores.

En las afirmaciones me envía materiales y me siento muy acompañado ambos grupos ofrecen proporciones similares para ambas preguntas, sintiéndose identificados con ellas el 80% de los doctores y el 78% del grupo de los no doctores. Sin embargo, en la cuestión

relacionada con la alegría percibida con la llegada de un email del codirector, el grupo de los doctores se siente completamente identificado, frente al 79% de los no doctores que así lo perciben.

Gráfico 34. Distribución de la puntuación para el indicador B3 (II) Feedback y apoyo del codirector para doctores y no doctores (en porcentaje)



Al respecto de las relaciones entre doctorando y director, en el análisis cualitativo de las entrevistas de los doctores, deja muy claro la importancia que ha tenido para ellos el apoyo del director, sobre todo en un nivel emocional, y de superación. La mayoría de los doctores exponen muy abiertamente que la presencia del director ha supuesto un elemento facilitador de importancia clave a lo largo del proceso doctoral.

Al estar alejados, trabajamos muy en solitario, avanzamos como nosotros creemos o como podemos, consultamos con quien podemos, y nos contactamos cuando creemos que tenemos algo que se puede revisar. En ese proceso se viven muchas etapas. En esas etapas hay una parte que ríes, lloras, la borras toda... [...] si tú no tienes a una persona como tu tutor que te apoye, es muy fácil dejarlo. (Entrevistas personales, doctor nº2)

El apoyo del profesor guía [director] es muy importante, porque te va delineando los plazos, [...] y las puntualizaciones que te va haciendo [sobre la metodología], ahí si las respuestas son rápidas, todo va rápido, y la tesis va saliendo en los tiempos que tú tienes programados. Así que sí es muy importante su labor. (Entrevistas personales, doctor nº 3).

El tutor es la parte medular. Por mucho, viene a ser ese guía, esa persona que más allá de las recomendaciones de carácter meramente académico, te hace una serie de sugerencias que rebasan el plano de la investigación. (Entrevista personal, doctor nº 5)

Puedes tener la mejor intención o experiencia, pero sin el apoyo del tutor, que te guía de manera asertiva, es difícil llegar a buen término. (Entrevista personal, doctor nº 7)

La distancia en ocasiones es un problema, a veces me sentía sola, en otras ocasiones el lenguaje, a pesar de ser español es muy diferente por lo que sentía regañada o no comprendía bien lo que mi director pedía, pero fue cuestión de comprender las diferencias y en la actualidad estoy muy agradecida y la relación aunque no es cercana y frecuente me hace sentir como que tengo un apoyo académico de gran valía. (Entrevistas personales, doctor nº9)

[...] También nos anima cuando percibe que estamos agotados [...] (Entrevista personal, doctor nº 20)

Siempre atento y preocupado de mi proceso formativo. No sólo en lo formal y educativo, sino también muy cálido en las relaciones interpersonales. Debo decir que de parte de [...] ⁶⁴ siempre recibí mucho apoyo y motivación. (Entrevista personal, doctor nº21)

⁶⁴ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

Realizó un acompañamiento constante y atendiendo siempre mis necesidades e inquietudes, estimuló en todo momento mi proceso de investigación y me brindó la confianza para avanzar con seguridad y llegar a la conclusión del trabajo. (Entrevista personal, doctor n° 22)

Fue orientador, motivador y amigo crítico. (Entrevista personal, doctor n° 23)

Por otro lado, para realizar un buen análisis de la percepción de la relación director-doctorando, no quisiera dejar pasar los datos extra textuales de las entrevistas que en forma de actitudes y emociones, matizan también la comunicación.

En varias ocasiones, la percepción de apoyo de los directores se manifestó como muy buena, pero, tratando de aludir a situaciones más generalistas sobre la figura de un doctor, sin personalizarlo, aparecieron afirmaciones algo más críticas con la figura del director de tesis que percibían de los doctorandos, al que se le exige, no solo una apoyo académico sino un permanente apoyo psicológico, emocional, e incluso extremadamente comprensivo, que podría ser considerado extralimitado en las funciones habituales del director. Esto incluso a veces es también expresado de forma personalizada:

Creo que la comunicación y tiempo que pueda entregar el Director al alumno es un punto importante para el éxito de la investigación. (Entrevista personal, doctor n° 8)

También en paralelo a las exigencias y el rigor de la tesis, el Director debe ser capaz de dar palabras de aliento en el momento de flaquezas. (Entrevistas personales, doctor n°10)

El poder contar con un director que logró identificarse con mi temática, desde un acompañamiento cercano, constante, profesional y muy humano, convirtió su función en un eje imprescindible y vital para la realización de la tesis. (Entrevistas personales, doctor n° 14)

El director de tesis ha de ser un profesional actualizado, abierto, comprensivo, tolerante, respetuoso, exigente, responsable, con amplio conocimiento sobre la temática de la tesis. (Entrevistas personales, doctor n°17)

Para mí fue clave. Si [...] ⁶⁵ no hubieran estado en mi proceso no lo habría concluido. Muchas veces yo sentía que era mucho o muy desgastante. [...] Y así ellos te motivaban. (Entrevistas personales, doctor n° 25)

⁶⁵ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

El director ha sido un motivador para la superación y desarrollo personal, por otro lado el testimonio que refleja con su trabajo internacional, es una orientación tangible para aprender de él en todo momento. (Entrevistas personales, doctor n° 26)

Cabe destacar que en ninguna ocasión se hicieron valoraciones negativas hacia el director. Sí se reflejó que en algún caso, la elección del director fue casual, pero fruto de una buena relación interpersonal previa, como profesor- alumno, acompañada de un amplio interés por temas comunes.

Si te digo la verdad, fue una conexión casi instantánea, y el tema lo definimos casi en la primera semana de clases. (Entrevistas personales, doctor n°6)

El apoyo del director y la temática a veces van de la mano en las cuestiones relacionadas con la finalización de la Tesis Doctoral, significándose el hecho de haber elegido al director por ser un experto en la materia, y sentir que precisamente ese hecho ha sido clave para el proceso.

Elegí a mi director por la temática. Me preocupaba que fuera de fuera, pero, consultando con compañeras nos dijeron que había también tutores en Chile. Escoger bien a los tutores, nos daba por ganado muchas cosas. El mail a veces da pereza, pero la cotutora en Chile, te da otras obligaciones. (Entrevistas personales, doctor n° 14)

La orientación de mi tutor de tesis me ayudó a precisar, entre muchos otros, un asunto que me conviniera por su relevancia y trascendencia (Entrevistas personales, doctor n°18).

También se manifestaron algunas deficiencias sobre todo en el contexto de la implantación transnacional del doctorado.

En el caso de los chilenos, la relación con el profesor guía (director) es muy débil. Otros compañeros necesitan mucha más tutoría, mucho más apoyo, y eso no está, porque estamos en la distancia, los profesores tienen poco tiempo, el que pregunta, pregunta mal... le dicen una cosa, entiende otra... El nivel de apoyo de tutoría, de los directores de tesis, en este caso tiene que ser mucho más grande, en el sentido pragmático. (Entrevista personal, doctor n°4)

Por otro lado, a través de las entrevistas realizadas a los directores de tesis doctoral, se perfila otro análisis cualitativo acerca de las relaciones interpersonales entre director y doctorando, y sus implicaciones en el éxito doctoral.

En general, no se admiten alardes de amistad, pero sí unas buenas relaciones interpersonales hasta el límite de la inferencia en la exigencia de calidad del trabajo, o el reconocimiento del deber del director de guiar y orientar, como profesional superior y con más experiencia en el

tema. También se han reseñado en ocasiones ciertos sentimientos de no correspondencia, o de enfado hacia los directores, que no han sido admitidos sin embargo desde el punto de vista de los doctores.

Yo trato de aproximarme más a un estilo de generar empatías, identificarme con el tema e instalar confianzas a partir de ahí. Pero también he tenido estudiantes que cuando no ven cuajadas sus expectativas, se enojan y buscan el apoyo del director [cuando actúa como codirector]. (Entrevistas personales, director nº 4)

Siempre he intentado cuando las relaciones se han deteriorado, separar, y no meterme en temas que no me correspondían [...]. Las he cuidado, pero también cuando ha tenido que ser las he puesto en tela de juicio al no ser correspondidas. (Entrevistas personales, director nº 4)

En alusión directa a los doctorandos transnacionales, los directores sí destacan un mayor grado de búsqueda de una relación afectuosa.

Aquí por la distancia ha cambiado ese rol. La distancia ha agudizado más la relación personal, involucra mucho más y te lo tomas como algo personal. (Entrevistas personales, director nº 3)

Si hablamos del contexto latinoamericano, donde la relación personal- afectiva tiene más influencia que en el contexto europeo, seguramente una mayor proximidad del director de la tesis a los doctorandos les hace sentirse más apoyado, pero paralelamente lo viven con menor nivel de exigencia. (Entrevistas personales, director nº 6)

Por último, si cabe reseñar que, entre los directores, de forma habitual señalan que las relaciones interpersonales no deberían influir en la dedicación y trabajo que se le ofrece al doctorado, sí destacan que, en los casos en los que esa relación ha estado muy deteriorada, o rodeada de circunstancias no favorables (doctorandos con temas poco afines al estudio o en ocasiones casi impuestos), la dirección de la tesis se vuelve más complicada y se resiente en tiempo de dedicación en favor de doctorandos más afines.

De forma adicional, se contó con las declaraciones del director del programa de Doctorado, Mario Martín Bris, que en la entrevista que se le realiza, recalca también dos puntos esenciales ya comentados en torno a la dirección de las tesis. En primer lugar lo importante de la una elección de un tema deseado pero a la vez consensuado con el director.

La elección de un tema en el que se encuentran a gusto el doctorando y el director, es lo que propicia una situación de recrearse en el saber. Y ojalá fueran así todas las tesis. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

Por otro lado, también se menciona el bajo reconocimiento que se les brinda a los directores de tesis, a quienes se les recompensa únicamente con una muy baja descarga docente computada según el número de tesis leídas (1 crédito de descarga anual por tesis leída).

Hay que dedicar más recursos para apoyar a los directores. Hay que compensarlos. Tienen mucho trabajo de asesoramiento, de cursos, de búsqueda de apoyos para los doctorandos a través instituciones externas... Hacen falta más recursos para que los directores puedan dedicar más tiempo a las tesis. Es absolutamente ridículo que por una tesis doctoral leída, te rebajen un crédito de docencia al año. Y sin contar con todas las tesis que no se llegan a leer. El trabajo hecho no tiene efecto si no se defiende la tesis. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

Conclusiones sobre el papel del director y/o codirector de la tesis

A través del análisis de esta dimensión, se perfila una relación con el director y/o codirector muy contrastiva entre el grupo de los doctores y los no doctores. Hay una tendencia general a no realizar percepciones negativas sobre los directores, pero sí a manifestar mejores relaciones en cantidad y calidad entre aquellos que ya aprobaron su examen de tesis. El grado de influencia de la personalidad del director queda incluso más perfilado en el análisis cualitativo, frente a la posible dilución que haya podido tener en los resultados de los cuestionarios, dada la fecha en la que se realizó (10 meses anterior a la finalización del programa de doctorado).

5.2.3 El apoyo de la institución

Recursos materiales. Indicador C1

Para analizar la percepción de los recursos materiales ofrecidos por la institución, en este caso, la Universidad de Alcalá, el Gráfico 35 representa las puntuaciones de los encuestados acerca de dos ítems.

En primer lugar, acerca del conocimiento de los recursos de la Universidad de Alcalá en el que los resultados son muy esclarecedores en el análisis contrastivo. El 54% de los doctores están *completamente de acuerdo* con que saben utilizar los recursos de la UAH, frente a un 21% de los no doctores. De hecho, un 23% de los no doctores declaran estar *bastante en desacuerdo*, o *completamente en desacuerdo* con esta afirmación, frente a solo un 7% de los doctores que declara estar *completamente en desacuerdo*.

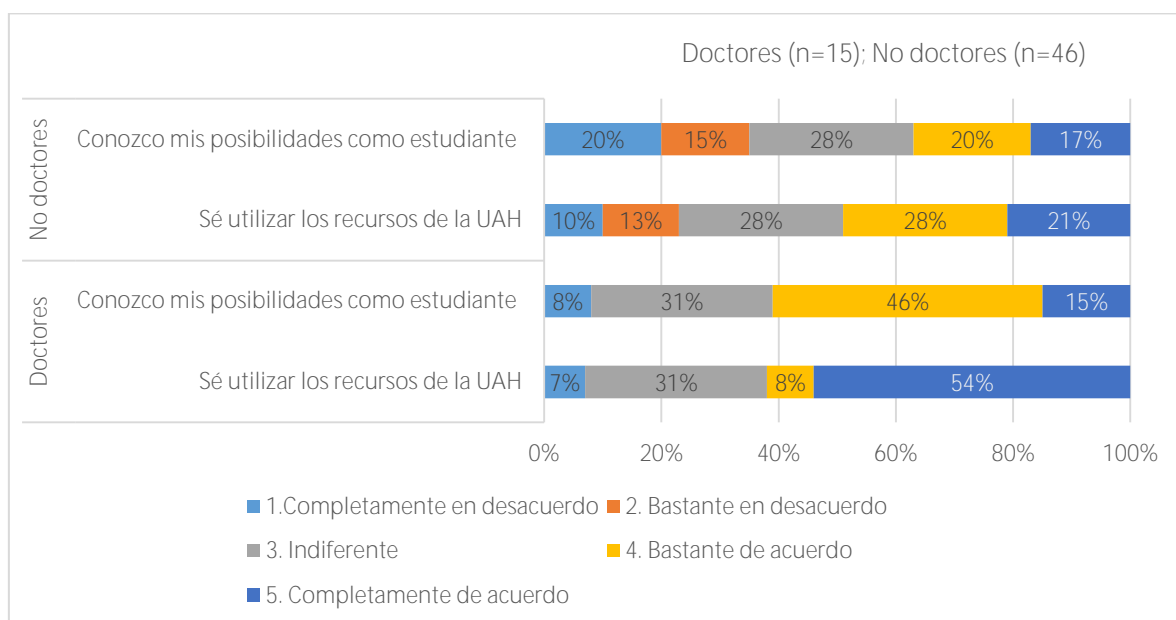
En el caso el enunciado que hace referencia a las posibilidades como estudiante de la Universidad de Alcalá, la mayoría de los se centran en posiciones poco polarizadas, aunque

con una tendencia más positiva en el caso del grupo de los doctores, con un 61% que se encuentra *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo*, frente al 49% de los no doctores para esas mismas puntuaciones.

Por las características del periodo de tutela académica, durante el cual la asistencia a clase es nula, el acceso al portal web y aplicaciones para estudiantes de la Universidad de Alcalá es prácticamente nulo. Tampoco el correo electrónico proporcionado por la Universidad de Alcalá parece ser utilizado a menudo, puesto que la mayoría de estudiantes tienen como dirección de contacto principal cuentas de correo de otros servidores. Sin embargo, las notificaciones, noticias y disponibilidades de servicios se entregan a los estudiantes a través del correo electrónico, así como las notificaciones de agenda de la Universidad.

Es posible que, por ello, pueda revelarse un uso bajo, y sobre todo, un general desconocimiento de los recursos para la investigación que se ofrecen. Podría resultar también interesante conocer en qué medida los estudiantes valoran la usabilidad de los recursos bibliográficos disponibles en línea, y cuan a menudo los utilizan.

Gráfico 35. Distribución de las puntuaciones para el indicador C1 Recursos materiales de la institución para doctores y no doctores (en porcentaje)



Percepción de apoyo. Indicador C2

Para evaluar la percepción de apoyo que tienen los estudiantes de doctorado sobre la Universidad de Alcalá, se han planteado cinco ítems que se expresan en el Gráfico 36.

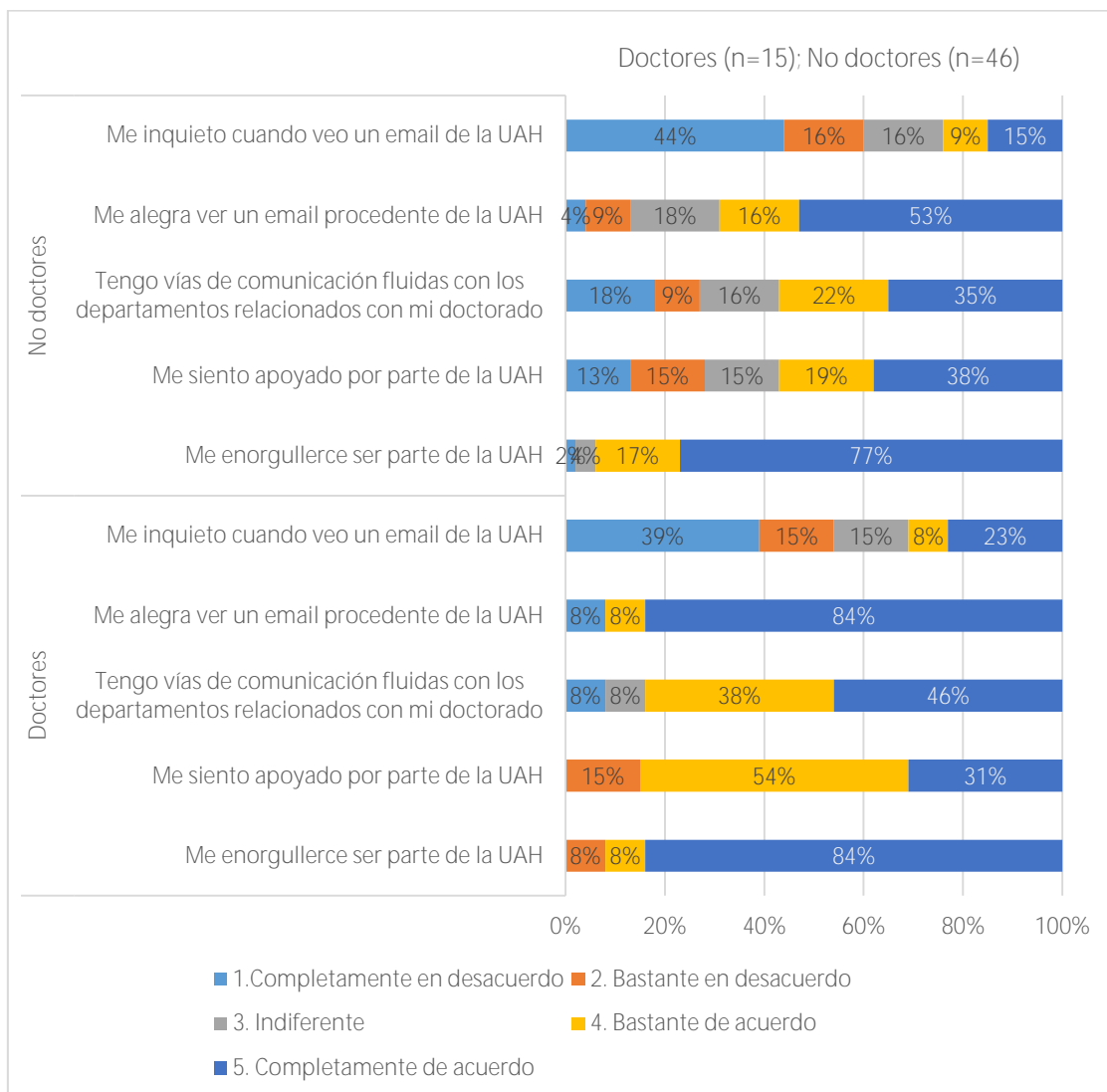
Acerca del orgullo como estudiante de la Universidad de Alcalá, en una gran mayoría, los estudiantes se sitúan en la parte alta de la escala, *completamente de acuerdo* con la afirmación, aunque la tendencia es más positiva en el caso del grupo de los doctores, con un 84% frente al 77%. Además, destaca que solo en el grupo de los no doctores aparecen puntuaciones *completamente en desacuerdo* o *bastante en desacuerdo*.

Respecto al apoyo percibido por parte de la universidad, el 85% de los doctores se encuentran *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* y el resto se reparten de forma bastante equitativa entre el resto de gradaciones de la escala. En el caso de los no doctores, el sentimiento de apoyo baja, con un 38% *completamente de acuerdo* y el 15 % *bastante de acuerdo* con la afirmación.

La afirmación relacionada con la comunicación con la institución, ofrece uno de los resultados más bajos de los ítems, y con una manifiesta diferencia entre el grupo de los doctores, que se expresan en un 84% con las puntuaciones *completamente de acuerdo* y *bastante de acuerdo* frente a los no doctores, con un 57% para las mismas puntuaciones.

Una alta proporción de los doctores (85%) se encuentra *completamente de acuerdo* con la alegría al ver noticias de la institución, aunque en el caso de los no doctores, la percepción de las noticias por parte de la universidad tiende hacia más posiciones indiferentes, con solo un 53% que se encuentra *completamente de acuerdo* con ello. En la afirmación contraria, con connotaciones algo negativas, las respuestas se fragmentan mucho entre todo tipo de valoraciones, aunque en proporciones prácticamente iguales en ambos grupos muestrales.

Gráfico 36. Distribución de las puntuaciones para el indicador C2 Percepción de apoyo de la institución para doctores y no doctores (en porcentaje)



Gracias a los comentarios a la pregunta, se destila que algunos de los ítems han sido entendidos en algunos casos de forma ambigua:

Con respecto a la pregunta 7 (me inquieto cuando veo un email de la UAH): me pongo nervioso (me inquieto) positivamente. (Comentarios a la pregunta, encuestado n°35)

Las preguntas 6 [Me alegra ver un email procedente de la UAH] y 7 [Me inquieto cuando veo un email de la UAH] las contesto en el sentido de que habitualmente me alegro pero sé que si me escriben de la UAH seguramente estoy en falta documental o económica. (Comentarios a la pregunta, encuestado n° 19)

Al respecto de esta dimensión, en el análisis cualitativo de las entrevistas a los doctores, a pesar de que casi todos los entrevistados coincidían en que la relación con la institución no tuvo apenas interés para ellos como parte motivacional para finalizar la tesis doctoral, varios de ellos sí se refirieron, no directamente a la institución, pero sí a muchas y muy variadas personas pertenecientes a ella, que supusieron un empuje clave y estratégico a la hora de conseguir finalizar el programa.

Y no sólo el profesorado. En varias ocasiones se han hecho referencias al personal administrativo de la Universidad de Alcalá como apoyo a la hora de finalizar sus investigaciones. Entre otros, personal de la Escuela de Posgrado de la Universidad, a la hora de gestionar sus dudas administrativas; personal de biblioteca, al contar con ellos como apoyo a la hora de aprender a gestionar los servicios que ofrece el catálogo en línea y los buscadores de revistas; también personal de la Oficina Tecnológica de la Universidad, para gestionar permisos y concesiones de licencias, y secretarías de facultades y departamentos.

Yo estaba muy lejana, pero traté de mantenerme en contacto. Escribí a la secretaría de alumnos, y siempre me contestaban, rápido, bien y amablemente. Cuando fuimos [a Alcalá], sin ser yo nadie, sin conocerme... nos trataron con cortesía, amablemente, lo que no hacen en mi institución... sentí mucho afecto de gente que ni siquiera me conocía. [...] Una cosa muy sencilla: Hay aplicación, Microsoft DreamSpark, de la cual yo quería tener una licencia de estudiante a través de institución. Pasé meses pidiéndola en mi institución y no la conseguí. [...] Y probé en la de Alcalá, ¡me contestaron a los 3 días y me dieron una licencia para diez años! [...] Estas cosas, son simples, pero para mí fueron muy importantes. (Entrevistas personales, doctor nº 2).

Hay una persona, Encarna, que trabaja en la biblioteca de Magisterio. Ella fue importantísima porque ella fue la que me conectó con una persona que manejaba la cuestión de meterse al Buscador. [...] me recomendó con una persona de la Facultad de Medicina, me entrevisté con ella y me dieron sesiones para usar el Buscador [buscador de recursos de la biblioteca de la Universidad de Alcalá], y en la Facultad de Filosofía, me relacioné con las gentes de la biblioteca, y eso fue estratégico. Es un punto de apoyo importantísimo, porque facilitó en gran medida mi trabajo. [...] También José Alfonso⁶⁶ fue clave para continuar adelante. (Entrevista personal, doctor nº5)

⁶⁶ José Alfonso Lafuente, secretario administrativo del extinto Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá.

Siempre que necesitaba información, ayuda y orientación sobre el proceso, la encontraba en las personas e los departamentos de la situación requerida (Entrevista personal, doctor nº 17)

Estas personas, no fueron para ellos sólo el apoyo administrativo. También en ocasiones apoyo emocional, incluso extralimitando sus funciones.

En otras ocasiones se hace referencia a que se hubiera esperado más comunicación por parte de la Universidad de Alcalá:

Nada, casi diría que creo que me ha llegado una o dos cosas... la información de la tesis... y para decir que estaba el título listo... Me hubiera gustado tener más contacto [con la Universidad]. (Entrevista personal, doctor nº6)

Con la Universidad de Alcalá he tenido solo contacto en momentos concretos del año: en la actualización de la matrícula, y al inicio de los estudios del doctorado en los cursos presenciales. (Entrevistas personales, doctor nº 13)

Las entrevistas personales con aquellos estudiantes residentes en el extranjero, dirimen también reflexión al respecto. Sobre todo en el caso de los estudiantes de nacionalidad chilena, quienes cuentan con una oficina permanente de la UAH en Santiago, donde pueden acudir de forma presencial.

La relación con la universidad, si bien es importante, en el caso nuestro (que estamos más lejos de la casa central) es un tema que se valora en la capacidad de apoyo, orientación e información que pueda dar la sede en Chile; y la comunicación que se pueda coordinar con la casa central. (Entrevista personal, doctor nº11)

En cualquier caso, cabe señalar que las alusiones a la Universidad de Alcalá como institución a lo largo de todas las entrevistas, fueron la cuestión que menos espacio ocupó, y en varias ocasiones se buscó finalizar ese tema por parte del entrevistado.

En muchas otras, las alusiones a la Universidad de Alcalá fueron personificadas en la figura del director del programa de doctorado, Dr. Mario Martín.

En las entrevistas personales con los directores, la percepción del apoyo de la institución es muy variable, y tendencialmente negativa en cuanto al refuerzo académico o profesional que se le otorga al ejercicio de la tutoría.

Entre los directores hay unanimidad en cuanto a la gran carga de trabajo que supone la dirección de una tesis doctoral, que requiere, no solo de las tutorías, en las que se presta el apoyo director de forma expresa, sino la corrección periódica de materiales y la requerida

formación adicional del director para atender temáticas que, aunque pertenezcan a su campo de estudio, suponen siempre elementos novedosos por el carácter intrínseco de las tesis doctorales. Pese a esta gran carga de trabajo, la labor del director de tesis apenas contiene descarga docente, y esta llega sólo con las tesis doctorales leídas, pero no considera aquellas a las que se ha dedicado tiempo pero no se llegan a entregar (alrededor del 80% de los proyectos que se inscriben).

La Universidad de Alcalá contempla también desde 2015 un galardón anual a los mejores directores por áreas generales del conocimiento, los *Premios a la Excelencia en la Dirección*, reconocidos con 500€ de presupuesto para el grupo de investigación o unidad en la que se emplee el director galardonado.

A los directores no se nos retribuye lo suficiente a la hora de dirigir tesis. No sirve para nada el esfuerzo que supone dirigir una tesis. (Entrevista personal, director nº1)

Es verdad que los directores tenemos descargas de créditos pero una vez que has leído (la tesis doctoral). Para el empleador es un arma de doble filo, y pedir descarga solo por estar trabajando en el programa es difícil, tendrían que suplirlo con más plantilla. Pero las tesis llevan mucho, muchísimo tiempo. (Entrevista personal, director nº 8)

También en cuanto a la falta de apoyo administrativo, para suplir por ejemplo las necesidades del alumnado que no reside en la ciudad:

Entiendo que forma parte de mi labor académica y yo me involucro. Me ofrecen espacios, equipos... pero nada más. Cuando ha habido que hacer gestiones administrativas, la ayuda es nula. Y ya no hablemos de los tiempos de dedicación, para las dos horas de descarga docente que se dan... (Entrevista personal, director nº 5)

En otros casos, el director se identifica directamente con la Universidad de Alcalá a la hora de evaluar su parte también como institución, y se reconocen ciertas insatisfacciones a la hora de ofrecer recursos a los doctorandos y a los programas en general, que, aunque se han buscado suplir, pudieran resultar insuficientes.

En la Escuela de doctorado hubo políticas para favorecer la cantidad de producto en lugar de la calidad. Y ahora ha comenzado a valorar la calidad, sin tener en cuenta que antes dio prioridad a la cantidad. Y no se puede tener calidad y cantidad a la vez. Y han cambiado las reglas sobre la marcha, con los criterios de calidad. Tienen que dejar espacios para que la calidad pueda producirse, lo que requiere equilibrio de recursos, de profesorado, de becas. [...] El equipo rectoral en general apoya estas iniciativas investigadoras, por el prestigio, pero podrían valorar más la docencia, pero, si lo hace, la dedicación docente aumentaría y habría que aumentar las plantillas

Así tienes una plantilla sobrecargada haciendo más mal que bien todas sus funciones. (Entrevista personal, director nº 9)

En líneas generales, el análisis de los datos cualitativos refuerza cuestiones como la importancia de la Universidad de Alcalá a efectos prácticos, por ejemplo, en el uso de recursos bibliográficos físicos y digitales, lo que enlaza directamente con el análisis de contraste entre los grupos de doctores y no doctores en los cuestionarios, en la afirmación relacionada con el uso de los recursos de la Universidad fue la que más diferencias presentó entre ambos grupos. Cabría aquí cuestionarse si, es en el sentido de los recursos materiales como ha de intervenir la Universidad de Alcalá en la vida de los programas doctorales, o podría aprovechar espacios nuevos como institución, de forma que facilitara no sólo recursos para consumir sino espacios donde desarrollarse como investigador.

Incluso en la entrevista personal con el director del programa, se plantea la falta de adecuación de los recursos bibliográficos, sobre todo para los grupos transnacionales.

El apoyo documental no ha funcionado bien. Pensar que como son alumnos acceden a todo tipo de materiales, no ha sido operativo. Los profesores que impartían docencia acerca de temas de metodología han tenido que confeccionar textos e itinerarios con recursos para la investigación en la Universidad de Alcalá. Ha habido que explicitar ese apoyo, que no resultaba claro para el estudiante. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

En cuanto al apoyo percibido por la Universidad de Alcalá al programa, se manifiestan ciertas carencias, relacionadas más con lo administrativo, frente a la buena predisposición institucional manifestada.

Ha habido una buena percepción institucional sobre los programas, pero el mayor inconveniente ha sido la rigidez administrativa. La toma de decisiones administrativas en la Escuela de Posgrado, sin consultar previamente a los coordinadores de programas tan grandes como estos, ha sido una carencia muy grande. Nos hemos encontrado con decisiones que no entendíamos: los doctorandos del programa más antiguo, leen la tesis bajo el título del programa nuevo⁶⁷, y a los doctorandos del más antiguo, les dan los mismos plazos que el medio. Eso no hay manera de entenderlo, y ha desconcertado a mucha gente... (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

⁶⁷ A aquellos estudiantes que tuvieron su acceso a los programas de doctorado, ya sean regulados por el RD 778/98 (La Acción Educativa, Perspectivas histórico -funcionales), como del 1393/2007 (Planificación e Innovación Educativa) que hayan tenido su admisión antes del curso 2009-10 incluido, con la lectura de la tesis se les cambia de oficio a al Programa 99/2011 (Doctorado en Educación), emitiéndose su título bajo ese programa. Esta decisión fue tomada en el curso 2014-15.

Conclusiones sobre el apoyo de la Universidad de Alcalá

El análisis de los datos obtenidos sobre el apoyo percibido por la Universidad de Alcalá revelan que, por un lado, los estudiantes, no se han sentido especialmente vinculados a la institución, siendo menor incluso entre aquellos que no lograron leer su tesis doctoral. Los recursos se conocen pobremente y en una proporción baja, y en general los apoyos son percibidos más desde las personas individuales con las que tratan los estudiantes que con la institución como ente.

Desde el profesorado y la dirección del estudio, sin embargo, se percibe de forma más negativa la situación de la Universidad respecto al programa de doctorado y su actuación como directores y gestores de un proceso académico pero también administrativo como lo es un programa de doctorado.

5.2.4 Situación personal de los doctorandos

Los indicadores que recogen aspectos de la situación personal de los doctorandos fueron separados en el cuestionario entre doctores y no doctores, para facilitar la recogida de los datos, adaptando los enunciados de las frases al tiempo verbal que correspondía a cada uno de los grupos. En ellos se aluden a los recursos económicos de los doctorandos, disponibilidad de tiempo y estabilidad emocional.

Recursos económicos de los doctorandos. Indicador D1

Para analizar el indicador Recursos económicos, se han utilizado cuestiones relacionadas con el esfuerzo económico y la situación personal respecto a él:

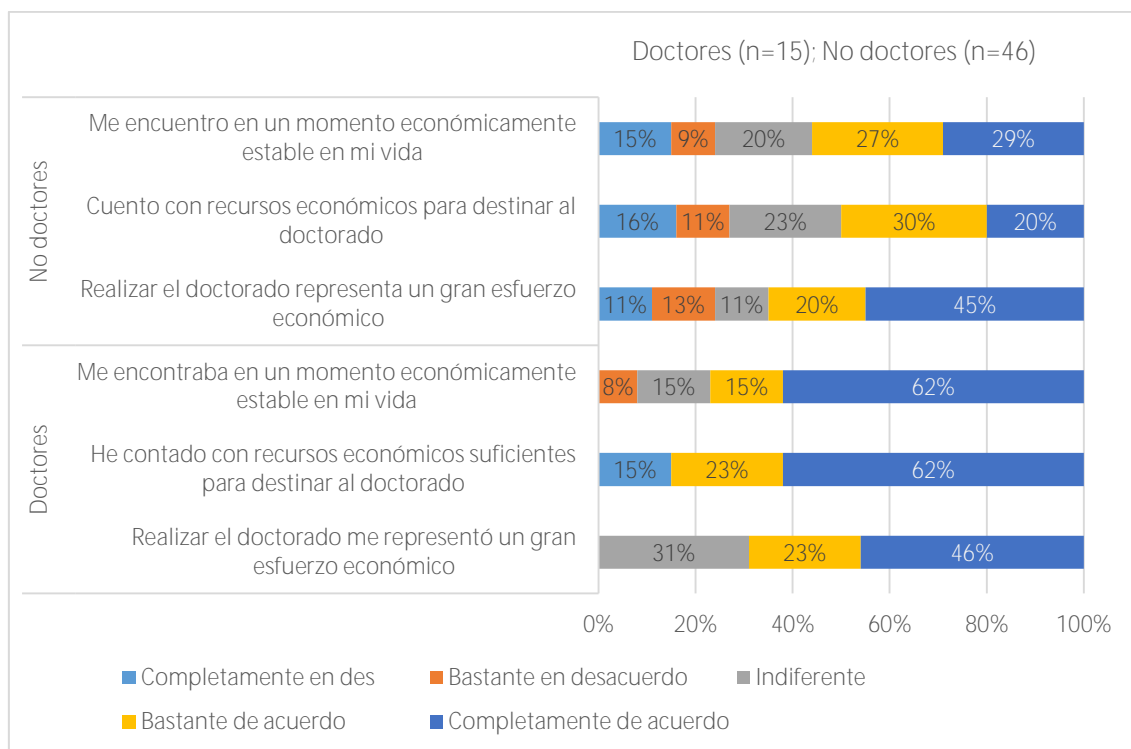
Alrededor de la percepción de esfuerzo económico, el Gráfico 37 revela que la caracterización entre doctores y no doctores, tiene mucha significación. Prácticamente todos los doctores reconocen que están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* el haber realizado un gran esfuerzo económico (69%), siendo éste *indiferente* sólo para 4 doctores. Sin embargo, entre el grupo de los no doctores, sólo el 56% se encuentran en estas posiciones, y un 24% se encontraban en las posiciones *completamente en desacuerdo* o *bastante en desacuerdo*. Esto se explica posiblemente porque el desembolso mayor se realiza a la fecha de la lectura de la tesis, cuando los doctorandos tienen que hacer frente a la impresión de los volúmenes de la tesis (desde noviembre de 2016 puede entregarse también la tesis en formato digital), las tasas de examen, y después el abono de los títulos y certificados académicos.

Un 15% de los doctores encuestados contestan que están *completamente en desacuerdo*, con haber tenido recursos suficientes para destinar al doctorado, aunque la mayoría sigue estando en el polo opuesto de la escala, con un 85% de ellos en las posiciones *bastante de acuerdo o completamente de acuerdo*. En el caso de los no doctores, respecto a esta afirmación, las proporciones de las puntuaciones bajan, y hasta el 50% de los encuestados manifiestan estar en situación *indiferente, bastante en desacuerdo o completamente en desacuerdo*.

Acercas de la estabilidad económica, en el caso de los doctores, un 62% manifiestan haberse encontrado en un momento económicamente estable, y ninguno de ellos refiere estar *completamente en desacuerdo* con esa afirmación. En el caso de los no doctores, las respuestas a esta afirmación se reparten casi equitativamente por toda la escala, destacando que un 15% se encuentran *completamente en desacuerdo* con la afirmación.

Contraponiendo el análisis de los dos tipos de población, se ve fácilmente como la percepción de un momento económicamente estable para los encuestados, puede implicar una relación en los resultados positivos de la tesis doctoral.

Gráfico 37. Distribución de las puntuaciones para el indicador D1 Recursos económicos, acerca de la situación económica de doctores y no doctores (en porcentaje)



A través de los comentarios a la pregunta que incluyeron los estudiantes, se ratifica que en parte la explicación a esta situación se encuentra en el desembolso económico que supone el examen de tesis doctoral, más aún cuando hablamos de estudiantes extranjeros, pues, a la suma de la impresión de los volúmenes de tesis y las tasas académicas correspondientes, hay que añadir los costes de viaje, alojamiento y manutención que supone.

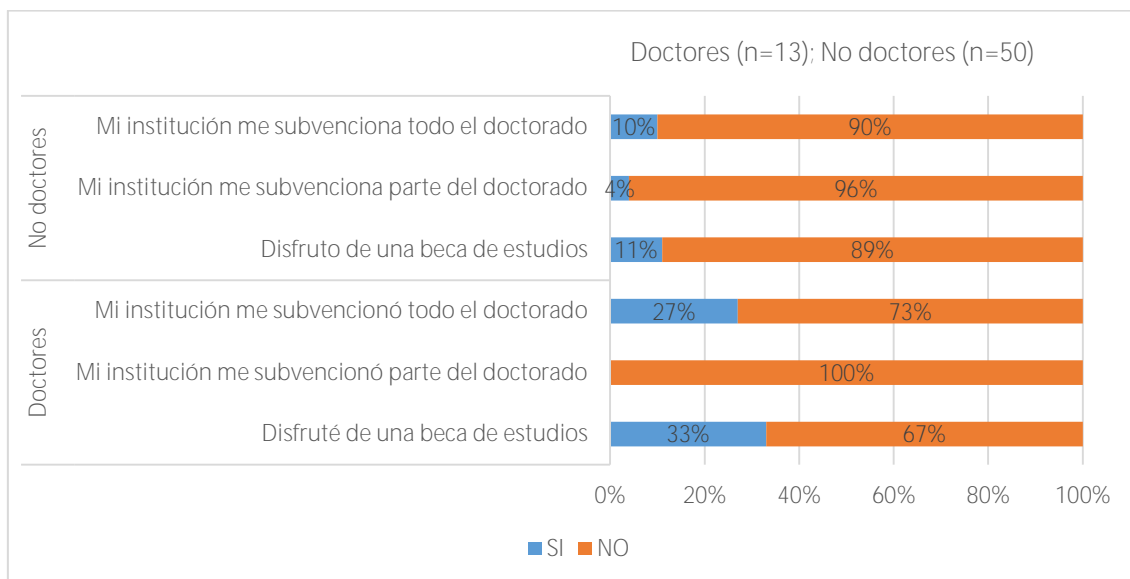
Comencé el doctorado en un buen momento económico, pero por motivos familiares eso cambió y actualmente significa un gran esfuerzo. Preveo terminarla a tiempo, pero tengo temor de no contar con los recursos económicos para viajar a España, considerando que solo en cuestiones administrativas debo contar con una alta suma de dinero. (Comentarios a la pregunta. No doctor. Encuestado nº 32)

Por otro lado, también se solicitó a los encuestados que consignaran si disfrutaban o no de una beca de estudios total o parcial (Gráfico 38). Los resultados de la contraposición entre doctores y no doctores resultan alentadores para valorar la efectividad de las becas de estudios para la finalización de la tesis doctoral, considerando que las proporciones más altas de becas se encuentran entre el grupo de los doctores.

En cualquier caso, los datos también revelan que las becas totales o parciales son poco habituales entre estos estudiantes. Solo un 11% de los no doctores, y un 33% de los doctores disfrutaban de una beca. En cuanto a las subvenciones totales o parciales del doctorado, en el caso de los no doctores, se registran más casos, aunque pocos en total.

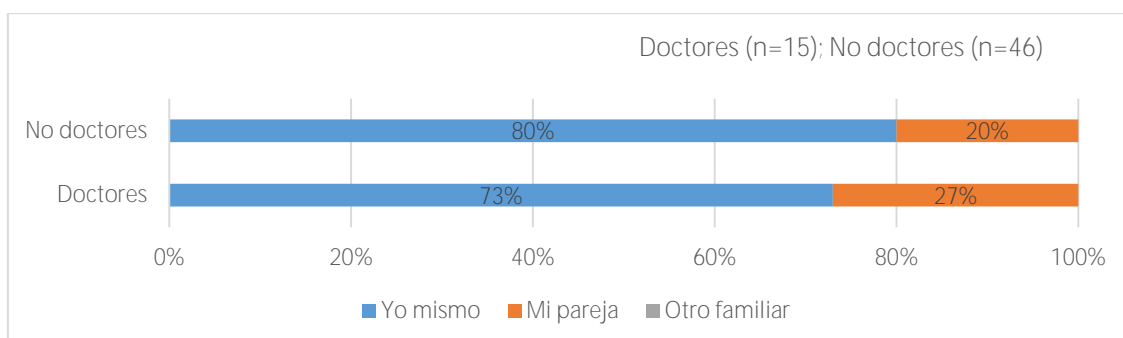
Analizando los resultados solo para aquellos estudiantes becados total o parcialmente, la mitad de ellos consignaron que habían aprobado el examen de tesis, y otro 40% prevé entregarla en los próximos meses. De estos datos, se concluye que el hecho de disfrutar una beca de estudios, favorece la finalización de la tesis doctoral, pero no resulta un factor determinante.

Gráfico 38. Distribución de las puntuaciones para el indicador D1 Recursos económicos, acerca de las Becas y ayudas de doctores y no doctores (en porcentaje)



Para evitar una lectura simplista de lo económico, se les preguntó también a los participantes en el doctorado acerca de su nivel de participación en la economía familiar, haciendo significar quién es la principal fuente de ingresos en el hogar (Gráfico 39). Tanto en el caso de los doctores como en el de los no doctores, un 73% y un 80 % de ellos respectivamente son los principales responsables de los ingresos en el hogar. No se registraron casos en los que fuera otro familiar distinto a la pareja quien se encargara de la principal fuente de ingresos en el hogar. Este dato, permite también entender mejor la cuestión de la disponibilidad de tiempo, que, en muchos de los casos, y dadas las edades mayoritarias de los participantes en el doctorado, encuentra su *talón de Aquiles* en el tiempo destinado al desempeño laboral. En este sentido, los datos revelan también que ninguno de los encuestados se declara *sin empleo*, como se aprecia más adelante en el Gráfico 41.

Gráfico 39. Distribución de puntuaciones para el ítem Fuente principal de ingresos en el hogar para doctores y no doctores (en porcentaje)



Al respecto de los recursos económicos, sí se hace referencia también en las preguntas abiertas del cuestionario, donde algunos doctorandos refieren esta cuestión como dificultad añadida a través de afirmaciones como esta:

Para terminar el trabajo de master y trabajar en el doctorado he tenido que dejar dos días sin trabajo, un 40% de la jornada, lo que ha significado una disminución de los ingresos y dejar ciertas deudas para más adelante, este es mi segundo año que llevo así. El apriete de cinturón se nota. Sin embargo estoy enfrascado en terminar lo antes posible la tesis y creo que esto rendirá sus frutos: todo esfuerzo merece su premio. (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº 20)

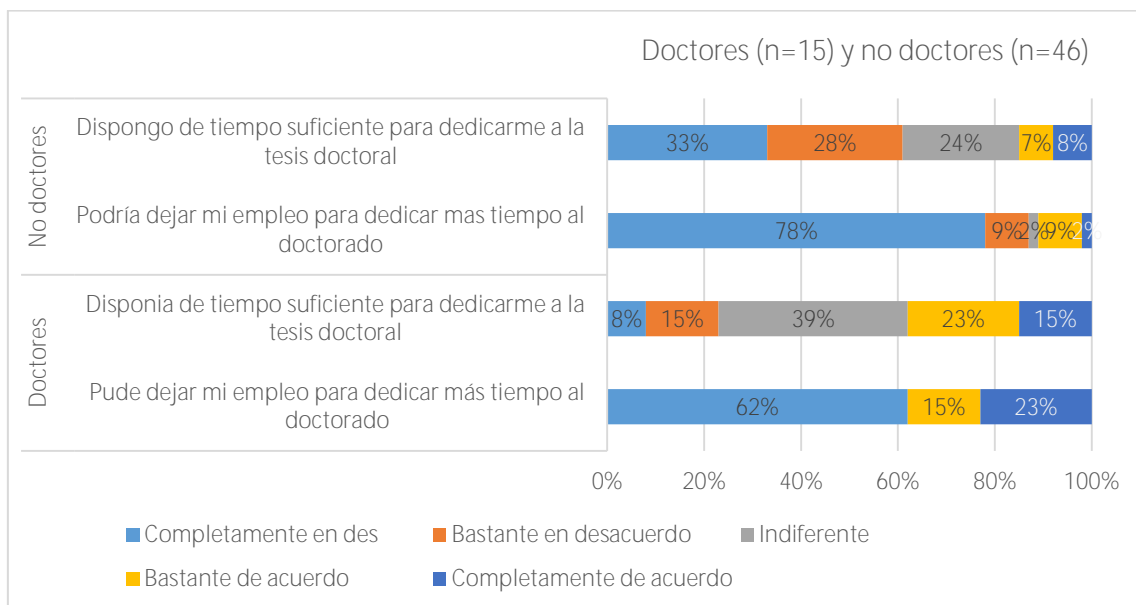
Cambió mi situación laboral, ya no trabajo en la institución donde estaba desarrollando mi investigación, por una parte, y por otro no cuento con los recursos económicos para la tutoría y presentación del examen. (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº 49)

Disponibilidad de tiempo. Indicador D2

La disponibilidad de tiempo de los doctorandos se lee en el Gráfico 40 a través de dos ítem: Respecto a la posibilidad de haber abandonado su empleo, para tener dedicación exclusiva al programa, la mayoría de los doctores contestan encontrarse *completamente en desacuerdo* con la afirmación, aunque destacan en el polo opuesto 23% de doctores encuestados. En el caso de los no doctores, la proporción de personas que se encuentra *completamente en desacuerdo* con la afirmación, sube hasta el 78%. Contrastando los dos grupos se puede ver que, aunque ambos grupos comparten la imposibilidad de abandonar un empleo para dedicarse a tiempo completo al doctorado en una alta proporción, en el caso de los doctores sucede más a menudo la afirmación contraria.

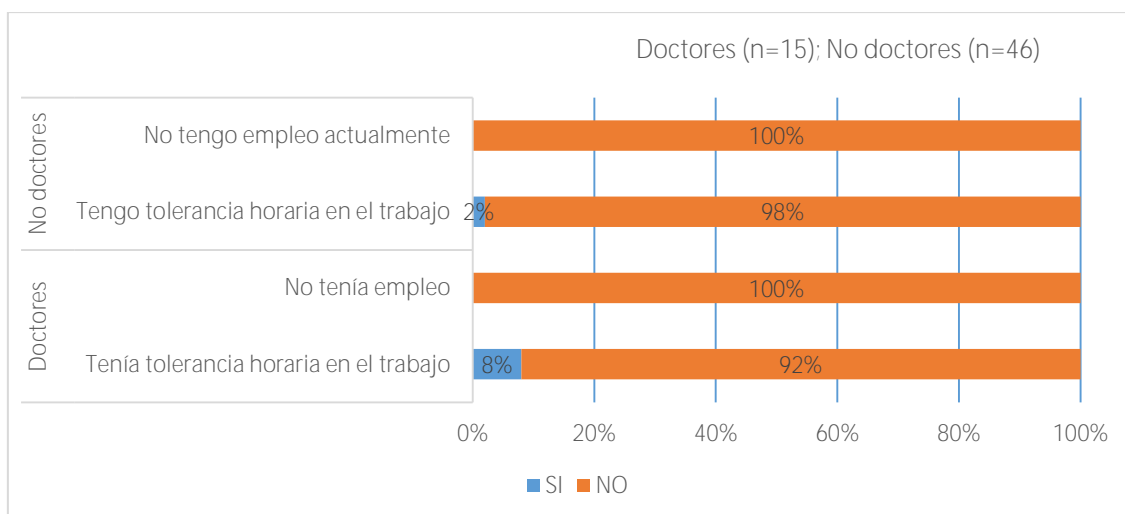
Acerca de la disponibilidad de tiempo suficiente, en el caso de los doctores las respuestas son muy variadas, y se reparten por la escala casi de forma equitativa, estando el punto más alto en el área central de la escala. La tendencia de los datos, sin embargo, en el caso de los no doctores, apuntan más rápidamente hacia las puntuaciones más bajas, llegando a encontrar un 61% de no doctores que consideran estar *completamente en desacuerdo* o *bastante en desacuerdo* con esa afirmación.

Gráfico 40. Distribución de puntuaciones para el indicador D2 Disponibilidad de tiempo de doctores y no doctores (en porcentaje)



También se preguntó a los encuestados acerca de su situación laboral, y si su empleo les ofrecía cierta tolerancia horaria para la realización del doctorado. Ninguno de los encuestados manifestó estar desempleado, y muy pocos participantes en el doctorado, tanto doctores como no doctores sintieron apoyo en cuanto a flexibilidad horaria en sus empleos a la hora de formarse en el doctorado, siendo solo un 8% en el caso de los doctores y un 2% en el caso de los no doctores (Gráfico 41).

Gráfico 41. Distribución de puntuaciones para el ítem Empleo y flexibilidad horaria en el trabajo para doctores y no doctores (en porcentaje)



La cuestión laboral, se pone de relieve también en las preguntas abiertas:

*Es mi vida profesional la que no me deja avanzar al ritmo que debería, soy profesor a tiempo más que completo, tengo 240 horas de clase, tres asignaturas diferentes, impartidas en dos idiomas y dedico no mucho sino muchísimo tiempo a los alumnos y otras tareas de interés [...]*⁶⁸

(Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº3)

Mi universidad me apoya económicamente para financiar mis estudios pero no dispongo de tiempo suficiente para realizar mi tesis ya que tengo una carga horaria de jornada completa en mi institución. (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº 9)

Respecto a esto, en el análisis cualitativo de las entrevistas personales a doctores, uno de ellos, se refiere en estos términos al hablar del tiempo dedicado a la tesis:

Tú no puedes dedicar una hora en el día. Cuando yo la estaba terminando, yo utilizaba hasta cuatro horas diarias, por la noche, e incluso veces que me pedía el día entero en el trabajo, o semanas... tuve 1 semana al año de vacaciones mientras hacía el doctorado. El resto lo ocupaba en la investigación. (Entrevista personal, doctor nº 3)

Buscando otras cuestiones que pudieran relacionadas con la disponibilidad de tiempo para dedicar a la finalización de la Tesis Doctoral, se optó por preguntar a los participantes por su situación respecto a las cargas familiares.

La mitad de los encuestados reconocieron tener hijos u otros menores a su cargo (Gráfico 42). En cuanto a los adultos dependientes, un 60% de los doctores afirmaba tenerlos, junto al 30% de los no doctores) (Gráfico 43). Un 12% del total de los encuestados se encuentra en ambas situaciones (menores y adultos dependientes a su cargo). Cruzando estos datos con los resultados respecto a la tesis doctoral, sin embargo, esta cuestión no parece ser significativa para la consecución o no de su finalización.

⁶⁸ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

Gráfico 42. Distribución de puntuaciones para el ítem *Hijos u otros menores a cargo para doctores y no doctores (en porcentaje)*

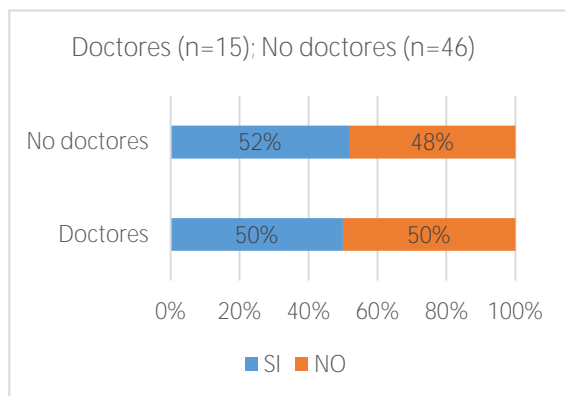
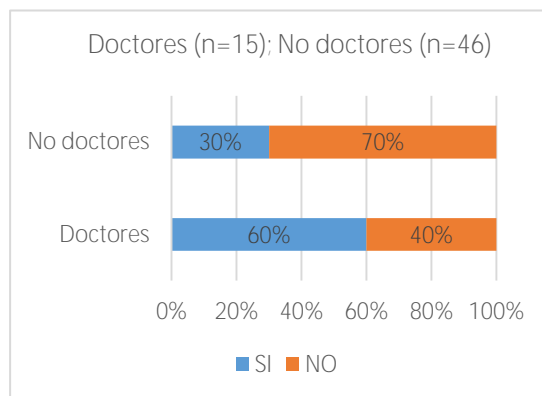


Gráfico 43. Distribución de puntuaciones para el ítem *Adultos dependientes a cargo para doctores y no doctores (en porcentaje)*



En el análisis cualitativo de las preguntas abiertas se pone de relieve esta cuestión también, pero siempre con implicaciones positivas, en el caso de la superación de problemáticas familiares:

Tuve inconvenientes de salud [...] de un hermano [...] a cargo de mi esposa y yo y pude terminar a pesar de todo. (Preguntas abiertas, doctor, encuestado n° 47).

Estabilidad emocional. Indicador D3

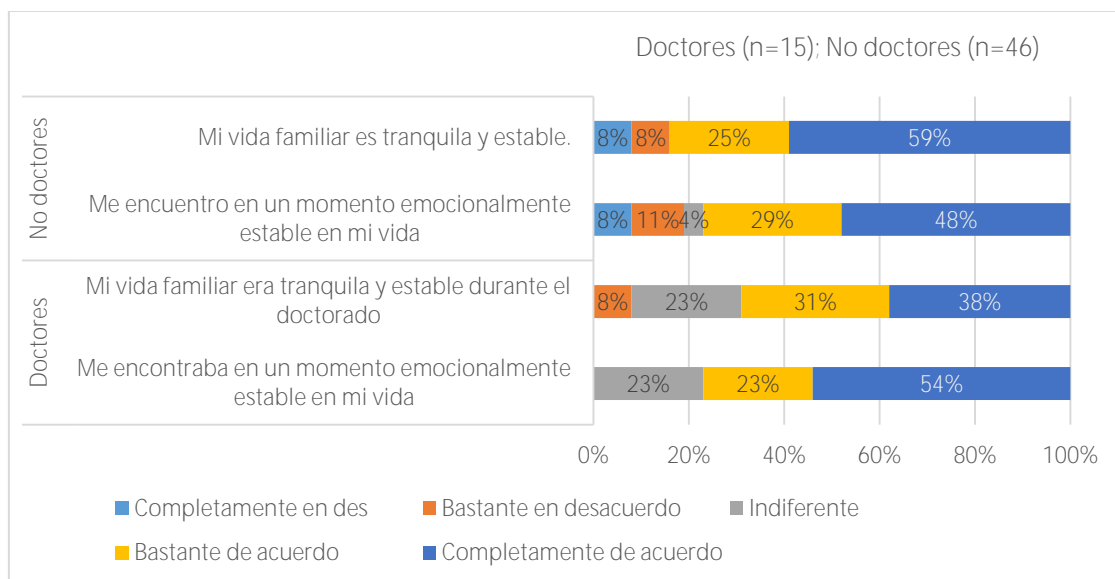
Acerca de la estabilidad emocional durante la realización del doctorado, la gran mayoría están *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con esta afirmación (Gráfico 43). Y en las partes altas de la escala no se aprecian diferencias significativas entre un grupo y otro. Sin embargo, sí llama la atención que ninguno de los doctores ha referido estar *completamente en desacuerdo*, o *bastante en desacuerdo* con esa afirmación, frente al 16% de los no doctores que sí lo refieren.

Acerca de la estabilidad familiar, las respuestas se reparten entre las puntuaciones más altas de la escala, pero no se llega a manifestar estar *completamente en desacuerdo* con la afirmación en el caso de los doctores. Sin embargo, en el caso de los no doctores, sí se refieren las puntuaciones más bajas en un 19% de los casos. En este caso, sería importante poder realizar un estudio cualitativo más profundo, para averiguar si, en el caso de los doctores

⁶⁹ Contenido eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

efectivamente se han vivido situaciones familiares más estables, o si es la capacidad de gestión de situaciones familiares inestables, y su percepción respecto a la afectación personal la que tiene cabida en ellos.

Gráfico 44. Distribución de las puntuaciones para el indicador D3 Estabilidad emocional en doctores y no doctores (en porcentaje)



En las preguntas abiertas, se manifestó esta situación de preocupación por cuestiones externas al doctorado con expresiones como estas:

Ahora estoy asistiendo a mi trabajo laboral, tengo compromiso familiar por lo que lo emocional muchas veces flaquea. (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº 37).

Con respecto a esto, el análisis cualitativo generado por las entrevistas a los doctores también refiere alusiones a la importancia del apoyo familiar, que se convierte en uno de los pilares para mantener el trabajo diario exigido, y revulsivo para finalizar el grado de doctor.

[...]y tu dejas muchas cosas de lado y no te das cuenta, y el apoyo de tu familia se hace muy importante [...] (Entrevista personal, doctor nº 3)

Pero sin lugar a dudas que el desarrollo del programa y el proceso de elaboración de la tesis, es un desafío familiar, ya que son altos los costos de tiempo y financieros que se deben invertir en este proceso. Creo debe verse así (al menos en mi caso así fue) ya que esta variable sí que se transforma en gran piedra en el camino, si no se sociabiliza bien a nivel familiar. (Entrevista personal, doctor nº8)

En relación a mi vida familiar se vio afectada por la gran demanda que conlleva el realizar un trabajo de investigación, al terminarla es un logro de todos quienes forman parte de ella (Entrevista personal, doctor nº 20)

En cuanto a lo familiar ha traído costos muy altos a nivel emocional, pero nada que no se resuelva con una buena comunicación, tolerancia y cariño. (Entrevista personal, doctor nº21)

Asumir el desafío de un doctorado es un emprendimiento personal pero que tiene grandes implicancias desde la perspectiva económica, se requiere contar con una posibilidad de financiamiento sustentable en el tiempo; el respaldo familiar, especialmente, por la renuncia a tiempos y recursos que podrían destinarse a otros fines. (Entrevista personal, doctor nº 23)

Se superan las malas épocas. He llorado de impotencia cuando no encontraba la idea, cuando pierdes el foco entre tanta información. Uno se apoya con compañeros, con otras personas, sus trabajos... pero son momentos difíciles... por suerte en la casa todo el mundo da ánimos. (Entrevista personal, doctor nº 24)

Hay que ayudarse y ser consciente de que necesitarás acompañamiento terapéutico o emocional. Es un trabajo solitario. Hay que pasar muchas horas encerrado, solo, alejado de la familia. Yo ya tengo estructurada a mi familia, pero a pesar de eso, a nivel personal, estar tantas horas solo, sin un par, me afligía un poco. (Entrevista personal, doctor nº 24)

Además, en alguna ocasión se reflexionó sobre la necesidad de fortalecimiento de la conciencia de superación de los problemas personales:

Son las piedras en el camino que uno debe sortear y tener presente al momento de comenzar una investigación. Es un punto que debemos fortalecer como programa, en el sentido generar la conciencia la existencia de estas piedras desde el inicio del programa y el deber que tiene cada alumno de enfrentarlas, pasarlas y evitar que afecten el éxito de la investigación (Entrevista personal, doctor nº 8)

Aunque ninguno de los encuestados hizo referencia al cuidado de los hijos, sí se comenta esto, acerca de otros compañeros, por parte de uno de los doctores entrevistados:

[...] Mis compañeras también tienen que dedicar las vacaciones para sus hijos, eso les va en contra [...]. (Entrevista personal, doctor nº 3)

Hay falta de constancia, una gran carga de trabajo, y suma a esto la familia [...]. (Entrevista personal, doctor nº6)

En las entrevistas personales con los directores también se consideran cuestiones de tipo personal a la hora de sacar adelante el trabajo de la tesis doctoral.

Factores económicos, de condiciones de vida que te van a permitir hacer el doctorado... Hay situaciones en las que es imposible: si tienes una situación de mucho estrés crematístico... es imposible. (Entrevista personal, director nº2)

Además, se revela una cuestión adicional comprometida con el género sobre todo desde la perspectiva de las mujeres directoras de tesis, que manifiestan sentirse de alguna forma cercanas y comprometidas con las dificultades adicionales con las que deben lidiar algunas de las doctorandas. El peso añadido de las cargas familiares y/ o de las tareas domésticas, supone un desgaste emocional y una falta adicional de tiempo de dedicación a la investigación fundamentales para poder llevar a cabo un doctorado.

Me ha dolido porque muchas han abandonado porque eran madres, abuelas, la condición laboral que no es la misma, las responsabilidades en la casa... Quizá por identificarme... De hecho, los hombres que he tenido [como doctorandos] las han terminado sin dificultades en un periodo de tiempo normal, pero sin esas disyunciones (Entrevistas personales, director nº x⁷⁰)

En cuestión de género, muchas son mujeres, cabezas de familias responsables de muchas cosas. (Entrevista personal, director nº x⁷¹)

También en las conversaciones mantenidas con algunas doctoras ya egresadas, se manifiesta su preocupación hacia compañeras que han abandonado los estudios de doctorado, o ven peligrar su finalización por la asunción de los roles tradicionalmente femeninos de cuidado de los hijos o del hogar. En muchos casos, se ha visto cómo la responsabilidad hacia el cuidado de los hijos se asume de forma unilateral por la doctoranda, dejando de lado a su pareja. Incluso, como dato extratextual se contar con varias estudiantes que se encuentran en una situación de separación o divorcio, pero manteniendo la custodia de sus hijos.

Sí les gusta la investigación, sí quisieran terminarla [la tesis doctoral] pero no se planifican. Tú no puedes dedicar una hora en el día [...] Mis compañeras también tienen que dedicar las vacaciones para sus hijos, eso les va en contra. (Entrevista personal, doctor nº 3)

También se recogieron manifestaciones relacionadas con la cuestión de género, al erigirse en algunos casos como figuras ejemplarizantes para la comunidad femenina de sus entornos,

⁷⁰ No se especifica el número asignado para proteger la intimidad del entrevistado.

⁷¹ No se especifica el número asignado para proteger la intimidad del entrevistado.

para su propio entorno familiar femenino y en uno de los casos cuestiones de superación personal tras sufrir un caso abuso sexual en un entorno académico similar. (Entrevistas personales, doctores⁷²)

Desde el punto de vista de los directores, en las entrevistas personales, se manifiesta preocupación pero a la vez esperanza anclada en la cantidad de situaciones difíciles ante las cuales han visto a sus doctorandos, pero que en muchos casos ha sido superadas achacado a la voluntad de superación de dificultades de las personalidades encontradas.

El director del programa, de hecho, insiste en la multitud de incidencias acaecidas por estos motivos:

La situación personal ha sido uno de los temas más complejos de manejar en el programa. La mayoría de los doctorandos son de Iberoamérica. Y la distancia, aunque se trata de salvar, teniendo presencia, con reuniones extra al trabajo en las aulas... pero a pesar de ese esfuerzo la distancia es un hándicap. Y se supera con rigor, sistematicidad, que a veces se ha aprovechado cuando ha surgido algún problema personal, laboral... costaba poco trabajo porque no había que dar explicaciones al director cara a cara, simplemente no se hacía nada y no se ofrecían más explicaciones hasta que el director reclamaba entregas. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

Conclusiones acerca de la situación personal de los doctorandos

En líneas generales, la diferencia entre los doctores y los no doctores, viene marcada no tanto por motivaciones económicas, como por la disponibilidad de tiempo percibido e incluso la estabilidad emocional que sienten los estudiantes. Pero esta cuestión no se significa tanto respecto a la situación real que viven, sino a su capacidad para resolver situaciones contravenidas, y hacer frente a retos académicos y mentales. Esto, junto con otras unidades de análisis, justificará la aparición de la categoría *Orientación al logro*, en la cual se enmarcan este tipo de actitudes y acciones, que permiten seguir adelante con el proyecto de investigación a aquellos que tienen las herramientas psicológicas suficientes para hacerlo.

⁷² No se especifican los números asignados ni se hacen citas textuales para proteger la intimidad del encuestado.

5.2.5 Vocación científica

Expectativas del doctorado. Indicador E1

Para valorar este indicador, se pidió a los encuestados que valoraran los ítems que expresaban afirmaciones acerca de sus expectativas para el doctorado (Gráfico 45). En el caso de la cuestión Aprender a investigar, la mayoría de los encuestados doctores (un 67%), afirman estar completamente de acuerdo con esta afirmación, y aunque la diferencia en general no es mucha respecto a los no doctores, sí se aprecia cierta tendencia más positiva hacia este ítem de unos respecto a otros.

La mayoría de los encuestados, doctores o no doctores, se encuentran *completamente de acuerdo* con la intención de iniciar una vida académica o investigadora, aunque no se encuentra ningún doctor que se encuentre *completamente en desacuerdo* con la afirmación, pero más positiva es aún la intención de buscar satisfacción intelectual en el marco del doctorado, con un 85% de los encuestados *completamente de acuerdo* con la afirmación, y que alcanza el 92% en el caso del análisis parcial para los doctores. Respecto a la afirmación que refiere el hecho de formar parte de las personas entregadas al conocimiento, la mayoría de los encuestados se encuentran *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con la afirmación.

Prácticamente todos los encuestados se encuentran *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con la expectativa de mejorar sus vidas laborales con la consecución del doctorado, aunque la tendencia es más alta en el caso de los doctores. Sin embargo, la afirmación relativa a la mejora de salario, es la que menos personas deja en posición completamente positiva en ambos grupos. Las respuestas se van diluyendo hacia posturas más *indiferentes*, o *bastante en desacuerdo*.

Respecto a esto cabe señalar que de los seis doctores que indicaron que esta cuestión estaba en sus expectativas sobre el doctorado (*completamente de acuerdo*, sólo una de ellas afirmó estar *absolutamente de acuerdo*, en la pregunta acerca de su movilidad salarial tras la obtención del grado de doctor, lo que revela cierta discordancia entre las expectativas y la realidad.

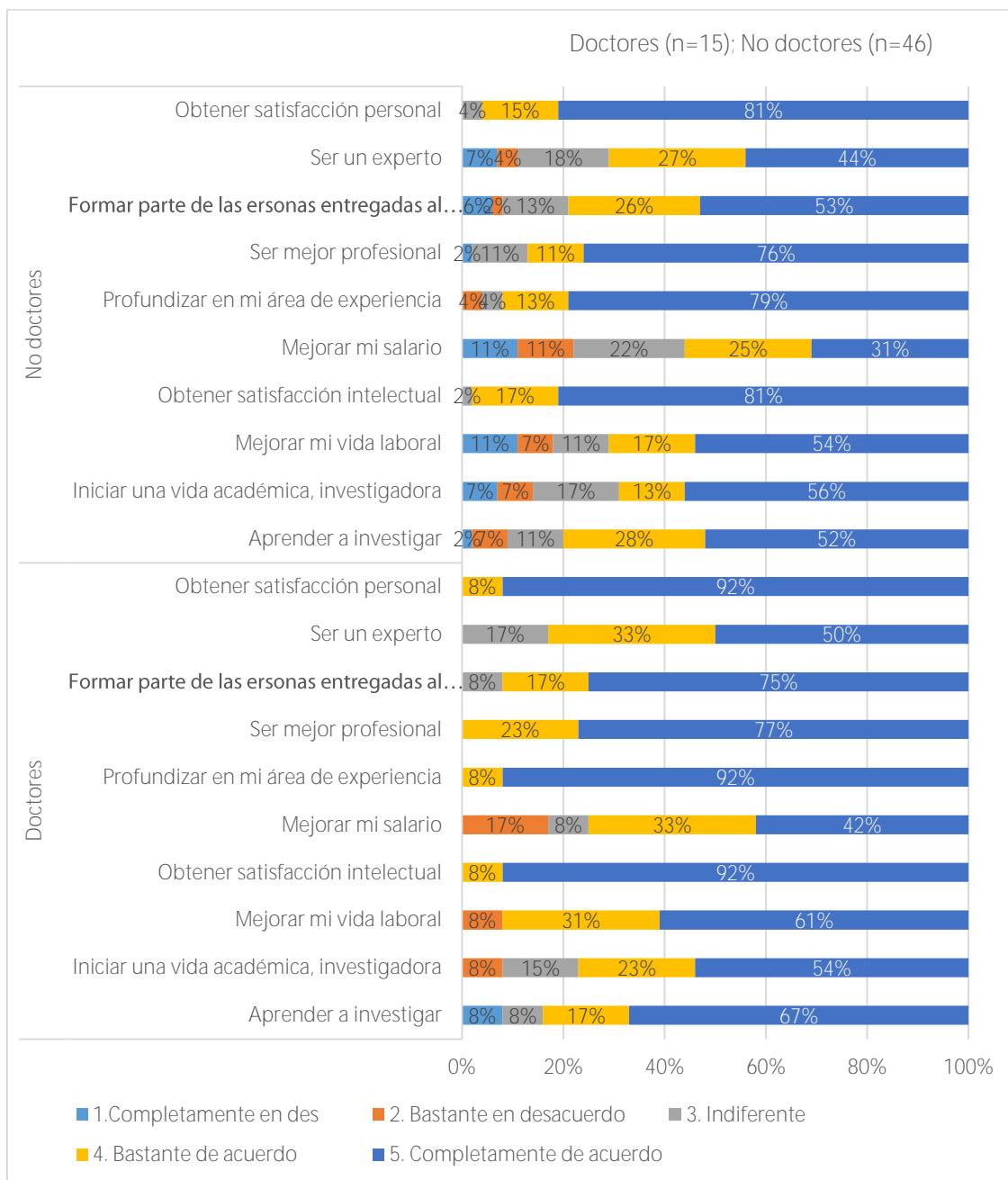
Sobre la cuestión relacionada con la profundización en el área de experiencia, la mayoría de los encuestados se encuentran *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* con la afirmación. El análisis por grupos revela que en el caso de los doctores, la tendencia es mucho más positiva, y el 92% de los encuestados doctores manifiestan estar *completamente de acuerdo* con la afirmación. Respecto a la afirmación Ser mejor profesional el 100% de los

doctores se encuentran *bastante de acuerdo* o *completamente de acuerdo* mientras que en el grupo de los no doctores las puntuaciones se diluyen a la baja. Sin embargo, ante la afirmación Ser un experto, las respuestas se diluyen entre las opciones desde la indiferencia hasta *completamente de acuerdo* con la expresión.

Además, todos excepto uno de los doctores se encuentran en el rango más alto de la escala, *completamente de acuerdo* con ser la obtención de satisfacción personal la expectativa de la realización del doctorado, siendo esta puntuación muy ligeramente menor en el grupo de los no doctores.

En general, todos los ítem son valorados con una tendencia más alta en el grupo de los doctores respecto al grupo de los no doctores, y las preguntas mejor valoradas en ambos grupos son las relacionadas con la satisfacción personal o intelectual por un lado, y aquellas que relacionan el doctorado con la profundización en el propio área de experiencia. Las peores puntuadas, dentro de un marco general de buenas valoraciones, tienen que ver con el ámbito laboral, respecto a la mejora del salario y de la propia vida laboral, incluido el ítem Iniciar una vida académica.

Gráfico 45. Distribución de puntuaciones para el indicador E1 Expectativas del doctorado para doctores y no doctores (en porcentaje)



En los comentarios a la pregunta, sí se hacen alusiones claras acerca de la expectativa de acceder al mundo académico, y promover en los estudiantes un cambio de *status laboral*.

Me ha permitido conocer más acerca de mi trabajo, tener más seguridad y confianza en lo que hago. Pienso que la percepción hacia mi trabajo, de las personas con las cuales colaboro

(directores, supervisores, jefes de enseñanza, docentes) es positiva y de confianza en mí. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº45)

He sido colocada en el departamento de colegio privado, pero como ayudante, no muy a gusto, aunque satisfecha de saber que con Dios delante finalizaré mi doctorado y así tendré el puesto que amerito. (Comentarios a las preguntas, no doctor, encuestado nº37)

Me interesa tener el grado de doctor para ingresar al mundo investigativo, además siempre finalizo lo que comienzo. (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº 23)

Perfeccionarme en investigación. (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº11)

Ya la concluí pero sobre todo continuar como investigador. (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº34)

Lograr una estabilidad laboral (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº 5)

Terminar un trabajo que podré continuar cuando me dedique a la docencia por completo al jubilar en actual trabajo (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº 43)

[...] Obtener una titulación que es muy importante para mí futuro profesional y para los indicadores de calidad de la institución donde laboro. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº 13)

Me gusta y la necesito para seguir con mi trabajo. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº3)

En cuanto a la *satisfacción personal*, también se hacen declaraciones:

Satisfacción personal y deseo de superación a nivel laboral. (Preguntas abiertas, doctor, encuestado nº15)

Cumplir con mis sueños, mis metas personales y familiares. (Preguntas abiertas, doctor, encuestado nº 2)

En algunos casos, se incluyen también referencias al desarrollo del área del estudio.

La satisfacción de concluir un trabajo estructurado y pertinente a mi contexto y que pueda ser útil para futuras investigaciones. (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado nº 17)

En las reflexiones acerca de la vocación científica planteadas en las entrevistas personales con los ya doctores del programa, en líneas generales, los doctores consideran importante la vocación científica en el aspecto motivacional, aunque sus declaraciones, enmarcadas en el contexto de toda la conversación, resultan de muy bajo peso.

Lo primero es la vocación y ese gusto por investigar, y si a esto le agregas el aspecto económico, pues bienvenido (Entrevista personal, doctor n° 7)

Para tomar la decisión de hacer un Doctorado, primeramente hay que tener una vocación científica y estar consciente de la importancia de la mejora continua tanto en el ámbito personal como el profesional. (Entrevista personal, doctor n° 10)

Este es un trabajo arduo, por lo tanto, la persona que lo realiza debe sentirse conquistado por lo que hace y poseer verdadera vocación. Pasar horas leyendo, buscar y rebuscar detalles, datos, significados ocultos, es una verdadera tarea que sólo será completada con éxito si hay vocación (Entrevista personal, doctor n°16)

La vocación es la inspiración, preferencia o gusto por algo...respecto de esta terminología puedo decir que para mí la vocación científica siempre ha estado presente en mi forma de ver y construir la realidad que me rodea. Es parte de mi vida, es transversal a mi ser. (Entrevista personal, doctor n° 21)

La investigación formal es un reflejo de vocación científica la cual contribuye a tener nuevas respuestas para incrementar la calidad de vida de la población (Entrevista personal, doctor n°25)

La pregunta acerca de la vocación científica vivida en el doctorado, tienen una gran carga positiva, y tiende a ser asimilada como propia más por autoconvencimiento que por realidad, si se leen los datos extratextuales de las entrevistas. Así, en líneas generales no cabría considerarla como un factor de gran importancia para la finalización o no del doctorado.

Por otro lado, en algunas respuestas se ha transmitido la concepción de la vocación científica como equivalente al gusto por el estudio científico y por la investigación en general. En ese sentido, las respuestas también han sido muy complacientes con el entrevistador; y, a veces considerada condición indispensable para el ingreso en el doctorado.

También entre los doctores nace la reflexión de la vocación científica como constructo a lo largo del proceso doctoral.

Mediante la realización de la tesis, esa vocación científica paulatinamente fue desarrollándose y cultivándose a través de la investigación, la sistematización y jerarquización del conocimiento al cual tuve acceso durante todo el periodo de formación (Entrevista personal, doctor nº11).

Esta idea se refuerza con las opiniones de los directores en las entrevistas personales respecto de la vocación científica que resultan también más escépticas. En este sentido, desaparece la autoidentificación positiva, y las declaraciones parecen más objetivas respecto a la baja implicación en un concepto idealista de la vocación científica, derivándose hacia una percepción de la vocación como constructo procesual, y reconociendo motivaciones más pragmáticas en la realización de un programa de doctorado, enfocadas a las mejoras laborales o beneficios instrumentales.

Cabe destacar que sí aparece una figura del doctorando con un gusto puro investigar, que suele tener un perfil de más edad, que ya ha finalizado su vida laboral, o tiene un empleo muy estable, y que entra en un programa de doctorado con interés por profundizar en un área de conocimiento y completar un reto vital. Este tipo de perfiles, se ajustaban muy bien al formato de los programas de doctorado amparados bajo los RD 1393/2007 o anterior, pero posiblemente tiendan a desaparecer con las normativas de los nuevos programas de doctorado, que exigen una mayor dedicación periódica, la consecución de un programa de formación, y un límite en 3 años para confeccionar la tesis doctoral.

No, en la inmensa mayoría usan la tesis para promocionar en su trabajo. Sobre todo en países iberoamericanos, donde les permite ser únicos. O para mantener sus posiciones en la universidad. Algunos traen también cierto gusto por su área de conocimiento, cierta personalidad investigadora, pero prima la vocación instrumental. (Entrevista personal, director nº1)

No sé si es un punto de partida o algo que uno se va encontrando a medida que va avanzando en la tesis. Tal vez parece un interés demasiado idealista... [...] (Entrevista personal, director nº 2)

Yo creo que eso lo adquieren en el proceso formativo, de la presencialidad de las clases, y del nivel de los docentes, pero lo maduran más cuando hacen la tesis, y lo entienden más cuando defienden la tesis [...] responde a un proceso de madurez y que puede tomar cuatro, cinco años... y al tutor le representa un gran desgaste emocional (Entrevista personal, director nº 4)

No, la mayoría de ellos hace las tesis porque es una vía de promoción profesional y porque es una exigencia de sus entornos. Eso no quiere decir que una parte de ellos y siempre los hay, hacen la tesis por curiosidad en un aspecto determinado, pero creo que prima el aspecto más útil y aplicado

y funcional que no el mero conocimiento. Otra cosa es que en el proceso les agrada lo que hacen, y eso hace que se impliquen más. Pero en un contexto con mucha presión para que se titulen, lo que prima es la utilidad de lo que hacen. Si lo que primara es el conocimiento no se explicaría que abandonarían tantos. (Entrevista personal, director nº 6)

En muy pocos alumnos se ve la vocación científica. En algunos hay un interés meramente instrumental, como valor de cambio. Y en pocos sí que se ve cierta sensibilidad hacia la generación del conocimiento. Pero dirigido a la mejora de la educación, a satisfacer sus propios intereses en el sentido más puro. (Entrevista personal, director nº8)

Doctorandos que investiguen por amor a la ciencia, conozco pocos. Suele haber combinaciones. Ese perfil es de personas mayores, ya estabilizadas profesionalmente, que hacen una tesis por puro interés. En la mayoría, siempre se aportan cuestiones instrumentales: currículum, oposiciones, o incluso una beca, en la que se puede decir que se convierte en tu trabajo la realización de la tesis. También creo que solo eso no es suficiente. Si haces solo una tesis por aspectos instrumentales, puede tener repercusiones negativas en cuanto a complejidad, relevancia de la tesis (Entrevista personal, director nº 9).

En la entrevista personal al director del programa se aprecian también estas percepciones, aunque se aporta un punto diferente, considerando un mayor enfoque instrumentalista en España frente a los doctorandos extranjeros.

En España, más que en el extranjero, y sobre todo profesores, han buscado la tesis con una motivación instrumentalista de forma antepuesta a motivaciones vocacionales. El halo que hay en torno al doctorado en Iberoamérica evita esto. Hay tanto respeto por lo que significa el doctorado, que les costaría trabajo presentarlo con ese planteamiento. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

Conclusiones sobre la vocación científica

En general a través de los cuestionarios, aunque no se valora el aspecto de la vocación en el sentido más estricto, dirigido como interés hacia la investigación pura, sí se trasluce la búsqueda del conocimiento como placer personal y experiencial, aunque no se valore tanto para los aspectos relacionados con el empleo. Sin embargo, con el análisis cualitativo, se plantean dos visiones: una más idealista, ofrecida por los doctores, y otra más practicista, desde el punto de vista de los directores de tesis.

5.2.6 Consideraciones sobre la primera variable del estudio.

Considerando un análisis muy generalista de los datos presentados hasta este momento, en el análisis de datos del cuestionario se aprecia la existencia de un grupo de alrededor de 5 personas, no doctores, que han puntuado negativamente la mayoría de los ítem, y que reflejan a través de la baja participación en la comunicación con sus tutores, o la falta de interés en la temática, lo que también han revelado los análisis cualitativos de las preguntas abiertas en el cuestionario: existen tesis doctorales que se encuentran en estado de total abandono, aunque se mantienen como vigentes sus planes de investigación de cara al servicio de Posgrado de la UAH porque no han manifestado de forma oficial su baja del programa.

No hay motivación porque la investigación ya caducó. (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº40)

Estoy desmotivada, pues no tengo tiempo, debo cubrir un gran adeudo, tendría que viajar en fechas incompatibles con mi actual trabajo, no existe el apoyo de la institución en mi país que sirvió de enlace para el doctorado y se ve difícil la validación de los estudios (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº36)

Ya no me siento motivada debido a que ahora trabajo en forma independiente y son otros mis intereses (Preguntas abiertas, no doctor, encuestado nº 49)

Yo he suspendido el proceso, pero ha sido por decisión mía (comentarios, no doctor, encuestado nº 60)

5.3 Condiciones del éxito doctoral

5.3.1 La Tesis Doctoral

Situación de la Tesis Doctoral. Indicador F1

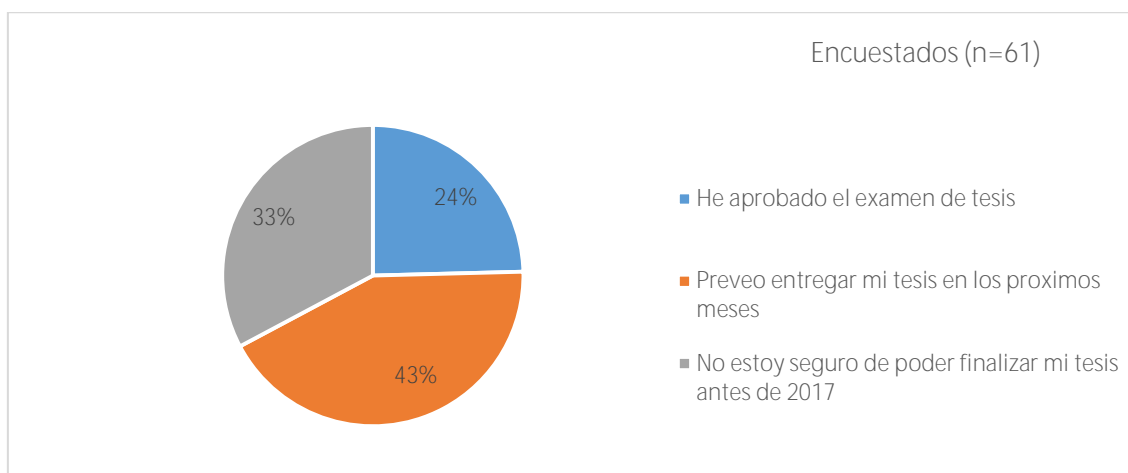
Respecto a la situación de la Tesis Doctoral, los encuestados se manifiestan así: 15 de los 61 encuestados que contestaron esta pregunta, afirmaron haber aprobado su examen de tesis doctoral.

Casi la mitad de los encuestados, afirman que prevén su entrega de la tesis doctoral a la UAH en los próximos meses, de lo que se desprenden que deberían tener trabajos de investigación ya en vías de finalización.

Por último, se consigna la entrada *no estoy seguro de poder finalizar mi tesis doctoral antes de 2017*, que supone una forma suavizada de dar a entender que es muy posible que no finalicen su tesis doctoral dentro del programa de doctorado que nos ocupa, puesto que la fecha administrativa de finalización, a efectos de depósito de tesis doctorales es abril de 2017.

Si se hubieran cumplido las expectativas de aquellos que a fecha de entrega de los cuestionarios (mayo 2016) preveían *entregar su tesis doctoral en los próximos meses*, y se consideraran a aquellos que no están seguros de poder finalizar la tesis antes de 2017 (la fecha límite para su entrega dentro del marco del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa, es abril de 2017), se estaría valorando una tasa de graduación del 70%

Gráfico 46. Distribución de la situación respecto a la tesis expresada en los cuestionarios por los estudiantes encuestados (en porcentaje)



Sin embargo, otra forma de leer los datos de las expectativas de éxito desprendidas de los datos del cuestionario, es atender a los datos numéricos y relativizarlos con el total de estudiantes:

Tabla 14. Número de encuestados según situación de la tesis manifestada en los cuestionarios (valores absolutos)

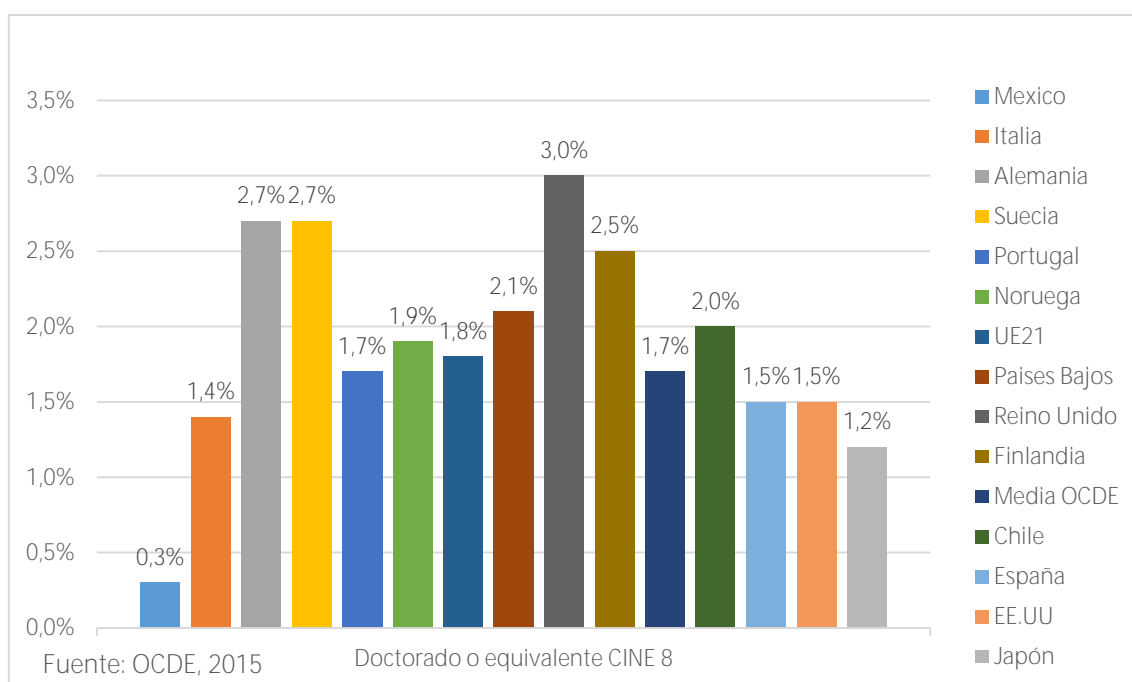
He aprobado el examen de tesis	15 encuestados
Preveo entregar mi tesis en los próximos meses	26 encuestados
No estoy seguro de poder finalizar mi tesis antes de 2017	5 encuestados

Según estos datos, 41 encuestados finalizarían el programa de doctorado, que relativizándolos con el número de doctorandos inscritos en la Universidad de Alcalá en el programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa (212), supondrían una tasa de éxito del 19,3%, que se acerca mucho más a las expectativas de otros estudios. Así pues, se concluye que la participación en el cuestionario ha implicado más a aquellos doctorandos que siguen vinculados a la confección de la tesis doctoral de forma comprometida.

Así, cabe valorar también dentro de la baja participación a aquellos estudiantes que, por considerar que su tesis doctoral no se encuentra en unas buenas circunstancias de proceso, prefieren no contestar a un cuestionario procedente de un investigador que forma parte a la vez del propio ámbito administrativo del programa de doctorado.

En cualquier caso, entendemos como más fiable la segunda cifra, apoyándonos en datos de otros estudios que estiman el porcentaje de tesis leídas respecto a matriculados, en el área de las ciencias sociales y jurídicas, alrededor del 25 %. (Buena- Casal, 2011) e incluso de alrededor del 10% según De Miguel (2010), en una investigación circunscrita sólo al área de las ciencias sociales y la educación. Si nos guiamos por el Informe de la OCDE (2015), recuperando el ya presentado Gráfico 2 (ahora Gráfico 47) las tasas de graduación para todas las áreas de doctorado o equivalentes (CINE 8) son incluso mucho más bajas, no superando nunca el 3% (Reino Unido), y con la media del 1.7% para la OCDE.

Gráfico 47. Tasa de graduación CINE 8 en varios países en el año 2013 (en porcentaje)



Por otro lado, en marzo de 2016, el periódico *El Mundo* (San Martín, 2016) se hacía eco de la noticia del aumento de las tesis doctorales leídas en los últimos meses, causado por la próxima extinción de los planes antiguos. En el caso de mantenerse esta tendencia a la alza en el número de lecturas de tesis doctorales por trimestre, podría resultar factible aumento notable de la tasa de lecturas de tesis dentro de este doctorado (y de otros tantos en toda España en vías de extinción)

Sin embargo, y según los datos de la Escuela de Doctorado de la UAH, no se ha acusado tanto la tendencia anunciada por esta alarmista noticia, puesto que durante el curso 2013-2014⁷³ fueron leídas 175 tesis doctorales; 156 durante el curso 2014-2015⁷⁴ y 186 durante el curso 2015-2016⁷⁵.

Actualización de datos (febrero de 2017)

Finalmente, tomando en consideración los datos de lecturas de tesis doctorales a fecha 28 de febrero de 2017-incluyendo tesis depositadas, pero no defendidas-, el porcentaje de aprobación del doctorado se sitúa en un 21% (46 lecturas de tesis, de 212 estudiantes de doctorado en Planificación e Innovación educativa). En cualquier caso, como ya se explicó en el apartado Limitaciones de la investigación, estos datos serán actualizados en una adenda en la fecha de la lectura de la tesis, incorporando aquellos estudiantes que depositaron su tesis entre el 1 de marzo y el 28 abril de 2017.

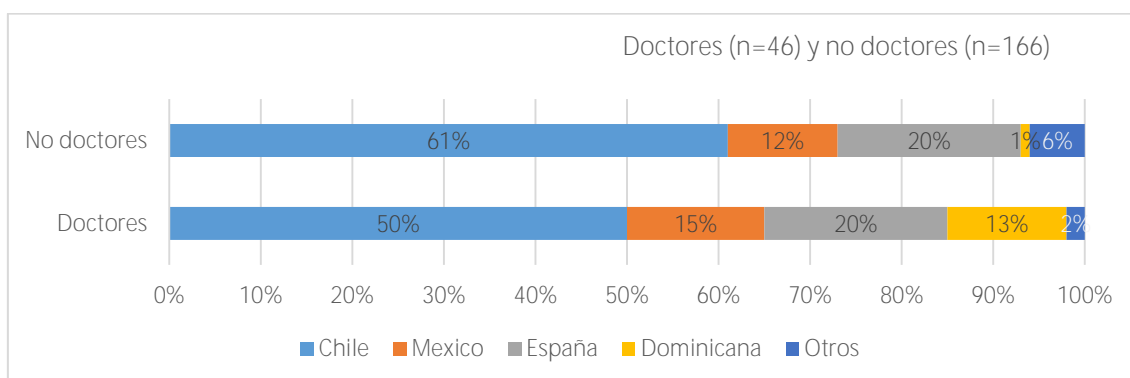
Si revisamos las tasas de éxito de los estudiantes según nacionalidad, casi todos los grupos rondan el 20% de doctorados frente a no doctores, exceptuando el caso de República Dominicana. Esto se explica por las circunstancias de 6 de los 7 estudiantes procedentes de este país, quienes fueron nominados con becas de estudios estatales (MESCyT), que les proporcionaron estabilidad económica y descarga laboral suficiente como para hacer frente a la carga de trabajo de un programa de doctorado.

⁷³ Tesis leídas desde el 1 de octubre 2013 hasta el 30 de septiembre de 2014. Fuente: Escuela de Doctorado UAH (2017)

⁷⁴ Tesis leídas desde el 1 de octubre 2014 hasta el 30 de septiembre de 2015. Fuente: Escuela de Doctorado UAH (2017)

⁷⁵ Tesis leídas desde el 1 de octubre 2015 hasta el 30 de septiembre de 2016. Fuente: Escuela de Doctorado UAH (2017)

Gráfico 48. Distribución por nacionalidad de doctores y no doctores (en porcentaje)



Respecto al género, aunque ambos grupos presentan tasas de éxito relativas similares, ligeramente superiores al 20%, como muestran los Gráficos 49 y 50, cabe señalar que los estudios de Magisterio han estado tradicionalmente copados por mujeres (el porcentaje de mujeres en los Grados de Magisterio, oscila entre el 80 y el 90%), por lo que cabría estudiar el motivo de la igualación entre el número de hombres y mujeres que acceden (62% mujeres y 38% hombres) y egresan (60% mujeres y 40% hombres) en un doctorado como el que se estudia, en el ámbito de la Educación.

Gráfico 49. Proporción de doctores y no doctores para el grupo de los hombres (en porcentaje)

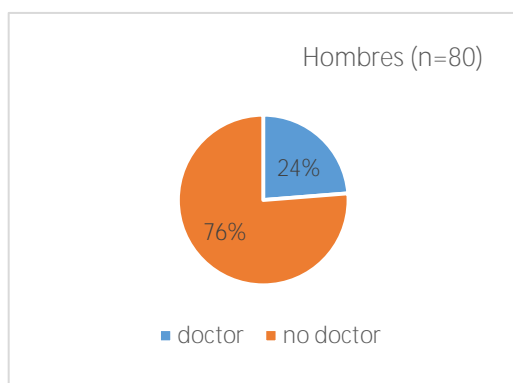
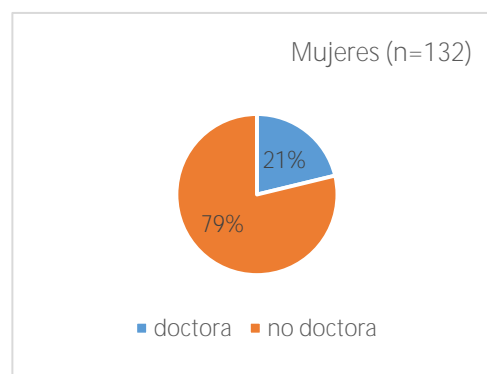


Gráfico 50. Proporción de doctores y no doctores para el grupo de las mujeres (en porcentaje)



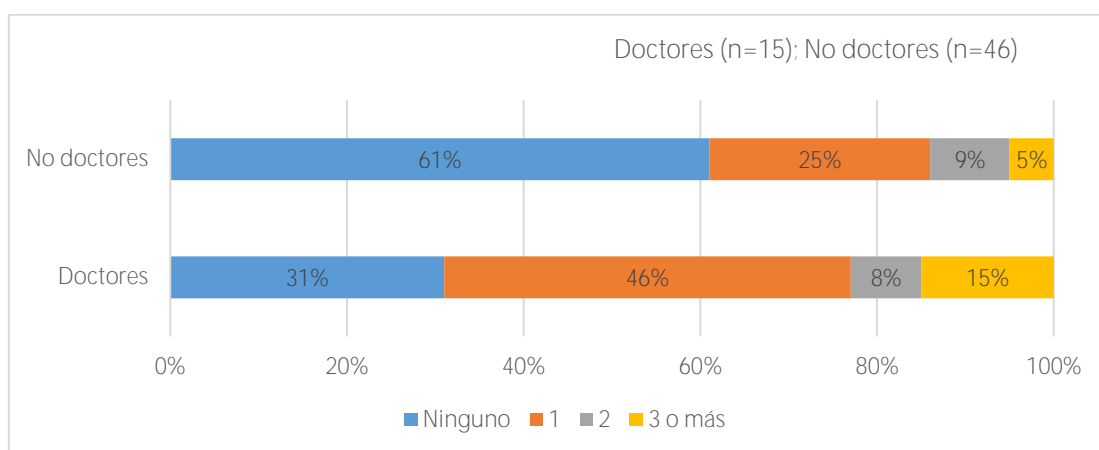
5.3.2 Producción científica. Dimensión G

La valoración de la cantidad de producción científica de los doctorandos se ha realizado a través del análisis de tres indicadores, relacionados con las publicaciones científicas, las aportaciones a congresos y la participación en investigación.

Publicaciones. Indicador G1

Acerca del número de artículos, libros o capítulos de libros publicados en el último año, el 31% del grupo de los doctores afirma no haber realizado ninguna publicación y el 46% al menos una. Sólo dos personas afirman haber realizado tres o más publicaciones. Por su lado, el 61% de los no doctores no ha publicado nada en el último año, y 25% solo lo han hecho en una ocasión (Gráfico 51).

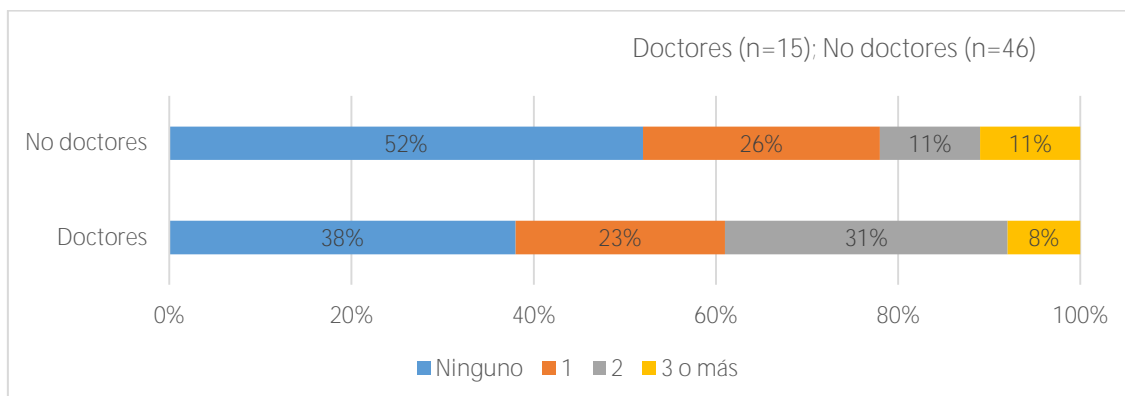
Gráfico 51. Distribución de las puntuaciones para el indicador G1 Publicaciones para doctores y no doctores (en porcentaje)



Aportaciones a congresos. Indicador G2

De nuevo el análisis contrastivo entre ambos grupos para la valoración del número de aportaciones a congresos, ofrece proporciones mayores para el grupo de los doctores en el caso de la aplicación a congresos, sobre todo para los rangos 1 y 2. En conjunto para esas dos opciones, un 54% de los doctores se encuentra en esas posiciones frente al 37% de los no doctores. Llama la atención que el 52% de los no doctores no ha participado a través de aportaciones en ningún congreso, frente al 32% de los doctores en la misma opción (Gráfico 52).

Gráfico 52. Distribución de las puntuaciones para el indicador G2 Aportaciones a congresos para doctores y no doctores (en porcentaje)

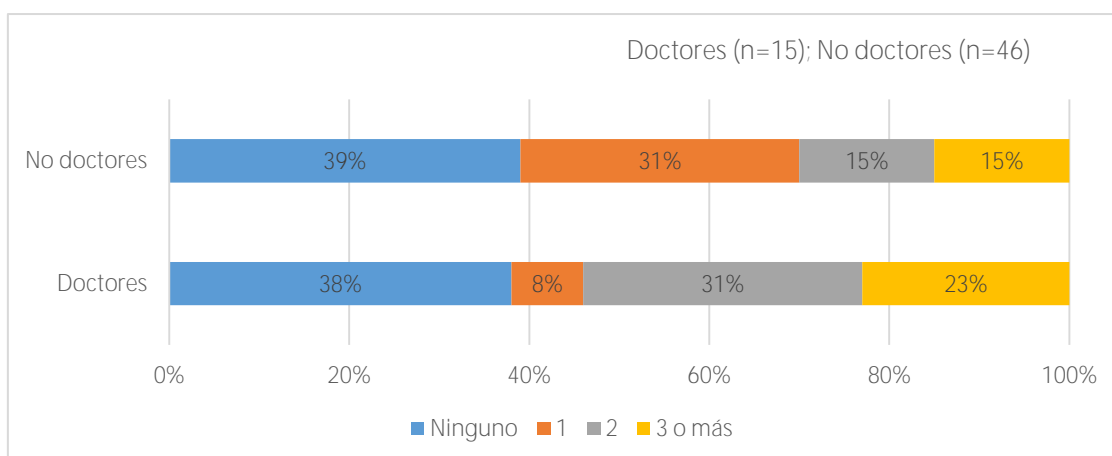


Participación en investigaciones. Indicador G3

En cuanto a las colaboraciones con investigaciones en los últimos 5 años, un porcentaje muy similar entre ambos grupos no ha participado en ninguna investigación. Para las opciones 1 y 2 el 39% de los doctores frente al 46% de los no doctores afirma que han participado en alguna investigación en los últimos 5 años, aunque el 23% de los doctores frente al 15% de los no doctores lo han hecho en 3 o más ocasiones.

Sería interesante poder saber si del grupo muestral de los no doctores (recordemos que el estatus de no doctor se marcó en mayo de 2016), en el marco de respuestas del cuestionario, aquellos que llevaron a cabo una producción académica más alta, finalizarán con éxito la tesis doctoral a fecha final del programa.

Gráfico 53. Distribución de las puntuaciones para el indicador G3 Colaboración en investigaciones para doctores y no doctores (en porcentaje)



Por último, se creyó oportuno cruzar esta dimensión con los datos de aquellos estudiantes que respecto a su situación de la tesis doctoral declararon que no creían posible su finalización a tiempo, antes de la extinción del programa.

En estos casos, la proporción de quienes afirman no haber publicado nada, sube hasta casi el 70%, el 74% no habían hecho aportaciones a congresos y el 60% no habían participado en ninguna investigación.

De un análisis de este tipo se puede concluir que, aunque la producción científica no está directamente relacionada con la finalización de la tesis, sí que pueden ser, tanto la producción científica como la finalización de la tesis, consecuencias proporcionales a las diferentes variables circunstanciales de la realización del doctorado.

De otra forma, se ha analizado también a los encuestados que manifestaron haber participado en al menos una publicación, al menos un congreso en el último año y en al menos una investigación en los últimos cinco años. En el 100% de los casos en los que se cumplen las tres condiciones, los encuestados formaban parte del grupo de los ya doctorados.

De estos datos se desprende que, aunque en general la tendencia a la producción científica no es muy elevada entre los doctores, sí que se puede defender la teoría de que, aquellos que han ocupado parte de su tiempo en la producción de artículos, *papers* o investigaciones, se encuentran en una situación que les ha favorecido también la finalización de la tesis doctoral.

Teniendo en cuenta el hecho de haber tenido una beca total o parcial de estudios, sólo dos de las nueve personas que afirmaban haber participado positivamente en publicaciones, aportaciones a congresos y/ o investigaciones académicas, había disfrutado de alguna beca de estudios.

Al respecto de la importancia de la divulgación científica, en el análisis cualitativo de las entrevistas personales, se hallaron también indicios más o menos literales en varios entrevistados, aunque, estas menciones fueron significativamente menores que en lo relativo a otras dimensiones, en incluso en ocasiones manifestaron no haber realizado aportaciones o publicaciones de tipo científico.

[...]Y cuando lo logras es mucho más el gozo, y lo puedes compartir con tus colegas... Es importante encontrarle un sentido personal, y compartirlo después, como investigador. El que logra un conocimiento, no debe dejarlo en el estante, debe compartirlo y convertirlo en experiencia, en una conferencia, en una charla, en un proyecto. En la medida en que yo comparto, encuentro una satisfacción muy grande. (Entrevista personal, doctor nº 7)

La asistencia a cada evento es una oportunidad para adquirir conocimientos los cuales ayudan a la elaboración de la tesis (Entrevista personal, doctor nº17)

Hacer alguna publicación, asistir a congresos, seminarios, encuentros fueron oportunidades muy valiosas para ahondar en las líneas e investigación, profundizar más en el tema y darle forma al trabajo. Escuchar otros puntos de vista, pedir opiniones, consultar otros autores resultó muy enriquecedor para concluir la investigación y finalizar la tesis doctoral. (Entrevista personal, doctor nº 18)

Indudablemente que sí. El asistir habitualmente a congresos permite estar vigente en muchos temas de interés y motiva a continuar con el trabajo que se está realizando, incluso surgen nuevas miradas, nuevos análisis y críticas al trabajo que se está realizando. (Entrevista personal, doctor nº 20)

La mayoría de mis productos han sido en gran medida parte del conocimiento e inquietud intelectual que me ha movilizado a descubrir y develar lo que subyace a los fenómenos que se presentan, como fue el caso de la tesis doctoral. (Entrevista personal, doctor nº 21)

Yo tengo un artículo publicado en revista indexada. No lo incluí en mi tesis, pero me gustó realizarlo, y el apoyo que se siente cuando a uno lo publican. (Entrevista personal, doctor nº24)

***Ir a congresos, participar... hace perder la sensación de aislamiento, y fomentar la pertenencia a un grupo.** (Entrevista personal, doctor nº 25)*

Precisamente la ausencia de menciones o menciones negativas a la producción científica, puede tomarse como un indicio de la baja participación de los doctorandos en este tipo de actividades. Aunque, como revelan los datos, los doctorandos que no realizaron actividades científicas (publicaciones, participaciones en congresos o investigaciones), se encuentran en su mayoría en el grupo de aquellos que no lograron finalizar el doctorado, cabe preguntarse si a través del programa de doctorado se está dando la importancia necesaria a la divulgación científica, e incluso a la práctica de la producción científica. Como dato extra textual, cabe mencionar que, la participación en eventos científicos fue significativamente menor entre los estudiantes que realizaron la formación doctoral de manera presencial en España.

En las entrevistas personales con los directores se manifestaron pocas veces cuestiones relacionadas con la producción científica de los doctorandos, exceptuando alguna mención a la reticencia de algunos estudiantes compartir la producción científica con sus directores de tesis, y por otro lado la importancia de la creación de conocimiento no solo por parte del doctorando sino también del director como vía de aprendizaje continuo, además de las

exigencias administrativas de la creación de conocimiento científico. Así, se acusa cierta incompreensión acerca de las posibilidades de la investigación conjunta con los directores y/ o pares, y se valoran como muy bajas las posibilidades de la producción científica de los directores precisamente debido a la altísima carga de trabajo que supone la ocupación de la docencia, la gestión y la dedicación a las tutelas académicas, no solo de doctorado, sino de Trabajos Fin de Máster y/ o Grado.

Conclusiones a la producción científica

Del análisis de los datos correspondientes a la producción científica peridoctoral, se desprende que es una cuestión bastante minoritaria para lo que cabría entenderse dentro de un programa de doctorado, que debería caminar de la mano de la creación de nuevo saber. Así, esa producción científica entendida como parte del éxito doctoral, tiene un muy bajo peso, y apenas es considerada como tal por doctores y directores, siendo más una circunstancia de ayuda a la consecución del doctorado (aunque no imprescindible) que un reflejo de la calidad del proceso.

5.3.3 Movilidad laboral y salarial

La dimensión relacionada con la movilidad laboral y salarial se ha analizado a través de cuatro ítems, reflejados en el Gráfico 53, además de abrirse un espacio para comentarios al respecto.

Respecto al cambio de empleo, tanto doctores como no doctores, coinciden en una muy baja proporción de personas que consideran que el doctorado o su finalización les han permitido cambiar de empleo, en cantidades similares para ambos grupos.

Respecto al aumento de salario dentro de su mismo empleo, el 55% de los doctores sí están de acuerdo con que la lectura de la tesis doctoral les ha supuesto beneficios económicos en ese sentido. No así entre los no doctores, de los que sólo un 15% están de acuerdo con esa afirmación, puesto que la mera realización de los cursos de doctorado apenas tiene incidencia en la valoración académica de un estudiante⁷⁶.

⁷⁶ Cabe señalar que, en los antiguos programas de doctorado (RD 778/98), tras la finalización del programa de formación, se procedía al examen de Suficiencia Investigadora, que permitía emitir el Certificado- Diploma de Estudios Avanzados, de forma anterior a la realización de la tesis. Un título intermedio reconocido por la administración. Con la implantación del RD 1393/2007 y con los nuevos programas en el RD 99/2011, no se emite ningún diploma intermedio, y la valoración administrativa del doctorado se limita a la presentación de la tesis doctoral.

Respecto al cambio o mejora de puesto dentro de la institución de trabajo, un 30 % de los doctores afirma haber cambiado de puesto, y un 45% haberlo mejorado, frente al 16% de los no doctores que ha percibido ese tipo de movilidad laboral en ninguno de los dos sentidos.

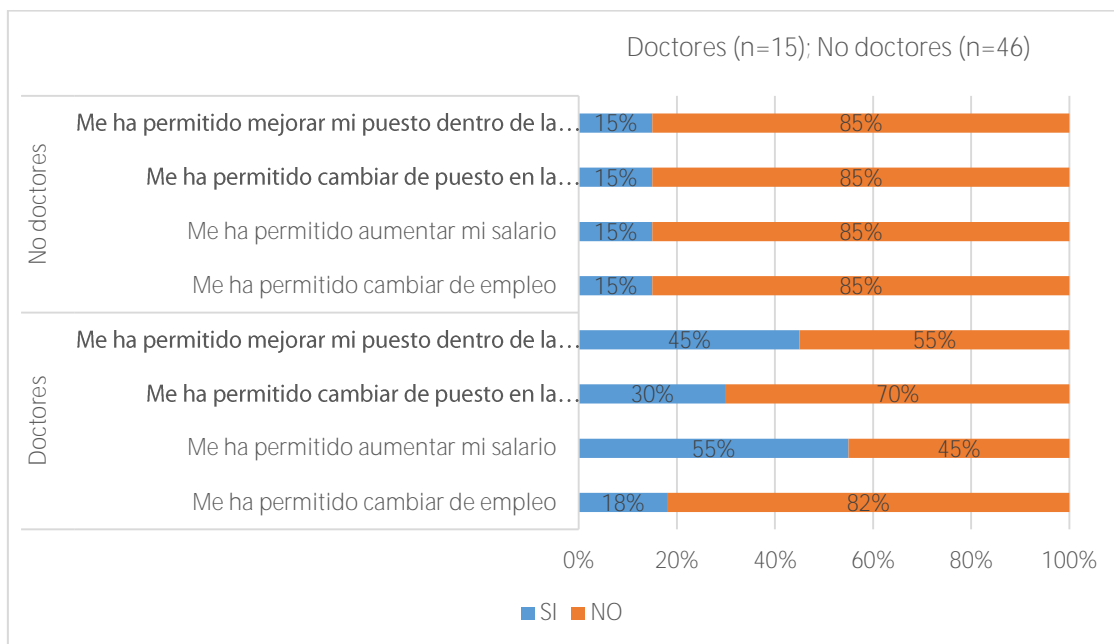
En líneas generales, se percibe que la obtención del grado de doctor afecta relativamente poco a la movilidad dentro de la propia institución donde se trabaja, y menos aún en la cuestión salarial, aunque sí facilita el cambio de empleos hacia otras empresas o instituciones. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que entre los nuevos doctores encuestados, en el caso de nueve de ellos hacía menos de un año que fueron graduados.

Comparando ambos grupos de respuestas, no resulta muy evidente la movilidad laboral que cabría esperar de un aumento en el grado de formación académica, reflejada en una baja variabilidad de los datos, que, por su naturaleza, no nos permiten explicar tampoco las respuestas. Si se aplica una mayor variabilidad en cuanto a la mejora salarial, que en el caso de los doctores, se manifiesta mayor que en el caso de los no doctores.

Por otro lado, en los comentarios a las respuestas si se revela cierta confianza en que la movilidad laboral o salarial suceda a medio plazo, lo cual apoya dos de las suposiciones más habituales que se perciben sobre los estudios de doctorado **“Las pasos en las carreras de los doctorandos son lineales; [...] Los profesores (con grado de Doctor) disfrutan de mayores niveles de satisfacción laboral que otros grupos de empleados”**. (Cox, 2011, p.7)

En lo relativo a la disposición de una beca total o parcial para los estudios de doctorado, solo una de las ocho personas que manifestaron haber percibido movilidad laboral o salarial a causa del doctorado, disfrutaba de algún tipo de beca de estudios.

Gráfico 54. Distribución de respuestas para el indicador H1 Empleabilidad y movilidad salarial en doctores y no doctores (en porcentaje)



En el apartado de comentarios a la pregunta, se añadieron algunas puntualizaciones a este respecto, especificándose ciertas mejoras salariales, o pequeños cambios laborales, y expectativas de futuro respecto a estas mejoras.

Me ha permitido seguir en mi cargo y conseguir dar clases en otras universidades. (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº 28)

No me he cambiado de empleo, pero si he tenido muchas oportunidades de cambiar de trabajo. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº 11)

Muy relativamente, he podido acceder a pequeños cambios o añadidos dentro de mi trabajo así como a otros puestos de trabajo precarios. (Comentarios a la pregunta, doctor, encuestado nº 5)

Efectivamente accedo a clases en los posgrados cosa que antes era más difícil, son mejores pagados. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº 20)

Me ha permitido conocer más acerca de mi trabajo, tener más seguridad y confianza en lo que hago. Pienso que la percepción hacia mi trabajo, de las personas con las cuales colaboro (directores, supervisores, jefes de enseñanza, docentes) es positiva y de confianza en mí. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº 45)

Cuando termine, todos los enunciados anteriores serán afirmativo. (Comentarios a la pregunta, no doctor, encuestado nº33)

Me ha permitido hacer mejoras en mi trabajo. (Comentarios a la pregunta, No doctor, encuestado nº9)

*Los cuatro puntos anteriores podrían ser respondidos de manera positiva por oportunidades que he tenido, pero yo he decidido rechazarlas, porque estoy contenta donde trabajo y tengo puesto **de directora de ciclo [...]**. (Comentarios a la pregunta. No doctor, encuestado nº 59)*

Al respecto de esto, en el análisis cualitativo de las entrevistas personales con los ya doctores, se comentó la decepción laboral después de la consecución del título, que no lograba ofrecerles los cambios profesionales que habían esperado. Estas circunstancias se explican expresamente con la situación contextual de todos los países revisados, en los cuales no existen buenos espacios para la inclusión en el mercado laboral de los doctores en puestos adecuados a su rango.

La falta de inversión en investigación y desarrollo en países latinoamericanos, y la situación de crisis económica en España, tienen en estos ejemplos su más fiel reflejo.

*En el momento volver, después del esfuerzo, pensé que las puertas iban a abrirse [...] He encontrado aquí en la universidad o en el mismo país, algunas cuestiones críticas, que no eran las que yo me imaginaba, y que no lo facilitan. Sin embargo, en lo personal me siento tranquilo, y en la línea del esfuerzo que tiene que hacer uno como investigador. Creo que aquí [...] y en otros países, los investigadores no somos lo suficientemente reconocidos o valorados. Yo sigo haciendo mis esfuerzos por trabajar en investigación, he publicado dos artículos en revistas indexadas, e iré a Canadá, a [Universidad] **con el compromiso de entregar un artículo de investigación [...]** esperando que las cosas se den de mejor manera. (Entrevista personal, doctor nº5)*

*Mi autopercepción no ha cambiado, pero sientes que los demás te miran diferente. En el trabajo **me hicieron una recepción, me han ofrecido impartir clases de Magister en otras universidades...** (Entrevista personal, doctor nº 14)*

Respecto de sentir cambios a raíz de estar terminando un doctorado, los cambios los he experimentado en el sentido que se han abierto más oportunidades de trabajo. (Entrevista personal, doctorando con fecha prevista de lectura, nº 21)

Aún no, pues es muy reciente la obtención del grado. Sin embargo, así será en breve en la mejora de mi situación laboral. Aún no tengo evidencias al respecto, sin embargo, el participar de un

programa de doctorado me ha dado mayores cuotas de seguridad y de posicionamiento académico. (Entrevista personal, doctor nº 23)

Sin embargo, esta situación resulta evidentemente más esperanzadora en el caso de los doctores de nacionalidad dominicana. La acuciante falta de doctores en las universidades y el ambicioso plan de becas de doctorado de MESCyT dominicano parece que sí han logrado crear un espacio para las mejoras laborales y de calidad del empleo en el país:

Me tratan mejor, me consultan, me han solicitado para trabajar en tres universidades diferentes, el pago de las horas de trabajo ha aumentado, me han dejado como docente solo para impartir investigación, los estudiantes se sienten orgullosos y seguros de recibir docencia con la doctora (Entrevistas personales, doctor nº x⁷⁷)

Lo que aprendí ya lo estoy poniendo en práctica a través de la transmisión de los conocimientos adquiridos. En varias escuelas hemos realizado charlas, conferencias, he participado en congresos donde he expuesto los hallazgos de mi tesis. (Entrevista personal, doctor nº x⁷⁸)

También se mostraron circunstancias más favorables en los casos de doctores que ya gozaban de una buena posición académica y profesional, convirtiéndose así la finalización del doctorado en la consolidación de funciones y una mejor acogida en círculos docentes y académicos.

*He experimentado cambios trascendentes que se traducen en beneficios laborales para **consolidarme en mi función de [...]**⁷⁹; también he recibido mayores muestras de respeto de la comunidad académica en la que participo; he sido recibido y acogido en círculos docentes donde antes no tenía acceso y así, he disfrutado de mayores consideraciones personales y profesionales después de obtener el grado de doctor. (Entrevista personal, doctor nº 18)*

Una mayor seguridad en lo que realizo profesionalmente hablando, en la cotidianeidad. Ahora empiezo a tener mayor impacto con los proyectos y actividades que realizo. (Entrevista personal, doctor nº25)

Sin embargo, en este caso, vuelve a aparecer una gran diferenciación en cuanto a los estudiantes graduados españoles, que no sienten variaciones notables en cuanto a su estatus laboral.

⁷⁷ No se especifica el número asignado para proteger la intimidad del entrevistado.

⁷⁸ No se especifica el número asignado para proteger la intimidad del entrevistado.

⁷⁹ Contenido eliminado para garantizar el anonimato del entrevistado.

Quizás algo más en cuanto a respeto social, pero en mi vida profesional, como [docente], nada.
(Entrevista personal, doctor n° 19)

Conclusiones a la movilidad laboral y salarial

En el análisis de los ítem relacionados con la movilidad laboral y salarial de los doctores, se desprende que aunque ésta es considerada de forma esperanzadora como una parte del éxito del doctorado, la realidad del contexto socioeconómico devuelve al estudiante de doctorado a una situación de pocos cambios respecto a sus posibilidades de empleo, aunque en algunos ambientes, dependiendo sobre todo del contexto país, si que se relaciona la graduación en el doctorado con un mayor reconocimiento personal. Mención aparte merece la situación de República Dominicana, que, habiendo implantado un sistema de becas gubernamental para el egreso de doctores, parece que ha facilitado también la reincorporación de éstos a sus puestos de trabajo con evidentes mejoras, consiguiendo así un resultado eficaz de la inversión.

5.3.4 Consideraciones sobre la segunda variable del estudio

A lo largo del estudio, en más ocasiones de las que me gustaría, se hace referencia al doctorado como el hecho de finalizar la tesis doctoral, y de hecho, la clasificación para la contraposición de grupos, se hace entre aquellos que ya son doctores (ya han leído su tesis doctoral) y los que no lo son. Valgan estas palabras para reconsiderar y recordar que, un doctorado es algo más que un título, y que implica ser responsable de la creación de nuevo conocimiento, y de su difusión, por un lado, y que a la vez, es un medio para la movilidad laboral (que no tiene porqué implicar la cuestión salarial), y no un fin en sí mismo.

5.4 Las nuevas categorías de análisis

A través del análisis de los resultados del cuestionario, y la lectura exhaustiva de todos los comentarios que se incluyeron en las preguntas abiertas, emergen diferentes categorías a explorar de aquí en adelante:

5.4.1 La responsabilidad ética del doctor

A lo largo de las diferentes respuestas expresadas por los estudiantes, a menudo han surgido temáticas relacionadas con la obligación moral del alumno de realizar aportes académicos, pero también morales y éticos a través de la realización de la tesis doctoral.

La responsabilidad que sentía a nivel personal, con mi país y con mi tutora (Preguntas abiertas, doctores, encuestado n° 51).

Hacer un aporte al conocimiento, a las leyes de mi país y hacer mejoras en mi práctica profesional (preguntas abiertas, doctores, encuestado n° 9).

En algunos casos, se alude al mismo entorno familiar, buscando ser ejemplo de la culminación de un proyecto arduo, costoso e imbuido en el ámbito académico, y sin embargo no tanto en la búsqueda del ejemplo de éxito profesional.

El compromiso con mi familia de obtener el doctorado. (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n° 23)

Hay un modelo familiar del cual soy responsable, mis hijos, esposa, mis hermanos y familia, se fijan en el esfuerzo que hay detrás y que como familia debo ser un modelo y a la vez traspasar ese límite que seguramente los más jóvenes verán como normal (Comentarios a la pregunta sobre expectativas del doctorado, no doctores, encuestado n°20)

También a nivel institucional, se han revelado responsabilidades morales para estar a la altura de los compañeros de trabajo, demostrando con la tesis doctoral la posibilidad de alcanzar el más alto grado académico, no por reconocimiento sino por integración y aceptación entre pares, y como parte de un grupo capaz de realizar unos proyectos fuera del alcance de aquellos fuera de su grado. Incluso a la responsabilidad con el mismo campo académico, sintiéndose en la obligación moral de abrir nuevas vías de investigación, campos inexplorados y posibilidades nuevas.

Así, en contraposición a la búsqueda de la vocación científica como placer puro en la investigación, se revela la vocación científica como obligación moral con los congéneres, en un sentido de responsabilidad como virtud social.

A partir de esta reflexión, cabría preguntarse además si el perfil académico de educador, o de persona interesada por el ámbito de la educación de los participantes en el programa de doctorado, incluso en relación con la autoimagen del docente, resulta significativo a la hora de revelar también ese sentido de obligación moral.

A este respecto, en las entrevistas realizadas a los doctores, se referían a la responsabilidad como docentes y/o investigadores en éstos términos:

Se nos forma en devolver a la sociedad aquello que nos dio [educación pública de calidad]⁸⁰. (Entrevistas personales, doctor n°1)

Yo creo que [...], cuando uno investiga puede solucionar muchos problemas, y ayudar a mucha gente. Cuando yo inicie mi investigación en [...]⁸¹ Como yo soy[...] yo cruzaba la lectura, y cuando las profesoras tenían un problema, yo constantemente lo que aprendía sobre [...] yo lo aplicaba en el campo. Así, la responsabilidad tiene una importancia máxima. A través de la investigación uno da soluciones. Es útil. [...] Tengo un compromiso muy extremo con la educación, y sobre todo con mi país. Y por eso trabajo en [...]. Aunque tú hagas un doctorado en cualquier otra materia, si tú tienes un sentido de responsabilidad, da igual, sigues teniéndolo igual. Todas las áreas ayudan al país. (Entrevistas personales, doctor n° 3).

Mientras más se investiga, más se involucra uno y más responsabilidad se tiene, sobre todo desde un compartir: lo que tú vas investigando, lo que vas creando como conocimiento, como experiencia en el marco educativo. Es ahí cuando tiene un sentido la experiencia (de ser doctor). (Entrevista personal, doctor n° 7)

Mi deseo de contribuir [...] Para aportar en mi país donde la educación está en crisis... [Como respuesta a la pregunta: ¿cuál fue tu principal motivación para terminar la tesis?] (Entrevistas personales, doctor n° 9)

(El doctorado es) una oportunidad de servicio a la comunidad y de hacer aportes que permitan mejorar la calidad de vida de las personas, especialmente de docentes, alumnos y padres de familia. Contribuir con tu granito de arena al avance de la ciencias de la educación al aportar los resultados de las investigaciones y difundirlos para que se conozcan y los tomadores de decisiones tengan otro punto de vista que enriquezca sus tareas. Y finalmente abrir camino a otros investigadores, como antes lo abrieron otros, para que se acreciente el conocimiento del campo de investigación elegido, a fin de ir profundizando en el conocimiento y aportar al desarrollo de la sociedad. (Entrevista personal, doctor n° 18)

Hay que convencerse de que el rol del doctorado en educación se debe ver en perspectiva. Tú no eres el centro sino un medio para generar cambios en el ámbito educativo. Eso no hay que perderlo de vista. Como doctor, tomas la decisión de compartir todo lo que has descubierto, y con ese título, tienes una validación mayor, y se te escucha, lo que es clave como factor del cambio. (Entrevista personal, doctor n° 25)

⁸⁰ N. del. A.

⁸¹ Contenido eliminado para proteger la identidad del encuestado

Contrastando esta cuestión en las entrevistas con los directores, esta categoría pierde peso, y se destaca que pudiera ser una respuesta cultural, desprendida más del contexto latinoamericano, con un sentimiento de compromiso patriótico más marcado.

Fuera tienen más un ideario, y un “deber ser” más marcado como identidad. Saben qué tienen que decir. Creo que vale más la idea de progresar, y el aporte, la creencia de muchos de que están aportando (Entrevista personal, director n°3)

Yo eso lo podría reconocer con lo el contexto chileno. Este tipo de programas tienen que tener carácter profesionalizante, no académico puro, sino aplicado al cambio y la mejora, a la transformación de la educación. Así que temas identificados por quien vienen de profesión docente asumen con mayor conciencia y propiedad temas y problemática de su mentor. Muchas tesis están arraigadas a los lugares de trabajo. (Entrevista personal, director n° 4)

Hay rasgos de personalidad que se configuran también con la formación, pero no es sólo debido a la formación. Lo que sí que es cierto es que si han recibido ayuda de sus instituciones, no es que se sientan obligados solo moralmente, sino que tienen una obligación de justicia (Entrevista personal, director n°6)

La investigación en todos los ámbitos debiera estar enfocada a la mejora humana. Otra cosa es lo que es de verdad. Creo que la responsabilidad es la misma en cualquier ámbito. Tiene que ver con la generación del conocimiento desde criterios éticos y de rigurosidad. (Entrevista personal, director n°8)

En la entrevista personal con el director del programa, también se expresan ideas en este sentido, acerca de la motivación institucional y patriótica.

Aparecen compromisos morales con el país, con la institución, y es algo muy local, regional. Hay países con mucho sentido de pertenencia, y con intención de querer explicitar el aporte que quieren hacer al país. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

5.4.2 La orientación al logro

La motivación al logro del éxito, en el ámbito de la etnopsicología, se refiere a la tendencia de cada uno de nosotros para buscar el éxito y sus consecuencias afectivas positivas. El modelo propuesto por Mclelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) precedía que la gente con alta necesidad de logro tiende a incorporarse en tareas que prueban sus habilidades.

En el contexto de un doctorado, entendemos así, cómo una gran proporción de las personas encuestadas refieren a menudo la motivación personal, como factor fundamental en su camino en la finalización de su tesis doctoral.

La orientación al logro permite que las personas involucren en la autodirección la persistencia para reconocer y premiar los resultados obtenidos por la organización. Las personas establecen retos de mejora y superación para decidir cuanta energía involucrar en las actividades que facilitan alcanzar los logros.

Adaptando lo que indica Robbins (2004), la orientación al logro tiene tres elementos necesarios:

- Intensidad (o fuerza): es la cantidad de energía que la persona debe utilizar para la realización de una actividad
- Autodirección (o autoorientación): es la actitud y esfuerzo aplicado en la selección y ejecución de las actividades encaminado a la consecución de metas o resultados específicos.
- Persistencia (o perseverancia): es la continuidad a lo largo del tiempo que facilita que el individuo supere los obstáculos que encuentre en el camino hacia el logro de metas o resultados.

La idea de desafío personal, de hecho, aparece en más de seis ocasiones entre las preguntas abiertas de los no doctores, acompañado de conceptos afines como “Cerrar el proceso iniciado” o “cerrar un propósito”.

Me motiva tener una meta personal y además el sacrificio de toda mi familia para realizar este proyecto. (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n° 13).

Terminar el emprendimiento de un desafío personal (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n° 52)

El logro de una meta personal. (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n° 29)

El empeño por acabar las cosas que se empiezan (Preguntas abiertas, no doctores, encuestado n° 42)

Esta idea de orientación al logro, ya se vio conducida a través de la reflexión acerca de los recursos de tiempo y la intervención de características psicológicas en la utilización del tiempo en relación a la verdadera motivación de realización de la tesis doctoral.

También cabe enlazar aquí la concepción de la tesis doctoral como *máquina deseante* expresada por Mancoksky (2009, p. 214) a través de las palabras de Pain (2007), que expresa y sostiene la posibilidad de concretar un proyecto formativo. La tesis no es ese gran dispositivo que puede llevar años ni ese *bordado* multidimensional, encarnado, alucinante...

Lo que debe quedar en claro es que, estamos en el orden del deseo; esa cosa que posibilita la construcción y el ajuste con ensayos y errores. Efectivamente en el cual, si el deseo no está presente, ninguna otra cosa podrá suceder (Pain 2007, p. 7).

Precisamente, a través de las entrevistas personales con doctores, esta categoría fue finalmente nombrada y entendida como tal, al referirse también a ella varios de los que consiguieron alcanzar la lectura de tesis. En estas entrevistas, se recalcó en varias ocasiones, el hecho de tener caracteres tenaces para la consecución de objetivos, pero también el hecho de echar en falta esas características en sus compañeros no doctores.

La tesis tiene un alto componente de automotivación [...] yo soy una persona muy decidida, difícilmente empiezo algo y lo deajo. No hice esto para complacer a nadie [...] era una meta mía. Es la determinación personal lo que se necesita [...] si tú no tienes la pasión de sentarte y terminarlo, es imposible. (Entrevistas personales, doctor nº 1)

[...] la perseverancia, la responsabilidad en el sentido de obligación con un tercero: con la universidad donde pagó, con la familia..., o el dinero, por aumentar su remuneración, son factores importantes en la motivación pero en mi opinión lo más importante es la esencia de la personalidad que está centrada en lo que sea, en este caso en el doctorado, de que se lo propuso, y lo tiene que hacer.[...] (Entrevista personal, doctor nº4)

Yo he tenido una premisa en mi vida: lo que yo empiezo lo termino. Cuando uno se dispone a un desafío, ese factor es fundamental. Uno tiene que darse los tiempos y decir, esto lo termino y lo hago. (Entrevista personal, doctor nº6)

Tú debes ser tu motor. Los círculos se deben de cerrar. A algunos de mis compañeros les faltó creer en sí mismos, y también tomar esa responsabilidad. (Entrevista personal, doctor nº7)

Cumplir con este desafío autoimpuesto hace 4 años (Entrevista personal, doctor nº 10)

Me gusta estudiar y superarme (Entrevista personal, doctor nº13)

La satisfacción de algo terminado. Conseguir el grado... Esa era la principal motivación (Entrevista personal, doctor nº 15)

La tesis fue un reto personal, curiosidad personal y ganas de seguir formándome y ampliar conocimientos (Entrevista personal, doctor nº 19)

Cumplir una meta largamente anhelada. (Entrevista personal, doctor nº 22)

[Sobre las motivaciones para terminar la tesis]: la motivación intrínseca, la perseverancia en el trabajo. (Entrevista personal, doctor nº 23)

Trato siempre de terminar las cosas. (Entrevista personal, doctor nº 24)

En las entrevistas a los directores, también se manifiestan algunas percepciones en ese sentido, que refuerzan la aparición de esta categoría. Desde el punto de vista de los directores, también se manifiesta la falta de ese componente de automotivación en aquellos que no lograron sacar adelante su doctorado.

El interés por la propia actividad, más allá de premios [...] Lo he reconocido en alumnos, y ha estado presente en distintas tesis... [...] Está relacionado con la propia personalidad: personalidades constantes, que tienen compromiso con la tarea. (Entrevista personal, director nº2)

El éxito está en aquellos que medianamente han sido persistentes (Entrevista personal, director nº3)

Algunos son débiles en el sentido del autoconvencimiento y la automotivación propia sí, porque yo he visto gente a la que yo le he dado clase que, yo he surcado mis esperanzas en estas personas hacia fuera, pero hacia dentro, me he dicho esta persona no lo va a sacar. Eso no lo dice uno, pero yo he sentido personas poco arriesgadas (Entrevista personal director nº4)

En términos de personalidad, el aspecto de la motivación de logro es importante, pues son tantas las dificultades y las excusas que puedes tener para dejar de lado la tesis, que, o lo tienes claro, o es muy fácil dejarlo. Tienen un sentimiento de que esto les va a aportar, profesionalmente y de compromiso con tiempo y dinero invertido. [...] Tienes que tener muy claro por qué lo haces, la instrumentalidad de la tesis (Entrevista personal, director nº9)

En contrapunto a la orientación al logro, aparece sin embargo la falta de autonomía, que aquejan tanto doctores como directores en las entrevistas personales.

La investigación es autónoma, pero cuando tienes una duda, escribir y que te conteste rápidamente tu tutor es muy importante. Es muy autónomo cuando hacemos la investigación, pero cuando tienes dudas muy puntuales, ir y que te contestan es un avance muy rápido. (Entrevista personal, doctor nº3)

Una tesis doctoral, efectivamente exige comprometerse por varios años y soportar periodos de soledad intelectual que permitan la producción de pensamientos creativos. Aun cuando es importante el apoyo periódico de los Directores y/o Subdirectores, se debe saber gestionar adecuadamente los tiempos involucrados dado la responsabilidad de terminar el doctorado es esencialmente personal y sirve de poco quejarse de que nadie dice lo que se tiene que hacer. (Entrevista personal, doctor nº 10)

[La predicción del éxito está en] *la gente más autónoma, con más capacidades para moverse en el ámbito científico* (Entrevista personal, director nº 3)

Pensábamos en tesis más autónomas... [Acerca del apoyo del director al doctorando] (Entrevista personal, director nº 3)

Otro elemento es que el estudiante no siente el trabajo autónomo, y eso es bien problemático. (Entrevista personal, director nº4)

Traen la que traen (acerca de la personalidad de los doctorandos), y yo lo respeto y me adapto, pero siempre he pretendido que se eduquen en el proceso, su manera de afrontar académicamente el tema y lo que pueden hacer con el título de doctor (Entrevista personal, director nº 5)

Hay rasgos de la forma de ser que se convierten en limitaciones. (Entrevista personal, director nº 8)

Acerca del proceso de motivación, también se manifiesta el director del programa, haciendo énfasis en lo evolutivo del proceso de logro:

Hay dos fases: al principio existe una gran ilusión al elegir un tema y empezar a trabajar. Cuando se topan con la realidad de tener que desarrollarlo con rigor y científicidad, se vienen abajo y se producen las deserciones. Cuando se supera esa fase, y empiezan a tocar los resultados, vuelven a disfrutar. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

5.4.3 El cambio de *status*

Las cuestiones relacionadas con el cambio de status, ya fueron mencionadas por Aracil (2005), haciendo referencia a la entrada de los doctores en un *círculo de excelencia*. Se repiten a menudo las alusiones a la posibilidad de sentirse entre iguales. Los ítems que referenciaban *ser un experto*, como expectativa del doctorado, son señalados de manera notable, y el gusto por *ser mejor* es una cuestión inherente al ser humano.⁸²

A lo largo de las entrevistas personales con los doctores, se les sugirió que aportaran su opinión sobre este tema, pero en la mayoría de los casos, no se reflejó como una cuestión importante para ellos.

Hay que destacar, por otro lado, que la apreciación del cambio de status está tildada a menudo de connotaciones negativas por relacionarse con el narcisismo, y no es fácil reconocer ese tipo de actitudes en uno mismo.

Sí se hizo mención a ello en algunos casos:

Es una satisfacción, un orgullo, pero también saber que es un sacrificio, [...] que no todos llegan [...], esto da un peso a la carrera profesional de uno muy importante, de mucho valor. (Entrevistas personales, doctor nº1)

Mientras más se investiga, más se involucra uno y más responsabilidad se tiene, sobre todo desde un compartir: lo que tú vas investigando, lo que vas creando como conocimiento, como experiencia en el marco educativo. Es ahí cuando tiene un sentido la experiencia (de ser doctor). De nada sirven los mil grados si no lo demuestras con hechos. Con el grado se abren las puertas para escribir, para investigar, para dar consejos o capacitaciones a colegas, y eso me llena mucho [...]. (Entrevistas personales, doctor nº7).

*Mi autopercepción no ha cambiado, pero sientes que los demás te miran diferente. En el trabajo me hicieron una recepción, me **han ofrecido clases de magister...** (Entrevistas personales, doctor nº15)*

En las entrevistas personales con los directores, también se hace referencia a estas categorías, aunque con matices más enfocados hacia el cambio de estatus laboral, que resaltan como elemento reforzante en la realización del doctorado.

⁸² Relacionado con el concepto psicológico de la orientación al ego.

Como hemos contado en este programa con alumnos de América Latina, si se puede ver que lo de ser doctor está mucho más devaluado en España, que allí... Para los alumnos de América Latina es un cambio mucho más significativo en su vida, en su profesión, en sus relaciones... en ese sentido, creo que sí se puede hacer esa diferenciación... (Entrevista personal, director nº 2)

En esos medios [contexto latinoamericano], la movilidad social es lo máximo... Es un logro personal, motivacional, de aspiraciones... También hay un gran sector con un sesgo, que es masculino, de avanzada edad, que busca formar parte de un grupo de doctores, por alcanzar el máximo grado, por mi patria.... Más en Chile que en México. (Entrevista personal, director nº3)

Yo veo dos situaciones: una el ego satisfecho y el posicionamiento profesional frente a los demás, asimismo, al contexto de trabajo... y otros a quienes sacar el doctorado les mune de una herramienta de conocimiento, metodología, actitudes para enfrentar la realidad. (Entrevista personal, director nº4)

[El cambio de estatus es] a veces de tipo administrativo, laboral. (Entrevista personal, director nº5)

De esta cuestión deviene también cierta preocupación por la perversión del proceso doctoral, que, a veces fijado en intereses meramente instrumentales, repercute en el producto final, y se estima poco profundo, abundando los estudios de caso puramente prácticos sin profundizar en los aspectos más teóricos de la educación

Las limitaciones en la vocación, superadas por motivaciones instrumentalistas, se notan sobre todo en el producto final, no tanto en la finalización o no del doctorado. Personas más superficiales, menos disciplinadas, más pragmáticas o instrumentalistas, pervierten incluso sin darse cuenta el proceso de generación del conocimiento, que es muy ambicioso y complejo, y el proceso de aprendizaje. (Entrevista personal, director nº 9)

En la entrevista personal con el director del programa, esta categoría toma un enfoque ligeramente distinto, dirigido hacia el cambio de *status* institucional, que favorece la ocupación de puestos directivos y de responsabilidad en la toma de decisiones.

Hay mucha gente que ha pasado a cargos directivos. Hay muchos directores de instituciones, nacionales, regionales, locales... El impacto en la administración es clarísimo. En el sistema de selección de directores de excelencia y en las Universidades se ha tenido un impacto muy grande, que se va difuminando, pero la UAH tiene un peso específico muy particular en Iberoamérica. Ten por seguro que hay gente que va a organismos internacionales, nacionales, regionales, en nuestro programa o en muchos otros. (Entrevista personal, Mario Martín Bris)

5.4.4 El liderazgo en la disciplina

A través de los resultados, se revelan muchos caracteres que tienen que ver con la aportación de conocimiento, y la intención de tomar un liderazgo en la disciplina, muy en relación con la mención de Agudelo: **“El interés por realizar un doctorado tiene que ver con la adopción de una postura investigadora puesto que lo que se pone en juego es el crecimiento y el desarrollo de la disciplina en cuestión”** (Agudelo et al., 2003, p. 63).

La búsqueda del aporte a la disciplina, o en otras palabras, el liderazgo para la consecución de mejoras en el área, enlaza directamente con la propuesta de Callejo (2011), que resume de esta forma la intencionalidad de los doctorados, en el caso de su texto, en Estados Unidos:

El propósito del doctorado en Estados Unidos históricamente ha sido la de preparar líderes que trabajen para mejorar las ciencias (sociales y naturales), las humanidades, y las artes profesionales. Mientras tanto, los grados más clásicos, [...] **han servido para reponer las filas del profesorado, con graduados de élite de las instituciones de élite** (p. VII).

Esto enlaza también con los resultados de las investigaciones estatales realizadas en Chile en torno a las circunstancias de los doctorados nacionales. Según el Informe Final sobre la trayectoria laboral de los doctorados nacionales, al respecto de los objetivos y pertinencia estratégica de los programas de doctorado, se cita:

No se observa un análisis del medio, sino más bien de una necesidad de formar investigadores que a través de un entrenamiento riguroso, sean capaces de asumir líneas de investigación originales y de alto impacto científico. La mayoría de los programas apuntan a generar instancias para que los investigadores puedan avanzar en la frontera del conocimiento, además de generar una educación formal para desarrollar docencia e investigación universitaria (Olavarría, 2012, p. 98).

En las entrevistas con los doctores, este sentimiento se vio muy afianzado e ilusionante:

Mientras más se investiga, más se involucra uno y más responsabilidad se tiene, sobre todo desde un compartir: lo que tú vas investigando, lo que vas creando como conocimiento, como experiencia en el marco educativo. Es ahí cuando tiene un sentido la experiencia (de ser doctor). De nada sirven los mil grados si no lo demuestras con hechos. Con el grado se abren las puertas para escribir, para investigar, para dar consejos o capacitaciones a colegas, y eso me llena mucho [...] (Entrevistas personales, doctor nº7).

Por supuesto quiero innovar y creo que hoy hay por lo menos un discurso orientado a ello...hay que mejorar muchos temas porque aquí todo se hace más por moda que por conocimiento y convicción y en eso estoy. (Entrevista personal, doctor nº8)

Sí, me gusta hacer investigación y espero aportar conocimiento en diferentes áreas (Entrevista personal, doctor nº 9)

Después de lograr terminar con éxito el proceso, uno queda con el logro de una meta, con una misión cumplida; pero algo solo en el inicio de esta nueva etapa de la vida académica y profesional. (Entrevista personal, doctor nº10)

Me gustaría que mi conocimiento como aspirante a la cátedra en la universidad donde trabajo, me gustaría que mi conocimiento se amplíe como base a futuro conocimiento de área. (Entrevista personal, doctor nº11)

*La curiosidad sigue en mí y eso es indicio **de que debo continuar investigando** [...] lo que aprendí ya lo estoy poniendo en práctica a través de la transmisión de los conocimientos adquiridos. (Entrevista personal, doctor nº 16)*

Tomando los datos cualitativos de los directores, ofrecidos en las entrevistas personales, este aspecto se ve en **cierta medida menos valorado...**

Es una ilusión un tanto desmedida... es verdad que a veces te encuentras un premio extraordinario... pero no es lo habitual. Me parece que la tesis es un primer paso... pero ser líder en una disciplina a partir de la tesis, creo que es un deseo poco contrastado con la realidad. (Entrevistas personales, director nº 2)

Hay una variable de contexto de país, que es que hay pocas oportunidades para investigar. Es probable que las personas que sacan su tesis, vuelvan a sus universidades, las categoricen y otorguen un cargo de gerencia académica, de vicerrectoría... pero que no permiten continuar la investigación... a menos que continúes por cuenta propia, sin ser el medio el adecuado. Ésta se queda en círculos privilegiados... (Entrevista personal, director nº 4)

En mi experiencia, muchos vienen desde la humildad, la búsqueda de la profundización, para entender mejor y contribuir en su lugar de trabajo. (Entrevistas personales, director nº5)

5.4.5 Algunas consideraciones al análisis cualitativo

A pesar de que en la introducción de la investigación se expuso que no se considerarían las habilidades cognitivas a la hora de valorar la participación del doctorado (ya que se daban por supuestas), resulta imposible obviar la cantidad de información que se aportó durante las entrevistas personales con los doctores del programa, con los directores, y con el director del programa de doctorado, acerca de las habilidades cognitivas del doctorando.

A la hora de afrontar un doctorado, el periodo de formación y tras ello, la realización de una investigación autónoma de carácter científico, varios profesores manifestaron que encontraron que un porcentaje notable de los doctorandos, no poseían las habilidades suficientes requeridas para afrontar los estudios con soltura. En alguna de las entrevistas personales alrededor de los factores de éxito, surgió este factor negativo, y penalizante para muchos doctorandos según se refirió.

Esto, manifestaban que permitían a los doctorandos sobrellevar el periodo de formación con más o menos dificultades, pero se convertía en hándicap insuperable a la hora de afrontar la realización de la tesis doctoral.

Hay personas que no tienen el coeficiente intelectual suficiente para hacer la tesis... tienen que sintetizar, resumir, desechar [...] son habilidades que igual que las personas tienen habilidades para saltar, para correr, para leer rápido... hay personas que no tienen la habilidad y cuando entran en un doctorado como este, aquí no miden nada en la entrada, así que entra cualquiera. (Entrevista personal, doctor nº4)

Y dentro de los cursos que se dictan, los cursos son débiles también. Y es el mismo problema: son una semana, se da un poco de materia y se deja que la persona estudie. Y si la persona no tiene mucha habilidad para estudiar por sí mismo [...] ya empieza a bajar el nivel, y aumenta la dificultad para que logre concluir la tesis. (Entrevista personal, doctor nº 4)

Creo que una de las variables que se debe evaluar al momento de reclutar y seleccionar alumnos para el Doctorado, es precisamente la que tiene relación con la vocación científica, su conocimiento y comprensión, de manera que esta sea el motor de arranque para el camino del alumno en el doctorado. (Entrevista personal, doctor nº 11)

La capacidad de análisis, síntesis de obras académicas, reflexión y profundización en las diferentes áreas, e incluso la comprensión de los requerimientos de una investigación de carácter científico, han resultado ser deficientes en muchos casos, convirtiéndose así en tarea inabarcable e imposible de finalizar con unos mínimos requeridos.

También se pone de manifiesto esto a través de los directores de las tesis:

En algunos ámbitos hay menos costumbre de utilizar textos científicos, argumentar, es una tarea que se ve en la propia redacción de los textos... Los alumnos que yo me he encontrado tienen menos competencias para redactar una tesis doctoral. (Entrevista personal, director nº2)

Las expectativas académicas, generalizando mucho, son diferentes por la cultura, y a los chilenos por ejemplo esto no les ayuda. (Entrevista personal, director nº8)

Entre los alumnos sudamericanos se ven más veces problemas formales, de cita, estructura, mala formación previa. También se dejan llevar más por el tema, con un enfoque práctico, pero no se dejan asesorar en la estructura de la investigación. (Entrevista personal, director nº1)

A través de este razonamiento, apareció en las entrevistas el debate acerca de los requisitos de admisión de estudiantes, pues, los requerimientos para el acceso a doctorado establecían para el Real Decreto 1393/2007 simplemente la finalización de una licenciatura, lo cual, evidentemente, resulta una diferencia sustanciosa en cuanto al nivel académico que se pretende diferenciar entre un grado de licenciado y un grado de doctor.

Habría que ser algo más selectivo. Algo tan sencillo como redactar bien, una mínima madurez... (Entrevista personal, director nº8)

El periodo de formación de 60 créditos ECTS resulta deficiente para realizar ese salto cualitativo entre ambos grados, pero sin embargo, no va apoyado por otros requisitos imprescindibles para acompañar esa formación. Así pues, la consecución de una capacidad académica suficiente para la construcción de una investigación doctoral, se queda en manos solamente de la destreza intelectual del alumno y su voluntad de profundización.

En segundo lugar, aunque en el propósito de la investigación no se encuentra describir los factores del fracaso de los doctorandos, de nuevo por la cantidad de alusiones que se ha hecho a ello, merece la pena hacer un breve repaso hacia las percepciones acerca del concepto ya mencionado por Lhèretè (2011) : La soledad del tesista de fondo.

En muchas de las entrevistas con los doctores, se refirieron sentimientos de frustración y desorientación, pero sobre todo se refieren a la soledad de la realización de la tesis doctoral:

El sentimiento de estar como perdido, llegan las correcciones pero entonces no sabes cómo hacerlo tú solo [...] eso puede frustrar [...] pero lo importante es sacudirse de eso y volver a comenzar. (Entrevistas personales, doctor n°1)

Al estar alejados, trabajamos muy en solitario, avanzamos como nosotros creemos o como podemos, consultamos con quien podemos, y nos contactamos cuando creemos que tenemos algo que se puede revisar. [...] si tú no tienes a una persona como tu tutor que te apoye, es muy fácil dejarlo. (Entrevistas personales, doctor n°2)

También entre los directores se manifiesta la necesidad de crear comunidades de aprendizaje, o en cierta forma apoyos de los grupos de investigación como aspecto favorecedor de la realización del doctorado.

Tendrían que estar más acompañados, grupos de trabajo, quizá con algún alumno moderador que responda dudas en el grupo. La tesis es muy solitaria. (Entrevista personal, doctor n°1)

Tener un grupo, tener una conexión, una formación continua que no tenemos ni ofrecemos. (Entrevista personal, director n°3)

Pero si los docentes no forman comunidades investigativas, es probable que las necesidades laborales lo fagociten, y se pierda la posibilidad de desarrollo de la investigación. Haber grupos colaborativos de investigación transdisciplinarios, facilitaría el avance en la investigación. Pero falta desarrollar la idea de las comunidades de aprendizaje, y faltan recursos para ellos. (Entrevista personal, director n°4)

Si se apoya en unas condiciones de proceso favorables, si ha tenido oportunidades de vivir la vida universitaria, vivir un grupo de investigación, implicarse en investigaciones, ir a congresos, participar en debates [...]... El ambiente de tesis facilitaría el terminarla, y terminarla con calidad. (Entrevista personal, doctor n°6)

Para los doctorandos pediría por ejemplo seminarios de encuentro, como complementarios a los cursos de formación. Seminarios específicos, por ejemplo respecto a temáticas de investigación. En Chile se ha visto que hay que insistir mucho en el diseño de la investigación... También porque pertenecemos a una cultura oralista, y se tiende a no leer. (Entrevista personal doctor n° x⁸³)

⁸³ Eliminado para proteger la intimidad del encuestado.

En algunas entrevistas a los directores se les sugirió buscar posibles diferencias en la tasa de rendimiento de los estudiantes de procedencia extranjera frente a los nacionales, que aunque no son muy notables, van en ligero aumento a medida que finaliza el programa de doctorado. Esta pregunta viene sostenida por la posibilidad de encontrar también en este ámbito un factor adicional para el éxito.

La respuesta está en la motivación por acabar la tesis. Ellos [alumnos extranjeros] tienen un estímulo muy grande en la finalización de la tesis. Para ellos es un salto social y profesional muy importante. Las tesis en España no están así. Yo sí que entiendo que eso lleve a más deserciones. Además en España estamos viviendo una situación muy complicada... muchas tesis han caído por que [los doctorandos] tenían que trabajar. Estamos hablando entonces de situación del contexto español, y de reconocimiento. También creo que el compromiso económico para un alumno de América Latina puede ser un elemento diferenciador. El gasto comparativo es mucho mayor allí.
(Entrevistas personales, director nº2)

En el caso de los programas de aquí es difícil comparar, o es gente que ha terminado un master y no sabe más que hacer, así que continúa estudiando por la situación de paro e incertidumbre, y es barato, estoy enganchada a la universidad. Vienen de hacer un Master, como paso previo para el doctorado y parece una salida posible. Pero a lo mejor también es gente con poca experiencia laboral y poco conocimiento del significado del grado de doctor o su utilidad. Allí además significa movilidad social. Aquí solo sirve para trabajar en algo muy específico en la universidad, o investigación, porque no la van a pedir en un empleo, que busca algo más profesionalizante.
(Entrevista personal, director nº3)

Estas afirmaciones, además, enlazan con las diferencias contextuales en cuanto al empleo señaladas en el marco teórico de la investigación.

Cabe considerar también, en un análisis transversal y contextual de los datos de tipo cualitativo, las características particulares de los estudiantes de origen latinoamericano. Sobre todo en los casos de estudiantes de origen dominicano, se aprecia una importante tendencia a manifestar y relacionar su trayectoria doctoral con el aporte a su país. Un elemento patriótico que sin embargo no aparece en ninguna ocasión en los estudiantes de nacionalidad española. También como variable eminentemente práctica, y sostenedora de gran parte del éxito, la existencia de una beca de estudios, que presiona y mantiene el ritmo de estudio en los estudiantes.

Por último, reseñar ciertas discrepancias de concepto respecto a muchos aspectos del doctorado, que se ha señalado entre doctores y directores. Tanto en lo relativo a la elección

de las temáticas de la tesis, como en cuestiones de implicación en la realización de la tesis, parece que esta discrepancia no ha sido parte importante en el proceso de resolución de la tesis doctoral, pero sí cabe preguntarse si lo ha podido ser en los casos de aquellos quienes no finalizaron la tesis doctoral.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

6.1 Sobre los objetivos específicos

Los objetivos específicos se pueden enmarcar dentro del general, y en todos los casos, siempre aluden al programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá.

Describir cuál es el grado de significancia personal para la elección del tema

A través del análisis de los resultados, se comprueba cómo la elección del tema de la tesis doctoral supone un paso esencial en la finalización con éxito del programa doctoral. La elección de estos temas se realiza en muchas ocasiones teniendo en cuenta la experiencia laboral o personal del doctorando, y estos casos suelen estar relacionados con la mayor tasa de éxito dentro del programa.

También se encontró una mayor tasa de éxito entre aquellos quienes valoraron el interés de sus compañeros de trabajo, en el ámbito empresarial o académico. El hecho de que tu entorno profesional valore el ámbito de tu investigación, podría suponer un mayor apoyo y mejor comprensión hacia el esfuerzo que se está realizando. Además, la motivación de una futura usabilidad en el ámbito de trabajo, y el contacto profesional con temáticas afines resulta un factor extra a la hora de mantener la orientación personal centrada en el área de la investigación, y favorecer una mayor profundización en el tema.

Es de hecho la motivación y la constancia uno de los factores que colaboran en la consecución de la finalización de la tesis, y la experiencia de los directores de tesis reveló cómo la seguridad y pertinencia personal del tema de la investigación resultaron decisivos en relación a ello.

También resulta importante hacer hincapié en la capacidad de definir los temas en tiempo y espacio, y ejecutarse operacionalizaciones entre los conocimientos previos, el manejo de conceptos, de definiciones y de clasificaciones que surjan de enunciar preguntas sobre el objeto de investigación, junto con la experiencia y la práctica de que dispone el investigador. Es decir, partir de una relación equilibrada entre teoría y práctica que facilite la solución al problema que se plantea en la investigación.

En cualquier caso, y retomando objetivo descrito, se aprecia cómo la elección del tema, se circunscribe generalmente a dos ámbitos:

El primero, la elección personal en base a la experiencia personal, profesional, el buen acceso al campo de estudio, o debido a un profundo interés teórico en el área.

El segundo, una elección condicionada por terceros, entre los que se encuentran los superiores y pares laborales en primer lugar, y los directores de tesis en segundo lugar.

Los dos ámbitos no son absolutamente inseparables, y se concluye que las motivaciones de tipo personalistas en la elección de la temática resultan tan importantes para la finalización de la tesis doctoral como lo son la consideración de características pragmáticas (buen acceso a los datos o al campo del estudio, envergadura de la investigación asequible...), **y que ambas**, en la mayoría de las ocasiones, vienen de la mano, siendo que aquellas temáticas cercanas en la experiencia personal y/o profesional permiten un acceso al campo de estudio muy favorable.

Por otro lado, muy a menudo la elección deja de lado la participación activa del director, y le otorga un papel secundario, de mera acotación del tema según su experiencia metodológica, lo que puede repercutir en discrepancias entre doctorando y director, o una disminución del interés del director en la tutela de la tesis, que, aunque por su profesionalidad no falta a sus labores de dirección, esta tarea resulta más complicada e ingrata por carecer de ese acuerdo o interés común. También en este caso, pueden detectarse deficiencias en la falta de experiencia del director en el marco teórico del estudio, cuando este es escogido sin atender a su *expertise* en la materia, cuestión que se revisa en el siguiente objetivo específico.

Caracterizar la relación con directores y codirectores de tesis de los doctorandos y doctores recién graduados dentro del programa

En cuanto a la relación entre directores y codirectores y sus doctorandos, cabe destacar el importante papel que le dan a esta, sobre todo en el caso de los doctores. En su mayoría transmiten que las palabras de apoyo, o una rápida respuesta a las preguntas que se les plantean a lo largo de la investigación, resultan más importantes que el apoyo de los pares, compañeros o familiares.

En los criterios para la selección, el hecho de ser especialistas en materias afines a la investigada resulta importante, y determinante en más de una ocasión, pero a medida que se avanza en la investigación, y sobre todo desde la perspectiva de los doctores, se diluye el

interés por el *expertise* del director en favor de actitudes profesionales, un *feedback* adecuado y la accesibilidad que se tiene hacia él.

El análisis de los datos cuantitativos ya reflejaba cierta tendencia hacia una mejor situación de las relaciones interpersonales puras entre directores y doctorandos en los casos en los que sí se había llegado a leer la tesis doctoral. La comunicación en este grupo de estudio es mucho más fluida con sus directores de tesis e incluye simpatías personales y el compartir incluso las experiencias de vida privadas.

En las entrevistas personales con los doctores, se ha destacado a menudo la pertinencia de las palabras de apoyo más allá del acompañamiento académico, siendo más apreciadas por provenir de una persona a la que se le tiene un gran aprecio y respeto por su trayectoria profesional.

Desde la perspectiva de los directores, en ocasiones esas relaciones interpersonales se han calificado a veces de asimétricas. Los directores sienten que han ofrecido un apoyo incondicional emocionalmente hablando a sus doctorandos, que sin embargo no se ha visto compensado, ni se ha traducido en mejoras de resultados.

Por otro lado, la perspectiva de los directores ofrece una doble visión, respecto a los estudiantes ya doctores y hacia aquellos que no finalizaron la tesis doctoral. Gracias a esto, se perciben discrepancias en cuanto a la elección del tema, la implicación y constancia del doctorando, o sus capacidades técnicas. Estas cuestiones, repercuten en un deterioro de las relaciones interpersonales que inevitablemente terminan en muchos casos disminuyendo el tiempo dedicado a una tutela académica por parte del director, en favor de estudiantes con un mayor grado de implicación o con intereses comunes.

En el caso de los doctorandos que refirieron en los cuestionarios no estar en disposición de finalizar la tesis doctoral a tiempo, se percibió cierto desánimo en la relación con los directores, y desorientación al respecto de las expectativas de esa relación.

Verificar la incidencia que tiene la producción científica previa del doctorando en la finalización de la tesis doctoral.

A lo largo del proceso doctoral, la realización de artículos, su posterior publicación, la participación en congresos o investigaciones... en definitiva, la implicación del doctorando en los procesos de producción científica tiene un impacto muy positivo en la vía de la realización de la tesis doctoral.

La aceptación por parte de la comunidad científica, a través de los comités científicos de revistas y congresos, de los progresos del doctorando en la línea de investigación, facilitan por un lado mecanismos psicológicos de apoyo entre pares, que se convierten en un sustento a la hora de continuar con la tarea de la investigación principal.

Además, las revisiones propuestas en ocasiones por ejemplo, por los comités científicos de revistas para los artículos que propone el doctorando, obliga a éste a profundizar en sus errores, reconocerlos y modificarlos, de forma que se generan mecanismos de aprendizaje continuo extremadamente valiosos para la finalización de la tesis doctoral.

También el hecho de realizar publicaciones colectivas, implica un espacio de pertenencia al grupo y de apoyo entre pares o también con el propio director de la tesis muy enriquecedor para el proceso.

Y por supuesto, la práctica de escritura científica, que ahonda en el proceso científico y mejora considerablemente la capacidad de estructuración, focalización y comunicación de la tesis doctoral.

Así, se concluye que la producción científica, no tiene un efecto directo en la conclusión de la tesis, pero sí indirecto, al permitir mejorar competencias prácticas relacionadas con el ámbito de la investigación de la propia tesis doctoral. Y, lo más importante, repercute en la mejora de la calidad de la tesis doctoral, a través de la práctica de la escritura científica, la incorporación de otras visiones y miradas acerca de la temática, y a través del apoyo a la reflexión que suponen los grupos de trabajo.

Determinar la movilidad laboral entre quienes lograron y quienes no lograron finalizar la tesis doctoral.

Respecto a la movilidad laboral entre doctores y no doctores, en general, la tendencia sigue la proposición teórico – contextual de las nacionalidades caracterizadas. En la mayoría de los casos de los doctores, se refieren cambios o mejoras de empleo, o al menos la posibilidad de realizarlos, tal y como se ha leído en los análisis cualitativos. No en vano, las tasas de desempleo en el caso de los graduados en tercer ciclo, no suelen superar el 5%. Sin embargo, la falta de espacios donde desarrollarse en un entorno investigador, y no sólo como docentes, resulta muy limitada.

Respecto al grupo de los no doctores, es evidente que la movilidad laboral mejora en el caso de los ya egresados, y algunos doctorandos expresan una amplia expectativa de que así sea.

Por otro lado, existe una amplia diferencia cuantitativa entre las mejoras laborales y las salariales, que aunque suelen estar relacionadas directamente con el nuevo grado, no resultan especialmente notables.

Valorar la influencia de las becas y ayudas predoctorales para la consecución de la lectura de la Tesis Doctoral.

Tras los análisis derivados de la aplicación del cuestionario, a través de la combinación de las preguntas realizadas acerca de la obtención de becas o ayudas al estudio de tipo académico, los resultados apuntan que la influencia de estas es bastante buena con respecto a la finalización de la tesis doctoral, aunque no supone un factor clave en su consecución.

Desde luego, es innegable que el hecho de obtener una beca de estudios para doctorado, supone en la gran mayoría de los casos deber justificar su obtención con la lectura de la tesis doctoral. Las mismas condiciones de la beca, animan, o incluso presionan al doctorando a la finalización de la tesis, con lo que, el disfrute de una beca de estudios puede considerarse un gran incentivo para la finalización de la investigación doctoral. Obtener una beca significa en la mayoría de los casos que la obligación laboral, durante la fase de tutela académica es realizar la tesis doctoral.

En cualquier caso, hay que valorar también que estamos en un contexto de investigación en el área de las ciencias sociales, en el cual, los materiales, herramientas e instrumentos para la investigación son comparativamente mucho más baratos que en el caso de los campos de las ciencias experimentales y/ o tecnológicas, donde es más comprensible que el hecho de no disponer de una beca doctoral que financie investigaciones en estas áreas, supone una distinción clave para la finalización o no de la tesis.

Por otro lado, se han revisado también los datos que relacionan la obtención de becas con la producción científica y la movilidad laboral, y en este sentido, sí se puede afirmar que no existe en absoluto relación entre ambas circunstancias.

Por tanto, se concluye que, en el Área de las Ciencias Sociales, y más concretamente en Educación, que es el ámbito que ocupa esta investigación, obtener una beca casi garantiza la posibilidad de finalizar la tesis doctoral, aunque no las de obtener lo que se ha dado en definir como éxito doctoral, teniendo en cuenta también la producción científica peridocoral y la movilidad laboral y/o salarial. Y por otro lado, el hecho de no tenerla, no resulta significativo para finalizar o no este proceso.

6.2 Sobre el objetivo general

Contrastar los factores que intervienen en la eficacia doctoral, entre doctores y no doctores, nacionales de cuatro países del contexto iberoamericano, en el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá.

A lo largo de la investigación, y a través de la recopilación de datos con los diferentes instrumentos utilizados, se han podido contrastar factores intervinientes a lo largo del proceso doctoral, que se ven valorados de diferente manera entre los grupos de doctores y no doctores.

El análisis de las diferentes dimensiones revela la sensibilidad de los doctorandos a estos factores y puede ser determinante a la hora de finalizar con éxito un doctorado. En prácticamente todos los niveles, las percepciones positivas más altas en la escala han correspondido a las respuestas del grupo de doctores frente al grupo de los no doctores, lo cual, puede entenderse de dos maneras. En primer lugar, podría revelarse como una valoración del grado de influencia de esos factores, que significarían una relación causal respecto a los resultados en términos de finalización de la tesis doctoral. Pero dada la naturaleza de los datos, cabe también una segunda lectura, fijada más cerca subjetivismo y que mejora las percepciones acerca de un momento de éxito. En el punto opuesto, se encontraría una peor percepción acerca de los factores que rodean al doctorado, para aquellos quienes se encuentran aún inmersos en el proceso doctoral, o que ven que éste puede no ser finalizado con éxito.

En ambos casos, sin embargo, la diferencia contrastiva entre ambos grupos de población, significa que los factores señalados sí están estrechamente relacionados con la finalización con éxito de un programa doctoral.

En primer lugar, se puede afirmar que la asertividad de la fuente informante no es predictor de éxito doctoral, pero si lo es, de acuerdo a la información empírica, la orientación al logro del doctorando, que se constituye en predictor más potente, entendida *como la capacidad de optimizar las oportunidades para potenciar su propia capacidad y consolidarla en el éxito doctoral*. El hecho de embarcarse en un desafío intelectual, académico o laboral de este tipo, se corresponde muy bien con un tipo de personalidad al que es inherente la tenacidad, la constancia y el desempeño constante por alcanzar las metas fijadas.

Tanto es así, que el hecho de mantener una buena tasa de egresados en el programa, responde posiblemente al hecho de que, aquellos que no han sabido desarrollar ese tipo de

características, en muchos casos abandonaron el programa antes incluso de completar el periodo de formación, o en el momento de la inscripción de su proyecto de tesis.

En segundo lugar, otro factor que se anticipa como predictor de la finalización de la tesis doctoral, es el compromiso moral y material de cumplir a término con un compromiso adquirido con la institución. En este caso, al referirnos a la institución, se pueden desgranar dos casuísticas:

La primera tendría que ver con la institución otorgadora de una beca, con la cual el doctorando adquiere un compromiso escrito para completar su formación, en pos de la mejora futura de la propia institución (o país, cuando se trata de institución gubernamental). Como se ha visto claramente en los casos de doctorandos de nacionalidad dominicana, las becas otorgadas por el MESCyT cumplieron su vocación de formar especialistas en Educación, que facilitarían el cumplimiento de las metas propuestas por el propio gobierno de la nación para mejorar esta área en el país.

En segundo lugar, aparecen los casos de doctorandos que, comprometidos con la institución (de cualquier nivel educativo), resuelven iniciar un proceso de autoformación-investigación para la mejora de situaciones muy concretas relacionadas con su entorno laboral. En estos casos, el firme compromiso personal y la claridad del objetivo a cumplir a la hora de desarrollar la investigación, han resultado claves para finalizar con éxito sus tesis doctorales. En cualquier caso, en este ámbito, cabría incluso plantear a futuro la profundización de esta investigación a través de las distintas temáticas trabajadas en las tesis doctorales presentadas (y también en las no presentadas).

En tercer lugar, y enlazando con la situación arriba descrita, la elección de un tema con el que el doctorando se encuentre especialmente identificado, por su experiencia personal o laboral, se ha manifestado también como factor especialmente contrastante entre el grupo de doctores y no doctores. Así pues, se revela cómo la implicación personal con la temática de la investigación, es un buen punto referencial a la hora de llevar a término la tesis doctoral.

En cuarto, lugar, teniendo en cuenta los indicadores dedicados a la figura del director de tesis, y de la mano de los análisis cualitativos, cabe señalar la gran importancia del quehacer del director de la tesis doctoral a lo largo del proceso, no solo a nivel académico, sino a nivel emocional, aunque, en muchos casos, esto llegue a implicar la necesidad de gestionar los lazos emocionales de forma muy delicada, y siempre en una posición extralimitada del director. Se pueden detectar aquí diferencias entre el alumnado latinoamericano y el español, no en cuanto a la necesidad del apoyo emocional, que para el doctorando, en líneas generales es

muy importante, y a veces incluso abusivo, pero sí en cuanto a la reclamación que hacen de este, que se manifiesta más libremente entre los estudiantes latinoamericanos.

En quinto lugar, se pone de manifiesto cómo la utilización correcta de los recursos para doctorandos de la Universidad de Alcalá puede resultar una diferencia muy significativa para la finalización de la tesis doctoral. Cabría aquí cuestionarse si la Universidad de Alcalá debe ceñirse a su intervención en la vida de los programas doctorales solo a través del ofrecimiento de recursos materiales, o si podría también incorporarse espacios nuevos como institución, de forma que facilitara no sólo recursos para consumir sino espacios donde desarrollarse como investigador.

Por último las publicaciones, aportaciones a congresos, y participación en investigaciones, a pesar de haberse configurado como variables finalistas, parecen haber sido también un factor de influencia y caracterizante en el contraste entre el grupo de doctores y no doctores, aunque su relación más acusada ha venido caracterizada sobre todo a través de las entrevistas personales con los doctores, y de forma indirecta por los directores. La influencia de la participación en la difusión científica, viene dada sobre todo a través del entrenamiento de competencias relacionadas con la práctica de la escritura científica, y el reconocimiento de otro tipo de temáticas y metodologías a través de una vía oral.

En cuanto a aquellos factores que han sido perjudiciales, y por lo tanto descriptores de la situación de los no doctores, encontramos también algunos que, aunque no pertenecen al fin último de la investigación, cabe señalarlos igualmente.

Tanto en los datos del cuestionario como en las entrevistas, la estabilidad emocional no ha sido destacada como elemento facilitador, pero sí como un gran hándicap en su versión negativa. La inestabilidad familiar y emocional ha sido puesta de relieve como impedimento para la finalización de la tesis doctoral, aunque convirtiéndose en ocasiones, un ocupante más de la *antología de los pretextos* descrita por Montero y Baena (1988) y parte de *vocación al fracaso* manifestada por algunos doctorandos.

Finalmente, a la hora de reflexionar acerca de la vivencia del doctorado por parte de un perfil educador, quisiera proponer una reflexión –conclusión enlazada con una manera transversal de lectura del análisis de los datos.

Como se ha visto, en la mayoría de los casos de los doctores del programa en Planificación e Innovación educativa, las temáticas elegidas para la realización de la investigación se seleccionaron en su mayoría atendiendo a las circunstancias personales- profesionales, que requerían de análisis e intervención. También se ha visto como la implicación en la

participación de eventos científicos, publicaciones... etc, ha sido muy baja. Es por ello, que planteamos como conclusión, la existencia de un indicador acerca de las posibilidades de éxito de la tesis doctoral, que sería válido especialmente dentro del área de la Educación. Este indicador, nombrado como *responsabilidad del docente*, podría aparecer incluso como un sustituto de la vocación científica pura, teórica, para convertirse en una vocación de servicio, propia del auto concepto del educador, y que, de reconocerse con un alto perfil, podría resultar indicador y factor para el éxito en un programa de doctorado en Educación.

Este autoconcepto, puede resultar en cualquier caso un arma de doble filo, pues, al imponerse un fin instrumental a la realización de la tesis doctoral, se corre el riesgo de dejar de lado la profundización teórica y metodológica que deberían caracterizar las investigaciones doctorales, y se incurre en una perversión del concepto del programa de doctorado, en favor de una tendencia profesionalizante.

6.3 Respecto al supuesto de la tesis

En el marco del programa de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá, y teniendo en cuenta el origen internacional de muchos de sus estudiantes se dan factores intervinientes en la finalización con éxito del programa, y que suponen diferencias entre los doctores y no doctores del programa, como lo son la concreción de una buena situación personal en el sentido amplio y la buena relación personal con el director de la tesis doctoral.

Dado todo el análisis de los datos, concluimos que el supuesto es parcialmente válido, por limitado, pues comprobamos que debería extenderse también a otros factores como las mismas características personales del doctorando, o la trayectoria científica peridocoral.

La cuestión del éxito doctoral, no se puede limitar a una serie de variables categorizables puesto que, como en todo lo relacionado con lo humano, la percepción y la sensibilidad a agentes externos e internos es extremadamente variable, contingente y prácticamente imposible de reflejar con fidelidad a través de la generalización.

Las limitaciones del supuesto, se demuestran a través de las discusiones adicionales surgidas en el análisis y conclusión de los objetivos propuestos:

Acerca de la praxis académica del doctorando: Una de las limitaciones de la hipótesis, se refiere en la justificación de la investigación, que considera la revisión bibliográfica y el estudio metódico de la temática como punto fundamental y superado del proceso de la tesis doctoral.

El análisis de los datos de la investigación revela que en muchos casos estos factores no han concurrido de forma previa a la realización del doctorado, sino que en muchos casos han sido adquiridos a lo largo del proceso, o directamente se han convertido en un hándicap total a la hora de finalizar una tesis doctoral. De esto se concluye que, el hecho de partir de una buena práctica académica, entrenada y profundizada, facilita en gran medida la finalización de una tesis doctoral, de forma que ésta no se ve limitada por el problema añadido de desarrollar un *habitus* ni prácticas de escritura y/o lectura científica.

Por otro lado, surge la discusión acerca de si, el doctorado, y más aún, la realización de la tesis doctoral debe contemplarse entonces como un periodo de formación holístico, tanto en práctica académica pura y metodología como en profundización de la materia, finalizando en una formación iniciativa para comenzar el camino investigador, o si por el contrario este debe ser considerado como la primera celebración del acto investigativo, siendo así el *rito de paso* que mencionaron Alzate, Deslauriers y Gómez (2010) a un nuevo *status* académico. De ser considerada la primera opción, podría considerarse válida una formación básica en lectoescritura científica permanente a lo largo del doctorado, además de la formación metodológica profunda y por supuesto la profundización en la misma materia de la tesis doctoral, y por otro lado, el fomento, o incluso obligatoriedad de la producción científica peridocoral, que permite entrenar las competencias necesarias para desarrollar de forma correcta la tesis doctoral.

De ser considerada la segunda, habría de proponerse que, la formación de lecto-escritura científica, como cuestión principal, debería ser materia de conocimiento en los niveles e Grado, siendo imprescindible garantizar esa práctica para el acceso al doctorado, lo que podría ser un buen punto de partida para mejorar las tasas de rendimiento en los programas doctorales, e incluso incluirla de alguna manera en los procesos de selección previos a la admisión en programas doctorales.

Acerca de la valoración del éxito doctoral: Esta investigación propone la vigilancia de tres variables para el éxito doctoral: la finalización de la tesis doctoral, la producción científica y la movilidad laboral. Pero estas variables son evidentemente insuficientes para determinar ni predecir el éxito doctoral. En cada una de ellas, intervienen numerosos factores externos e internos, que modificarían los resultados de una medición cuantitativa. La falta de producción académica, puede estar relacionada con una falta de interés en las publicaciones, por distracciones personales o laborales u otros muchos factores. La movilidad laboral puede estar determinada por la valoración que se haga de un puesto de trabajo no solo en términos de prestigio o remuneración económica, sino de comodidad, practicidad o simplemente

preferencia personal. Así pues, la medición del éxito doctoral solo puede ser considerada de forma parcial y con muchas cautelas, y preferentemente consideradas solo esas variables como acompañantes deseables en la realización de un doctorado, pero nunca imprescindibles.

Por otro lado, de esta conclusión deriva la discusión ya propuesta por Rodríguez (2005, p.61) sobre si, por ejemplo la producción científica debería ser requisito para la consecución del grado de doctor, pasando así a ser considerada como elemento fundamental para la realización del doctorado. También ha de considerarse aquí la cuestión de la calidad de la producción científica, sobre la cual ya se ha discutido en lo relativo a las fórmulas de medición y evaluación (Epígrafe 2.3.2 La producción científica).

Finalmente, y en relación con la movilidad laboral y salarial de los doctorados, cabría reclamar la necesidad de revalorización del concepto de doctor, de forma que cubriera un ámbito más profesionalizante. La consecución de expertos en las diferentes áreas del conocimiento, pero enfocados no sólo hacia la vía académica, sino hacia los diferentes ámbitos de liderazgo de la empresa privada y pública, permitiría avanzar a los entramados sociales, de la mano de verdaderos especialistas teóricos.

Acerca de la implantación de doctorados transnacionales: La implantación de programas de doctorado transnacionales presenta una fórmula de colaboración interinstitucional e internacional muy beneficiosa para ambas partes: por un lado, en la institución contraparte, se satisface la demanda de programas de formación superior que viene dada por las exigencias de las normativas implantadas en el país acerca de la formación docente, y por otro lado, se completan las plazas ofertadas en la institución emisora de la formación. En el plano académico, este tipo de propuestas resultan también enriquecedoras puesto que para la institución contraparte supone un aumento del plantel de profesorado, pues, aunque no pasan a formar parte de la institución, sí se convierte en un reclamo la posibilidad de estudiar con profesorado diferente, aunque su trayectoria se ligue a las universidades que los contrataron. Para el profesorado que imparte el doctorado, también supone una oportunidad en cuanto a la posibilidad de conocer contextos investigadores distintos, y de ampliar su experiencia curricular en la impartición de doctorados y dirección de tesis doctorales.

Sin embargo, como ya se apuntó en el epígrafe 2.2.3 Doctorados transregionales, en la implantación de este tipo de programas pueden aparecer perversiones, con la aparición de intenciones deshonestas desde cualquiera de las instituciones participantes, principalmente con la búsqueda de beneficios económicos netos desoyendo las necesidades académicas de

estudiantes y profesores del programa. La vigilancia perpetua de las problemáticas que puedan surgir en torno a este tipo de programas supone algo fundamental no sólo para la correcta implantación de los mismos, sino para la preservación de una cultura académica justa.

Esto mismo puede aplicarse a la institución emisora que, buscando primar la cantidad de matrículas, es posible que trabaje en contra de la calidad de las mismas, y sobrecargue a la plantilla con un nivel de exigencia en términos de carga de trabajo desproporcionados. Esto además es fácil que pueda suceder en los casos de docencia relacionada con la tutoría de tesis, Trabajos Fin de Máster y/o Grado. La descarga horaria en docencia que deriva de las tutorías es muy baja en comparación con las horas reales dedicadas por el profesorado, y solo llega a realizarse en el caso de la lectura de la tesis doctoral, por ejemplo. Tomando en cuenta unas tasas de éxito máximas del 20%, la descarga docente del director de tesis supone una quinta parte del esfuerzo empleado en los doctorandos, y que además, está infravalorado.

Estas conclusiones, conforman así el para qué de esta investigación, y es a partir de aquí cuando se levantan nuevos supuestos, de forma que puedan convertirse, una vez validados en aportes aún más útiles:

La formación doctoral debe estar respaldada por la institución a través del fomento de la producción científica y la comunicación entre pares.

Las instituciones de educación superior deben entender el éxito doctoral como la unión de la finalización de la tesis doctoral, a la vez de la realización de aportes científicos peridocorales, y favorecer además la movilidad laboral y salarial de doctorado.

Los directores de tesis deben revalorizarse por parte de la institución, premiándose con una mayor descarga docente y un mayor reconocimiento.

La implantación transnacional de programas de doctorado requiere de una dotación mayor de recursos materiales, y sobre todo personales para hacer frente a las dificultades desprendidas de la distancia.

CAPÍTULO 7. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Esta investigación, ha tratado de una descripción a fondo de algunas variables implicadas en el proceso doctoral de los estudiantes del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, y ponerlas en contraste entre aquellos que ya leyeron su tesis doctoral dentro del programa y aquellos que no están aún doctorados. Los objetivos del estudio fueron cumplidos, y el supuesto fue confirmado, aunque se añadieron a él otros factores nuevos no contemplados inicialmente.

Respecto a la originalidad del estudio, hay que referir que aunque las evaluaciones y revisiones de los resultados de los doctorados son abundantes, en pocas ocasiones se centran en los estudiantes, y cuando se hace, se tienen en cuenta sólo las relaciones interpersonales o la situación vital del encuestado. No se han encontrado estudios centrados en aquellas áreas consideradas de interés por parte de los especialistas en el ámbito de la formación de tercer ciclo, y, si se encuentran, están centradas solo en la opinión del profesorado al respecto de sus estudiantes, y no directamente en ellos (Buela- Casal, 2003)

Cuestiones como las relacionadas con los criterios para las selecciones del tema de la tesis doctoral, o la del propio director, contrastadas con la proyección de éxito se han abordado por primera vez en este estudio.

Los resultados de la investigación, se valora que pueden resultar de interés para la Universidad de Alcalá, para considerarse en futuras ediciones de programas de doctorado. De cara a las contrapartes transnacionales, cuando las haya, en el marco de doctorados transnacionales, podrían valorar si resultados como éstos podrían ser de interés y extensibles a otras experiencias de doctorados transnacionales en países de características similares o iguales, posiblemente en el ámbito latinoamericano.

Para el profesorado de la Universidad de Alcalá y colaboradores locales, los resultados de la investigación pueden ser de utilidad a la hora de enfrentarse a experiencias con programas de formación similares, y, en cualquier caso, para tener en cuenta un marco teórico referencial de factores intervinientes en la realización de un doctorado, que pueden servir como punto de apoyo a la hora de solventar problemas relacionados con el proceso de dirección de una tesis doctoral.

Retomando la propuesta paradigmática de Lukas (2014), a pesar de ser esta una investigación situada en el paradigma interpretativo, tiene vocación de un futuro enfocado hacia un paradigma crítico, que suponga intervenciones y conclusiones praxeológicas. Por ello se plantean las siguientes sugerencias y propuestas que puedan complementar el proceso de realización de un doctorado, facilitando la labor de doctorandos y directores, y repercutir en una mejora de las tasas de éxito de programas de doctorado similares.

Propuestas de futuro

Planteando esta investigación como una de las muchas caras que puede tener un programa de doctorado en un contexto iberoamericano, pensando en aspectos evaluativos generales de los programas de doctorado, y en la posibilidad de hacer incidencia sobre los factores que sí están en manos de las instituciones, se sugieren algunas propuestas de cara a elevar las tasas de éxito de los programas de doctorado:

Especificar y evaluar críticamente los criterios de admisión al doctorado.

Este punto ha sido ya considerado en los programas de doctorado enmarcados dentro del Real Decreto 99/2011. En el caso propio de la Universidad de Alcalá, en los criterios de admisión generales a estos programas⁸⁴, se incluye la valoración de otras cuestiones como: **“Producción científica del candidato (autoría de publicaciones o documentos científico-técnicos, participación en congresos), estancias Erasmus, SICUE-Séneca o similares, cursos de especialización recibidos fuera de las enseñanzas oficiales universitarias, y experiencia profesional previa relacionada con la temática del programa de doctorado”** (Escuela de doctorado. Universidad de Alcalá, 2016).

Lo pertinente de esta proposición, toma un matiz más relevante revisando que esta reclamación es una constante durante muchos años. Ya en 1968, ante la avalancha de doctorados a la que se asistía **en Estados Unidos, Brubacher y Rudy apuntaban: “Nosotros pedimos que el grado de Doctor sólo se otorgue a personas competentes para propiciar el avance del conocimiento” (p. 195).**

Así pues, no está demás reiterar esta proposición una vez más, y sugerir que se siga avanzando en la preselección del alumnado que ingresa en programas doctorales. Determinar las habilidades requeridas para la formación en la investigación profesional, la profundización

⁸⁴ Nos referimos a criterios de admisión (orden de valoración de los participantes para su participación), que no requisitos de acceso, los cuales dependen sólo de estar en posesión de la titulación requerida para acceder a estudios de Tercer Ciclo. Cada programa de doctorado puede establecer criterios de admisión adicionales.

teórica y la resolución de problemas de forma autónoma es primordial para elevar las tasas de éxito doctoral, y no solo en lo relativo a la lectura de las tesis doctorales, sino dirigido a conseguir elevar la cantidad y calidad de la investigación científica producida desde la universidad.

La preselección de candidatos no es algo nuevo, y en cualquiera de las mejores universidades del mundo, los requisitos de ingreso a un programa de doctorado resultan más exigentes, y no por casualidad. En líneas generales, se suele exigir: una licenciatura universitaria, que deberá haberse cursado en un centro de prestigio o, al menos, en un centro que tenga un mínimo reconocimiento internacional; un nivel de calificaciones excelente; dominio del inglés, dominio del idioma del país (japonés, alemán, etc.); haber realizado con puntuación alta el test de aptitudes verbales y numéricas Graduate Record Examination (GRE) o la prueba GMAT® (Graduate Management Admission Council, 2017); y dos o tres recomendaciones de profesores universitarios. En ocasiones se valora también una entrevista personal una vez superada las primeras fases de selección, o una carta de motivación. Incluso en el ya mencionado primer programa de doctorado impartido de forma autónoma en República Dominicana (Doctorado en estudios de Español: Lingüística y Literatura. PUCMM, 2016), se exige a sus aspirantes la presentación de CV, carta de motivación, y al menos un artículo académico publicado o inédito.

Si obviamos la cuestión de la preselección de aspirantes en los programas de doctorado, podemos caer en la falta de responsabilidad que supone confiar en la selección natural de los programas de doctorado como ente abstracto, como viaje que forma (o no) a los próximos investigadores. Y digo falta de responsabilidad porque supone dejar en manos del paso del tiempo y de los sucesos vitales y académicos, el filtro al paso a un *status* superior a aquellos que no deberían haber llegado.

Lo peligroso de esta cuestión, es, sobre todo que, el otorgamiento del grado de doctor a aquellos que no han logrado alcanzarlo, supone dos inconvenientes: Por un lado, otorgar poder a alguien que carece de las habilidades de gestionarlo, otorgándole licencia para dirigir investigaciones o realizar juicios académicos sin la certeza de que tengan cierta calidad científica, por no haberla demostrado suficientemente (si bien, por otro lado, una tesis de excepcional calidad no es garantía tampoco por sí misma del nacimiento de un doctor de reputada⁸⁵ calidad).

⁸⁵ Considerando la naturaleza misma de los procesos de formación para la investigación, está claro que los programas de doctorado no son el único espacio donde se forman los investigadores; la práctica del oficio al lado de investigadores consolidados, el contacto con ciertas comunidades de investigación, la inserción en determinado

Por otro lado, el inconveniente de ir haciendo mella en el prestigio del título de doctor, que se menoscaba con el paso del tiempo más que crece, y que es difícil de recuperar. Esto es un daño también a medio plazo a la categoría del investigador, y en consecuencia, daña de forma irreparable la empleabilidad de los doctores, quienes, como ya se ha reflexionado, deberían encaminarse, más allá de la academia, al empleo en puestos directivos y de alta responsabilidad.

Como propuesta encaminada a la mejora del desarrollo de habilidades, se propone la planificación de formación adicional y transversal, ya en el marco de los seminarios de formación de los nuevos programas de doctorado, en materia de mejora de los géneros discursivos, facilitando la formación en el área de la expresión escrita y comprensión del género literario científico, que, aunque en muchas ocasiones se da por supuesto, dado que es un área de uso habitual por parte de los estudiantes de doctorado, se debería hacer más hincapié como base formativa, poniéndola a la altura de la formación metodológica en investigación. Esta propuesta, es de hecho materia habitual de investigación en estudios de caso en marcos anglófonos, que hacen especial hincapié en la importancia de lo que dan en llamar *prácticas letradas* (Angelova y Riazantseva, 1999; Caffarella y Barnett, 2000; Casanave, 1995; Colombo, 2011) y en la mejora de éstas en relación al intercambio académico con sus directores de tesis y miembros de equipos de investigación. (Belcher, 1994; Diezmann, 2005; Dysthe, 2002)

Elevar la financiación dedicada a los programas de doctorado, e incentivar becas predoctorales condicionadas no sólo a la finalización de la tesis doctoral, sino también a la producción científica, en solitario o de la mano de un grupo de investigación.

Retomando uno de los objetivos específicos de la investigación, relacionado con la influencia de las becas en los doctorandos, cabe la reflexión de la necesidad de que las becas de estudios doctorales, si tienen como objetivo la formación de investigadores y académicos capaces de desarrollar sus propias propuestas y grupos de investigación en las instituciones, ha de contemplarse, no sólo la devolución de una tesis doctoral, sino también una serie de metas científicas, tales como las publicaciones, o la participación en seminarios y congresos científicos, de manera que la implicación del doctorando no se encuentre solo en la búsqueda de una solución para su propuesta investigadora, sino que se abra su campo hacia la

estilo de prácticas institucionales de llevar a cabo esta actividad, o la misma experiencia docente (Mas-Torelló, 2016), entre otros, son mediaciones fundamentales que permiten al investigador en formación irse configurando como tal, o como afirman Bourdieu y Wacquant (1995), desarrollando el *habitus* correspondiente.

consecución de una autoformación integral a través del intercambio de experiencias y la divulgación científica.

La imposición de condiciones a las becas predoctorales, significarían además un paso adicional para la institución otorgante de la beca hacia la posible recuperación de la inversión. Si los gobiernos invierten en becas para sus estudiantes es con el objetivo de ver repercutido en términos económicos el esfuerzo invertido, en forma de mejoras en innovación y desarrollo, que pueden verse truncadas si la beca se utiliza con un fin meramente instrumental e individualista, cuestión que podría evitarse si se ligan a otros tipos de producción científica.

Favorecer el desarrollo de evaluaciones orientadas al aseguramiento de la calidad. Confiando en los estándares de evaluación y acreditación de las agencias, se dejan a menudo de lado las orientaciones evaluadoras internas. Evaluaciones que deben determinarse dentro de un modelo participativo, donde todos los implicados en el proceso de formación doctoral tengan palabra y donde el criterio de realidad no sean los hechos sino el consenso, la verdad intersubjetiva. Traspasar la importancia del indicador a la percepción del indicador, que crea conciencia, implicación y facilita de mejora, a través de la dación de responsabilidad a los integrantes del proceso.

Con más razón aun en un programa de formación doctoral e investigadora, fomentar la responsabilidad de los profesores del doctorado, pero también de los doctores que pronto serán también profesores en sus aulas, para favorecer no solo un proceso de mejora de los programas de doctorado, sino también transmitir el espíritu de la mejora creando conciencia en los estudiantes - docentes.

Por otro lado, la recomendación de implantar la evaluación del director por parte del doctorando. Las evaluaciones del profesorado son un hecho más que asentado en las políticas de la Universidad de Alcalá, donde, en el marco de grados y máster se proponen las evaluaciones docentes de forma habitual. Así, faltaría implantar la evaluación de la tutoría de tesis, no como una evaluación de producto final sino como una evaluación de proceso, que dirima y publique también las valoraciones obtenidas por los diferentes directores en su función como tal. De esta forma, se podría realizar también un seguimiento de la calidad del proceso, y premiar a los directores de tesis no sólo por sus resultados en producción científica sino por su trabajo en el acompañamiento al doctorando, poniendo más en valor el esfuerzo que se realiza por parte de los directores de tesis.

Fomentar un marco de pertenencia al grupo, a través de las Escuelas de Doctorado. La Universidad de Alcalá ofrece multitud de servicios al doctorando: recursos bibliográficos e

instrumentales, seminarios, becas... **Pero sólo uno de ellos, (y solo durante tres días al año),** ofrece al doctorando un espacio de intercambio entre pares: las Jornadas de Jóvenes Investigadores. Se perpetúa así el modelo de estudiante de tercer ciclo solitario, que busca el apoyo emocional en el director (si lo encuentra), o en la familia propia, que en la mayoría de las ocasiones no comprende las problemáticas de la realización de una tesis doctoral (Mankocksy, 2014).

Como ya se ha visto, varias investigaciones ponen de relieve la importancia del apoyo emocional y el sentido de pertenencia a un grupo de los doctorandos, cuestión esta, que tendría una solución relativamente sencilla, a través de la creación de grupos de apoyo-trabajo- formación horizontales (en lugar de los seminarios, enfocados de manera vertical), de la creación de una verdadera comunidad investigadora transversal en las áreas de conocimiento.

Esto, pienso, no solo repercutiría en una mayor tasa de aprobaciones de Tesis Doctorales, sino a la vez, en una mayor participación en la producción científica de los doctorandos, que, apoyados por una red de iguales, se sientan en condiciones emocionales y académicas para tratar de participar en la comunidad científica, considerando esto una mejora del éxito total en un programa de doctorado. Y de paso, evitar *la soledad del tesista de fondo* (Lhèretè, 2011).

Incluso, como ya se mencionó antes, repercutir también en una mejora del intercambio académico en favor del desarrollo de competencias de lecto-escritura científica (Belcher, 1994; Diezmann, 2005; Dysthe, 2002)

Por otro lado, la proliferación de grupos estables de investigadores transdisciplinarios, y redes de apoyo entre pares, descargaría la presión de apoyo emocional por parte de los directores de tesis, que en muchos casos se percibe como muy exigente y asimétrica por parte de los directores de tesis, y que tiene una alta percepción de necesaria por parte de los estudiantes de doctorado.

En este mismo sentido, se ha de referir la puesta en marcha, en mayo de 2016, de una Asociación de Doctores de la UAH en Chile, que creada por los mismos estudiantes, pretende gestionar ese punto de encuentro entre doctores. Una Asociación que nace desde la necesidad de sentirse parte de un grupo y buscar apoyos entre pares para avanzar en sus carreras académicas y profesionales. Dos de sus objetivos principales son precisamente: "[...]2. Promover la investigación educativa entre los miembros que constituyan esta sociedad y con **todas aquellas instituciones que contribuyan a este objetivo.**[...]4. Entregar la mayor

cooperación posible a todos los doctorandos en relación a sus proyectos y en sus diversos **procesos de avances de su tesis con el fin de llegar a feliz término con ellos.[...]**⁸⁶

En la misma línea, se propone que, en los casos en los que se trabaje con programas de doctorado transnacionales como el que se presenta en este caso, se implantara la realización de dos o tres estancias anuales, de más de un mes de duración, que permitieran intensificar el trabajo y el contacto con los directores, como forma directa de trabajar en la mejora de la focalización, documentación, actualización y proyección científica de las tesis doctorales, pero también fomentar la vivencia de relaciones entre pares y socializar las problemáticas de la realización de la tesis en un marco de confianza y empatía.

Fomentar el desarrollo de la producción científica a lo largo de los programas de doctorado.

De cara a favorecer una mayor producción científica entre los estudiantes de doctorado, que acompañaran y mejoraran el proceso, a la vez que la producción científica universitaria podrían valorarse diferentes medidas:

- La mejora en la divulgación de convocatorias para *papers* y congresos de forma específica a los grupos de doctores. A pesar de que existen en la Universidad de Alcalá herramientas como *UAHComunica*, que permiten recibir información sobre varias temáticas, debería por un lado fomentarse más el conocimiento de esta herramienta entre el alumnado de doctorado, y por otro, tratar de filtrar mejor la información enviada, por tipologías y áreas de conocimiento.
- Fomento de una cultura de participación y colaboración director- doctorando y entre pares. A través de las comunidades de doctorado, poder animar a los nuevos doctorandos a la producción científica conjunta, y también de la mano de sus directores, entendida como una inversión en práctica y facilidades añadidas.

7.2 Algunas consideraciones respecto del marco teórico y contextual de la tesis.

A lo largo de la confección del marco teórico y contextual de esta tesis, se ha hecho un repaso de manera profunda a las circunstancias que rodean a la situación de la Educación en general, la Educación superior y los programas de doctorados en particular, centrados sobre todo en la región iberoamericana. En el estudio de estas circunstancias, se ha pasado la vista por innumerables informes emitidos desde muy diversas instituciones: públicas y privadas; internacionales, de carácter nacional, comparativas o meramente informativas, pero todas con

⁸⁶ Extracto del Acta Fundacional de la Asociación de Doctores en Educación de la Universidad de Alcalá sede Chile.

un nexo en común: realizar numerosas recomendaciones para el avance y mejora de la educación.

PISA, TALIS, la OCDE, la OEI, las universidades, los gobiernos, las fundaciones... todos tienen algo que aportar a la sociedad acerca de la Educación a través de planes, propuestas, directrices y *trends*. Grandes ideas, sobre todo necesitadas de financiación, pero, en general puntos de acuerdo común para multitud de expertos, que apuntan hacia una mejora de hecho de la calidad docente, y con ello del nivel educativo de la sociedad en general.

Un saber que incida en mejoras sociales pero también económicas, poniendo por delante las economías basadas en la investigación y el desarrollo. Pero, ¿se siguen en alguna ocasión esas recomendaciones? ¿Quién recoge el guante de esos informes? , y, retomando el discurso de las sugerencias propuestas, una última pregunta: ¿qué doctores realizan las propuestas de los informes internacionales? ¿quiénes y en qué tipo de programas de doctorado los han formado?, y ¿están preparados para ser quienes dirijan estos aportes y cambios?.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Amador, Y. (2014). La interacción tutor- estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de Lenguas Modernas*, nº 20, 2014. Pp.285-294.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2017). Aneca.es. [Pagina web]
Recuperado de: <http://www.aneca.es>
- Agencia Nacional de Innovación y Prospectiva. (2017). Idi.mineco.gob.es. [Pagina web]
Recuperado de: <http://www.idi.mineco.gob.es>
- Agudelo, D. et al. (2003) ¿Cómo tener éxito en un doctorado en Psicología? Opinión de los directores de Tesis Doctorales más productivos en España. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 3, Nº 3, pp. 565-593. ISSN 1576-7329
- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortíz- Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. et al. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Psicothema*, 15, 595-609.
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8),pp. 905-916.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3),pp. 265-278.
- Albaine Pons J. R. (2011) Paradigmas y doctorados. *Acento*. 28 de abril de 2011. Recuperado de: <http://acento.com.do/2011/opinion/200546-paradigmas-y-doctorados/>
- Alzate, M., Deslauriers, J. y Gómez, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Angelova, M. y Riazantseva, A. (1999). "If you don't tell me, how can I know?" A case study of four international students learning to write the US way. *Written Communication*, 16(4), pp. 491-535
- Apodaca Urquijo, P. (2012) *Los doctorados transnacionales en América Latina*. Conferencia magistral. [Podcast] Ecuador: Seminario interdisciplinario de investigación, postgrados y vinculación con la colectividad. 4, 5 y 6 de septiembre de 2012. Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE). Recuperado de:

http://www.ivoox.com/conferencia-magistral-del-dr-pedro-apodaca-urquijo-u-audios-mp3_rf_1574526_1.html

Aracil Voltes, V. (2005) *Introducción a la investigación científica. Ensayo sobre la elaboración de una tesis doctoral*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.

Aravena M., Kimelman E., Micheli .B, Torrealba R. y Zúñiga J. (2006). *Investigación Educativa*. Santiago: Universidad Arcis.

Argüelles, J.C. (6 de febrero de 2008). ¿Qué es la producción científica? *Tribuna: Circuito Científico. El País*. Edición Digital. Aparecido en la edición impresa del Miércoles, 6 de febrero de 2008. El País.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017) ANUIES. [Pagina web] Recuperado de: www.anui.es

Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (2017) AUIP. [Pagina web]Recuperado de: www.aui.org

Baena Paz, G. y Montero Olivares, F. (2010). *Tesis en 30 días*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Barnacle, R. y Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of “becoming doctor”. *Studies in Higher Education*, 35(4), pp.433-444.

Base de Datos de Tesis Doctorales (2017). TESEO [Pagina web]. Recuperado de: <https://www.educacion.es/teseo>

Beaud, M. (2001) (1ª edición 1985) *L'art de la thèse*. Paris: Editions La Découverte.

Becker, W. E. y D. K. Round (2009). The Market for Higher Education: Does It Really Exist? *IZA Discussion Paper*, núm. 4092.

Belcher, D. (1994). The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors. *Journal of English for Specific Purposes*, 13(1), 23-34.

Belcher, D. y Hirvela, A. (2005). Writing the qualitative dissertation: what motivates and sustains commitment to a fuzzy genre? *Journal of English for Academic Purposes*, 4(3), pp.187-205.

Benito Bonito, M.; Gil Torrubias, P. y Romera Ayllón, R. (2014) *El empleo de los doctores en España y su relación con la I+D+i y los estudios de doctorado*. Colección Consejos e Informes. Las Palmas de Gran Canaria: Conferencia de Consejos Sociales

- Bermúdez, M. P., Castro, A, Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009) Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*. Volumen 14. Nº 2, pp. 193- 201.
- Bernal, M. (2007). *Internacionalización de la educación superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones*. Argentina: Editora Universidad Católica de Córdoba.
- Biblioteca de la Universidad de Alcalá (2017) Formación en línea proporcionada por los proveedores. [Blog] Recuperado de:
<http://formacionlineabibliotecauah.blogspot.com.es/>
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in quality assurance of Higher Education: commonality or diversity? *Higher Education*, 47, pp. 113–137.
- Billorou, N.; Pacheco, M. Y Vargas, F. (Eds.) (2011) *Guía para la evaluación de impacto en la formación*. Montevideo UG: OIT/ CINTEFOR
- Blázquez Entonado, F. (Coord.) (2001) *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1995) Estrategias Metodológicas Cualitativas. En: Centro de Estudios de Desarrollo Económico. *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Primera Edición, Bogotá: Editorial Presencia Facultad de Economía Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J.D. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Bourner, T., Bowden, R., y Laing, S. (2001). Professional doctorates in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(1),pp. 65–83.
- Bourner, T., O'Hara, S., y France, L. (2000). Practitioner-centered research.** En K. Bourner, & Watson (Eds.) *New directions in professional education* (pp. 226–337). Buckingham, UK: Open University Press.
- Brennan, J. y T. Shah (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education*, núm. 40 (3), pp. 331–349.

- Bretón-López, J. y Agudelo, D. (2005). ¿Cuáles son los aspectos del doctorado en diferentes países que un alumno debe conocer? En G. Buela-Casal (Dir.) *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 110-133). Madrid: EOS.
- Bricall, J. M. (2000) *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Brubacher, J.S. y Rudy, W. (2004, 1ª Edición 1968). *Higher education in transition: A History of American colleges and universities, 1636-1968*. New York: Harper & Brothers.
- Brunner, J.J. (2015) Jose Joaquín Brunner. Currículum. 1 diciembre de 2015. [Página web] Recuperado de www.brunner.cl
- Budapest Open Access Initiative (2016) Budapest Open Access Initiative. [Página web] Recuperado de: www.budapestopenaccessinitiative.org/
- Buela-Casal, G. (2005a). La evaluación de la calidad en el proceso de convergencia europea. *Revista Mexicana de Psicología* 22. Pp.306-314.
- Buela-Casal, G. (2005b). Recomendaciones para superar un programa de doctorado. En G. Buela -Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 151-171). Madrid: EOS.
- Buela -Casal, G. et al. (2011). Rendimiento en el doctorado en función del área de conocimiento. *Revista de Psicodidáctica*, 2011, 16(1), pp.181-192
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P., Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R. Guillén- Riquelme, A. y Castro, A. (2010). Relación de la productividad y eficiencia con la financiación de las comunidades autónomas españolas. *Psicothema*, 22, pp.924-931.
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., y Castro, A. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 21, pp.309-317.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2008a). Análisis de la evolución de los Programas de Doctorado con Mención de Calidad en las universidades españolas y pautas para su mejora. *Revista de Investigación en Educación*, 5, pp.49-60.
- Buela-Casal, G., y Castro, A. (2008b). 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, 127-136.

- Buela-Casal, G., y Sierra, J. C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de universidad. *Psicothema*, 19, 537-551.
- Butler, D. (2013b). The dark side of publishing. *Nature*, 498, pp.433-435.
- Cabrera, F. (2003) *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis Educación.
- Caffarella, R. S. y Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), pp.39-52.
- Callejo Pérez, D.M. Fain, S.M y Slater, J.J. (Eds.) (2011) *Higher Education and Human Capital. Re/thinking the Doctorate in America*. Rotterdam: Sense.
- Campanario, J.M. (2009) Rejecting and resisting Nobel class discoveries: accounts by Nobel Laureates. *Scientometrics*, 81 (2), pp.549-565.
- Campanario, J.M. (2002) El sistema de revisión por expertos (peer review): muchos problemas y pocas soluciones. *Revista Española de Documentación Científica*, 25 (3) pp.166-184.
- Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 217-234). Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26),pp. 321-327.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística de la Universidad de Cuyo*, 25, pp.41-62.
- Carreras, A. (1994) *Guía práctica para la elaboración de un trabajo científico*. Salamanca: CITA
- Carrión C. (1998) Las reformas educativas en la década de los ochenta: el caso de España. *Planuic*, años 6 y 7, enero-diciembre; pp. 100-136
- Carvajal Lorca, O.R. (2011). *Evaluación de los programas de Tercer Ciclo Universitario y su aplicación a los Programas de Doctorado de la UPV/EHU en América Latina*. Tesis doctoral. Directores: Dr. Pedro Apodaca Urquijo y Dr. Clemente Lobato Fraile. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Bilbao: Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibersitatea.

- Casali Fuentes, A. (2015). Paradigmas sobre educación superior en Chile en tiempos de reforma. Perspectiva y proyección histórica. En: M. Jabonero y otros (Eds) (2015) *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica. IX EIDE*. Bucaramanga, Colombia: Santillana.
- Casanave, C. P. (1995). Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program. In D. Belcher y G. Braine (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 83-110). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Casas J., Repullo J.R. & Donado J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, vol. 31 num. 8 pp. 527-538
- Castro, A. et al. (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*. Vol. 38 núm. 2. pp 17-28. ICE. Universidad de Oviedo.
- Castro, A., y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, pp.61-74.
- Cea D'Ancona, M. A. (1998) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*, Santiago de Chile: CINDA
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2009). *Marco de referencia para el proyecto sobre aseguramiento de la calidad, Proyecto ALFA N° DCIALA/2008/42 "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria"*, Santiago de Chile: ALFA-CINDA
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2011a). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile: RIL Editores.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2011b). *Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina.*, Buenos Aires: Seminario Latinoamericano Proyecto Alfa, "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria"
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). (2017). Cinda.cl [Página web] Recuperado de: <http://www.cinda.cl>

- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. (2017) CENEVAL. [Página web]
Recuperado de: www.ceneval.edu.mx
- Clark, B. (1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Colombo, L. (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction* (Tesis doctoral). ProQuest Dissertations and Theses (Nro. UMI 3459921)
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* [en CD] Vol. 1, pp. 82-85. Universidad de Buenos Aires.
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-976.
- Comisión Nacional de Acreditación (2007). *Guía para la acreditación. Normas y procedimientos*, Santiago de Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación (2008). *Informe Resultados acreditación 2008*, Santiago de Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación (2010a) *Resultados de acreditación*. Santiago de Chile: CNA.
Recuperado de: <http://www.cnachile.cl/oirs/resultados-de-acreditacion> Consultado el 14 de marzo de 2015.
- Comisión Nacional de Acreditación (2010b). *2007/2010 Memoria. Aseguramiento de calidad en educación superior: cuatro años de CNA-Chile*, Santiago de Chile: CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación (2017). CNA Chile. [Página web] Recuperado de: www.cnachile.cl
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2003). *Estudio de sedes de instituciones de educación superior en Chile*, Santiago de Chile: CNAP.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2017) conicyt.cl [Página web]
Recuperado de: www.conicyt.cl

- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (2016) Magister Becas Chile. [Página web] Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/estadisticas/extranjero/magister-becas-chile/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2016). *Procedimiento general para la evaluación de Programas y Funciones en la educación superior*. Ciudad de México: CIEES.
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). (2017). Crue.org. [Página web] Recuperado de: <http://www.crue.org>
- Conrad, L. (2007). Developing the intellectual and emotional climate for candidates. En C. Denholm y T. Evans (Eds.), *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand* (pp. 36-44). Victoria, Nueva Zelanda: Acer Press.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2017) CONACYT [Página web] Recuperado de: www.conacyt.gob.mx
- Consejo Nacional de Educación (2009). *Índices 2009*. Recuperado de: <http://www.cned.cl>
Consultado el 16 de marzo de 2016.
- Cox, M.F., Adams, S.G., y Omer, I. ST. (2011) Creating comprehensive educational experiences for the 21st century Ph.D. En: D.M. Callejo Pérez, S.M. Fain y J.J. Slater (Eds.) *Higher Education and Human Capital. Re/thinking the Doctorate in America*. Rotterdam: Sense.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007) *Trends V Universities shaping the european Higher Education area*. Bruselas: European University Association, Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/trends_V.pdf
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. y M. Broadbent (2003). Quality in Higher Education: from Monitoring to Management, *Quality Assurance in Higher Education*, numb. 11 (1), pp. 5–14
- Cyranoski, D. et al. (2011). The PhD factory. The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop? *Nature*. Vol. 472. 21 abril 2011 pp. 276-279.
- Dardy, C., Ducard, D. y Maingueneau, D. (2002). *Un genre universitaire: le rapport de soutenance de thèse*. Villeneuve d'Ascq, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Declaración de Bergen (2005) *Espacio Europeo de Educación Superior- Consiguiendo los resultados*. [Comunicado] Bergen, 19-20 de Mayo de 2005

- Declaración de Berlín (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. [Comunicado]. Berlín, 19 de septiembre de 2003.
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los Ministros de Educación sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. [Comunicado]. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta de los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia, y Reino Unido sobre la armonización de la creación del sistema europeo de educación superior*. [Comunicado]. Sorbona, 25 de mayo de 1998
- Decreto n° 463-04. Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana. Gaceta Oficial. República Dominicana. 1 de julio 2004)
- Deem, R. y Brehony, K. J. (2000). Doctoral students access to research cultures –are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165.
- del Monte-Luna, P.; de la Cruz-Agüero, G.; Carmona, R.; y Reyes-Bonilla, H. (2014), Impacto académico de las revistas ilícitas de libre acceso, *Ciencia Ergo Sum* 21.pp. 140-142.
- Denley P. (1998) The Mediterranean in the Age of Renaissance 1200-1500. En: G.Holmes (Ed.) *The Oxford Illustrated History of Medieval Europe*. Oxford: Oxford University Press;
- Dias, M.A. R. (2008) La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento. En: C. Tünnermann Bernheim (Ed.) *La educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: IESALC- UNESCO y Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (2004). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. México. ANUIES XXIII (3), 127.
- Díaz Corvalán, E. (2011) Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. En VV.AA. (2011) *La acreditación en las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación CNA- Chile y Fundación Creando Futuro.
- Diezmann, C. M. (2005). Supervision and scholarly writing: Writing to learn and learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.
- Domínguez, M., Meckes, L., San Martín, E., Sánchez, C. y M. Bascope (2011). *¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?*, Santiago de Chile: CEPPE.

- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Earl-Novell, S. (2006). Determining the extent to which program structure features and integration mechanism facilitate or impede doctoral student persistence in mathematics. *Internacional Journal of Doctoral Studies*, 1, 45-57.
- Eckel, W. (2013) Intervención en la Primera Cumbre Académica Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe y la Unión Europea. En: P.Leiva Lavalle (Ed.). *Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Primera cumbre académica. Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe- Unión Europea. Foro académico permanente ALC-UE. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile
- Eco, U. (2004). **Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura (1ª reimp. en México ed.)**. México D.F: Gedisa.
- Education GPS- OECD (2016) GPS – OECD. [Página web] Recuperado de: www.gpseducation.oecd.org
- El-Khawas, E., DePietro–Jurand, R. y L. Holm–Nielsen (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead*, Washington: The World Bank.
- Escuela de Doctorado de la Universidad de Alcalá. (2017). Escuela de Doctorado- UAH. [Página web] Recuperado de: <http://www.escuela-doctorado.uah.es>
- Espinoza, O; González, L.E.; Kaluf, C. y Mendoza, C. (2012) Caracterización de la oferta y demanda de programas de doctorados en Educación en Chile. *Revista Argentina de Educación (RAES)*. Año 4. Núm. 5. Octubre 2012.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2011). Impacto de la Acreditación en instituciones y actores: el caso de Chile. En: D. Servetto A.y Saur (Comps.) *Sentidos de la universidad*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63–96.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2009). Desarrollo de la formación de posgrado en Chile, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, núm. 5 (13), pp. 207–232.
- Espinoza, O., Fecci, E., González, L. E., Marianov, V., Mora, A., Ocaranza, O., Prieto, J. P. y E. Rodríguez (2006). *Informe: la educación superior en Iberoamérica. El caso de Chile*. Santiago de Chile: CINDA–Universia.

- Espejo, A., Jibaja, C. Pérez-Reyes, J. y Rubina. M. (2014). *Informe de resultados de la evaluación psicológica de ingreso 2014-I*. Lima: Universidad del Pacífico
- EU-CELAC (2015) Plan de Acción UE- CELAC. Bruselas. [Página web] Recuperado de: <http://www.sela.org/media/268505/eu-celac-plan-de-accion-2015.pdf>
- European University Association (2016) European University Association. [Página web] Recuperado de: www.eua.be
- Fastuca, L.F. (2015) La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*. Vol. 37, núm. 148. pp 156-171.
- Ferenz, O. (2005). EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 339-351.
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. Ficha 7. Octubre 2006. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Secció de Recerca.
- Fernández, N. (2008). Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional. En: A. L. Gazzola y S. Pires (Coords.) *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC–UNESCO, pp. 57–108.
- Fernández Cano, A. (1995) *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Flores Moya, A. (2008) El papel de la divulgación sobre la vocación científica: el Científico ¿nace o se hace? *Circunstancia*. AÑO VI - Nº 15 – enero. 2008. Fundación Ortega -Marañón.
- Flores Talavera, M.C.G. (2010) Formar al formador de formadores. El desafío del bicentenario. *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires, República Argentina, 13,14 y 15 de septiembre de 2010.
- Foro Académico Permanente ALC-UE (2016) FAP-ALCUE. [Página web] Recuperado de: www.fap-alcue.org/es
- Fundación Bancomer BBVA (2010). *Informe Anual 2010*. México: Fundación Bancomer BBVA
- Fundación Creando Futuro (2016). Misión y Visión. [Página web] Recuperado de: www.fcf.cl

- Gairín Sallán, J. (2010). La evaluación del Impacto en Programas de Formación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. REICE*. Vol. 8. Num. 5. ISSN: 1696-4713
- Graciarena, J. (1974) *Formación de Postgrado en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gámez, S. (2003) *Financiamiento de la Educación Superior en República Dominicana*. Santo Domingo: UNESCO-IESALC -SEESCYT
- García, L. (2006). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Editorial Ariel Educación.
- García, P. (2016) La filtración de documentos sobre el TTIP revela diferencias "irreconciliables" entre la UE y EEUU. 1 mayo de 2016. *Eldiario.es* [Noticia] Recuperado de: http://www.eldiario.es/economia/TTIP-diferencias-irreconciliables-UE-EEUU_0_511299252.html
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugada, G., y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- Garrido Palacios, M. (1979) Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Contraluz*, nº 2 - Agosto 2005. Asociación Cultural Cerdá y Rico, Cabra de Santo Cristo (Jaén)
- Goetz, J.P. Y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata
- Gómez Mendoza, M. Á.; Alzate Piedrahita, M.V. y Deslauriers, J-P. (2015) *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado: representación, proceso y oficio*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones Recuperado de: <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/C%C3%B3mo-dirigir-trabajos-de-grado-y-tesis-de-maestria-ebook.pdf>
- González, L. E. y Espinoza, O. (2011). El rol del estado frente a las universidades públicas y privadas. En: J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 277–297.
- González, L. E. y Espinoza, O. (2007). *Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe: concepto y modelos*. Caracas: IESALC–UNESCO.

- González Miranda, D.O. (2015) *La Unión Europea, América Latina y Caribe, una alianza estratégica global para la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano para las Relaciones con Europa (CELARE).
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Graduate Management Admission Council (2017) The official website of the GMAT. [Página web] Recuperado de <http://www.mba.com/global>
- Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y Perfeccionamiento de la Educación Superior (2017) GULERPE Recuperado de: www.escotet.org/gulerpe.htm (Sin actividad desde 2002).
- Guillén-Riquelme, A., Guglielmi, O., Ramiro, M. T., Castro, A., y Buela-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*, 38, 75-82.
- Gutiérrez, L. (2016). Una empresa privada cobrará 330.000 euros por las pruebas LOMCE en Madrid. *Cadenaser.com*. [noticia]10 de mayo de 2016
- Guzmán Ceballo, A.R. (2014) Consideraciones sobre el Doctorado de la Universidad del País Vasco en la República Dominicana. Online. *Portal web UNESCO*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/articulo_unescojunio2014_01.pdf
- Harvey, L. (2002). The End of Quality?. *Quality in Higher Education*, 8 (1), pp. 5–22
- Herasme, M. y L. E. González (2000). *Referentes teórico–metodológicos y experiencias de evaluación y acreditación de la educación superior*. Santo Domingo: BIDCONES.
- Hernández, L. y Nieto Gutiérrez, J. (2010). La formación doctoral en México, historia y situación actual. *Revista Digital Universitaria*. [en línea]. 1 de mayo 2010, Vol. 11, No.5
- Hernández Pina, F. y Díaz Martínez, E. (2010) La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10. 69-82

- Hernández Sandoica, E. (2008). Tres décadas de educación superior en España: universidades e investigación. *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad*, 2008, vol. 11 n.1. pp 101-134.
- Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado" administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006). En: E.Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 62-73). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (2009). *Resources of Higher Education Institutions 2007/08*. Cheltenham, UK: Higher Education Statistics Agency
- Horgué Baena, C.; Bonachera Ledro, M. I.; Caro Muñoz, A. I. (2012). *Impacto de la nueva legislación en la Educación Superior y la Investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hu, Y., van Veen, K. y Corda, A. (2016) Pushing too Little, Praising too Much? Intercultural Misunderstandings between a Chinese Doctoral Student and a Dutch Supervisor. *Studying Teacher Education* Vol. 12, Iss. 1, 2016
- Ibarra, C. (2008) *Posgrados Nacionales, Renovación Curricular y Ampliación de la Cobertura de Educación Superior. Asesoría en ciencia y capital humano para el CNIC*, Tercer informe de actividades. CNIC.
- Imbernón, F. (1996). *En busca del Discurso Educativo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe. (2017) IESALC. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org.ve
- Instituto Nacional de Estadística. (INE). (2017). Ine.es. [Página web] Recuperado de: <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017) INEGI. [Página web] Recuperado de: www.inegi.mx
- Iribarren Maestro, I. (2006). *Producción científica y visibilidad de los investigadores de la Universidad Carlos III de Madrid en las bases de datos del ISI, 1997-2003*. Tesis Doctoral.

Dirigida por Dr. Elías Sanz Casado. Departamento de Biblioteconomía y documentación. Universidad Carlos III. Madrid.

Johanson, R. E. (2001). *The role of interactions in academic writing: A collective case study of five Taiwanese doctoral students in a graduate school of education*. Tesis doctoral. ProQuest Dissertations and Theses (Núm. UMI 3008361)

Kaluf, C. (2014) Internacionalización de la Educación Superior en Chile En: UNESCO-IESALC. *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: Un Estado del Arte*. Santiago: UNESCO

Katz, J.I. (2013) No te conviertas en científico. 1 agosto de 2013. Notaminima.wordpress.com. [Blog] Recuperado de: <https://notaminima.wordpress.com/2013/08/01/no-te-conviertas-en-cientifico/>

King Stephen F., y Burgess Thomas F. (2005). Beyond critical success factors: a dynamic model of enterprise system innovation. *UK International Journal of Information Management*, Vol. 26, pp. 59-69.

Koerner, K.C. y Mahoney, M.J. (2005). Los orígenes del doctorado en Psicología. En: G.Buela-Casal (Dir.) *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 19-39). Madrid: EOS

Kuhn, Thomas S. (2005) (8ª ed). *La estructura de las revoluciones científicas*. España: Fondo de Cultura Económica de España.

Laboratoire d'informatique de Nantes Atlantique (2017). CIFRE. [Página web] Recuperado de: <http://www.lina.univ-nantes.fr/?-CIFRE,387-.html>

Laborin Alvarez, J.F. y Vera Noriega, J.A. (2000). Orientación al logro y evitación al éxito en la población que habita la región noroeste del desierto de México. *Summa Psicológica* Vol. 7. No.2 sep. Pp. 211-230.

Lallez, R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*. París: UNESCO.

Landoni, P. (2007). *Dinámicas público/privadas en el desarrollo de la educación de postgrados: comparando las experiencias de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. II Congreso Nacional- I Encuentro Latinoamericano de Estudios comparados en Educación. Buenos Aires, 14-16 junio 2007.

Larsson, K. y Frischner, J. (2003). The Education of Research Psychologists in Sweden. *European Psychologist*, 8, 34-38.

- Lasso de la Vega, J. (1977) *Cómo se hace una Tesis Doctoral. Técnicas, normas y sistemas para la práctica de la investigación científica y técnica y la formación continuada*. Madrid: Fundación Universitaria Española
- Leadbeater, C. (2005). *The era of open innovation*. TEDGlobal 2005. [Conferencia/ video] julio de 2005. https://www.ted.com/talks/charles_leadbeater_on_innovation#t-184684
- Leiva Lavalle, P. (Ed.). (2013). *Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Primera cumbre académica. Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe- Unión Europea. Foro académico permanente ALC-UE. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lemaitre, M.J. (2013) Intervención en la Primera Cumbre Académica Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe y la Unión Europea. en Leiva Lavalle, P. (Ed.). (2013). *Hacia un espacio eurolatinoamericano para la educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Primera cumbre académica. Comunidad de Estados de América Latina y el Caribe- Unión Europea. Foro académico permanente ALC-UE. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile
- Lemaitre, M.J. (2007). Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones, presentación ante el Consejo Centroamericano de Acreditación, San José
- León, O.G., Montero, I y Plans, B. (2005) Las cualidades del buen alumno de doctorado. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 63-80). Madrid: EOS.
- Lemos Giráldez, S. (2005) Pautas para hacer un doctorado. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 173-187). Madrid: EOS.
- Lewin, K. Lippitt, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Ley nº 1/12. Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. Gaceta oficial. República Dominicana. 15 diciembre de 2011
- Ley nº 66-97. Ley General de Educación 66-97. Gaceta Oficial. República Dominicana. 1 de septiembre de 2009.
- Ley nº 139-010 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Gaceta Oficial. República Dominicana. 13 de agosto de 2001.
- Ley Nº 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial. Chile. Ministerio de Educación. 10 de marzo de 1990

- Ley N° 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Diario Oficial Chile: Presidencia de la República. 17 noviembre de 2006.
- Ley n° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial. Chile: Ministerio de Educación. 12 septiembre 2009.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Diario Oficial de la Federación. México: Presidencia de la República. 11 de septiembre de 2013
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Educación Pública 13 de julio de 1993. Última reforma: 1 de junio de 2016.
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación. México: Presidencia de la República. 11 de septiembre de 2013
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Educación Pública. 29 de diciembre de 1978
- Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado núm. 307. España: Jefatura del Estado. 24 de diciembre de 2001. Ref. BOE-A-2001-24515
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado número 89. España: Jefatura del Estado. 13 de abril de 2007. Ref. BOE-A- 2007-7786
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado núm. 295. España: Jefatura del Estado. 10 diciembre de 2013. Ref. BOE-A-2013-12886.
- Lhérété, H. (2011). La solitude du thésard de fond. *Sciences Humaines*. Octubre 2011. N°230. Traducción del blog filorrollos.com. 3 marzo de 2016. Recuperado de: <http://filorrollos.blogspot.com.es/2012/07/la-soledad-del-tesista-de-fondo.html> .
- Lopez Nicolás, J. (2011) Las cinco claves del éxito de una Tesis Doctoral. 21 septiembre de 2011. Scientia Blog. [Blog] Recuperado de <https://scientiablog.com/2011/09/21/las-cinco-claves-del-exito-de-una-tesis-doctoral/>
- López Yepes, J. (2010). *Como se hace una tesis. Trabajos de fin de grado, máster y tesis doctorales*. México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecnológicas.
- López Yepes, J. (1995) *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*.

- López Yepes, J.; Ros García, J.; Orera Orera, L.; Fernández Bajón; M.T. y Prat Sedeño, J. (2005) *Las tesis doctorales. Producción, evaluación y defensa*. Madrid: Editorial Fragua.
- Lucio, R. (1993) *Políticas de postgrado en América Latina: Análisis comparativo. Documento CEDES/95*, Buenos Aires: Serie Educación Superior.
- Lukas, J. (2014). *Evaluación educativa* (2a. ed.). Madrid, ES: Larousse - Alianza Editorial.
Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Mamaqi, X. y Miguel, J. (2015) Formación doctoral y mercado laboral en España: un análisis de empleabilidad y salario según ocupación y experiencia. *Actas de las XI Jornadas de Economía Laboral*. U. Autónoma de Barcelona, 1-3 julio 2015.
- Mancoksky, V. (2009) ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*. Año 1. Núm. 1. Noviembre 2009
- Martí, J. (2012) ¿Sirve para algo una tesis doctoral? 18 de noviembre de 2012. XarxaTIC. [Blog]
Recuperado de: <http://www.xarxatic.com/sirve-para-algo-una-tesis-doctoral/>
- Martín Bris, M. (2016a) Educación y Educación Superior en el contexto Iberoamericano. Presentación del monográfico. *Tendencias pedagógicas*, Nº 28, 2016. págs. 7-10.
- Martín Bris, M. (2016b) (Coord.) *Internacionalización de la Educación Superior en Iberoamérica: miradas y perspectivas*. Madrid: Grupo IDE/UAH.
- Martínez, J.A. y Pérez Esparrells, C. (s.f.) *La financiación de las universidades públicas españolas: un instrumento para el cambio*. Alojado en www.portal.uned.es
- Martínez Neira, M. y Miguel Alonso, A. (2017) La libertad de enseñanza y el doctorado (en derecho) en el sexenio democrático: ¿una nueva centralidad de la Universidad de Madrid? En J.M. Calderón Ortega, M. Casado Arboniés y A. Díez Torre (Coords.) *Historia universitaria de España y América*. Obras colectivas. Humanidades. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Mas-Torelló, O. (2016) La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27, Núm.1.
- Massy, W. (2003). Auditing Higher Education to Improve Quality. *The Chronicle of Higher Education*, 49, 16–19.

- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Colección para Educadores. Tomo 3. España: Horsori editorial.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.M., Clark, R.A., & Lowell, E.I. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Mendoza Arana, P. (2000) Los grados académicos: Surgimiento y evolución. *Anales de la Facultad de Medicina*. Vol. 64, nº 4. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mercado Común del Sur (2016) MERCOSUR. [Página web] Recuperado de: www.mercosur.int
- Mercado Común del Sur (2017) Sistema Arcu-Sur. [Página web] Recuperado de: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/descripcion/127-sistema-arcu-sur-es>
- Metcalfe, J. y Gray, A. (2005) *Employability and doctoral research postgraduates: Learning and Employability Series 2*. ESECT /Higher Education Academy.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo.
- Middlehurst, R. y D. Woodhouse (1995). Coherent Systems for External Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 1 (3), 257–268.
- Miguel Díaz, M. de (1995). Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 306, 427-454.
- Miguel Díaz, M. de (1997). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado en el ámbito de las ciencias de la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 171-186.
- Miguel Díaz, M. de (2003). *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias*. Madrid: MEC. Consejo de Coordinación Universitaria.
- Miguel Díaz, M. de (2010). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 569-581
- Miguel, S. (2001) Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2011, vol. 34, no. 2, p. 187-199.
- Miguel, J. et al. (2004) ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de Ciencias Sociales*, 7, 115-155.

- Milliken, J. y G. Colohan (2004). Quality or Control? Management in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26 (3), 381–391
- Ministerio de Educación (2017) Ministerio de Educación. Chile. [Página web] Recuperado de: www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Universidad-Empresa (1988) *La formación de postgrado. Situación actual y tendencias*. Madrid: MEC-FUE
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010) *Documento de Reflexión sobre la mejora de la financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e Incrementar el impacto socio-económico del Sistema Universitario Español*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015*. Secretaría General de Universidades. Subdirectora General de Coordinación y Seguimiento Universitario: Subdirección General de Documentación y Publicaciones
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). MECD. [Página web] España. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *El sistema Educativo Español*. Madrid: MECD/ CIDE
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2013). *Memorias MESCyT Enero-Diciembre 2013*. República Dominicana: MESCyT
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2012) *Nivel académico de los docentes de las IES*. República Dominicana: Dirección de Planificación y Desarrollo.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2017) MESCyT. República Dominicana. [Página web] Recuperado de: www.mescyt.gob.do/
- Ministerio de Educación (2014) *Estudio Evaluativo de un conjunto de Programas de Doctorados chilenos*. División de Educación Superior. Chile: MINEDUC
- Ministerio de Educación (2011). *Listado de instituciones vigentes*. Chile: MINEDUC Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/doc/201101031152140.instituciones_vigentes_enero_2011.xls

- Ministerio de Educación (2010). *Resultados Prueba Inicia egresados pedagogía en educación básica 2010*. Chile: MINEDUC Recuperado de: <http://www.evaluacioninicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Compendio estadístico*. Chile: MINEDUC Recuperado de: http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=60
- Moncada, L.I. y Pinilla, A.E. (2006) Investigación en educación. *Revista de la Facultad de Medicina*. Universidad Nacional de Colombia, 54. pp. 313-329
- Moreno Bayardo, M.G. (2011) La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*. Vol. 40 n° 158. México. Abr/ jun 2011
- Moreno Bayardo, M.G. (2010). *Historia de formación para la investigación en doctorados en educación*. Distrito Federal, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, M.G. (2007) Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril - junio 2007. Vol. 12, num.33 pp. 561-580
- Moreno Bayardo, M.G; Jiménez Mora, J.M. y Ortiz Lefort, V. (2011) *Culturas académicas: prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Morles, V. y León, J. R. (2002) Los estudios de posgrado en Iberoamérica y el Caribe. En: J. Castro Lamas y J. Núñez Jover (Eds.) *Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*. Salamanca: Dirección General de la AUIP.
- Moyano, M., Delgado-Domínguez, C. J., y Buela-Casal, G. (2006). Análisis de la productividad científica de la Psiquiatría española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 111-120.
- Munévar R. y Quintero J. (2001) Investigación y Pedagogía. *Revista Enfoques Educativos*. Chile. Universidad de Chile 2000-2001; 23 (1),
- Munita, I. y Reyes, J. (2012). *El sistema de posgrado en Chile: Evolución y proyecciones para las universidades del Consejo de Rectores*, Santiago, Chile: CRUCH.

- Musi-Lechuga, B., Olivas-Ávila, J. A., y Buela-Casal, G. (2009). Producción científica de los programas de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud de España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 161-173.
- Narro Robles, J.; Martuscelli Quintana, J. y Barzana García, E. (Coords.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Nerad, M. (2004) The PhD in the US: Criticism, Facts and Remedies. *Higher Education Policy*, vol. 17, no.2, pp. 183-199)
- Neff, B. y Olden, J. (2006), Is peer review a game of chance? *BioScience* 56, pp. 33-340.
- Nubiola, J. (1999) *El taller de la filosofía*. Pamplona: Eunsa.
- Observatorio IUNE (2016) *Informe. Actividad Investigadora de la Universidad Española*. Alianza 4 Universidades.
- Observatorio IUNE (2017). Actividad Investigadora en la Universidad Española. Iune.es. [Página web] Recuperado de: <http://www.iune.es>
- Olavarría A., J. A. (2012) *Trayectoria laboral de los doctorados nacionales. Informe Final. CONICYT*. CNIC. Buzzclusters.
- Oliva Marañón, C. (2013) Estudio contrastivo de los Programas de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas en las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid y de la Comunidad Valenciana. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 nº Esp. Nov.
- Olivas-Ávila, J. A., y Musi-Lechuga, B. (2010). Producción en tesis doctorales de los profesores funcionarios de Psicología en España más productivos en la Web of Science. *Psicothema*, 22, 917-923.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) OEI. [Página web] Recuperado de: www.oei.com
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011) *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. OEI.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017) OCDE. [Página web] Recuperado de: www.oecd.org

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013). *Estudios económicos de la OCDE*. Chile: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *La Educación Superior en República Dominicana*. OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *La Educación Superior en Chile*. OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1995). *La formation a la recherche. Aujourd'hui et demain*. París: OECD.
- Pain, J. (2007) *La transversalité, une épistémologie du désir? L'Humain des sciences humaines*. París: Mimeo.
- Pala, G. (2012) El doctorando en Historia y la tesis doctoral: una reflexión sobre la narrativa académica. *Rúbrica Contemporánea*, vol. 1. núm., 2, 2012.
- Pagani, R., Vadillo, O., Buela-Casal, G., Sierra, J. C., Bermúdez, M. P., Gutiérrez- Martínez, O. et al. (2006). *Estudio internacional sobre criterios e indicadores de calidad de las universidades*. Madrid: ACAP.
- Peiró, J.M. (2005). El "caldo de cultivo" de la formación de investigadores en un programa de doctorado. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 217-241). Madrid: EOS.
- Plans, B. y León, O.G. (2003) ¿cómo debe ser el doctorando ideal en psicología? Contesta el Oráculo de Delfos. *Psicothema*, 15, 610-614.
- Pyenson, L. y Sheets-Pyenson (1999). *Servants of nature: A history of scientific institutions, enterprises and sensibilities*. Nueva York: W.W. Norton and Company.
- Pedraz Marcos, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Amsterdam, Holanda: Elsevier.
- Perellon, J. F. (2007). Analysing quality assurance in higher education: proposals for a conceptual framework and methodological implications. En: D.F. Westerheijden, B. Stensajer y J. Rosa (eds.), *Quality assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation, Netherlands, Springer*, pp. 155–178.

- Pérez, S. (1993) *Cómo elaborar y presentar un trabajo escrito*. Bilbao: Deusto.
- Pérez del Blanco, G. (2005) *Estructura y titulaciones en la Educación Superior en España*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Pérez Juste, R., Galán González, A. y Quintanal Díaz, J. (2012) *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Phillips, E. M. Y Pugh, D. S. (2000) *Como obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Madrid: Ed. Gedisa. 4ª ed.
- PHD Comics (2016) PHD. [Página web] Recuperado de: www.phdcomics.com
- Pires, S. y Lemaitre, M.J. (2008) Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe -CRES 2008. *Proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina*. OEI
- Ponsa, F. y González- Capitel (2015) *Radiografía de los Think Tanks en España. Informe Funciva*. Madrid: Fundación Ciudadanía y Valores.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2017) pucp.cl. [Página web] Recuperado de: www.pucp.cl
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2017) PUCMM. [Página web] Recuperado de: www.pucmm.edu.do
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (2016) Doctorado en Estudios del Español: Lingüística y Literatura. [Página web] Recuperado de: <http://www.pucmm.edu.do/postgrado/doctorado-espanol/doctorandos>
- Pounder, J. (1999). Institutional Performance in Higher Education: is Quality a Relevant Concept? *Quality Assurance in Education*, 7 (3), pp. 156–163
- Poy Solano, L. (2011). Las universidades dan empleo a jóvenes con doctorado, pero “no para investigar”. Periódico La Jornada. Miércoles 22 de junio de 2011. P-46. Edición digital. México.**
- Prada de Poole, J.M. (2002) *La investigación en el proyecto (recomendaciones para doctorado y tesis)*. Madrid: Departamento de proyectos de la E.T.S. de Arquitectura. Marea Libros.

- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Declaración de La Habana*. La Habana: UNESCO/PRELAC
- Rashdall, H. (1895). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press.
- Real Decreto 778/1998 de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de postgrado. Boletín Oficial del Estado núm. 104. España: Ministerio de Educación y Cultura. 1 de mayo de 1998. Ref. BOE-A-1998-10207
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado núm. 224. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 18 septiembre de 2003. Ref. BOE-A-2003-17643.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín oficial del Estado número 260. España: Ministerio de Educación y Ciencia. 31 de octubre de 2007. Ref. BOE-A-2007-18770.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Boletín Oficial del Estado núm. 35. España: Ministerio de Educación. 10 de febrero de 2011. Ref. BOE-A-2011-2541.
- Real Decreto 43/2015 de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado núm. 29. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de 3 de febrero de 2015. Ref. BOE-A-2015-943
- Reyna Tejada, R. (2004) *Evaluación y acreditación de la Educación Superior en la República Dominicana*. República Dominicana: Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología. UNESCO- IESALC.
- Robbins, S.P. y Judge, T.A. (2004, 13ªEd). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson

- Radshall, H. (1895). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Londres: Oxford University Press.
- Ramos Tejeda, M. M. (2002) *Motivación animal y humana*. México: UNAM
- Real Academia Española. (2017) Diccionario de Autoridades - Tomo III (1732). v. 1.1. online. Recuperado de: <http://web.frl.es/DA.html>
- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (2016) RIACES. [Página web] Recuperado de: www.riaces.org
- Reichert, S. y Tauch, C. (2003) *Trends III Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Bruselas: European University Association Recuperado de: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>
- Reichert, S. y Tauch, C. (2005). *Trends IV European Universities implementing Bologna*. Bruselas: European University Association. Recuperado de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf
- Research Base Funders Forum (2008). *First Annual Report on Research Staff Covering the Period 2003/04 to 2006/07*. London, UK.: Department for Innovation, Universities and Skills.
- Ríos Szalay, J. (2007). La vocación del investigador. *Contaduría y Administración*, núm. 221, enero-abril, 2007, pp. 3-6 Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México
- Rodríguez, E. (2009). *Rendición de cuenta pública de la Comisión Nacional de Acreditación*, Santiago de Chile: CNA.
- Rodríguez Marín, J. (2005) Para "hacer un buen doctorado". En: G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 134-149). Madrid: EOS.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E.M., y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25
- Romero López, R. y otros (2009) Factores críticos de éxito: una estrategia de competitividad *CULCyT*. Marzo-Abril. Año 6 n° 39.
- Roselló, D. (2004) 4ª edición actualizada en 2007 - 6ª edición 2011. *Diseño y evaluación de proyectos culturales*. Editorial Ariel. Barcelona.

- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruipérez, G. y García- Cabrero, J.C. (2016) Plagio e integridad académica en Alemania. *Comunicar. Spanish ed.* 24.48.2016 pp. 9-17
- Ruiz-Corbella, M.; Galán, A. y Diestro, A. (2014). Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *Relieve*, 20 (2), art. M1. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4361
- Sabino, C. (1995). *El Proceso de Investigación*. Santa Fé de Bogotá: Panamericana
- San Martín, O. (2016) 8 de marzo de 2016. El 'boom' de las tesis doctorales: 12.100 lecturas en sólo seis meses. [noticia] *El Mundo*. Edición digital.
- Sánchez González, A. (2006) La historia de la historia de la caricatura. *La Jornada Semanal*. Núm. 607. 22 octubre de 2016
- Santiago, P., Tremblay, K. Basri, E. y Arnal, E. (2008) Strengthening ties with the labour market, En: P. Santiago, K. Tremblay, E. Basri y E. Arnal *Tertiary Education for the knowledge society: vol. 2 Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*, Paris: OCDE.
- Scheele, J. (2009) *Educación terciaria y mercado laboral - Formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de la literatura internacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación U. Diego Portales, U. de Chile.
- Schuman, R. (2013). Thesis Hatement. Getting a literature Ph.D. will turn you into an emotional trainwreck, not a profesor. 5 de abril de 2013. Slate.com Recuperado de: http://www.slate.com/articles/life/culturebox/2013/04/there_are_no_academic_jobs_and_getting_a_ph_d_will_make_you_into_a_horrible.html
- Sebastián Heredero, E.; Martín Bris, M. y Aguilera Vásquez, V. (Eds.)(2012) *Reflexiones y realidades sobre la Educación desde la perspectiva iberoamericana*. Santiago de Chile: VIII Encuentro Iberoamericano de Educación.
- Sebastián, J. (2007). Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico en América Latina. En J. Sebastián, *Claves del desarrollo científico y tecnológico en América Latina* (págs. VII-XXII). Madrid, España: Fundación Carolina y Siglo XX.
- Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica*. Madrid: OEI

- Secretaría de Educación Superior (2017) SES. Mexico. [Página web] Recuperado de: www.ses.sep.gob.mx
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2007). *Plan decenal de educación superior (2008-2018). Una educación superior de calidad para el país que soñamos los dominicanos*. República Dominicana: SEESCyT
- Segrera, F. L. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. Vol. 21. Número 1. pp. 13-32
- Sevilla Merino, A. (2005) ¿qué es un doctorado? Pautas para realizarlo. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 43-60). Madrid: EOS.
- Sierra Bravo, R. (1986) *Tesis Doctorales y trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Thomson.
- Servicio de Información de Educación Superior (2014) *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación/ SIES.
- Silvera, D.H., Laeng, B. y Dahl, T.I. (2003). The training of Doctoral Students of Psychology in the United States. *European Psychologist*, 8, 48-53.
- Smith, R. (2006), Peer review: A flawed process at the heart of science and journals, *Journal of The Royal Society of Medicine* 99: 178-182.
- Sociedad Max Planck. (2003). La Declaración de Berlín sobre acceso abierto. *GeoTrópico*, 1 (2), 152-154. Recuperado de: <http://www.sparc.arl.org/soa/index.html>
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, núm. 9 (2), pp. 151–159.
- Stephenson, S. L. (2004). Saving quality from Quality Assurance. *Perspectives*, núm. 8
- Strang, K. D. (2009). Measuring online learning approach and mentoring preferences of internacional doctorate students. *Internacional Journal of Educational Research*, 48, 245-257.
- Suárez M. (2002) Algunas reflexiones sobre la investigación – acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 1(1). (3), pp. 62–67.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press.

- Tardy, C. M. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 79-101.
- The Royal Society (2010) *The Scientific Century: securing our future prosperity*. 2010 Report.
- The Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition (2017) SPARC. Recuperado de: www.sparcopen.org
- Thompson Reuters (2016) Intellectual Property & Science. [Página web] Recuperado de: www.ipscience.thomsonreuters.com
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Diario Oficial de la Unión Europea. 30 de abril de 2010.
- Trice, A. G. (2004). Mixing it up: International graduate students social interactions with American students. *Journal of College Student Development*, 45(6), 671-687.
- Tünnermann Bernheim, C. (Ed.) (2008) *La educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: IESALC- UNESCO. Pontificia Universidad Javeriana.
- Tünnermann Bernheim, C. (1999). *Implicaciones de la declaración mundial sobre la educación para la universidad latinoamericana del Siglo XXI*. Brasilia, 29/30 de septiembre de 1999. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.
- Unión de Naciones Suramericanas (2017) UNASUR [Página web] Recuperado de: www.unasur.org
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011a) *Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2010*. Mexico: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011b) *Clasificación internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017) UNESCO. [Página web] Recuperado de: www.unesco.org
- United Kingdom Council for Graduate Education (1995). *Graduate Schools*. Washington: Jasprint Ltd.

- Universidad Alberto Hurtado (2017) uahurtado.cl. [Página web] Recuperado de: www.uahurtado.cl
- Universidad Autónoma de Guadalajara (2017) UAG. [Página web] Recuperado de: www.uag.mx
- Universidad Autónoma de Madrid (2017). UAM Inicio. [Página web] Recuperado de: <http://www.uam.es>
- Universidad Complutense de Madrid. (2017). UCM. [Página web] Recuperado de: <http://www.ucm.es>
- Universidad de Alcalá. (2017). UAH. [Página web] Recuperado de: <http://www.uah.es>
- Universidad de Alcalá (2013). Reglamento de elaboración, autorización y defensa de la tesis doctoral. Boletín Oficial. Secretaría General. [Página web]
- Universidad de Granada (2017). UGR. [Página web] Recuperado de: <http://www.ugr.es>
- Universidad de Granada (2016) Psicofisiología Clínica y promoción de la Salud. Grupo de Investigación. [Página web] Recuperado de: <http://www.ugr.es/~research/CTS261/es/index.html>
- Universidad del País Vasco. (2017). UPV/EHU. [Página web] Recuperado de: <http://www.ehu.eus/es>
- Universidad Diego Portales (2017) UDP. Recuperado de: www.udp.cl
- Úriz, M.J.; Ballesteros, A.; Viscarret, J.J. y Ursúa, N. (2006). *Metodología para la investigación*, España: Ediciones Eunate.
- Valcárcel, M. (Coord.). (1998). La evaluación y mejora del tercer ciclo en la Universidad de Córdoba. Córdoba: Consejo Social. Diputación de Córdoba.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2002). *El doctorado en las universidades españolas. Situación actual y propuestas de mejora*. Madrid: MEC. Dirección General de Universidades, Programa Estudios y Análisis. Proyecto EA-7079
- Valenzuela-Morales, C. (2014) Evaluación de programas de doctorado transnacionales: una experiencia en Chile. *Revista iberoamericana de educación superior*. vol.5 no.12 México ene. 2014.

- Valladares, F., Hortal, J., Moya, J. y Escudero, A. (2013). El significado y la importancia de ser doctor. 14 de abril de 2013 [noticia] *Eldiario.es* Edición online.
- Van Vught, F. y D. F. Westerheijden (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education, in *Higher Education*, 28 (3), pp. 355–371.
- Vassar, D. and Barret, B. (2014) *US- Mexico Academic Mobility: Trends, Challenges, and opportunities*. James A. Baker III Institute for Public Policy. Rice University
- Velasco, J. R. y Díaz- Aranda, L. M. (2011) Estructura de los posgrados en España y su acreditación. En VVAA. (2011) *La acreditación en las instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación CNA- Chile y Fundación Creando Futuro..
- Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina. En: J. Sebastián, *Claves del desarrollo científicos y tecnológico de América Latina* (1ra ed.). Madrid, España: Fundación Carolina y Siglo XXI.
- Viau, M-L. (2007) La formación de formadores de docentes en Francia: emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril- junio 2007. Vol. 12. Num.33. pp.581-614. Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Villatoro, F.R. (2011). Para qué sirve un doctorado cuando no hay puestos de trabajo para los doctores. 21 abril 2011. La Ciencia de la Mula Francis. [Blog] Recuperado de: <http://francis.naukas.com>
- Viñolas, B., Aguado, A., Josa, A., Villegas, N., y Fernández, M. A. (2009). Aplicación del análisis de valor para una evaluación integral y objetiva del profesorado universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 22-37.
- Vossensteijn et al. (2010) *Professional Masters in the UAS sector. Thematic report* CHEPS/Min OCW.
- Wainerman, C. (2011) Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales en C. Wainerman y R. Sautu (comp.) (Eds.), *La trastienda de la investigación*, (pp. 27-51) Buenos Aires: Manantial.
- Webb, T.; O'Hara, B.; y Freckleton, R. (2008), Does double-blind review benefit female authors? *Trends in Ecology and Evolution* 23: 351-353.

- Weert, E. de (2011). *Perspectives on Higher Education and the labour market. Review of internacional policy developments*. Holland: IHEM/CHEPS Thematic report.
- Wellington, J., Bathmaker, A. M., Hunt, C., McCullough, G., & Sikes, P. (2005). *Succeeding with your doctorate [Consiguiendo el éxito en tu doctorado]*. London: Sage.
- Whitton D. The Society of Northern Europe in the Middle Ages, 900-1200. In Holmes G. (editor). *The Oxford Illustrated History of Medieval Europe*. Oxford: Oxford University Press; 1998.
- Widrick, S., Mergen, E. y D. Grant (2002). Measuring the Dimensions of Quality in Higher Education. *Total Quality Management*, núm. 13 (1), pp. 123–131.
- Willis, J., Inman, D. y Valenti, R. (2010). *Completing a professional practice dissertation*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zonta, C. (2005). La historia de las universidades europeas: generalidades y antecedentes. En N. Sanz & S. Bergan (Dir.), *Legado y Patrimonio de las Universidades europeas* (pp. 41-61). México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. y Ediciones del Consejo de Europa.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario utilizado en la investigación

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Esta encuesta recoge una serie de preguntas sobre las circunstancias y características de su paso por el programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá.

Le rogamos que sea sincero en sus respuestas, pues será de gran ayuda para obtener unos resultados fiables y lo más cercanos posible a la realidad.

Las respuestas se almacenan de forma automatizada y anónima, y las preguntas de caracterización servirán solo con fines estadísticos.

Muchas gracias por tu colaboración.

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Algunas cuestiones relacionadas con su tema de estudio en la tesis doctoral.

1. ¿Qué razones le llevaron a elegir su tema para la investigación?

	1. Completamente en desacuerdo	2.	3.	4.	5. Completamente de acuerdo
1. Tenía experiencia personal en el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tenía experiencia laboral en el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tenía conocimientos teóricos previos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Tenía un interés teórico personal en el tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mi tutor lo describió como un área de interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Mi entorno laboral o académico lo considera un área de interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mis superiores laborales o académicos lo consideraban de interés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Me parecía innovadora una investigación en esa temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. No elegí directamente la temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me parecía sencilla una investigación con esta temática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me parecía atractivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otro motivo:

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

2. Sobre la Dirección de su Tesis Doctoral

Las preguntas están relacionadas con la Dirección de la tesis. Después hablaremos de la Codirección.

2. ¿Qué criterios utilizó para elegir a su director?

	1. Completamente en desacuerdo	2.	3.	4.	5. Completamente de acuerdo
1. Tiene una gran categoría académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Es un gran experto en la materia de mi Tesis Doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Es un gran experto en Educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Tiene una gran calidad humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Es un gran comunicador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me lo recomendaron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me resultaba sencillo conversar con el/ella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Intervinieron terceras personas en su elección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me gustó su forma de enseñar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Me pareció accesible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras razones para elegir a su director (especifique):

3. Mi director... (responda si se identifica o no con las siguientes afirmaciones)

	NO me identifica	Si me identifica
1. Responde rápidamente los email que le envío	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Responde con mucha profundidad las preguntas que le hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me anima a que termine la Tesis Doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me proporciona claves y orientaciones para resolver mis preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me pide avances periódicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me devuelve comentarios sobre el trabajo que le envío	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me presiona para terminar la Tesis Doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tarda mucho en responderme cuando le pregunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me exige que cumpla el calendario de trabajo acordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me envía materiales que estima que pueden resultarme útiles (sin habérselos pedido)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento muy acompañado por mi director/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Siento alegría cuando veo un email de mi director/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea

4. ¿Tiene Codirector de Tesis?

- SI
 NO

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Sobre la CODIRECCIÓN de la Tesis Doctoral

Estas preguntas se refieren a la Codirección de la tesis Doctoral

5. ¿Qué criterios utilizó para elegir a su codirector de tesis?

	1. Completamente en desacuerdo	2	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Tiene una gran categoría académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Es un gran experto en la materia de mi Tesis Doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Es un gran experto en Educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Tiene una gran calidad humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Es un gran comunicador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me lo recomendaron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me resultaba sencillo conversar con el/ella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Intervinieron terceras personas en la elección	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me gustó su forma de enseñar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me pareció accesible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras razones para elegir a su codirector (especifique)

6. Mi codirector.. (responda si se identifica o no con las siguientes afirmaciones)

	NO me identifica	SI me identifica
1. Responde rápidamente los email que le envío	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Responde con mucha profundidad las preguntas que le hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me anima a que termine la tesis doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me proporciona claves y orientaciones para resolver mis preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Me pide avances periódicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me devuelve comentarios sobre el trabajo que le envío	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me presiona para terminar la Tesis Doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tarda mucho en contestarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Me exige que cumpla el calendario de trabajo acordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Me envía materiales que estima que pueden resultarme útiles (sin habérselo pedido)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Me siento muy acompañado por mi codirector/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Siento alegría cuando veo un email de mi codirector/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Otras cuestiones sobre la dirección (y codirección) de la tesis

7. ¿Cuántas tutorías ha tenido al año con su director y/ o codirector?

- Ninguna
- Una o dos
- De 2 a 4
- Más de 4

Agregue si lo desea un comentario

8. ¿Cuántos email se ha intercambiado al año con su Director y/ o codirector?

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- De 3 a 5
- Seis o más

Agregue si lo desea un comentario

9. ¿Qué medios ha utilizado para ponerse en contacto con su tutor o cotutor?

	1. Nunca	2. Pocas veces	3. Algunas veces	4. La mayoría de las veces	5. Siempre
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype o similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo postal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutoría presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agregue un comentario si lo desea

10. ¿Ha mantenido contacto con su tutor con un motivo diferente a la realización del doctorado?

	SI	NO
1. Motivos personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Motivos profesionales (intereses laborales, puestos de trabajo...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Motivos académicos (orientación académica, interés en áreas de estudio, investigaciones conjuntas...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros motivos (especifique):

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Desempeño académico

11. Sobre su situación actual respecto a la Tesis Doctoral..

- Ya he aprobado el examen de Tesis Doctoral
- He entregado mi tesis en la UAH y preveo mi examen en los próximos 3 meses
- Preveo entregar mi Tesis Doctoral en la UAH en los próximos 3 meses
- No estoy seguro/a de poder finalizar mi Tesis Doctoral antes de 2017.

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Algunas cuestiones personales (Doctores)

12. Responda si esta de acuerdo...

	1. Completamente en desacuerdo	2.	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Realizar el doctorado me representó un gran esfuerzo económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. He contado con recursos económicos para destinar al doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Durante el doctorado, me encontraba en un momento económicamente estable en mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pude dejar mi empleo para dedicar más tiempo al doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Disponía de tiempo suficiente para dedicarme a la tesis doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me encontraba en un momento emocionalmente estable en mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mi vida familiar era tranquila y estable durante el doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agregue un comentario si lo desea

13. ¿Cuáles eran sus expectativas para el doctorado?

	1. Completamente en desacuerdo	2	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Aprender a investigar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Iniciar una vida académica, investigadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mejorar mi vida laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Obtener satisfacción intelectual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mejorar mi salario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Profundizar en mi área de experiencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ser mejor profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Formar parte de las personas entregadas al Conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ser un experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Obtener satisfacción personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agregue un comentario si lo desea

14. Obtener el grado de Doctor...

	SI	NO
1. Me ha permitido cambiar de empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me ha permitido aumentar mi salario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me ha permitido cambiar de puesto dentro de la institución donde trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me ha permitido mejorar mi puesto dentro de la institución donde trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agregue un comentario si lo desea.

15. ¿Cuál fue su principal motivación para finalizar la tesis doctoral?

16. ¿Qué es lo que más le dificultó el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral?

17. ¿Ha publicado algún artículo, libro o capítulo de libro en el último año?

- Ninguno
- 1
- 2
- 3 o más

18. ¿Ha hecho aportaciones en algún congreso en el último año?

- Ninguno
- 1
- 2
- 3 o más

19. ¿Ha colaborado con alguna investigación en su área en los últimos 5 años?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3 o más

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Cuestiones personales (doctorandos)

20. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

	1. Completamente en desacuerdo	2	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Realizar el doctorado me está suponiendo un gran esfuerzo económico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Cuento con recursos económicos suficientes para destinar al doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me encuentro en un momento económicamente estable en mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Podría dejar mi empleo para dedicar más tiempo al doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Dispongo de tiempo suficiente para dedicarme a la tesis doctoral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me encuentro en un momento emocionalmente estable en mi vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mi vida familiar es tranquila y estable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea.

21. ¿Cuales son sus expectativas para el doctorado?

	1. Completamente en desacuerdo	2.	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Aprender a investigar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Iniciar una vida académica, investigadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Mejorar mi vida laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Obtener satisfacción intelectual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mejorar mi salario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Profundizar en mi área de experiencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ser mejor profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Formar parte de las personas entregadas al conocimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ser un experto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Obtener satisfacción personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea.

22. Estar estudiando en un programa de doctorado....

	SI	NO
1. Me ha permitido cambiar de empleo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Me ha permitido aumentar mi salario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Me ha permitido cambiar de puesto dentro de la institución donde trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me ha permitido mejorar de puesto dentro de la institución donde trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea.

23. ¿Qué es lo que más le motiva a continuar con la elaboración de su tesis?

24. ¿Qué cree que es lo que más le ha dificultado el proceso de elaboración de su tesis?

25. ¿Ha publicado algún artículo, libro o capítulo de libro en el último año?

- Ninguno
- 1
- 2
- 3 o más

26. ¿Ha hecho aportaciones en algún congreso en el último año?

- Ninguno
- 1
- 2
- 3 o más

27. ¿Ha colaborado con alguna investigación en su área en los últimos 5 años?

- Ninguna
- 1
- 2
- 3 o más

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

La Universidad de Alcalá

28. Sobre la Universidad de Alcalá, responda el grado en que está de acuerdo con estas afirmaciones:

	1. Completamente en desacuerdo	2.	3	4	5. Completamente de acuerdo
1. Me enorgullece ser parte de la UAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Se utilizar los recursos que tiene la UAH para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Conozco mis posibilidades como estudiante de la UAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Me siento apoyado por parte de la UAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tengo vías de comunicación fluidas con los departamentos relacionados con mi doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Me alegra ver un email procedente de la UAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Me inquieto cuando veo un email procedente de la UAH	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puede agregar un comentario si lo desea

El doctorado en Planificación e Innovación Educativa

Por último, algunas preguntas de carácter personal

Recuerde que es una encuesta anónima. Estos datos nos ayudan a entender mejor los resultados de la encuesta.

29. Es usted...

- Hombre
- Mujer

30. Mi edad es:

- Menor de 35 años
- Entre 36 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- 51 años o más

31. ¿Tiene hijos u otros menores a su cargo?

- SI
- NO

32. ¿Tiene algún adulto dependiente a su cargo?

- SI
- NO

33. ¿Quién es la fuente principal de ingresos en su hogar?

- Yo mismo/a
- Mi pareja
- Otro familiar

34. ¿Disfruta de una beca de estudios?

- NO
- SI, mi beca paga la matrícula del doctorado
- SI, mi beca paga la matrícula y me da una mensualidad
- SI, mi beca me da una mensualidad

Puede agregar un comentario si lo desea

35. ¿Disfruta de algún beneficio o beca laboral para el doctorado?

- NO
- SI, la institución donde trabajo me está subvencionando **todo** el doctorado
- SI, la institución donde trabajo me está subvencionando **parte** del doctorado
- SI, tengo tolerancia en el horario de trabajo mientras estudio el doctorado
- No tengo empleo actualmente

Puede agregar un comentario si lo desea

36. ¿Cual es su nacionalidad?

37. ¿En qué país reside habitualmente?

38. ¿En qué año ingresó al programa de doctorado?

39. ¿Bajo qué circunstancias realizó el periodo de formación doctoral?

- De forma presencial, en Alcalá de Henares
- De forma presencial, en Santiago de Chile
- Entré al periodo de investigación presentando título de Máster
- Entré al periodo de investigación presentando C- DEA/Suficiencia Investigadora
- Otro (especifique):

Anexo 2. Guión de preguntas para las entrevistas

Entrevistas personales a doctores:

1. ¿Cómo elegiste la temática de tu tesis doctoral?
2. ¿Cómo describirías la función del director en el proceso de realización de la tesis?
3. ¿Podrías relacionar tu situación personal, (económica, familiar, emocional) con la finalización de la tesis doctoral?
4. ¿Crees que la Universidad de Alcalá apoya a los doctorandos a lo largo del proceso?
5. ¿Qué significa para ti la vocación científica?
6. Tu producción científica (artículos, publicaciones, asistencia a congresos, ¿ha influido en la finalización de la tesis doctoral?
7. ¿Has sentido en tu vida profesional cambios a raíz de obtener el grado de doctor?
8. ¿Cuál describirías como motivación principal para finalizar tu tesis doctoral?

Entrevistas personales a directores de tesis doctoral y director del programa de doctorado:

1. A tu parecer, ¿La forma de elegir la temática de la tesis, es correcta?
2. ¿Crees que una relación interpersonal no destacable con tu tutorando, puede influir en las posibilidades de finalizar la tesis?
3. ¿Se manifiesta en los doctores una vocación científica de tipo idealista?
4. Una mala situación personal de los doctorandos, ¿es predictiva de su éxito?
5. ¿Sientes que la institución (Universidad de Alcalá) respalda el trabajo de directores y doctorandos?
6. Doctorarse en el área de Educación, ¿resulta una diferencia significativa en cuanto a la responsabilidad del docente con sus congéneres/país/ institución... respecto a otras áreas de estudio?
7. ¿En qué medida valoras la personalidad de un doctorando en la predicción de su éxito?
8. ¿Crees que se halla en los doctorandos la intencionalidad de liderar campos en su disciplina?
9. ¿La búsqueda del cambio de status en los doctorandos es suficiente motivación para la tesis doctoral?

Anexo 3. Modelo de consentimiento informado para la grabación de las entrevistas personales

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos de participación en la grabación su entrevista personal. Léalo atentamente y consulte con el investigador todas las dudas que se le planteen.

1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LA ENTREVISTA. Las entrevistas personales que se realizarán, tienen como finalidad la recogida de datos útiles para la investigación de los procesos intervinientes en la realización del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa .La grabación se utilizará como apoyo para el análisis del contenido de la entrevista.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines de investigadores y solamente por parte de Dña. Ana María Gómez Martínez, a efectos de su análisis Unidos a otros datos, formarán parte de una investigación de tipo cualitativo. Sus datos personales serán guardados siempre en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información y atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal. En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto en el uso y manejo de la información obtenida.

3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO Si, en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la entrevista, puede comunicarlo, y los datos hasta ese momento recogidos, serán desechados.

4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, Don/Dña. he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación la entrevista personal y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines investigativos. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la grabación de la

entrevista personal y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En, a de de 20....

Firmado: Don/Dña. _____

Anexo 4. Modelo de compromiso de anonimato para las entrevistas personales a los nuevos doctores

En Alcalá de Henares, a x de xxxxx de xxxx

A

Yo, Ana María Gómez Martínez, estudiante de doctorado en Planificación e Innovación Educativa de la Universidad de Alcalá:

Hago presente en este escrito de mi compromiso de garantizar el anonimato de la persona entrevistada para la consecución de información relevante para la investigación doctoral que se está llevando a cabo.

Este compromiso nace de la firme convicción de necesitar un espacio de confianza y respeto mutuo, para favorecer resultados confiables para la investigación.

Así, me comprometo a no revelar la identidad ni ninguna característica que pudiera poner de relieve la misma, a ninguna persona, incluyendo entre estas la Dirección del Doctorado en Planificación e Innovación Educativa, la planta docente del mismo, cualquier otro estudiante (doctorado o no) del programa, y mi propio tutor de tesis doctoral.

Por ello, se solicita que las respuestas a la entrevista sean sinceras y honestas.

Cordialmente,

Ana María Gómez Martínez

