

## INTRODUCCIÓN

LORENA FERNÁNDEZ FASTUCA

Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UCA

<https://orcid.org/0000-0002-8033-6158>

La formación doctoral se encuentra en un proceso de transformación en todo el mundo, en distintos aspectos y a distintos ritmos según las regiones geográficas. En Europa, por ejemplo, se está impulsando la creación de doctorados industriales (Castelló et al., 2023; Taylor, 2023). Lo mismo ocurre en países como Australia y China. Por su parte en América Latina, los doctorados todavía principalmente orientados a la academia continúan en crecimiento; sin embargo, ha sufrido cambios el perfil de los estudiantes. Particularmente, en Argentina, cada vez más profesionales sin deseos de hacer vida académica se aproximan a las ‘aulas’ de los programas doctorales. Este escenario coloca al nivel doctoral en una situación de mayor complejidad que décadas pasadas (Difabio y Álvarez, 2017).

Ante este contexto, la investigación y reflexión sobre este nivel educativo es cada vez más relevante. Por ello, el sistema de posgrado ha sido objeto de amplio estudio y análisis a nivel internacional y nacional (Lamfri y Araujo, 2018). Estas investigaciones se han desarrollado en las últimas décadas, ya que 30 años atrás la producción sobre el nivel de doctorado era prácticamente inexistente. Muchas de estos estudios se dedicaron a analizar la conformación del sistema, la matrícula, su crecimiento y la graduación. Sus resultados muestran que, en Argentina, según la CONEAU (2002) el 50% de los posgrados fueron creados a partir de 1995. Concretamente, entre el 2002 y el 2014 los programas de doctorado presentan una tasa de crecimiento del 114%, con un aumento de la matrícula, de casi el 300% (Barsky y Dávila, 2016). Sin embargo, se informan tasas de graduación que varían entre el 9% y el 57% (Wainerman, 2017).

El fenómeno de la baja graduación se extiende globalmente y, en general, las cifras son menores en las Ciencias Sociales y Humanas. Acorde con Wollast et al. (2018) en los países occidentales estas se estiman en un 40%-50%. Por ejemplo, en Estados Unidos se reportan tasas cercanas al 50% para dichas disciplinas (Ehrenberg et al., 2010); en Australia, las tasas para las Ciencias sociales oscilan entre 49% a 55% en Ciencias Sociales (Jiranek, 2010).

También existen varias investigaciones que estudian las distintas aristas de la formación doctoral, por ejemplo, la calidad de la dirección de tesis y la relación con el director (Carlino, 2005; De Clercq et al., 2019; Devos et al., 2016; Kiley, 2011; Löfström y Pyhältö, 2015;

McCarthy, 2012), la perspectiva de los estudiantes (Aguirre y Porta, 2021; Corcelles et al., 2019; Gardner, 2008), los factores asociados a la deserción (Ehrenberg et al., 2010; Ferrer de Valero, 2001; Wollast et al., 2018), por mencionar solo algunos.

Entre los estudios que indagaron las experiencias vividas por los doctorandos, desde una perspectiva biográfico-narrativa, Porta y Aguirre (2021) analizan la formación doctoral como un proceso que trasciende lo meramente académico e institucional, para inscribirse en la trayectoria de vida y profesional de los doctorandos. Delamont y Atkinson (2001) ponen el foco en la incertidumbre propia de la actividad científica y las dificultades que puede generar en los doctorandos poder trabajar en contextos complejos e inciertos. En esta misma línea, Colombo y Mancovsky (2022) llaman la atención sobre la importancia de construir relaciones horizontales para dar espacio al aprendizaje colaborativo y el apoyo entre pares. Otro tipo de dificultades es presentado por Lovitts (2005), quien concluye que el motivo por el cual algunos doctorandos no logran finalizar sus tesis se encuentra en la diferencia en el rol que ejerce el estudiante respecto del conocimiento en la asistencia a cursos (lo que ella denomina *receptor de conocimiento*) y en la realización de la tesis (*productor de conocimiento*, según la autora). A ello hay que agregar que los cursos colocan al doctorando en el lugar de estudiante que conoce desde la escuela primaria (la organización espacio-temporal del estudio se encuentra predeterminada, un docente a cargo de la selección de los contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación); mientras que la tesis implica un rol de estudiante nuevo en el que todo aquello que anteriormente estaba predeterminado por la escuela o el docente debe definirlo él (Fernández Fastuca, 2018).

En relación con el trayecto doctoral de los estudiantes, Elliot (2022) manifiesta que “...una combinación de los desafíos intelectuales, personales, de adaptación al aprendizaje y relacionados con el contexto contribuye, da forma y enriquece el tapiz de experiencias que configuran la composición de cada trayecto doctoral (...)” (p. 1.655). Asimismo, señala que la naturaleza multidimensional y dependiente de la formación doctoral requiere de un análisis sistemático de los distintos trayectos que podrían construirse para preparar de mejor modo a los estudiantes.

Con este espíritu es que se comenzaron a pensar las Jornadas *Reflexiones sobre la Formación Doctoral: tensiones, desafíos y posibilidades*, organizadas por la Universidad Católica Argentina y la Universidad Católica de Cuyo, y que constituyen la etapa final de un proyecto de investigación en el que nos propusimos analizar la propuesta formativa (es decir, el *curriculum*) que desarrollan los programas doctorales en Argentina para la formación, permanencia y graduación de sus estudiantes.

Las principales conclusiones de dicha investigación refieren a que se observan algunas transformaciones en la educación doctoral en nuestro país en cuanto a una tendencia a una mayor presencia y acompañamiento de los programas doctorales en el trayecto formativo de los estudiantes. En primer lugar, algunos programas personalizados viran hacia una

modalidad semiestructurada. En los doctorandos que optan por un modelo más estructurado, se sostiene su condición de “aprendiz” en cuanto requerirían mayor acompañamiento, orientación y seguimiento. 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.

En segundo lugar, al tradicional *dispositivo de seguimiento* “informe de avance”, que se encuentra plasmado en el reglamento de prácticamente todos los programas doctorales, en los últimos años algunos programas han añadido jornadas de doctorandos, tutorías y el requisito de publicación de un artículo de investigación en una revista científica y/o la participación como ponente en eventos científicos (congresos, simposios). Estos requisitos pueden funcionar tanto como un dispositivo de seguimiento (instancias burocráticas en las que el programa doctoral solo toma información del estado de situación del doctorando) como de formación (espacios en los que prima la intención de brindar retroalimentación a los doctorandos y ofrecer herramientas para potenciar su proceso de aprendizaje de la investigación).

Los puntos anteriores son solo ejemplos de algunos de los escenarios de la formación doctoral en la Argentina y de la investigación sobre ella. En este caso puntual, el foco estuvo en el *curriculum* de los programas de doctorado. Otras temáticas que suelen abordarse respecto de este nivel son la conformación del sistema; los procesos de admisión, permanencia y graduación; los agentes que intervienen en los trayectos formativos; los talleres de escritura y de tesis; los procesos de evaluación y acreditación; las políticas sobre la formación doctoral; y, la inserción laboral de los egresados de doctorado.

Por ello, las jornadas fueron una ocasión para promover un espacio de intercambio sobre la formación de doctorado entre investigadores/as, docentes, doctorandos y otros actores institucionales dando lugar a la variedad temática mencionada para poder estimular la reflexión colectiva sobre el nivel de doctorado.

Como resultado de dichas jornadas este texto reúne a algunos de los principales investigadores de la Argentina sobre la educación doctoral y a académicos especialmente preocupados por la formación de investigadores. El capítulo inicial corresponde a la exposición de la conferencia inaugural a cargo de la Dra. Catalina Wainerman, titulado *El doctorado como usina de investigadores*. En él analiza la figura del/de la director/a de tesis y, principalmente, su formación y preparación para el rol. Partiendo del reconocimiento de una persistente disparidad entre la demanda y la oferta de directores de tesis en América Latina, en la que la primera sobrepasa ampliamente a la segunda (Wainerman, 2023). Asimismo, examina las líneas de investigación anglosajonas sobre la formación de los directores de tesis motivadas en parte pro dicha demanda.

Los capítulos siguientes, pertenecientes a la segunda sección, se componen de las participaciones provenientes del panel sobre la gestión de los programas doctorales. El primero de ellos, escrito por la Dra. Mariana Facciola, *La gestión educativa y curricular de los programas doctorales: tensiones, desafíos y posibilidades*, se centra en la gestión del programa doctoral único en el país, por la disciplina para la que forma (Psicopedagogía). La autora parte de la idea que la gestión educativa implica una gestión curricular, poniendo el foco en el macro, meso y micro *curriculum* del programa doctoral y los desafíos del desarrollo de cada uno de ellos. Por su parte, la Dra. Anabel Gaitan en *La gestión de los programas doctorales: tensiones, desafíos y oportunidades. Expansión, Dedicación y calidad* aborda la figura del doctorando y la necesidad de generar una propuesta formativa que, sin perder la calidad y exigencia de la educación doctoral, pueda responder a los diversos perfiles. Asimismo, reflexiona sobre los desafíos de los doctorandos en su trayecto formativo y el modo de acompañar desde la gestión con la concepción de que “no gestionamos carreras con alumnos, sino alumnos con carreras”. Finalmente, el capítulo *Construcción de una comunidad de práctica a través de un modelo de gestión adaptativo* del Dr. Martín Santiago nos invita a reflexionar sobre los desafíos de la gestión de un programa doctoral interdisciplinario, que además posee la cualidad de ser un doctorado perteneciente a distintas facultades de la universidad. También, elabora sobre los objetivos que persiguen como brindar a los estudiantes ciertas herramientas que puedan exceder la formación recibida con su director de tesis y crear sinergia entre los diversos grupos de investigación de la universidad.

La tercera sección reúne a las presentaciones del panel sobre talleres de tesis y escritura en la formación doctoral. La primera de ellas, *Experiencias, aprendizajes y desafíos de los talleres de tesis, centrados en la escritura*, es del Dr. Diego Pereyra, quien recupera su propia experiencia de más de dos décadas de dirección de tesis y en el intercambio permanente con colegas para presentar dos experiencias docentes diferentes al frente de talleres de tesis. Se abordan los siguientes puntos: la discusión de algunos resultados en términos de promoción y de entrega de trabajos, la valoración de los estudiantes y, algunos “mantras” y desafíos pendientes. Las presentaciones de Dra. Guadalupe Álvarez, Dra. Hilda Difabio de Anglat, Dra. Laura Colombo y Dra. Lourdes Morán exponen una síntesis del libro *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Álvarez et al., 2023) y avanzan resultados nuevos. Estos dan cuenta de dos dispositivos pedagógicos para el acompañamiento de la escritura en el posgrado, en particular, una asignatura virtual tipo taller y diferentes grupos de escritura, haciendo énfasis en aquellos fundamentos o características de estos dispositivos que promueven prácticas dialógicas de enseñanza.

La última sección se compone de ponencias presentadas por distintos investigadores. En primer lugar, la Dra. Natalia Petric y la Dra. Mariana Facciola, en *Construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir de tesis de doctorado*, abordan la construcción del conocimiento académico psicopedagógico, en un contexto de producción académica. Para hacerlo analizaron tesis de doctorado en Psicopedagogía desde 2005 a 2020, a fin de identificar posibles líneas de interpretación acerca de los modos de construir

conocimiento científico en dicha disciplina. En el siguiente capítulo, *La Formación Doctoral en Psicología en la Universidad Católica Argentina*, la Dra. María Cristina Lamas y la Esp. Claudia Gómez Prieto se proponen exponer el estado actual del Doctorado en Psicología en la Universidad Católica Argentina (UCA). En el texto profundizan en el análisis de las complicaciones inherentes a la estructura curricular personalizada, y presentan la nueva propuesta semiestructurada como una alternativa superadora. En el tercer capítulo, la Lic. Ayelén Cavallini presenta un avance de su tesis doctoral titulado *La retroalimentación escrita en la construcción de la tesis de posgrado: un estado del arte* en el que ofrece un primer estado del arte exploratorio sobre la retroalimentación escrita en el posgrado con la intención de responder a interrogantes como: ¿Cómo se concibe la retroalimentación escrita en las investigaciones recientes sobre el tema? ¿Qué cambios operan en los textos y las prácticas de escritura a partir de la retroalimentación escrita? Por su parte, María Paula Espeche en el capítulo *Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente*, presenta los avances de una investigación sobre un grupo de escritura virtual concurrente. Finalmente, Ángel Romero en *Hilvanando la Trama de la Formación Docente* nos invita a reflexionar sobre el proceso educativo de los docentes en nuestro país y los diversos desafíos que atraviesa.

Ante la complejidad y diversidad de la formación doctoral en la Argentina y en el mundo, esta recopilación de reflexiones y estudios ofrece una mirada profunda y variada sobre los desafíos, tensiones y posibilidades que rodean este nivel educativo crucial. Desde la transformación de los programas doctorales hasta la gestión curricular y el acompañamiento de los doctorandos, cada capítulo aporta perspectivas valiosas y soluciones innovadoras. Al abordar temas como la dirección de tesis, la gestión de programas, los talleres de escritura y la construcción del conocimiento académico, se vislumbra un compromiso constante con la mejora de la experiencia doctoral. Esta obra no solo ofrece un análisis detallado de la situación actual, sino que también da cuenta un espacio de intercambio y colaboración para enriquecer aún más la formación doctoral y preparar a los futuros investigadores para los desafíos que enfrentarán en sus trayectorias académicas y profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1035-1059.
- Álvarez, G., Colombo, L., Difabio de Anglat, H., Morán, L., Pozzo, Ma. I., y Taboada, Ma. B. (coords.) (2023). *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2023/08/9789876307024-completo.pdf>

- Barsky, O., & Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., & Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 5, 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14553608001.pdf>
- Castelló, M., Carcía-Morante, M., Díaz, L., Sala-Bubaré, A., & Weise, C. (2023). Doctoral trends development in Spain: From academic to professional paths. *Innovaciones in Education and Teaching International*, 60(5), 736-747. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237958>
- CONEAU. (2002) Contribuciones para un análisis del impacto del sistema de evaluación y acreditación.
- De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I need somebody to lean on: The effect of peer, relative, and supervisor support on emotions, perceived progress, and persistence in different stages of doctoral advancement. *Swiss Journal of Psychology*, 78(3-4), 101-113. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224>
- Delamont, S., & Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 81-107.
- Devos, C., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Frebay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits between doctoral students and their supervisors: (How) are they regulated? *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 467-486.
- Devos, C., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Education*, 32, 61-77.
- Difabio, H., & Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120.
- Ehrenberg, R., Zuckerman, H., Groen, J. A., & Brucker, S. M. (2010). *Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton University Press.
- Elliot, D. (2022). A 'doctoral compass': Strategic reflection, self-assessment and recalibration for navigating the 'twin' doctoral journey. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1652-1665. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946033>
- Fernandez Fastuca, L. (2018). *La pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.

- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and completion rates of doctoral students at One Land-Grant Research Institution. *The Journal of Higher Education*, 72(3), 341-367.
- Gardner, S. (2008). What's too much and what's too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326-350.
- Jiranek, V. (2010). Potential Predictors of timely completion among dissertation research students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5, 1-13.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Lamfri, N., & Araujo, S. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 219-231. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.14>
- Löfström, E., & Pyhältö, K. (2015). «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*, 37(16), 2721-2739.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154.
- Mancovsky, V., & Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- McCarthy, G. (2012). The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision. *International Journal of Organizational Behaviour*, 17(1), 15-27.
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606-622. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: Las y los directores de tesis. *Revista Argentina de Educación Superior*, XV(27), 144-158.
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36.
- Wollast, R., Boudrenghin, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., y Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p14>

