

La propuesta formativa de los programas doctorales: luces y sombras de las intenciones pedagógicas

The educational proposal of doctoral programs: lights and shadows of pedagogical intentions

A proposta de formação dos programas de doutorado: luzes e sombras das intenções pedagógicas

Lorena Fernández Fastuca^I

Hilda Difabio de Anglat^{II}

Paula Diana Bunge^{III}

Mariana Facciola^{IV}

María Elisa Di Marco^V


RESUMEN


Los estudios sobre la formación doctoral se focalizan en las tasas de graduación y la dirección de tesis. El presente artículo indaga la propuesta formativa tanto curriculum prescrito como el real. Para ello, se realizó una investigación cualitativa de estudio de caso, considerando siete programas doctorales de Argentina. Para cada uno se entrevistó a directores del programa, miembros del comité asesor, docentes y estudiantes; y se analizaron documentos (reglamentos y programas). Como resultado se evidencian los dispositivos pedagógicos puestos en juego por cada programa distinguiendo dos finalidades el seguimiento y el acompañamiento. Estos pueden diluirse por quedar constituidos como formalidades, perdiendo su dimensión pedagógica. Echar luz sobre las intenciones pedagógicas de los programas doctorales permite develar las sutilezas pedagógicas que se entrelazan con la rigurosidad científica, los entramados y matices que predominan en la conjunción entre lo académico y lo pedagógico.


Palabras clave: Doctorado. Educación de Posgrado. Tesis.


ABSTRACT


Studies on doctoral education focus on graduation rates and thesis supervision. The present article investigates the training proposal, both the prescribed curriculum and the real one. A qualitative

^IUniversidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: lorena_fernandez@uca.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

^{II}Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: hdifabio@mendoza-conicet.gob.ar  <https://orcid.org/0000-0002-9679-1745>

^{III}Universidad Nacional de San Juan, San Juan, Argentina. Correo electrónico: pauladianabunge@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4198-1103>

^{IV}Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mariana_facciola@uca.edu.ar  <https://orcid.org/0000-0002-0607-3871>

^VUniversidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: mariaelisadimarco85@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4972-9348>

case study investigation was carried out of seven doctoral programs in Argentina. For each one, program directors, members of the advisory committee, professors and students were interviewed; and documents (regulations and programs) were analyzed. As a result, the pedagogical devices developed by each program became evident, distinguishing two purposes: monitoring and accompaniment. These can be diluted when constituted as formalities, losing their pedagogical dimension. Shedding light on the pedagogical intentions of doctoral programs allows us to reveal the pedagogical subtleties that are intertwined with scientific rigor, the frameworks and nuances that predominate in this conjunction between the academic and the pedagogical.

Keywords: Doctorate. Postgraduate Education. Thesis.

RESUMO

Os estudos sobre a formação doutoral concentram-se nos índices de graduação e orientação de teses. Esta pesquisa investiga a proposta formativa, tanto o currículo prescrito quanto o real. Para isso, foi realizada uma investigação de estudo de caso qualitativo, considerando sete programas de doutorado na Argentina. Para cada um, foram entrevistados diretores de programas, membros do conselho consultivo, professores e alunos; e documentos (regulamentos e programas) foram analisados. Como resultado, ficam evidentes os dispositivos pedagógicos postos em jogo por cada programa, distinguindo duas finalidades: monitoração e acompanhamento. Estas podem se diluir ao se constituírem como formalidades, perdendo sua dimensão pedagógica. Lançar luz sobre as intenções pedagógicas dos programas de doutoramento permite revelar as sutilezas pedagógicas que se entrelaçam com o rigor científico, os enquadramentos e matizes que predominam nesta conjunção entre o acadêmico e o pedagógico.

Palavras-chave: Doutorado. Pós-Graduação. Tese.

INTRODUCCIÓN

Dentro del sistema educativo, el nivel de doctorado es el mayor grado académico y ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas. En la sociedad del conocimiento, la necesidad de perfiles más calificados y el mayor credencialismo requerido en el mercado laboral, también en el académico, colaboraron en el aumento de la oferta de programas doctorales y de la matrícula (Barsky y Dávila, 2016; de la Fare y Rovelli, 2019).

En la actualidad esta relevancia del nivel doctoral se ve acompañada del desarrollo de investigaciones que lo analizan e interpretan desde distintas perspectivas. Principalmente se centran en los factores que inciden en la graduación (Ehrenberg *et al.*, 2010; Wollast *et al.*, 2018) y otros tantos en la dirección de tesis (Manathunga, 2007; Halse y Malfroy, 2010; De la Cruz Flores, Chehaybar y Kury y Abreu, 2011; Grant y Manathunga, 2011; Löfström y Pyhältö, 2015). Otros estudios avanzan también sobre la experiencia de los doctorandos (Corcelles *et al.*, 2019).

En cuanto al currículum del nivel doctoral, si bien son escasos los estudios que se han realizado explícitamente desde esta perspectiva, sí hay otros que analizan o indagan sobre alguno de sus componentes. Dentro de este conjunto, se podría sostener que las principales investigaciones se focalizan en los talleres de tesis y de escritura (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004; Carlino, 2012; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017).

En este artículo se entiende, junto a Hopwood *et al.* (2010, p. 83), que “el currículum es aquello que es puesto en práctica y experienciado durante el curso de ser un estudiante de doctorado.” Es decir, no se limita al documento escrito que presenta el currículum prescripto, sino que comprende

el ambiente pedagógico que se conforma. Los componentes del curriculum oculto, las concepciones en que se sustenta la formación, los agentes que forman parte del proceso educativo, los vínculos que se establecen entre ellos son también aspectos del curriculum (Elliot, 2022), así como las propuestas metodológicas, estrategias de evaluación y el contenido de la formación.

Igualmente, como señalan McAlpine y Amundsen (2011, p. 186) “son necesarias perspectivas que se basen en evidencia empírica para repensar las políticas y prácticas doctorales y tal vez para desafiar a las exigencias que se les realizan a los académicos.” Por ello, este artículo busca analizar pedagógica y didácticamente la propuesta formativa de siete programas de posgrado considerando las concepciones en las que se sustentan, las actividades curriculares y las prácticas institucionales del programa doctoral en función de promover la formación, permanencia y graduación de sus estudiantes. Es necesaria una mirada que analice el curriculum prescripto y el real de los programas doctorales para comprender el rol que la universidad, sede del programa, tiene en la formación de doctores.

Algunas de las preguntas que guiaron el estudio son: ¿Qué concepciones sustentan los procesos formativos propuestos por los programas doctorales? ¿Qué propuestas pedagógicas generan dichos programas para formar a sus estudiantes? ¿Cuál es el contenido de la formación doctoral? ¿Qué políticas desarrollan para colaborar en las posibilidades de graduación de los doctorandos? ¿Cómo son percibidas estas políticas y las propuestas pedagógicas por los estudiantes?

MARCO TEÓRICO

La formación doctoral es ante todo y en primer lugar un proceso educativo. Como tal, según Jackson (2015, p. 135) es un “proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor.” Es decir, es un proceso intencionado en el que intervienen varias personas ocupadas en transmitir contenidos culturales (en este caso, la cultura científica) con miras al aprendizaje.

El curriculum es la articulación de prácticas diversas que definen qué, cómo, por qué y cuándo se enseña y se aprende (objetivos, contenidos, estrategias, recursos materiales, tiempo y evaluación). Es posible diferenciar el curriculum intencional o prescripto (aquello que se define y planifica) del real (Bolívar Botía, 2008). Como señalamos anteriormente, el curriculum da forma al ambiente pedagógico en el que se desarrolla el proceso formativo. Esta definición vale para todos los niveles educativos, incluido el doctorado. No obstante, en el nivel doctoral tiene características singulares que lo distinguen del resto: diferencias según la disciplina científica, el director de tesis como agente formador, las particularidades de la etapa de realización de la tesis y variedad de estructuras curriculares.

En Argentina, de acuerdo con la reglamentación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), los doctorados pueden optar por distintos tipos de estructura curricular (puede ser estructurados, semi-estructurados o personalizados). Una constante en esta variedad de estructuras curriculares es que en la mayoría de los casos se propone un trayecto formativo que contempla tanto la realización de cursos (que también pueden tener la modalidad de seminarios y talleres) y la tesis. Así, en la formación doctoral es posible identificar dos instancias o dimensiones: la cursada y la tesis (Lovitts, 2008; Cassuto, 2010) o la formación doctoral y la formación en investigación (Elliot, 2022). Estas instancias son diferentes, pero altamente interrelacionadas y ambas forman parte del curriculum prescripto del doctorado.

Como en cualquier proceso educativo formal, en el nivel de doctorado, se puede identificar un curriculum prescripto (aquello que explícitamente es parte de la propuesta formativa) y otro oculto (las instancias formativas que no son intencionadas ni explícitas por el programa doctoral). Elliot *et al.* (2020) argumentan sobre la relevancia de este último en la formación de los doctorandos.

Por ejemplo, para los autores las interacciones informales con investigadores y otros doctorandos son parte de este currículum oculto. Como mencionan los autores: “los doctorandos pueden traducir estas interacciones informales en oportunidades de mini-aprendizaje que pueden servir de poderoso andamiaje y formar parte de sus experiencias de aprendizaje más amplias, conduciendo a un aprendizaje experiencial del doctorado significativo y útil” (Elliot *et al.*, 2020, p. 6).

Según los resultados de Jazvac-Martek, Chen y McAlpine (2011), estas oportunidades de aprendizaje del currículum oculto son altamente relevantes. Al respecto, señalan que el 75% de las actividades registradas representan aprendizaje informal, aprendizaje como resultado de experiencias que no están diseñadas como formativas. Ello le da mayor relevancia al currículum oculto de la formación doctoral.

Por su parte, el currículum prescripto está expresado en el plan de estudios y los reglamentos del programa doctoral. Dentro de este currículum, una de las figuras más relevantes es la del director de tesis. Aquí, concebimos a la dirección de tesis como una práctica formativa en la que se produce una alianza de aprendizaje entre director y tesista según la cual el director se responsabiliza por la formación del segundo (Halse y Malfroy, 2010; De la Cruz Flores, Chehaybar y Kury y Abreu, 2011; Difabio de Anglat, 2011) entre otros:

la retroalimentación tiene una función primordial para orientar y alentar el progreso del doctorando (Sambrook, Stewart y Roberts, 2008). Sin embargo, se pueden presentar tensiones respecto a las directrices, el seguimiento y la orientación por parte del director y la libertad que se otorga al tesista para que adquiera autonomía de manera progresiva en su formación como investigador. (Zanotto González, Gaeta González y Rodríguez Guardado, 2021, p. 4)

Apoyándose en el análisis de la literatura sobre este vínculo pedagógico, Bastalich (2017) toma en consideración las tensiones y problemas que existen entre director y tesista para acentuar la importancia del currículum de la formación doctoral y abordar la dimensión pedagógica de esta formación. Resalta la concepción del doctorando como un estudiante inmerso en un proceso de aprendizaje (como también lo hacen Johnson, Lee y Green, 2000; Manathunga, 2005; De la Cruz Flores, García Campos y Abreu Hernández, 2006), que vuelve necesaria la figura de un director de tesis que ejerza una función formativa y no solamente la de veedor de un proyecto de investigación.

Bastalich (2017) también señala que todavía no se ha profundizado sobre el currículum de la formación doctoral bajo el supuesto de que la investigación tiene poco que ver con el aprendizaje. Respondiendo a la conocida frase ‘se aprende a investigar, investigando’, según la autora “...lo que se aprende o se debe aprender, permanece empaquetado, permanece sin tocar en el centro del análisis” (Bastalich, 2017, p. 1152). Es decir, seguimos sin saber cómo enseñar el quehacer de la investigación: en qué forman, por qué y cómo lo hacen los programas doctorales.

Baker y Pifer (2015), al analizar el ajuste o adecuación (*fit*) entre el doctorando y los estudios doctorales, identifican tres dimensiones del programa de posgrado: el ambiente, la cultura y la vocación. Aquí nos interesan las dos primeras. El primero refiere a la compatibilidad entre la persona y el ambiente del doctorado entendido como la institución y la comunidad del programa doctoral. Según los autores, una de las consecuencias más severas de desajuste entre ambos es el abandono. La falta de integración con el ambiente junto con la naturaleza independiente de los estudios doctorales puede resultar en el abandono de estos (Golde *apud* Baker y Pifer, 2015). Por su parte, el ajuste entre la persona y la cultura remite a la sensación de valores compartidos entre el programa doctoral (y la disciplina) y la persona. Según los autores, “sentimientos positivos de ajuste con la cultura académica, disciplinaria y profesional es probable que conduzcan a la permanencia en el programa doctoral” (Baker y Pifer, 2015, p. 302).

Al considerar los aportes de la sociología de la ciencia, también se resalta la relevancia de las disciplinas científicas. La formación doctoral se impregna de las características de la disciplina en la cual forma (Whitley, 2012) ya que es uno de los dispositivos para el proceso de enculturación en su comunidad disciplinar de práctica. En términos curriculares esto implica que el qué, para qué y cómo enseñar se modifica según la disciplina.

DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de este estudio fue analizar la propuesta formativa (*curriculum*) que desarrollan programas doctorales en tres provincias argentinas y en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) para la formación de sus estudiantes, considerando las concepciones en las que se sustentan, los actores involucrados y las políticas institucionales según la estructura de cada programa doctoral.

Para alcanzar los objetivos propuestos se realizó un estudio cualitativo de corte interpretativo, con un diseño de estudio de casos (Stake, 2010). Estos están conformados por 7 programas de doctorado en distintas disciplinas de ciencias sociales y ciencias aplicadas. Se seleccionaron programas de entre los aprobados por la CONEAU de distintas regiones del país, teniendo como criterio la variedad entre los casos en cuanto a estructura curricular y tipo de gestión de la universidad y que cuenten con graduados. Finalmente, la muestra estuvo conformada por las posibilidades de acceso a los programas doctorales, resguardando los criterios mencionados y similaridad disciplinar. Es decir, se optó por considerar doctorados de disciplinas cercanas y repetir las disciplinas dentro de la muestra (psicología, educación, historia) con excepción de un doctorado en ciencias aplicadas.

Para la consecución de los objetivos, se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos y fuentes: el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Para el *análisis documental* se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes: reglamento del doctorado, plan de estudios y reglamento de tesis (para identificar la organización general del programa, la descripción de los roles de cada uno de los actores y los espacios de formación prescriptos), programas de los talleres de metodología de la investigación y de tesis (para identificar las dimensiones de la formación del investigador). Estos permitieron indagar el *curriculum* prescripto en cuanto a los principios y objetivos en que se sustenta la formación, así como las concepciones teórico–metodológicas sustentadas en los programas doctorales. Además, nos permitieron contextualizar la investigación y agregar sentido a la información de las entrevistas.

Se optó por las *entrevistas semi-estructuradas* para identificar los puntos de vista de los actores y cómo se configuraron las propuestas de formación. Para la construcción del corpus de cada caso (programa doctoral) seguimos a Strauss y Corbin (2002) quienes postulan que la codificación microscópica de las entrevistas puede proporcionar el esqueleto de la estructura teórica. Por ello, se realizaron entrevistas con directores del programa de doctorado, docentes pertinentes (de metodología de la investigación, del taller de tesis, etc.), miembros del consejo asesor, alumnos y graduados. Las entrevistas con los directores de los programas doctorales fueron prioritarias en el proceso de investigación, al ser informantes clave sobre el *curriculum* del programa doctoral. Las principales dimensiones de indagación para las entrevistas fueron las siguientes: concepción pedagógica sobre la formación doctoral, prácticas de enseñanza, prácticas de aprendizaje, agentes formadores, rol del director de tesis, rol de las autoridades del programa doctoral, dispositivos pedagógicos y actividades para favorecer la graduación, el perfil del estudiante. En todos los casos, además se indagó con el objetivo de triangular la información brindada por otras fuentes.

Durante el proceso de recolección de datos y el análisis se utilizaron criterios cualitativos de validez, como la saturación de las categorías interpretativas generadas y la triangulación de instrumentos y fuentes de recolección de datos e investigadores.

Para el análisis de los datos se llevó adelante un proceso que capturara la complejidad de los casos específicos a partir de un registro exhaustivo y preciso de los aspectos de interés; algunas categorías iniciales se definieron desde los antecedentes consignados; las definitivas y otras emergieron del proceso analítico (categorías emergentes de los datos). Luego, realizamos comparaciones y contrastaciones entre los casos que intentaron, por un lado, apoyar o desafiar las generalizaciones empíricas y teóricas vigentes sobre la formación doctoral y, por otro, arribar a alguna elaboración representativa del contexto. Se utilizó, siguiendo a Maxwell y Miller (2012), una estrategia que reúne tanto la categorización como la contigüidad (*contiguity-based*). Para el análisis se optó por el software Atlas.ti como soporte tecnológico (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Conformación de la muestra

Código	Características del programa
Doctorado 1	Doctorado en ciencias aplicadas, con sede en una universidad de gestión estatal del interior del país. Personalizado
Doctorado 2	Doctorado en historia, con sede en una universidad de gestión privada de CABA. Semi-estructurado
Doctorado 3	Doctorado en psicología, con sede en una universidad de gestión privada de CABA. Personalizado
Doctorado 4	Doctorado en psicopedagogía, con sede en una universidad de gestión privada de CABA. Personalizado
Doctorado 5	Doctorado en educación, con sede en una universidad de gestión privada del interior del país. Semi-estructurado
Doctorado 6	Doctorado en educación, con sede en una universidad de gestión estatal del interior del país. Personalizado.
Doctorado 7	Doctorado en psicología, con sede en una universidad de gestión privada de CABA. Semi-estructurado

Fuente: Elaboración de los autores.

Las carreras estudiadas se crearon entre 1966 y 2015. Cuatro de ellas, comenzaron a funcionar en las décadas del '70 y '80, otras dos comenzaron a funcionar en la década del 2000 y la última en el 2015. Estos cuatro se ubican en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y corresponden a universidades de gestión privada, tres de ellos convergen en la misma institución. Dos de los restantes se crearon en la década del 2000 y se localizan en la misma región del interior del país, mientras que el último fue creado en 2015 y pertenece a una universidad de gestión estatal ubicada en la región centro del país.

Como se observa en la conformación de la muestra, poco más de la mitad de los doctorados comenzaron a funcionar antes de la gran expansión de los posgrados en la Argentina, ocurrida en la década de los '90 (Barsky y Dávila, 2016). Por lo que pueden clasificarse como doctorados 'tradicionales.'

Por otro lado, en tanto su ubicación geográfica, en la Argentina se observa una concentración de la oferta en las regiones Centro y Metropolitana del país, generando una oposición centro-periferia en el que se considera como dominante a la zona central a Buenos Aires y a las otras regiones como periferia. En nuestra muestra dos de los programas doctorales estarían localizados en una región periférica.¹ Según Dacuña, Luccato y Carabajal (2019) esta dicotomía centro/periferia permite explicitar una diferenciación: la periferia está subordinada porque el centro es dominante, y

1 Para reservar el anonimato de los programas doctorales, se ha optado por no especificar el nombre de la región del país.

viceversa. En este sentido, en el 2012 se crean los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) con el objeto de menguar a las asimetrías regionales generando acciones variadas como la atención a demandas específicas y la utilización de recursos en función de las prioridades regionales (Res. 1368/2012).

PROPUESTA PEDAGÓGICA

A pesar de las diferencias en la estructura curricular, contempladas en la Res. 160/11 de la CONEAU, hay puntos pedagógicos de coincidencia entre todos los programas doctorales estudiados. La duración de la carrera se estipula en un máximo de 4 o 5 años, y en algunos casos se especifica un mínimo de dos años desde el inicio hasta la habilitación para la entrega de la tesis. De los 7 doctorados indagados, cuatro de ellos proponen una estructura curricular personalizada y tres semiestructurada. Un elemento interesante es que, de los cuatro personalizados, dos se encontraban en proceso de cambio del reglamento al momento del estudio virando a un formato semiestructurado y un tercero genera un dispositivo llamado *plan de formación*² para que los estudiantes determinen de antemano qué cursos realizarán durante el doctorado bajo el supuesto de que dicha personalización del doctorado se realice con criterio y evitar que los cursos se seleccionen solo para sumar créditos u horas. El siguiente fragmento de entrevista ejemplifica dicho dispositivo:

qué formación quiero, hacia dónde voy y qué habilidades quiero cuando termine mi carrera. En este doctorado estamos intentando hacerlo de esa manera...que tenga un poquito más de planificación y que no tomes cosas “al tun tun”, sino que realmente tomes cursos que te den algunas herramientas que no tuviste en tu formación de grado. (Entrevista, CA, Doctorado 1)

Así, estos casos evidencian que algunos programas personalizados ven en esta estructura curricular desafíos o alertas que pueden dificultar el trayecto formativo de los doctorandos. Una especie de *laissez faire* que es deseable evitar otorgando mayor estructura y dispositivos de acompañamiento a la propuesta curricular. Asimismo, en el fragmento de entrevista anterior, también se muestra una intención de empoderamiento del estudiante y de mayor autonomía en la toma sus decisiones. En este sentido, se podría hipotetizar que, en los doctorandos que optan por un modelo más estructurado, se sostiene su condición de “aprendiz” en cuanto requerirían mayor acompañamiento, orientación y seguimiento. Los miembros del programa doctoral identifican en los estudiantes demanda de pautas y organización del proceso formativo. Estas posturas son coincidentes con las ideas de Devos *et al.* (2017) quienes sostienen que los doctorandos necesitan posicionarse nuevamente como aprendices porque se mueven en un terreno desconocido. Por ello, la estructura curricular (o los cambios en ella) y la generación de nuevos dispositivos podrían responder al reconocimiento de esta condición de aprendiz de los doctorandos.

ETAPAS DE LA PROPUESTA FORMATIVA

La admisión

El trayecto formativo comienza con la admisión al programa doctoral, que parece constar de dos elementos clave. Por un lado, se implementa una entrevista individual con el postulante, presente

2 En muchos programas doctorales, al momento de la admisión, la comisión académica o comité asesor específica al estudiante las áreas en las que deberá realizar seminarios. En este caso, es el doctorando quien especifica con el mayor detalle posible (es deseable que pueda incluso mencionar cursos concretos) la totalidad de los seminarios que realizará para completar la totalidad de créditos/horas.

en todos los casos. Por otro, en la mayoría de los doctorados analizados, el futuro doctorando debe presentar un escrito (que no es todavía un proyecto) en el que manifieste sus intereses de investigación. Este documento se debe profundizar y convertir en un proyecto de investigación entre los 6 meses y el año desde la admisión. Con dicha entrega, además, se propone una persona para desarrollar la tarea de dirección de tesis. En otros casos, tanto el proyecto como el/la director/a de tesis son requisito para ingresar. Específicamente, en uno de los programas doctorales, constituye un requisito esencial para la selección de los ingresantes. En otros, la entrevista inicial permite orientar en la elección del director y algunas pautas del proyecto de investigación.

Entonces, parecen distinguirse dos lógicas: una que concibe que parte de la formación doctoral es desarrollar las competencias para elaborar un proyecto de investigación y para generar una red de contactos que permita establecer un vínculo de dirección de tesis con un investigador experto; otra que considera que, para hacer un doctorado, es preciso ya tener adquirida la competencia de realizar un proyecto de investigación y los contactos suficientes para disponer de un director de tesis.³ Una y otra opción poseen implicancias pedagógicas y didácticas diferentes respecto de qué constituye la formación doctoral. Como se puede observar en la cita siguiente, el doctorado 2 arma una propuesta en la que se asumen los conocimientos por parte del estudiante:

A nosotros este formato de que el alumno ya entre con director y plan inicial de tesis nos dio mucho resultado. Porque no tiene que pensar el tema mientras cursa. No tiene que conocer al director mientras cursa. Y el que no tiene el plan inicial, no entra. Y hay gente que queda ahí colgada hasta que decide estas cuestiones. (Entrevista CA y prof. Taller tesis, doctorado 2)

Paralelamente, los doctorados que admiten sin un proyecto cerrado ni una relación de dirección de tesis establecida suelen colocar un taller en los primeros meses de la cursada para que se realicen estas actividades. Esto lleva a las siguientes preguntas: ¿cuándo comienza la formación en investigación y quién es responsable por ella? ¿Cuáles son los objetivos de la formación doctoral? El inconveniente aparece cuando se opta por una de las dos posibilidades y no se arma una propuesta formativa acorde a dicha elección. Esto podría provocar un desajuste entre el ambiente y el doctorando (Baker y Pifer, 2015), ya que se generan expectativas que no son respondidas de ambos lados.

Además, posando la mirada en los aspirantes, vale preguntarse qué conocimiento tiene el postulante sobre dichos objetivos y cómo se relacionan con sus propias motivaciones para realizar la carrera. Entre nuestros entrevistados los principales motivos para realizar el doctorado son, en primer lugar, la necesidad de obtener el título para acceder a mejores posiciones en el ámbito universitario y, en segundo lugar, el deseo de dedicarse a la investigación científica. Estas motivaciones distintas responden a perfiles de doctorandos distintos, que pueden o no corresponderse con el perfil deseado.

En esta línea, nuestros resultados también indican que muchas veces hay desconocimiento por parte de los aspirantes (y de los doctorandos en los primeros años de la carrera) sobre el sentido y los objetivos a los que apunta la formación doctoral. En el siguiente fragmento de una doctoranda de un programa personalizado se ejemplifica este desconocimiento:

Entonces, yo dije 'Esta es la oferta [de cursos] de ahora, y sí dale me meto.' Pero yo no tenía ninguna materia, había un taller de tesis, pero yo... como que me faltaba

3 Recordemos que aquí nos estamos refiriendo a los programas de las ciencias sociales y humanas, ya que para otras áreas de las ciencias (como ocurre con el doctorado en ciencias aplicadas indagado) esto puede no ser válido dado que son los directores de tesis quienes proponen los proyectos de investigación iniciales. Por ende, el doctorando no cuenta con esas competencias al inicio del trayecto formativo.

tanto saber de lo que era hacer un doctorado, de materias metodológicas, me costó mucho definir el tema de tesis. De hecho, lo definí finalmente después de dar 20 mil vueltas en abril de este año. (Grupo focal, doctorado 3)

Si bien este desconocimiento es extendido entre los doctorandos, y se podría decir que se relaciona con su condición de aprendices (Devos *et al.*, 2017), es mayor entre quienes se encuentran menos relacionados con el ámbito académico: han elegido realizar el doctorado por razones laborales y/o no cuentan con una beca de dedicación a tiempo completo.

Cursos y talleres

Una vez admitidos, en todos los casos, los estudiantes comienzan su trayecto formativo compuesto por dos grandes dimensiones: los cursos y la tesis. En cuanto a los cursos, hay diversidad en función de la estructura curricular del programa doctoral. En el caso de los personalizados, se especifica la cantidad de horas o créditos que se deben cumplimentar. En el doctorado 1, además, los estudiantes tienen que presentar el *plan de formación* en el que detallan los cursos que realizarán. En otros doctorados, es el programa el que, al otorgar la admisión,⁴ define las áreas en las que se deberán realizar los cursos. En los semi-estructurados, la propuesta del doctorado se focaliza en cursos relacionados con la metodología de la investigación y talleres de tesis, si bien también se incorporan cursos teóricos. Finalmente, en el estructurado existe una oferta fija de cursos vinculados con metodología de la investigación y otros de teoría disciplinar.

Aquí queremos concentrarnos en el modo en que los distintos programas doctorales diseñan la oferta de cursos y seminarios que componen la propuesta formativa de cada institución. Uno de los primeros puntos por resaltar es que en las entrevistas el principal criterio que surgió (luego de la *expertise* y calidad académica del docente⁵) es aquel que refiere al tipo de cursos que se proponen. Si bien se advierte diversidad en los modos de conformar dicha oferta, dentro de esta diversidad hay una preponderancia en centrarse en los cursos metodológicos, independientemente de la estructura del programa. Incluso en los doctorados personalizados se presta especial atención a este tipo de cursos a la hora de diseñar la oferta académica que realizará la institución. En los semi-estructurados y en el estructurado, entre los cursos ofrecidos se encuentran los de metodología de la investigación y el taller de tesis. En algunos casos, estos cursos se relacionan con los momentos de tomar decisiones respecto del rumbo metodológico de la investigación doctoral (por ejemplo, el momento del diseño del marco metodológico, la escritura de la tesis). En el doctorado 7, por ejemplo, el taller de tesis es de cursada continua durante los dos años de duración del periodo de cursos. En el doctorado 6, por su parte, se ofrecen de manera no obligatoria seminarios y talleres extra-curriculares (fuera del plan de estudios) como talleres de tesis o de escritura académica, generalmente coincidentes con el momento de elaboración del informe final de tesis. Se puede pensar que esto se debe a la dificultad que se advierte en los escritos que producen los estudiantes y en la demora en finalizar la tesis. A continuación, se presenta un ejemplo de ello:

Nosotros continuamos con esto porque, primero, la impronta que le dio [el antiguo director] era que la parte estructurada debía tener ciertos seminarios que tenían que ser obligatorios. Estos eran los que garantizaban la competencia investigativa. Taller de Tesis, Epistemología, Metodología Cuantitativa, Metodología Cualitativa.

4 En estos casos, los doctorados también suelen reconocer los trayectos previos de los estudiantes acreditando horas o créditos por cursos y seminarios de posgrado realizados con antelación a la inscripción al doctorado.

5 En algunos casos también mencionaron como criterios los antecedentes de los docentes a cargo, y la organización de los cursos en la malla curricular del doctorado de modo de presentar a los estudiantes un trayecto formativo de creciente complejización del desarrollo de competencias investigativas.

Esos cuatro obligatorios, siendo el Taller de Tesis un seminario que dura los dos años de cursada. (Entrevista CA y prof. Taller tesis, doctorado 7)

Los programas doctorales, incluso algunos personalizados, recomiendan a los estudiantes en qué momento realizar los talleres de tesis o cursos metodológicos. Aquí podríamos hipotetizar que se concibe como esencial a la formación doctoral el desarrollo de competencias para la investigación y a este como una incumbencia central de los programas doctorales; aunque no en todos los casos lo explicitan así en sus objetivos, sí lo hacen a la hora de preguntarles por el diseño de la oferta de cursos:

la recomendación es que los cursen lo antes posible [curso de metodología y taller de tesis] sobre todo el de metodología porque muchos no provienen de la historia, y los que provienen, no han hecho investigación. Entonces, saber de metodología de investigación, antes de empezar una tesis de historia, es fundamental, porque incluso no solo les sirven para las tesis sino para los trabajos que hagan mientras cursan los seminarios. Así que se pide que lo hagan lo antes posible, pero no es obligatorio. (Entrevista CA y prof. Taller tesis, doctorado 2)

Esta preponderancia de oferta de cursos metodológicos se suele fundamentar desde la importancia de una sólida formación en metodología de la investigación y desde la necesidad de brindar herramientas para la socialización académica de los estudiantes; en un plano más práctico, por la dificultad de responder a los temas de investigación de todos los doctorandos con cursos teóricos. Igualmente, se podrían identificar tres casos, los doctorados 1, 3 y 4, en los que las instituciones responden activamente a los intereses de profundización teórica de los estudiantes y tienen en cuenta sus necesidades al momento de diseñar los cursos que ofrecen y/o reconocen a sus doctorandos como parte del trayecto formativo. En el primer caso, el programa doctoral ha realizado encuestas a sus alumnos indagando sus intereses y necesidades de formación para intentar dar respuesta a través de cursos.

En cuanto a la definición de los contenidos en el curriculum, Gimeno Sacristán (*apud* Abdala, 2016) señala que las decisiones sobre el contenido de la formación corresponden a quien puede tomarlas "...dentro de determinado equilibrio de fuerzas sociales" (*apud* Abdala, 2016, p. 20). En la formación doctoral pareciera que esas decisiones están en manos de distintos actores, entre ellos los doctorandos mismos. Es decir, a diferencia de otros niveles del sistema, el programa doctoral decide solo una parte de los contenidos de la formación, otra parte queda bajo la decisión del doctorando y, si consideramos además la dimensión del desarrollo de la investigación, también al director de tesis.

Ahora bien, a la hora de consultar a los doctorandos y graduados, las intenciones de los programas doctorales parecen no concretarse cabalmente. El principal comentario que expresan todos los doctorandos de cualquiera sea la estructura del programa es que la mayoría de los cursos que realizaron colaboraron sólo tangencialmente con su proceso de tesis. En los casos de los programas estructurados y semi-estructurados muchas veces no se vinculan de manera directa con las temáticas, quedando como una cursada que, en términos de Brailovsky y Menchón (2013), los posiciona como estudiantes aprobantes,⁶ ajena a los intereses y desvinculada del proceso de elaboración de tesis. La excepción remite a los talleres de tesis o de escritura científica que sí fueron mencionados como relevantes para el avance en el desarrollo de la tesis, en prácticamente todos los casos.

⁶ Según los autores, un estudiante se dirime entre dos preocupaciones: preocupación por aprender y preocupación por aprobar. Ambas preocupaciones son legítimas y están presentes en toda situación de enseñanza.

Por otro lado, Abdala (2016) llama la atención sobre la relación entre lo enseñado por la institución y los saberes de los alumnos:

...los estudiantes en las instituciones escolares operan principalmente haciendo uso de lo que [Pérez Gómez] denomina estructura 'semántica académica' sin lograr integrar lo que aprenden a la estructura 'semántica experiencial.' Es como si los conocimientos circularan en dos carriles independientes uno del otro. (Abdala, 2016, p. 42)

Nuestros resultados coinciden con la idea de dos carriles independientes, en este caso, entre los cursos y el desarrollo de la tesis, lo que principalmente ocurre con los cursos teóricos. Los contenidos trabajados en los primeros, según los estudiantes y graduados entrevistados, no evidenciaron una conexión alta con la elaboración de la tesis. En ocasiones, los talleres de tesis y los cursos de metodología pueden servir como puente entre ambos carriles. En este sentido, parece ocurrir lo que la autora señala más adelante:

la construcción del conocimiento en el ámbito de la investigación *no supone* de manera correlativa, la construcción del conocimiento en el aula. Evidentemente, lo que sucede en la práctica es que la enseñanza tiene su propia lógica de funcionamiento, diferente a la de la investigación. (Abdala, 2016, p. 54, grifo original)

La dimensión de la tesis

En cuanto a la producción de la tesis, el primer paso formal es la *presentación del proyecto*, como mencionamos anteriormente, el momento para hacerlo puede variar entre la admisión (tomando al documento como requisito para postularse) y la finalización del primer año. En dos de los casos solicitan, además, un plan de tesis en una segunda instancia. Este plan busca ser un proyecto de investigación más cercano a lo que luego será la tesis final (puede incluir el índice comentado de la tesis, por ejemplo). Si bien en la mayoría de los casos, estos proyectos y planes son evaluados por el comité académico, en algunos casos la evaluación es realizada por especialistas externos al programa doctoral. Esta práctica permite que los doctorandos sumen lectores críticos a su proyecto y los expone al mundo científico al someter su trabajo a reglas similares a las de la publicación de la mano de actores pertenecientes a dicho mundo. Aquí podría hablarse de una intersección entre el sistema científico y el sistema educativo, ya que una práctica nacida en el primero se introduce en el segundo y comienza a ser un elemento del curriculum.

Durante los años de duración de la carrera los doctorandos se incluyen en alguna modalidad de seguimiento o acompañamiento de su trayecto formativo. En los siete casos analizados, los programas tienen como *dispositivo de seguimiento*, plasmado en el reglamento, la presentación de informes de avance. Sin embargo, a veces, estos informes se vuelven burocráticos en tanto no hay un avance real por parte del estudiante y se completan para intentar cumplir con un requisito. Paralelamente, los doctorandos y graduados entrevistados identificaron a dichos informes como instancias formales que no les aportan retroalimentación sobre su avance. Solo en uno de los casos (doctorado 6), los estudiantes y graduados entrevistados sí expresaron haber recibido retroalimentación de dichos informes que colaboró en su trayecto formativo.

La retroalimentación es parte esencial del proceso educativo, "...ya que permite la transferencia de información de contenido y de relación de forma constante entre formador y participantes" (Imbernón Muñóz, 2016, p. 40). Concretamente para la formación doctoral, Kiley (1996) sostiene que la retroalimentación es la estrategia que permite que el doctorando pueda conocer cómo

está realizando la tesis, si está cumpliendo con los estándares esperados o si debe reconfigurar el camino proyectado. Asimismo, Fernández Fastuca (2018) sostienen que la retroalimentación que los doctorandos reciben de sus directores de tesis es “la principal forma de instrucción” (Fernández Fastuca, 2018, p. 10). Entonces, podríamos sostener que los informes de avance son un dispositivo de seguimiento formal de los estudiantes más que uno de formación y orientación. Sobre ellos, se identifican dos dimensiones de análisis. Por un lado, de cómo se constituye y los componentes del informe de avance depende que sea un instrumento solo formal o haya una auténtica intencionalidad formativa. Por otro, las modalidades de evaluar y retroalimentar en dichos informes son cruciales porque recibir sugerencias o aportes puede modificar el rumbo de la tesis, permitiendo mejoras y cambios. Contrariamente, si solo se trata de entregas formales que, como señalaron los entrevistados, rara vez conllevan una retroalimentación más allá de notificar su aprobación, el potencial formativo del instrumento se diluye. Solo a partir de la retroalimentación exhaustiva y en tiempo los informes de avance pueden constituirse en un dispositivo de formación.

Finalmente, otro aspecto referido al informe de avance y que lo constituye en un dispositivo de seguimiento más que de formación es que tiene una finalidad relacionada con mantener al estudiante en contacto y vinculado con la carrera. En nuestros casos de estudio, quienes dirigen los programas doctorales, además de reconocer esta función, han manifestado en varios casos que ante un informe con poco avance se ponen en contacto con el doctorando para indagar sobre la situación y orientarlo. Parece funcionar como un dispositivo de alerta ante dificultades. En ese sentido, abona al seguimiento que pueden hacer los programas doctorales para acompañar las trayectorias formativas de los tesisas e intentar intervenir ante un posible abandono o interrupción del trabajo en la tesis.

Si retomamos la definición de educación de Jackson (2015, p. 135) como un “proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor,” podemos hacer hincapié en que para que los informes de avance se constituyan en un dispositivo pedagógico de formación deben brindar la posibilidad de generar ese cambio para mejor en el doctorando; de lo contrario, funcionaría como un dispositivo (eficiente) de otro orden, generalmente de seguimiento.

Más allá de estos informes, a lo largo de la investigación también hemos identificado otros dispositivos que desarrollan los programas doctorales que podríamos calificarlos (o al menos pueden tener el potencial) de ser dispositivos de formación y acompañamiento. En general, estos consisten en reuniones individuales (sean formales o informales) o grupales de los doctorandos con el director de carrera, comunicación permanente por correo electrónico y tutorías.

Esas entrevistas siempre las hacemos de a dos o tres personas. La directora del doctorado y la coordinadora del departamento, o alguno de los administrativos. Esto ya está declarado desde el vamos, por varias razones. Primero, porque nos interesa tomar nota de algunos aspectos, y yo por llevar la entrevista, no voy a escribir y mirar, etc. Segundo, porque sabemos que está focalizada en lo académico. Entonces, cuando vos decís hay dos personas presentes del departamento, también obligas a la persona que va a dialogar a circunscribir la temática y eso fue muy productivo. Otra, porque además tiene interlocución con varias personas del departamento. Eso nos permitió conocer problemas de productos y problemas personales. Y creo que el atender a las cuestiones personales (de salud, de cuestiones económicas) hizo que algunos doctorandos se pudieran mantener a pesar de la adversidad que estaban pasando. Una cierta cercanía donde quedaba registrado que alguien sabía que la estaba pasando mal. Eso nos ayudó mucho en tres casos que estaban fuera de término. Se les prorrogó la defensa, la presentación de trabajos, teniendo en cuenta la situación subjetiva, no el producto. Y eso alentó a la persona a cerrar. (Entrevista directora doctorado 4)

El fragmento anterior muestra un ejemplo de acciones que realizan los programas doctorales para acompañar a sus estudiantes. Estas acciones, suelen estar ausentes en los reglamentos y forman parte del curriculum real de la educación doctoral. Otro ejemplo de este tipo de acciones se presenta en el siguiente fragmento de entrevista:

Hay una etapa en la que el doctorando pierde un poco la relación con la facultad hasta que presenta la tesis. Ese tiempo es el tiempo que hemos visto que hay que ver de qué manera se lo puede acompañar de modo más concreto y cercano. El mecanismo que el doctorado tenía es la presentación de los informes de avances, que es un poco lo que va manteniendo al estudiante en conexión con la facultad y con su proceso como doctorando. Pero veíamos que el informe en sí tenía más el tinte de una cuestión formal y no de un verdadero instrumento de acompañamiento. Por ejemplo, los informes planteaban que el cumplimiento de los objetivos se tenía que dar en porcentaje y entonces me pregunto cómo se yo que el cumplimiento del objetivo general está a un 80 % cumplido. Entonces, lo que hablamos con el comité fue que lo ideal es ver qué avances reales se hicieron. Entonces, modificamos el instrumento para que sea realmente una herramienta. Y también se ha pensado que haya dos instancias al año para poder presentarlo, cosa que el doctorando sepa que tiene dos posibilidades al año para ponerse al día. (Entrevista CA, doctorado 5)

El momento identificado por la entrevistada es el que en la literatura ha dado lugar al fenómeno “todo menos la tesis” (Bowen y Rudenstine, 1992; Carlino, 2005; Ehrenberg *et al.*, 2010). Es decir que desde la práctica cotidiana de la gestión del doctorado se ha podido identificar también cuál es el momento más problemático en el trayecto formativo de los estudiantes de ciencias sociales. Y, como mencionamos más arriba, vuelve a aparecer el informe de avances como un dispositivo de seguimiento de dicho trayecto.

Otro dispositivo es la implementación de jornadas de doctorandos, propuestas por varios de los casos estudiados. En general, se realizan anualmente convocando la asistencia de todos los estudiantes. Solo en uno de los programas, doctorado 1, se establece como obligatoria en el reglamento, e involucra la exposición de todos los estudiantes (sus doctorandos y graduados entrevistados confirmaron lo establecido reglamentariamente). En el doctorado 7, si bien no está establecido reglamentariamente, se realiza un café científico una o dos veces al año con la participación y exposición de todos los estudiantes. En los otros casos, las jornadas no son obligatorias ni todos los doctorandos exponen; por el contrario, solo unos pocos lo hacen. El modo en el que se decide quiénes expondrán varía de un programa a otro (por propuesta de la dirección del doctorado, por postulación de los doctorandos). A partir de las entrevistas realizadas con los estudiantes y graduados parece que estas jornadas tienen mayor relevancia para el trayecto formativo si el doctorando expone sus avances. Así, alcanza sus mejores resultados cuando todos tienen que exponer su trabajo, dado que para aquellos que permanecen como oyentes es más marginal el aporte a su propia formación. Lo que se observa en las entrevistas es que son los que participan activamente de la ocasión quienes hablan de aportes y beneficios de las jornadas de doctorandos, como en los dos casos en que todos los doctorandos deben exponer; en el resto no queda claro que haya una vivencia significativa por parte de los estudiantes. En este sentido Zanotto González, Gaeta González y Rodríguez Guardado (2021, p. 5) afirman:

la participación de la comunidad educativa en su conjunto tiene un papel sustancial para la generación de ambientes de aprendizaje significativos en el trayecto formativo del doctorando; en la supervisión, en la interacción con los compañeros, en la participación de otros académicos, etc. En esta lógica, McAlpine

(2013) señala la necesidad de generar modelos institucionales para la formación de investigadores en los que se incluya la participación de equipos o comités que brinden asesoramiento al doctorando.

Las jornadas de doctorandos pueden convertirse en dispositivos pedagógicos que involucren a toda la comunidad educativa y académica del programa doctoral. Asimismo, si seguimos la mirada curricular propuesta por Hopwood *et al.* (2010, p. 85), “el curriculum doctoral es en muchos sentidos histórico y culturalmente producido, y es reconstruido en el desarrollo de las prácticas diarias de la disciplina, institucionales y de otros tipos.” Estas jornadas de doctorandos son una muestra de esta reconstrucción del curriculum de la formación doctoral tomando elementos de la tradición científica de comunicación y difusión de la ciencia. Se constituyen en otro punto de intersección entre el sistema científico y el educativo.

Un tercer dispositivo presente en tres de los doctorados indagados es la publicación de un artículo de investigación en una revista científica. Un cuarto programa solicita a sus doctorandos que participen de eventos científicos (congresos, simposios). Estos requisitos, pueden funcionar tanto como un dispositivo de formación como de seguimiento. Que sea uno u otro depende de cómo lo desarrolle el programa doctoral. En una mirada opuesta sobre la publicación, otro doctorado (de la misma universidad que dos de los anteriores) impide que sus estudiantes publiquen resultados de su tesis antes de defenderla, bajo el argumento de que debe ser un trabajo inédito. Cabe mencionar que los doctorados que colocan como requisito la publicación, solicitan a sus estudiantes que firmen sus artículos como estudiantes del doctorado.

Y también esto de la exigencia, para mí es fundamental, que en las publicaciones que son de alguna manera las producciones que se van generando por el doctorado esté la [universidad] porque el doctorando lo que está haciendo es gracias a la [universidad] ¿no? (Entrevista, CA doctorados 3 y 4)

La exigencia de que se consigne el doctorado para que el artículo luego sea reconocido como requisito para la graduación es, de algún modo, un *peaje académico*. El objetivo pedagógico de la publicación estaría cumplido se mencione o no a la institución, por lo que el pedido parece responder más a intereses del doctorado que a una cuestión pedagógica.

Presentación y defensa de la tesis

El trayecto formativo culmina con la presentación y defensa de la tesis doctoral. En este punto parece que la preocupación central de los programas doctorales pasa por la conformación del tribunal evaluador. Por un lado, porque es un modo de resguardar la calidad académica y prestigio del doctorado; por otro, asegura cumplir los requisitos establecidos por CONEAU.

En la evaluación final del trayecto formativo podría decirse que también se produce una intersección entre el sistema científico y el sistema educativo. Además de lo dicho más arriba, implica el pasaje de la práctica del primero al segundo. Asimismo, involucra la participación en el sistema educativo de miembros del sistema científico, convocados en tanto su desempeño como científicos.

En términos didácticos, esta evaluación es estrictamente sumativa (Imbernón Muñoz, 2016). Llega al final del proceso y, además, es realizada por un evaluador que interviene solo al final del proyecto sin ningún tipo de involucramiento previo en el proceso formativo. Algunos de los doctorados incluidos en la muestra proponen incorporar una perspectiva de proceso mayor en la evaluación al convocar al tribunal de evaluación final de la tesis a las mismas personas que realizaron la evaluación externa del proyecto de tesis.

Retomando la distinción entre curriculum prescripto y oculto que Elliot (2022) trae a la discusión sobre la formación doctoral, aquí podemos ver que las experiencias de aprendizaje que corresponden a cada uno varían de un programa doctoral al otro según el modo en que arman su propuesta formativa. Sin embargo, también es posible afirmar que existe un conjunto de experiencias que están presentes en todos los trayectos formativos doctorales independientemente de si la institución lo está contemplando o no como parte de la experiencia formativa. Entonces, la cuestión es si la institución lo toma y lo potencia o si queda relegado a la autonomía y capacidad del estudiante para convertir las distintas experiencias que tiene en oportunidades de formación.

Por supuesto, es preciso reconocer que, en varias cuestiones, el curriculum oculto no se puede volver prescripto porque implicaría la pretensión de formalizar y anticipar todas las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad del programa doctoral y también, incluso, de la comunidad científica más extensa. Pero sí, se podría pensar en generar las condiciones para que esas interacciones informales puedan darse o para potenciarlas. Al estilo de la definición de enseñanza de Fenstermacher (1989), se trata de generar las condiciones para permitir el *estudiantar*. En esta línea, los programas doctorales que promueven la publicación durante el proceso de producción de la tesis o que realizan jornadas de estudiantes sistemáticamente y con amplia participación se encuentran más cercanos a potenciar las experiencias del curriculum oculto mencionadas por Elliot (2020) que los otros.

El contenido de la formación doctoral

Una de las preguntas centrales en la educación formal es el qué de la formación, es decir, los contenidos. Una primera advertencia en cuanto a la formación doctoral es que estos varían según los campos disciplinares. Incluso se puede argumentar que, dentro de una misma disciplina, el doctorado es un nivel de alta especialización y que cada tesista aborda una temática particular con, potencialmente, pocos o ningún otro doctorando estudiando la misma temática en la misma institución. No obstante, según nuestros resultados es posible identificar un núcleo común de contenidos de formación: aquellos referidos al *quehacer de la investigación* o competencias para la investigación (Moreno Bayardo, 2005).

A partir del análisis de las concepciones teórico-metodológicas de los doctorados, se identificaron dos tipos: una *concepción instrumental*, entendida como la enseñanza de la metodología como objeto de formación especialmente en los doctorados asociados a las Ciencias Sociales y una *concepción asociada a la formación de investigadores* y su inclusión en la cultura científica asociado al doctorado de Ciencias Aplicadas. Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Jiménez Mora, Moreno Bayardo y Torres Frías (2023) para quienes en los doctorados predominan las concepciones de la investigación como objeto de formación y como objeto de conocimiento.

Por su parte, los estudiantes y graduados entrevistados señalan que han sido formados en las competencias para la investigación: recorte del objeto, evaluación de la factibilidad de una investigación, búsqueda en bases de datos, elaboración del estado de la cuestión, desarrollo y gestión del trabajo de campo o experimental, análisis de datos, escritura académica, gestión y búsqueda de fondos (solo en el doctorado 1). Otras se relacionan claramente con la investigación: pensamiento crítico, competencias de comunicación en general (oral y escrita) y trabajo autónomo (autogestión, planificación, administración del tiempo). Los estudiantes y graduados también refirieron que el doctorado les brindó “amplitud de miras” (poder contemplar distintas miradas sobre un tema, relacionarse con otras disciplinas, tener una perspectiva integral) y además los ayudó a desarrollar competencias blandas (tolerancia a la frustración, receptividad a la crítica, por ejemplo).

Cuando se consultó a los directores y miembros de los consejos académicos, señalaron que entre los objetivos del doctorado se encuentra brindar las primeras competencias mencionadas por los estudiantes. Las últimas (trabajo autónomo, amplitud de miras y las competencias blandas) parecen desarrollarse como parte del curriculum real, aunque no necesariamente intencionado o contemplado por los programas doctorales en la mayoría de los casos.

Algunos teóricos del curriculum han manifestado, para los primeros niveles del sistema educativo, que se enseña a los alumnos a no tener una mirada crítica sobre el conocimiento ni a reconocer su relatividad (Abdala, 2016). En la educación doctoral pareciera que esto no es así, y que incluso un contenido esperado del curriculum es el pensamiento crítico. Lo que es relevante resaltar es que el contenido de la formación doctoral excede a las competencias estrictamente ligadas con la investigación y que parte importante de él no se encuentra en el curriculum prescripto.

CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos analizar la propuesta formativa de los programas doctorales. Nos centramos en la propuesta intencionada (curriculum prescripto) e indagamos también las experiencias educativas a las que efectivamente están expuestos los doctorandos (curriculum real) en la medida en que esto puede indagarse a través de la perspectiva de estudiantes y graduados.

Los programas doctorales ofrecen diversos dispositivos en sus propuestas pedagógicas. Uno de los puntos por resaltar es que cada programa pone en juego varios dispositivos durante el trayecto doctoral de los estudiantes. Recurriendo a un estilo literario podríamos identificarlos con las luces de dichas propuestas. La existencia de distintos dispositivos explícitos que buscan promover la formación permite visibilizar, por un lado, diversos modos de tramitar la formación doctoral; por otro, la necesidad de una mirada pedagógica en este nivel educativo. Ahora bien, la cualidad de ser formativos depende del modo de desarrollarlos y de cuánto se aproveche su potencial pedagógico. Algunos de estos dispositivos, como los informes de avance, en la mayoría de los casos responden más a un dispositivo burocrático y de seguimiento que a uno formativo. La inadecuación de este dispositivo (y de otros mencionados a lo largo del trabajo) a un carácter pedagógico se encuentra en las sombras de la formación doctoral que implican la perpetuación de prácticas que no logran tener una función educativa. Es esencial que los programas doctorales implementen dispositivos formativos que puedan brindar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

Al considerar las diferencias en la muestra en cuanto a la antigüedad y localización geográfica de los programas doctorales, si bien no encontramos diferencias relevantes en las propuestas pedagógicas sí tenemos indicios de estas con respecto a algunos aspectos estructurales de los programas que podrían impactar a largo plazo en las propuestas (financiamiento, infraestructura, posibilidades de vinculación con universidades internacionales, cantidad de docentes con dedicación exclusiva y publicaciones de alto impacto, por ejemplo). Futuras investigaciones podrían conducirse para profundizar sobre estos aspectos.

Esta investigación también ha puesto en relevancia la intersección que se verifica entre el sistema educativo y el sistema científico, que hace que los programas doctorales tomen o prolonguen prácticas originadas en la academia sin reflexionar sobre su dimensión pedagógica. En esta intersección pareciera que la lógica científica predomina sobre la educativa, aunque algunos programas doctorales están comenzando a prestar más atención a esta última dimensión.

Una de las limitaciones del estudio reside en que el curriculum real se indaga solo a través de entrevistas. En próximas investigaciones convendría abordarlo mediante diseños metodológicos que permitan analizar la cotidianidad del curriculum.

REFERENCIAS

- ABDALA, Carolina. **Curriculum y enseñanza: Claroscuros de la formación universitaria**. Córdoba: Encuentro, 2016.
- BAKER, Vicki L.; PIFER, Meghan J. Antecedents and outcomes: Theories of fit and the study of doctoral education. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 40, n. 2, p. 296-310, 2015. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823936>
- BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel. El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. **RESUR**, Río de Janeiro, n. 2, p. 64-86, 2016. Disponible en: <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>. Acceso en: 18 dec. 2025.
- BASTALICH, Wendy. Content and context in knowledge production: A critical review of doctoral supervision literature. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 42, n. 7, p. 1145-1157, 2017. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. **Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad**. Málaga: Aljibe, 2008.
- BOWEN, William; RUDENSTINE, Neil. **In pursuit of the PhD**. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- BRAILOVSKY, Daniel; MENCHÓN, Ángela. **Estrategias de escritura en la formación: La experiencia de enseñar escribiendo**. Buenos Aires: Noveduc, 2013.
- CARLINO, Paula. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. **Educere**, Venezuela, v. 9, n. 30, p. 415-420, 2005.
- CARLINO, Paula. Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. In: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane (org.). **University writing: selves and texts in academic societies**. Londres: Emerald, 2012. p. 217-234.
- CASSUTO, Leonard. Advising the struggling dissertation student. **Chronicle of Higher Education**, Washington, v. 57, n. 17, p. 51-53, 2010. Disponible en: <https://www.chronicle.com/article/Advising-the-Struggling/125198>. Acceso en: 18 dec. 2025.
- CORCELLES, Mariona; CANO, Maribel; LIESA, Eva; GONZÁLEZ-OCAMPO, Gabriela; CASTELLÓ, Montserrat. Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. **Higher Education Research & Development**, Londres, v. 38, n. 5, p. 922-939, 2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- DACUÑA, Roberto; LUCCATO, María; CARABAJAL, Gabriela. De rupturas y continuidades en la institucionalización de la Delegación Valles Sanjuaninos de la UNSJ. In: ABATE DAGA, Mirian; RODRÍGUEZ ROCHA, Eduardo (org.). **Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2019. p. 211-222. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11757>. Acceso en: 18 dec. 2025.
- DE LA CRUZ FLORES, Gabriela; CHEHAYBAR Y KURY, Edith; ABREU, Luis Felipe. Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 40, n. 157, p. 189-209, 2011.

DE LA CRUZ FLORES, Gabriela; GARCÍA CAMPOS, Tonatiuh; ABREU HERNÁNDEZ, Luis Felipe. Modelo integrador de la tutoría. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 31, p. 1363-1388, 2006. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000401363&lng=es&tling=es. Acceso en: 21 jan. 2026.

DE LA FARE, Mónica; ROVELLI, Laura. Los doctorados en Ciencias Humanas y Sociales en la Argentina y Brasil: Políticas, actores y graduados. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS HUMANAS: HUMANIDADES ENTRE PASADO Y FUTURO, 1., 2019. **Anales** [...]. San Martín, 2019. Disponible en: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/190>. Acceso en: 18 dec. 2025.

DEVOS, Christelle; BOUDRENGHEIN, Gentiane; VAN DER LINDEN, Nicolas; AZZI, Assaad; FRENAY, Mariane; GALAND, Benoit; KLEIN, Olivier. Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. **European Journal of Education**, Suiza, v. 32, p. 61-77, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 16, n. 50, p. 935-959, 2011.

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda; ÁLVAREZ, Guadalupe. Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones*. **Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura**, v. 4, n. 8, p. 97-120, 2017.

EHRENBERG, Ronald; ZUCKERMAN, Harriet; GROEN, Jeffrey A.; BRUCKER, Sharon M. **Educating scholars: doctoral education in the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

ELLIOT, Dely. A "doctoral compass": Strategic reflection, self-assessment, and recalibration for navigating the "twin" doctoral journey. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 47, n. 8, p. 1652-1665, 2022. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946033>

ELLIOT, Dely; BENGTON, Soren; GUCCIONE, Kay; KOBAYASHI, Sofie. **The hidden curriculum in doctoral education**. Suíza: Palgrave MacMillan, 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41497-9>

FENSTERMACHER, Gary. Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza. *In*: WITTRICK, Merlin (org.). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989. v. 1. p. 149-179.

FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena. **La pedagogía de la formación doctoral**. Buenos Aires: Teseo, 2018.

GRANT, Barbara; MANATHUNGA, Catherine. Supervision and cultural difference: Rethinking institutional pedagogies. **Innovations in Education and Teaching International**, Londres, v. 48, n. 4, p. 351-354, 2011. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.617084>

HALSE, Christine; MALFROY, Janne. Retheorizing supervision as professional work. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 35, n. 1, p. 79-92, 2010. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>

HOPWOOD, Nick; BOUD, David; LEE, Alison; ABRANDT DAHLGREN, Madaleine; KILEY, Margaret. A different kind of doctoral education: A discussion panel for rethinking the doctoral curriculum. *In*: QUALITY IN POSTGRADUATE RESEARCH CONFERENCE, 9., 2010. **Anales** [...]. Adelaide, 2010. p. 83-91.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francesc (org.). **Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación**. Madrid: Síntesis, 2016.

JACKSON, Philip. La educación como empresa moral. *In*: JACKSON, Philip. **¿Qué es la educación?** Buenos Aires: Paidós, 2015. p. 121-136.

JAZVAC-MARTEK, Marian; CHEN, Shuhua; MCALPINE, Lynn. Tracking the doctoral student experience over time: cultivating agency in diverse spaces. *In*: MCALPINE, Lynn; AMUNDSEN, Cheryl (org.). **Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students supervisors**. Suíza: Springer, 2011. p. 17-36.

JIMÉNEZ MORA, José; MORENO BAYARDO, María; TORRES FRÍAS, José. Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular. **Educación**, v. 32, n. 62, p. 161-184, 2023. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.007>

JOHNSON, Lesley; LEE, Alison; GREEN, Bill. The PhD autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy [O eu autônomo do doutorado: Gênero, racionalidade e pedagogia de pós-graduação]. **Studies in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 135-147, 2000. <https://doi.org/10.1080/713696141>

KILEY, Margaret. How do I Know how I am going? Assessment in postgraduate research degrees. *In*: QUALITY IN POSTGRADUATE RESEARCH: IS IT HAPPENING? **Conference**. Adelaide: University of Adelaide, 1996.

LÖFSTRÖM, Erika; PYHÄLTÖ, Kirsi. «I don't even have time to be their friend!» Ethical dilemmas in Ph. D supervision in the hard sciences. **International Journal of Science Education**, Londres, v. 37, n. 16, p. 2721-2739, 2015. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1104424>

LOVITTS, Barbara. The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. **Journal of Higher Education**, Londres, v. 79, n. 3, p. 297-325, 2008. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>

MANATHUNGA, Catherine. The development of research supervision: Turning the light on a private space. **International Journal of Academic Development**, Londres, v. 10, n. 1, p. 17-30, 2005. <https://doi.org/10.1080/13601440500099977>

MANATHUNGA, Catherine. Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. **Studies in Continuing Education**, Londres, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2007. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>

MAXWELL, Joseph; MILLER, Barbara. Real and virtual relationships in qualitative data analysis [Relações reais e virtuais na análise de dados qualitativos]. *In*: MAXWELL, Joseph (org.). **A realistic approach for qualitative research**. Los Angeles: Sage Publications, 2012. p. 109-125.

MCALPINE, Lynn; AMUNDSEN, Cheryl. Challenging the taken-for-granted: how research can inform doctoral education policy and practice. *In*: MCALPINE, Lynn; AMUNDSEN, Cheryl. **Doctoral education: research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators**. Nueva York: Springer, 2011. p. 185-202.

MORENO BAYARDO, María Guadalupe. Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 3, n. 1, p. 520-540, 2005.

NARVAJA DE ARNOUX, Elvira; BORSINGER, Ann; CARLINO, Paula; DI STÉFANO, Mariana; PEREIRA, Cecilia; SILVESTRE, Adriana. La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. **Revista de la Maestría en Salud Pública**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2004.

STAKE, Robert E. **Qualitative research**. Nueva York: The Guilford Press, 2010.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

WHITLEY, Richard. **La organización intelectual y social de la ciencia**. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

WOLLAST, Robin; BOUDRENGHEIN, Gentiane; VAN DER LINDEN, Nicolas; GALAND, Benoit; ROLAND, Nathalie; DEVOS, Christelle; DE CLERCQ, Mikael; KLEIN, Olivier; AZZI, Assad; FRENAY, Mariane. Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. **International Journal of Higher Education**, Canada, v. 7, n. 4, p. 143-156, 2018. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143>

ZANOTTO GONZÁLEZ, Mercedes; GAETA GONZÁLEZ, Martha; RODRÍGUEZ GUARDADO, María del Socorro. La función pedagógica de la dirección de tesis doctorales: Un análisis desde las prácticas que la constituyen. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. **Anales [...]**. Puebla, 2021.

Cómo citar este artículo: FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena; DIFABIO DE ANGLAT, Hilda; BUNGE, Paula Diana; FACCIOLA, Mariana; DI MARCO, María Elisa. La propuesta formativa de los programas doctorales: luces y sombras de las intenciones pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310007, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310007>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflicto de intereses em relación ao manuscrito.

Financiamiento: Proyecto UCACyT 2020 V Nº PI VRI 01/2021, de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Contribuciones de los autores: Fernández Fastuca, L.: Conceptuación, Análisis Formal, Obtención de Financiamiento, Investigación, Metodología, Administración del Proyecto, Escrita – Primera Redacción y Escrita – Revisión y Edición. Difabio de Anglat, H.: Conceptuación, Investigación, Metodología y Escrita – Revisión y Edición. Bunge, P. D.: Conceptuación, Investigación y Escrita – Revisión y Edición. Facciola, M.: Consultoría de Datos y Conceptuación. Di Marco, M. E.: Investigación y Conceptuación.

Declaración de disponibilidad de datos: Los datos de investigación solo están disponibles a pedido.

SOBRE LAS AUTORAS

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés (Argentina). Docente en la Universidad Católica Argentina (Argentina).

HILDA DIFABIO DE ANGLAT es doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Investigadora jefa del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

PAULA DIANA BUNGE es doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Profesora Colaboradora de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina).

MARIANA FACCIOLA es doctora en Psicopedagogía por la Universidad Católica Argentina (Argentina). Docente de la misma institución.

MARÍA ELISA DI MARCO es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Docente de la misma institución.

Recibido el 23 de julio de 2023

Revisado el 25 de junio de 2024

Aprobado el 17 de octubre de 2024

Editora Responsable: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>

