



Facultad de Educación

Instituto de Investigaciones en Educación (INIE)

Informe Final

Modelos Curriculares de Doctorados en Ciencias

Sociales y Educación

Código 714-B5-242

Dra. Mónica Arias Monge

Fecha de presentación del informe al INIE

19/01/2018

Contenido

1. Información general.....	5
1.1 Información administrativa del proyecto:.....	5
1.2 Resumen.....	6
1.3 Descripores.....	6
1.4. Antecedentes.....	7
Introducción.....	7
Antecedentes del proceso investigativo.....	10
1.5 Objetivos General y específicos, metas e indicadores.....	26
2. Referente Teórico.....	28
2.1 Marco teórico o marco referencial que sustenta el trabajo.....	28
2.1.1 Currículo:.....	28
2.1.2 Enfoque curricular.....	28
2.1.3. Modelo curricular.....	29
2.1.4 Flexibilidad curricular.....	39
2.1.5 Plan de estudios.....	42
2.1.6 Malla curricular.....	42
2.1.7 Cursos y modalidades.....	43
2.1.8 Componentes del programa de curso:.....	45
3. Procedimiento metodológico.....	47

3.1 Metodología.....	47
3.1.1 Tipo de investigación:.....	47
3.1.2 Descripción y teoría del método:.....	48
3.1.3 Población de estudio a la que va dirigida la investigación:.....	48
3.1.4 Proceso de selección de la muestra o participantes:.....	48
3.1.5 Técnicas de recolección de la información:.....	53
3.1.6 Procesamiento y herramientas de análisis de la información:.....	54
4. Análisis y discusión de los resultados.....	55
4.1 El contexto histórico e institucional de los modelos curriculares de los doctorados en educación y otras ciencias sociales.....	55
4.2 Estructura y organización de gobierno y administración en instituciones de Educación Superior:.....	56
4.2.1 Los modelos de universidad y la organización académica para la formación y la investigación.....	56
4.1.2. Organización académica de los estudios de posgrado en educación y otras ciencias sociales.....	60
4.1.3. Características del título y grado de doctorado en educación y otras ciencias sociales.....	76
4.2 Contexto de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales.....	79

4.3. Áreas de estudio y de conocimiento, desarrolladas en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales.....	85
5. Discusión.....	99
6. Conclusiones.....	111
7. Divulgación y difusión.....	119
8. Vinculaciones.....	119
8.1 Vinculación con redes académicas nacionales o internacionales.....	119
8.2 Vinculación con otras instancias nacionales e internacionales.....	119
8.3 Limitaciones encontradas al realizar el estudio.....	119
9. Informe financiero.....	120
10. Aspectos éticos.....	120
11. Referencias.....	120
12. Anexos.....	124

1. Información general

1.1 Información administrativa del proyecto:

- a. Código del proyecto: 724-B5-242
- b. Nombre del proyecto: Modelos Curriculares de Doctorados en Ciencias Sociales y Educación.
- c. Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto: Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación
- d. Unidad Académica base donde está nombrado el personal investigativo. Otras unidades colaboradoras (en caso que aplique): Decanato Facultad de Educación
- e. Unidad de adscripción: INIE
- f. Vigencia original del proyecto. (En caso de que haya solicitado ampliación de vigencia debe indicarse el período aprobado): 01/01/2015 al 31/12/2016.
- g. Investigador(a) principal nombre, carga, período:

Nombre de investigadores	Carga académica asignada	Periodo
Mónica Arias Monge	1/8 TC	

- h. Otro personal investigador asociado y colaborador nombre, carga, período.

Nombre de investigadores	Carga académica asignada	Período
Yolanda Rojas	Sin carga	
Roberto Castillo Rojas	Sin carga	
Susan Francis Salazar	Sin carga	
Carlos Lépez Jiménez	Sin carga	
Lady Meléndez Rodríguez	Sin carga	
Adrián Vergara Heidke	Sin carga	
Eiliana Montero Rojas	Sin carga	

Mauricio Molina Delgado Sin carga

Gilberto Alfaro Varela Sin carga

1.2 Resumen

El estudio que se presenta tiene como propósito el análisis de los modelos curriculares de doctorado en Educación y otras ciencias sociales que orienten el mejoramiento y desarrollo de los planes de estudio de los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica. Por lo que se inscribe como una investigación cualitativa de carácter descriptivo, que utiliza como técnicas de recolección de información el análisis de contenido, la entrevista y los grupos de discusión. El análisis de los resultados se orienta a una interpretación crítica, desde la que se describen, identifican y caracterizan modelos curriculares de 31 universidades.

Las conclusiones alcanzadas permiten evidenciar la existencia de dos modelos curriculares de doctorado en educación y ciencias sociales, los cuales se diferencian por el modelo de universidad en el que se inscriben, la organización de los cuerpos académicos, la organización de los contenidos en el plan de estudios y la articulación con la investigación. Así se identifica un modelo orientado a la generación de conocimiento y otro orientado a la formación de conocimiento. De manera, que se plantean como algunas recomendaciones la pertinencia del análisis de la estructura orgánica y de los planes de estudio para la articulación de acciones sustantivas y la consolidación de comunidades académicas en función de los objetos de conocimiento.

1.3. Descriptores

Modelos curriculares

Programas de Doctorado

Educación

Ciencias Sociales

1.4. Antecedentes

Introducción.

A lo largo de los últimos 20 años, el plan de estudios del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación se ha modificado respondiendo a algunas necesidades y demandas percibidas por el profesorado. No obstante, estas modificaciones no han sido el resultado de un proceso de investigación, que permita la sistematización de las necesidades y de las posibilidades de transformación en concordancia con los cambios del contexto.

Por otra parte, en el Capítulo 1 del Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (UCR, 1974), se establece que la institución dedicará sus acciones sustantivas a la enseñanza, la investigación y la acción social, mediante actividades orientadas al estudio, la meditación, la creación y la difusión del conocimiento, que permitan generar las transformaciones que necesita la sociedad.

En este sentido, la educación constituye uno de los pilares fundamentales del estado social de derecho y del desarrollo político, social, económico y cultural de Costa Rica y de los países de la Región Latinoamericana. Por lo que los cambios en el contexto mundial, regional y nacional, advierten de la pertinencia del análisis de los modelos pedagógicos, curriculares y de gestión de la educación superior.

Al respecto, la investigación que se propone, tiene como propósito el análisis de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales, para pensar la historia y el futuro del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación.

Analizar los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales deviene de la pertinencia de considerar los cambios que se están suscitando en el espacio de la educación superior, como las tendencias en la innovación y desarrollo del conocimiento, las estructuras y mediaciones tecnológicas, las configuraciones de modelos interdisciplinarios y transdisciplinarios, los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, la oferta académica de universidades privadas y la internacionalización de los programas de postgrado (Naidoo, 2008). Así como, los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales que inciden en el escenario de la educación superior como la crisis económica mundial, los procesos migratorios, la liquidez de las identidades, las dificultades de acceso y permanencia educativa, entre otros (Bauman, 2013)

Aspectos que exigen abordar el análisis profundo de las reformas, políticas, contenidos, referentes teóricos, métodos y prácticas, que argumentan nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y las respuestas a los más amplios sectores de la sociedad (UNESCO, 2009)

En este sentido, pensar la historia supone conocer y reconocer las fortalezas y bondades del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación, a lo largo de los veinte años de existencia. Pensar el futuro supone responder a la necesidad, a la responsabilidad y al compromiso, en el esbozo y trazado de nuevas orientaciones para el desarrollo y mejoramiento de la oferta académica de la Universidad de Costa Rica.

Dar orientaciones para el desarrollo y el mejoramiento del modelo curricular del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación, es una forma de asumir los retos y desafíos en la creación de conocimientos, el diálogo cultural, las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, los derechos humanos, y los valores de la democracia (UNESCO, 2009)

Por otra parte, el análisis y las orientaciones de los modelos curriculares de programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, puede contribuir a argumentar y orientar las formas de gestión universitaria en cuanto a la disponibilidad y uso de recursos materiales, financieros y humanos. Al respecto, es importante recordar que según lo dispone el capítulo I del Estatuto Orgánico (UCR, 1974), la planificación universitaria debe responder a las argumentaciones académicas.

En definitiva, el logro de la calidad y de la excelencia es el resultado de procesos continuos de reflexión, análisis y orientación de discursos y acciones, sustentados en investigaciones y diálogos desde los que se concrete el proyecto educativo.

i. Surgimiento del proyecto (iniciativa del investigador, asesoría, diagnóstico, evaluación, capacitación u otro): El proyecto surge por una necesidad de clarificar los modelos curriculares de los programas de posgrado en Ciencias Sociales y Educación, de la Universidad de Costa Rica, así como las diferencia con los programas de posgrado que ofrece la Universidad de Costa Rica.

Antecedentes del proceso investigativo.

Los estudios que se mencionan a continuación orientan la pertinencia del análisis de los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras

ciencias sociales al abordaje de cuestiones fundamentales como las intenciones, áreas de desarrollo, contenidos, relaciones entre disciplinas, relaciones con el contexto regional y nacional, fundamentos teóricos y metodológicos y aspectos institucionales y teleológicos del proyecto educativo.

Las investigaciones mencionadas se agrupan con base en tres ejes temáticos que son excelencia y calidad, normatividad y política y aspectos curriculares.

Excelencia y calidad.

El estudio “Changing research practices” considera el análisis de la capacidad para innovar en la forma de crear y difundir el conocimiento científico, producto del desarrollo evolutivo de investigación, donde actualmente se busca que la misma tenga impacto en áreas tales como la social, ambiental y económica. (Houghton, Steele, & Henty, 2003)

La investigación “La excelencia en los doctorados en educación” compara las líneas de investigación de los programas de doctorado, los rasgos del perfil del docente investigador, así como las contribuciones que realizan estos programas de formación superior en la producción del conocimiento y la formación de investigadores, en diferentes universidades de América Latina. (Sime, 2014)

El estudio “La experiencia de formación y formadores en los programas de doctorado en educación” aborda la reflexión sobre el papel del docente-investigador, que se desempeña como profesor, profundizando en el rendimiento de su desempeño en diferentes ambientes, como la organización y conducción de seminarios, la participación en coloquios o la realización de tutorías (Moreno Bayardo, 2007)

En la ponencia de Catalina Wainerman (2015) “El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras. Ausencia de información y sugerencias para su producción”, se aborda el hecho de la falta de información para evaluar los programas de posgrado. Partiendo de que las tasas de graduación de doctores no son satisfactorias, el trabajo de investigación que se lleva a cabo y que se expone en la citada ponencia tuvo el objetivo de medir el desempeño de 18 programas doctorales en Ciencias Exactas y Naturales y en Ciencias Sociales y Humanidades de diversas unidades académicas con sede en Buenos Aires y el Área Metropolitana y, además, se diseñó un procedimiento para producir información válida y confiable para indagar el desempeño.

De ahí los resultados sustantivos y metodológicos de esta investigación. Entre los primeros se destaca el mejor desempeño en las Ciencias Exactas y Naturales que en las Ciencias Sociales y Humanidades. Y entre los segundos se valora el aporte del diseño de una matriz de registro de estadísticas de posgrado y una serie de recomendaciones susceptibles de utilizar por los programas doctorales y de posgrado en general. De hecho, con base en la experiencia de esta investigación y en relación a la producción de datos sobre este nivel de educación se encontraron tres valiosos aportes: la inexistencia de información válida y confiable pertinente en algunas unidades académicas del nivel superior de educación; la inexistencia de conciencia de parte de las autoridades de algunas de dichas unidades de la necesidad de registrar esta información para su propio gobierno; y la consecuente ausencia de información del mismo género de parte del organismo nacional a cargo de recibirla, procesarla y difundirla para conocimiento de la sociedad.

La investigación “Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES” realiza un análisis comparativo de los estudios de doctorado en los 45

países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior haciendo patente las grandes diferencias entre las legislaciones analizadas y la dificultad para conseguir la convergencia entre países de muy distinta tradición, orientación y riqueza. Así, el enfoque de los estudios de doctorado es distinto de unos países a otros, en función de la mayor o menor importancia que se le da a los aspectos investigadores, a los académicos y, en lo menos, a los profesionales (Bermúdez, Castro, Sierra, & Buela-Casal, 2009)

Las seis dimensiones de análisis que se proponen en este trabajo son:

1. Análisis de la normativa general del doctorado: donde se contemplan los principios inspiradores de las legislaciones que rigen el doctorado en los diferentes países, así como a las condiciones de ingreso, los sistemas de homologación y convalidación entre países y los derechos de autor de las tesis doctorales.
2. Análisis de los sistemas docentes del doctorado: donde se hace referencia a la organización y al enfoque de los estudios de doctorado, estando la formación doctoral en la mayoría de los países dividida en dos partes; una de docencia y otra de investigación tutelada. En esta dimensión se observa que en la mayoría de países el doctorado posee un enfoque investigador, más que académico o profesional.
3. Análisis de las distintas modalidades de tesis doctoral: donde se hace referencia al proceso de realización de la tesis doctoral, a las distintas modalidades de tesis existentes, así como al papel del director, a la financiación de los gastos de realización de la tesis y a la concesión del grado de doctor tras la defensa. En esta dimensión es bastante común la necesidad de un proyecto de tesis o plan de trabajo previo y el depósito previo de ésta. Es relevante también la inclusión de un

nuevo tipo de tesis doctoral, de “compilación”, formada por varios artículos sobre un tema determinado, que está sustituyendo a la tesis tradicional, “monográfica” en muchos países.

4. Presentación y defensa de la tesis doctoral: donde se analizan las distintas formas de presentación y defensa de la tesis doctoral, prestando atención al formato y tiempo de presentación, a la posibilidad de publicación previa de los trabajos y al sistema de puntuación y rango de calificaciones.
5. Cualificación de los directores de tesis y miembros del tribunal: donde se hace referencia a los requisitos necesarios para poder ser director de tesis, para formar parte del tribunal evaluador, así como aspectos relacionados al funcionamiento de éste. Parece claro que, tanto para poder dirigir una tesis como para poder ser miembro del tribunal se exige pertenecer a universidades o instituciones de educación, poseer el grado de doctor y una experiencia investigadora acreditada en el área de estudio correspondiente. La formación y el funcionamiento del tribunal es variable de unos países a otros y en casi tres de cada cuatro países se da libertad a cada universidad para que determine su existencia, reglas y funcionamiento.
6. Nivel de éxito en la formación doctoral: donde se analizan una serie de datos relativos al éxito de la formación doctoral en los países miembros del EEES, centrándose en el porcentaje de admitidos en función de los solicitantes, el porcentaje de doctores en función de los admitidos y el tiempo medio necesario en cada país para culminar los estudios de doctorado.

Con respecto al tema de acreditación en Latinoamérica, (Gómez & Sánchez, 2009) pretenden identificar las diferencias y semejanzas en los lineamientos para acreditación de programas de posgrado en las áreas de ciencias sociales y

administrativas, que enfrenta la movilidad e intercambio académico de países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, mediante una investigación de tipo documental comparativa con la cual se pretende enfrentar la problemática en América Latina, que pone en duda la competitividad de los programas de posgrados de esta región, a partir de la cual, los países implicados desarrollan roles de consumo y no tanto de proveedores, pues enfrentan mayores gastos en el envío de estudiantes en comparación a los beneficios por la llegada de similares extranjeros.

De acuerdo con los investigadores, los criterios considerados por los organismos acreditadores, se mencionan la efectividad, adecuación, disponibilidad, pertinencia, dedicación, eficiencia, relevancia y vinculación y resaltan la importancia de la investigación dentro de los planes y programas de estudio, como complemento fundamental en la formación que se pretende.

Con respecto a las variables que consideran los organismos acreditadores, la investigación específica en cuanto a los profesores, la importancia de una proporción de estos trabajando a tiempo completo y otra a tiempo parcial, así como la relevancia de mantener un núcleo básico docentes tanto en maestrías como en doctorados. En cuanto a los alumnos, con excepción de Brasil, los demás organismos acreditadores consideran relevante la evaluación de los requisitos de admisión. Todo esto da como resultado, según los autores, que existan 26 programas acreditados, de los cuales el 84% corresponden a Brasil, el 12% a México y el 4% Argentina.

A modo de conclusiones, los autores mencionan:

- Existe la viabilidad de establecer indicadores y parámetros básicos que facilitarían la movilidad académica con base en categorías de calidad similares.

- Existe un buen número de criterios similares en diferentes países, pero pueden integrarse en rubros parecidos tanto en término como en concepto.
- Existen diferencias en las categorías que utilizan los organismos de cada país, así como en los parámetros.
- Todos los países consideran a la investigación como elemento importante en sus programas de estudio.
- Perú es el país con menor número de programas de posgrado acreditados.
- Es evidente que las instituciones de educación superior en cada país ofrecen mayoritariamente programas de administración acreditados con clasificación de ciencias.
- Existe la posibilidad de establecer nuevos programas de maestría y doctorado en sub-áreas de la administración, como oportunidad para las instituciones que aún no los ofertan.
- En todos los países, es en el área de administración donde se encuentra el menor número de programas acreditados.

En el trabajo de Alexander Cox (2004) titulado “Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Costa Rica” se realiza un recorrido histórico donde se ponen de manifiesto dos cuestiones. La primera, que la mayoría de los diplomas de posgrado otorgados en Costa Rica corresponde a diplomas en Administración y en Administración Educativa, seguidos por Salud (particularmente especialidades profesionales), luego por Ciencias Sociales y Humanidades, por Educación y finalmente por Ciencia y Tecnología. Y la segunda, que, debido al carácter autónomo de la

educación superior universitaria estatal, a nivel de políticas nacionales poco o nada se ha establecido sobre los estudios de posgrado en Costa Rica.

Al final del trabajo se exponen una serie de síntesis y recomendaciones en relación a la última cuestión como aspectos a tener en cuenta. Respecto al apartado de síntesis se destaca que:

- Aunque se cuenta con el debido detalle de los posgrados existentes en el país y de sus graduados, no se dispone aún de estadísticas de matrícula de las universidades privadas de Costa Rica. La aplicación de un convenio recientemente suscrito tendería a llenar esta omisión en un futuro cercano.
- No se tiene conocimiento de la realización de estudios específicos de oferta y demanda de posgrado en el país.
- Las políticas nacionales poco o nada establecen sobre los estudios de posgrado.
- En este momento Costa Rica está en el inicio de un proceso de explosión de la educación de posgrado, el cual será parecido, con las diferencias del caso, al aumento masivo en la escolarización a nivel de la Educación Secundaria, después de la Segunda Guerra Mundial, o al crecimiento de la Educación Superior alrededor de la década de los setenta. (Cox, 2004)

Y respecto al apartado de las recomendaciones se destaca que:

- Realizar un diagnóstico detallado de las necesidades de formación en posgrado, ya sea encaminadas a la obtención de un diploma de posgrado o a la oferta de cursos y actividades similares (educación continua).
- Fortalecer el vínculo investigación-posgrado, particularmente como fundamento guía del desarrollo que se ha dado en los posgrados.

- Procurar que los estudiantes que realicen posgrados en el país cuenten con experiencias diversificadas en el extranjero, por ejemplo pasantías de investigación o participación en congresos y foros internacionales.
- Coordinar los recursos humanos, físicos y financieros en el desarrollo de nuevos posgrados, particularmente entre las universidades estatales.
- Lograr condiciones financieras que permitan un mejor acceso y una mayor permanencia y graduación de los estudiantes en los posgrados.
- Someter los posgrados a los procesos de acreditación que se están desarrollando en el país y en la región. (Cox, 2004)

Considerando lo expuesto anteriormente, se puede advertir que las carencias de políticas educativas de educación superior especialmente orientadas a la formación de posgrado, la masificación de la oferta y de la demanda, la necesidad de solventar falencias de la formación inicial y el faltante de estadísticas, repercute en la definición de modelos curriculares de posgrado desarticulados e inconsistentes con las expectativas de desarrollo social, cultural y económico del país.

Normatividad y política.

Buela, Bermúdez, Sierra, Ramiro y Castro (2011), desde el contexto de la educación superior de España, analizaron las normativas que rigen los estudios de postgrado. El análisis destaca la importancia de las prescripciones y de la productividad científica de los doctorados de las diferentes universidades públicas españolas.

La investigación “Los doctorados en Colombia: Un camino hacia la transformación universitaria” refiere a la construcción de una identidad regional y

educativa, al ajuste del modelo de universidad y a las necesidades académicas. Para la actualización y transformación, además de concretar los mecanismos que puedan generar el cambio.(Soto Arango, 2009)

El artículo “La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados” realiza una revisión de los principales estudios realizados en el tema de formación de posgrado en cuanto a su orientación, estado del arte, metodologías adoptadas de evaluación y niveles de análisis y profundización y recomendaciones de política, que permiten establecer el grado de “congruencia” entre las políticas públicas explícitas y las políticas públicas implícitas en cuanto a la relación “Discurso - acciones - instrumentos”. (Jaramillo, 2009)

El estudio “Políticas de posgrado en América Latina: análisis comparativo” es un trabajo que, centrándose en la necesidad del cambio de modelo de Educación Superior debido a los cambios políticos y económicos que supusieron nuevos marcos constitucionales en estos países en las décadas de los ochenta y noventa, realiza un análisis comparativo de las políticas de postgrado en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México. Es así que los cinco países se abrieron a nuevos paradigmas de desarrollo con el reto de combinar crecimiento con equidad, siendo las respuestas de cada cual en relación a la Educación Superior contextualizadas a su entorno particular.

Sin embargo, común a todos ellos es la consideración de los programas de posgrado como planteamiento de las políticas reformistas. Es más, las preguntas a la que todos trataron de responder en aquel momento en relación a las políticas de posgrado son las de: ¿qué efectos han tenido en el pasado cercano? y ¿en qué medida

están ahora respondiendo o responderán a los retos de la presente coyuntura que se planteaba en América Latina?, preguntas que siguen estando vigentes.(Lucio, 1993)

En el ejercicio comparativo realizado en estos cinco países, se presentaron líneas de convergencia y discrepancia en aspectos clave en relación a la configuración, desarrollo y perspectivas de política concernientes a los sistemas de posgrado. Algunos de los resultados del ejercicio comparativo fueron que, a pesar de sus características comunes, los cinco sistemas de posgrado se han configurado de manera diferente, lo que implica que las políticas enfatizaron de manera disímil, en el tiempo y de país a país, las funciones que los posgrados cumplen. Sin embargo, a pesar de todo, el autor planteó ciertas perspectivas o énfasis comunes de política para el futuro cercano de aquel entonces.

Así, las funciones que cumplen los posgrados, si bien suelen ser comunes a todos los sistemas, pueden haber un mayor énfasis en alguna de estas tres clases de funciones:

1. Orientada al sistema mismo de Educación Superior, como es la formación de docentes y desarrollo de comunidades académicas que fortalece la función docente por un lado y, por otro, el fortalecimiento y reproducción de aparatos investigativos propios.
2. Orientada a satisfacer demandas y necesidades del sector productivo externo al sistema de Educación Superior, ya sea para la formación de especialistas investigadores o innovadores tecnológicos o para el desarrollo e investigación de productos concretos en los campos de la tecnología o ciencia aplicada.
3. Orientada a satisfacer la demanda específica por formación de parte de sus usuarios potenciales, ya sea una demanda formal de credenciales o una demanda

por calificación real que permita a los usuarios a ubicarse de modo más competitivo en el mercado laboral.

Así, las políticas estatales que afectan a la configuración y desarrollo de cada sistema de posgrado están por tanto orientadas a hacer explícitas o intencionales una o varias de las tres funciones que cumplen los posgrados y pueden ser:

1. Políticas orientadas al desarrollo y fomento de los posgrados como instrumento para fortalecer el sistema de educación superior.
2. Políticas orientadas a articular el sistema de educación superior, concretamente los posgrados, con el aparato productivo.
3. Políticas orientadas al fortalecimiento de los posgrados por sí mismos dirigidas a sus usuarios facilitando el fomento y/o financiación del acceso de éstos al sistema.

El estudio comparativo realizado en este trabajo sobre cómo se realizan las distintas funciones en cada sistema de posgrado de cada país permitió inferir cuáles fueron las políticas de posgrado predominantes y cómo se configuraron en cada contexto. De este modo, los posgrados para cada función enunciada muestran cómo se orientaron en los diversos países las políticas respectivas quedando agrupados de la siguiente forma

1. Los posgrados en función del sistema global de educación superior (función endógena)
2. Los posgrados como producción de ciencia y tecnología (función exógena)
3. Los posgrados como satisfacción de la demanda social por este tipo de formación.

A partir de los estudios de caso de los programas de posgrado de cada país y del análisis de las funciones que cumplen como expresión de políticas diferentes resultó finalmente la clasificación de tres tipos de programa:

1. Posgrados de buena calidad investigativa que producen conocimientos científicos y tecnológicos relevantes, apoyados por comunidades académicas sólidas y con procesos eficientes de formación de investigadores.
2. Programas de especialización que forman aspectos novedosos y altamente tecnificados del ejercicio profesional que, aunque no plantean como objetivo inmediato la formación de investigadores, la concepción del ejercicio profesional competitivo implica la capacidad de asimilar e incorporar en él la producción científica y tecnológica.
3. Posgrados de consumo que, aunque se plantean en el papel la formación de investigadores o especialistas, son programas montados sobre comunidades poco sólidas e inestables, pues su objetivo está centrado en la transmisión de unos conocimientos poco más especializados que los de grado y en atraer una clientela que fundamentalmente busca la credencial.

Es decir, en el trabajo se describen diferencias en la función que cumplían los posgrados y en la forma en que se llevaban a cabo estas funciones, ya sean implícitas o explícitas. Pero también se describieron rasgos comunes en las políticas de posgrado aunque la relevancia en la agenda de cada país fue distinta en función de las particularidades históricas de cada sistema nacional de educación así como de la incidencia de políticas específicas sobre ellos. Esos rasgos comunes o perspectivas que, con más o menos intensidad, entonces se vislumbraron como líneas directrices que tendrían que formar parte de las agendas de política sobre los posgrados para el futuro cercano de aquel entonces son las siguientes:

- Necesidad de buscar un camino intermedio entre una reglamentación mínima y la autonomía de las instituciones en la definición y gestión de sus programas de posgrado.
- El fortalecimiento de sistemas claros e imparciales de acreditación, tanto nacional como internacional.
- La necesidad de buscar un equilibrio entre lo académico y lo productivo, entre el desarrollo de la ciencia básica de largo aliento y la investigación aplicada, entre la formación de investigadores y la formación de especialistas.
- El diseño de mecanismos suficientes de financiación de forma que la investigación sea una alternativa viable para estudiantes exitosos.
- El fortalecimiento de mecanismos de cooperación intersectorial: estado y empresas, sector universitario y no universitario. Especialmente también interinstitucional entre entidades de educación superior.
- La consolidación de un núcleo de programas óptimos de doctorado sobre la base de comunidades académicas sólidas que produzcan conocimientos científicos y tecnológicos relevantes. Este núcleo deberá ser el que oriente tanto del desarrollo del resto de posgrados como de todo el sistema de educación superior al tiempo que sirva de puente entre éste y el desarrollo científico y tecnológico nacional.

La política de posgrados debe ser instrumento fundamental para que se produzca la transición, abogada por la CEPAL,

De la consideración de la ciencia y la tecnología como áreas de actividad académica protegidas a un enfoque de la investigación y desarrollo como parte del esfuerzo conjunto de universidades, empresas, instituciones gubernamentales, talleres y laboratorios

independientes por aumentar las capacidades de incorporación y utilización del conocimiento y, con ello, la competitividad de la economía (CEPAL, 2014) .

Aspectos curriculares.

El artículo de Garcés-Prettel y Santoyo-Montes(2013) titulado “La formación doctoral: expectativas y retos desde el contexto colombiano”, analiza aspectos esenciales de la formación doctoral en el contexto colombiano desde una perspectiva que engloba la legislación nacional vigente, las referencias de expertos en el tema y la experiencia lograda en programas de doctorado de la región Caribe colombiana. Algunos de los aspectos del proceso de formación del doctorando que se destacan son el hecho de que requiere adquirir habilidades, bases éticas y conocimientos para desarrollar la investigación científica evidenciada en una tesis doctoral rigurosa, relevante y de excelente nivel. De este modo dice que:

Lograrlo implica fundamentar epistemológica y metodológicamente el objeto de estudio, desarrollar buena capacidad de análisis, articularse a redes científicas y comunidades académicas y, además, demostrar habilidades para la escritura científica y la búsqueda de información empírica desde bases de datos especializadas.

La investigación “Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos” es la reflexión a partir de la experiencia de un proceso de investigación dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el propósito de la mejora continua de la formación doctoral concebida como un proceso de

construcción de una propuesta formativa. Es así que describe el fin como el logro de que la propuesta construida sea pertinente, oportuna y responda a las expectativas de las personas involucradas (Agudelo, 2004)

El estudio “The Development of Research Supervision: Turning the light on a private space” destaca algunas perspectivas críticas y posmodernistas sobre el papel de la energía, la emoción, la irracionalidad, y el cuerpo en el diseño curricular de la supervisión en investigación, señalando que hay un largo camino por recorrer para asegurar que el desarrollo educativo supervisor pueda ir más allá de los poderosos discursos coloniales que implícitamente lo sustentan como disciplina. Es un análisis crítico de los modelos actuales de desarrollo profesional en este área y trata de evaluar los discursos alternativos de intentos participativos en materia de supervisión de la investigación (Manathunga, 2005)

El artículo “La evaluación de tesis doctorales, propuesta de un modelo” es un trabajo de elaboración de un modelo de evaluación de tesis doctorales para ser utilizado por evaluadores y miembros de tribunales de las tesis doctorales, ya sea en la fase previa de tramitación administrativa como en el acto de exposición y defensa de la misma. Se hace una revisión de literatura y normativa vigente en el contexto español para efectuar la propuesta sobre los principales aspectos y criterios que han de ser analizados y valorados en un trabajo científico como es una tesis doctoral. Además se facilitan herramientas para dicha tarea consistentes en una ficha de criterios orientados por preguntas por cada uno de los aspectos que considera han de ser evaluados: el problema objeto de la investigación, la metodología de investigación utilizada, el análisis de resultados, los aspectos formales del informe, la evaluación de la exposición y defensa pública y la evaluación del impacto (de-Miguel, 2010)

El trabajo realizado por Cala (2005), pretende abordar aspectos fundamentales sobre la creación teórica en las Ciencias de la Educación y propone un modelo científico que permite su elaboración por los profesionales en Pedagogía que realizan los estudios e investigaciones correspondientes al doctorado, cuestionando la forma en que se han desarrollado históricamente las investigaciones científicas de los doctorandos en pedagogía y educación.

El autor menciona las principales insuficiencias evidentes en las investigaciones de corte científico de los doctorandos, las cuales corresponden a la débil búsqueda y sistematización teórica acerca de la temática que se investiga, insuficiente capacitación en la selección, diseño, aplicación y análisis de los resultados, un bajo nivel de autoestima con respecto a sus potencialidades de creación teórica, escaso nivel de aporte teórico como resultado de las tesis de Maestría y Doctorado, dando como resultado que las hipótesis formuladas muchas veces no exponen un descubrimiento o solución novedosa; así mismo, menciona la utilización sistemática de esquemas como modelo en detrimento de la modelación de concepciones, de la formulación de leyes, principios, alternativas, las concepciones pedagógicas que se crean muchas veces no tienen una denominación específica según el elemento o aspecto que la diferencia de las demás; una insuficiente experimentación científica de las elaboraciones que se aportan y bajo nivel de aplicación práctica de los resultados científicos elaborados y la presentación como resultados de tesis, productos de la actividad docente metodológica, los cuales no constituyen elaboraciones teóricas, sino aplicación de la teoría conocida.

Frente a este panorama, Cala (2005) propone un modelo de nueve fases para una adecuada investigación a nivel de doctorando:

1. Indagación teórico práctica general.

2. Descubrimiento y formulación del problema científico.
3. Sistematización teórica y filosófica profunda.
4. Generación de unidades lógicas esenciales
5. Formulación de varias suposiciones de la solución teórica.
6. Confrontación de suposiciones del posible aporte y decisión teórica
7. Precisión de la denominación de la teoría que se aporta.
8. Generación y concreción de la hipótesis final.
9. Formulación final de la nueva teoría pedagógica.

El autor concluye afirmando que la creación de hipótesis constituye el camino para el descubrimiento de la verdad y la creación de nuevas teorías que resuelvan problemas científicos (Cala, 2005).

1.5 Objetivos General y específicos, metas e indicadores

Objetivo general:	Objetivos específicos	Metas
<p>Analizar los modelos curriculares de doctorado en ciencias sociales y educación, que orienten el desarrollo y mejoramiento del plan de estudios de</p>	<p>1. Describir el contexto histórico e institucional de los modelos curriculares de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, que permita sugerir orientaciones para el desarrollo y mejoramiento de los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica</p>	<p>1.1. Sistematización de normativas y de documentos históricos.</p>

<p>los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica.</p>	<p>2. Describir los aspectos contextuales de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales, que permitan la caracterización de los fundamentos teóricos y metodológicos de los planes de estudio según el modelo de universidad.</p>	<p>2.1. Cuadro sinóptico descriptivo de los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales.</p>
	<p>3. Identificar las áreas de estudio y de conocimiento, desarrolladas en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, que permita la identificación de las tendencias de formación e investigación.</p>	<p>3.1. Cuadro sinóptico de las tendencias de formación e investigación en educación y otras ciencias sociales.</p>
	<p>4. Analizar la fundamentación y organización curricular de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, que permita sugerir alternativas para el desarrollo y mejoramiento de los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica.</p>	<p>4.1. Orientaciones para el desarrollo y mejoramiento de los modelos curriculares de programas de doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica.</p> <p>4.2. Orientaciones para el desarrollo y mejoramiento del modelo curricular del Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación de la</p>

		Universidad de Costa Rica.
--	--	----------------------------

2. Referente Teórico

2.1 Marco teórico o marco referencial que sustenta el trabajo.

2.1.1 Currículo:

El currículo refiere a la planificación, organización y desarrollo de los contenidos, para el logro de unas determinadas intenciones educativas representadas en un modelo pedagógico de formación profesional (Bolaños & Molina, 1990); el cual toma como principal referente el perfil profesional.

Otra definición la aportan Zabalza (2003) lo definen como

El conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros, que se considera importante trabajar año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas acciones orientadas a la concreción profesional (p.14).

Al respecto, según Gimeno, Feito, Perrenoud y Linuesa (2012) el currículo proporciona un orden a través de la regulación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza en la actualidad, por lo que se le considera una construcción útil para organizar aquello de lo que se tiene que ocupar la formación, aquello que habrá que aprender.

2.1.2 Enfoque curricular

A partir de la fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica se distinguen cuatro enfoques curriculares:

1. Positivista-tecnológico: en este enfoque la concepción curricular, es entendida como la jerarquización y discriminación ordenada y fragmentada de contenidos, en secuencias lineales y rígidas (Zuluaga, et al., 2003).
2. Socio-crítico: en este enfoque se propone una ruptura con la estructura y organización de las ciencias de la educación a partir del reconocimiento del discurso pedagógico (Aristizábal, et al., 2004) por lo que supone que el contenido capte las diferencias de las relaciones, posibilidades, rupturas, continuidades y caducidades del conocimiento. Así mismo considera que las interacciones de los objetos, sujetos y contenidos no se dan en el vacío porque ocurren en torno a conocimientos específicos y a problemáticas resultantes del análisis histórico e ideológico.
3. comunicativo-critico: el currículo se concibe desde una visión desjerarquizada, flexible y transdisciplinar, se parte de una visión sistémica y compleja que considera las relaciones de sujetos o objetos del conocimiento, aporta elementos tanto metodológicos como discursivos en relación a los conocimientos y los saberes.

2.1.3. Modelo curricular

Los modelos curriculares son marcos de referencia teóricos o representaciones, que buscan explicitar la estructuración y organización de la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de formación, concretan gráficamente las fases del proceso

para su correspondiente análisis y rediseño. También se consideran principios, normas y conceptos relacionados, que se estructuran de forma anticipada para conducir acciones.

Otra definición refiere a propuestas teórico metodológicas para el diseño de planes y programas de estudio que obedece a secuencias organizadas en fases o etapas, que consideran estructuras, procesos y prácticas.

Como marcos teóricos de referencia y como representaciones son consecuencia de la estructura material, ideológica y simbólica de las instituciones y de la sociedad, en las que se inscriben las instituciones. Por tanto no son referentes neutros o ajenos a los contextos en los que se proponen, instrumentalizan y operativizan (Apple, 1986).

Es importante distinguir entre modelos pedagógicos y modelos curriculares, pues el modelo pedagógico es una representación conceptual, teórica, metodológica y praxológica, de la configuración pedagógica de una disciplina o campo de estudio; mientras el modelo curricular define la estructura y organización de las prescripciones y componentes de las actividades académicas, para lo cual considera la previsión y secuenciación de aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos (Árias, Francis, & Marín, 2012).

Como marcos de referencia teóricos y de representación simbólica comunican los principios, valores, rasgos y orientaciones de un propósito educativo que establece las relaciones entre el conocimiento, la práctica, las instituciones y la sociedad. (Bernstein, 2000)

El modelo curricular que tradicionalmente ha estado presente en la educación superior es el tubular, caracterizado por una estructura de conocimiento organizado,

escalonado que se gradúa en función de la complejidad del tópico o temática del campo de estudio.

Pero también se distinguen según los autores diferentes modelos curriculares. Así por ejemplo Vélez y Terán (2010) proponen los siguientes:

Modelo por objetivos conductuales

Este es el modelo más clásico iniciado por Bobbitt, derivado de la preocupación por los resultados de la enseñanza, es decir este modelo concibe a la educación como un medio para obtener fines. En este modelo los objetivos cobran mayor importancia, al respecto Tyler (Citado por Vélez y Terán, 2010) describe que un objetivo es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea alcanzado, este sea reconocido

Este modelo se basa en cuatro aspectos:

- Determinar los fines que desea alcanzar la escuela: se analiza en este punto al alumno, la vida exterior a la escuela, y el contenido de las materias de estudio.
- Seleccionar las experiencias educativas: Se eligen aquellas que lleven al mejor alcance de estos fines.
- Organizar las experiencias educativas: Se otorga un orden a las actividades y experiencias a través de unidades, cursos y programas.
- Comprobar del logro propuesto: Corresponde a la evaluación de resultados, es decir en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados.

Como se puede observar en el modelo Tyleriano, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos, lo que concuerda en gran medida con Taba, H. (1962) citada por Casarini (1990) quien otorga gran valor al orden en la adopción de decisiones y en la manera de tomarlas, el orden que propone es el siguiente:

1. Diagnóstico de las necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección de contenidos
4. Organización de los contenidos
5. Selección de las actividades de aprendizaje
6. Determinar lo que se va a evaluar así como los medios para hacerlo

Este modelo sigue una línea en gran medida conductista, por lo que Stenhouse citado por Casarini (1990) presenta algunas objeciones al respecto las cuales son:

- Los objetivos formulados con precisión expresan metas superficiales, poco significativas.
- Es antidemocrático planear la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza aprendizaje.
- En ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que puedan traducirse en comportamientos medibles.
- En el desarrollo del curso, muchas veces los resultados genuinos no son los anticipados.

Sin embargo Casarini destaca también aspectos favorables de este modelo al indicar que en algunos tipos de aprendizaje la claridad de los objetivos iniciales ayuda a

mejorar la práctica. También puntualiza de forma acertada que una ventaja de este modelo radica en homogeneizar los fines educativos.

Modelo de proceso

Este modelo pretende flexibilizar el diseño, rechazando la idea de someter los contenidos y actividades de aprendizaje a la especificación de objetivos de comportamiento concibiendo al conocimiento humano como algo vivo, producto del pensamiento del hombre pero que también está en construcción. En este modelo resalta la diferencia entre objetivos de instrucción (objetivos de ejecución, aquellos que encaminan al alumno hacia una conducta previamente determinada) y los objetivos expresivos (que describen una situación de aprendizaje, e identifican una actividad en la que se encontrará sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver, sin mencionar lo que tiene que aprender el alumno en esa situación).

Es con base en lo anterior que algunos autores se refieren a este modelo como “currícula abierta” ya que no hace referencias explícitas a una conducta terminal. Como diferencia principal es que el modelo de objetivos se centra en el output (productos) mientras que el de proceso en el input (insumos), es decir en la estructura del contenido que se refuerza con los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos aprenden de forma significativa. Es importante resaltar que el aspecto principal de este modelo es el maestro, ya que en gran medida es quien diseña y desarrolla el currículum, tarea que requiere de dominio del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etc., donde el diseño y el desarrollo están estrechamente unidos, por lo que si el docente no es un profesional que toma

decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza - aprendizaje se puede convertir en una debilidad para el modelo.

Modelo de investigación

Por último, Stenhouse (Citado por Casarini, 1990) propone el modelo de investigación, el cual busca un compromiso más profundo por parte del profesor, ya que en este modelo el currículum se concibe como una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación. Desde esta perspectiva emanan las siguientes características:

- En este modelo, el diseñador es percibido como un investigador.
- El currículum está pensado más en términos hipotéticos que en un producto acabado.
- El currículo se plantea como la investigación de problemas a solucionar.
- El currículo debe recoger las variables del contexto de la escuela y su ambiente.
- La participación del profesor es fundamental puesto que ellos mismos deben estudiar su enseñanza.

También Vélez y Terán (2010) refieren a los modelos curriculares, según los aportes de diferentes autores

Modelo de Tyler

Este autor presenta su propuesta como “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa” (Tyler, citado por Vélez y Terán, 2010, p. 7). Considera fines, experiencia, organización eficaz y comprobación del aprendizaje.

El modelo se estructura en siete etapas, en donde:

1. Estudio de los educandos: desde una perspectiva conductual.
2. Estudio de la vida contemporánea de la escuela: concomimientos útiles para la sociedad.
3. Intervención de los especialistas: son quienes sugieren y definen objetivos de aprendizaje.
4. Papel de la filosofía: selección de los objetivos desde una perspectiva de priorización de valores.
5. Organización de los objetivos: definición, organización y estructuración de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje: orientadas al cambio de conductas.
7. Evaluar la eficacia de la actividad de aprendizaje: comprobación de la modificación de conducta.

El modelo de Taba

Plantea que ésta debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica. De manera que se reconoce la posibilidad de conceptualizar, organizar y estructurar el contenido de forma interdisciplinaria.

Se fundamenta en una teoría coherente para diseñar el currículo, plantea que esta teoría debe definir los problemas en los que se sustenta y, además, elaborar un sistema de conceptos que deben emplearse para determinar su relevancia educativa.

Modelo de Arnaz

La propuesta de este autor se sustenta en el desarrollo de la tecnología educativa. Comprende cuatro etapas: Elaborar el curriculum, instrumentar la aplicación del currículo, la aplicación del currículo. Este modelo se reconoce desde un enfoque positivista tecnológico y se distingue del modelo de Taylor porque centra su desarrollo en el contenido, el cual se explicita de lo particular a lo general.

Modelo de Glazman e Ibarrola

Esta propuesta es equivalente al plan de estudios “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes” (Glazman e Ibarrola, 1978, citado por Vélez y Terán, 2010, p.60).

Un aspecto importante que resalta en este modelo refiere a la evaluación continua del diseño curricular, lo cual obedece, a un proceso sistemático que permitirá responder a los cambios que se deseen incorporar.

Modelo de Pansza

Plantea para la elaboración del currículo una organización modular. Así, desde la perspectiva de la didáctica crítica, analiza los conceptos de Guevara, el cual implica la creación de unidades basadas en objetos e interrogantes sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para las respuestas científicas. Se orienta al desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes profesionales que se estructura e integran en cada módulo.

Para lo que considera los siguientes aspectos:

Diseño curricular modular integrativo: unificación docencia investigación, módulos como unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, objetos de transformación, relación teoría-práctica, relación escuela-sociedad, fundamentación epistemológica, carácter interdisciplinario de la enseñanza, concepción de aprendizaje y de los objetivos de la enseñanza y rol de profesores y alumnos (Vélez y Terán, 2010, p.61).

Es importante destacar que este modelo propone una perspectiva totalizadora y articuladora de las acciones sustantivas de docencia, investigación y acción social, las cuales son base del modelo de la Universidad de Costa Rica.

Modelo de Díaz y colaboradores

Es el conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo.

El cual considera las siguientes etapas:

- La primera etapa del diseño curricular la constituye la fundamentación de la carrera
- La segunda etapa, elaboración del perfil profesional.
- La tercera etapa, organización y estructuración curricular constituye.
- La cuarta etapa es la evaluación continua del currículo.

Otros modelos curriculares que se utilizan en la educación superior en la actualidad son el modelo Aprendizaje Basado en Problemas y el modelo por competencias.

El Aprendizaje Basado en Problemas se origina en la década de 1960 en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en carreras del área de salud, aproximando al estudiantado a problemas de la vida real y a la integración de conocimientos.

En la actualidad es utilizado como una estrategia general a lo largo del plan de estudios y como una estrategia didáctica, en diferentes niveles educativos y en diferentes programas como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein, Filosofía para Niños de Mathew Lipman, Programa Dimensiones de Aprendizaje de Robert Marzano, Proyecto de Inteligencia del equipo Harvard, Programa de Lectura Crítica de M.Kabalen y como estrategia didáctica está siendo impulsado por los procesos de convergencia europea en educación superior (Chacon, 2008).

Como estrategia a lo largo del plan de estudios de una carrera, supone cambios curriculares, orientados a la construcción de espacios integrales e interdisciplinarios de aprendizaje, donde las actividades se organizan por procesos de acción, en los que se relacionan la teoría y la práctica, y en los que interactúan docentes y estudiantes con una clara proyección profesional. (Roué, Font, & Cebrián, 2011).

Desde esta perspectiva de cambio curricular, el ABP plantea como desafíos para su aplicación en educación superior, la ruptura de modelos curriculares tradicionales, la emergencia de resistencias culturales, la necesidad de formación docente, la asignación de tiempo para su organización y la flexibilización de las estructuras organizativas.

En cuanto al modelo por competencias plantea que son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y compromiso ético, y se enmarcan en la

formación integral. Esto exige procesos de transformación curricular basados en el direccionamiento estratégico desde la Quinta Disciplina, la organización curricular por módulos y proyectos formativos, y la planeación del aprendizaje por problemas y talleres. Una innovación en el diseño curricular por competencias es la organización de los estudios mediante ciclos propedéuticos que posibilitan que los estudiantes vayan estudiando por fases, al término de las cuales pueden optar por varias ofertas educativas y por la vinculación laboral, si procede (Tobón, 2007).

2.1.4 Flexibilidad curricular

La Educación Superior en la actualidad reconoce como fenómenos emergentes el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación de las tecnologías de la información y comunicación, y los cambios en la capacidad de aprendizaje; que afectan a las universidades en sus formas de estructura de gobierno y administración, en sus formas de organización académica y en el surgimiento de nuevas profesiones.

Tradicionalmente, la Educación Superior había estado caracterizada por universidades con estructuras y organizaciones de gobierno y administración jerárquicas y burocráticas fragmentadas en facultades y escuelas, por organizaciones académicas rígidas determinadas disciplinariamente, con planes de estudio verticalizados, y por profesiones consagradas al conocimiento terminal y consolidadas en el saber de la disciplina.

En la actualidad las universidades tienden a estructuras y organizaciones de gobierno y administración de carácter horizontal con conformaciones departamentales que permiten el trabajo entre departamentos, interinstitucional e internacional, con

organizaciones académicas interdisciplinarias, multidisciplinarias y trasdisciplinarias, caracterizadas por el trabajo dialógico y en redes y planes de estudio flexibles, y con profesionalizaciones abiertas que tienden a la intelectualización del saber.

En este contexto cobra significado el término: Flexibilidad curricular. Al respecto, Pedroza (2005), señala que es el proceso de comunicación entre disciplinas que permiten el flujo e interconexión de conocimiento y la movilidad de personas en los procesos de formación.

En este sentido, Díaz (2005) menciona como fundamentos de la flexibilidad curricular, los siguientes:

La sociedad requiere de personas que dinamicen las potencialidades productivas que respondan a niveles más complejos de competitividad en el mercado laboral, a partir de la consideración de las tasas de obsolescencia y movilidad profesional; lo que supone nuevos modelos y diseños curriculares.

La necesidad de formación permanente y de reconversión de profesiones a partir de la consideración de aspectos de innovación tecnológica, creatividad, productividad y competitividad; lo que supone nuevas formas de organización y selección de los contenidos.

La expansión y democratización de las formas y contextos educativos, de carácter presencial y en línea, sincrónicos y asincrónicos, que permiten la articulación

horizontal y vertical de etapas y secuencias de formación; lo que supone una mayor movilidad educativa.

La adopción de un marco de referencia común y flexible de grados y calificaciones que pueda ser equiparable académicamente; lo que supone que exista un sistema de movilidad y transferibilidad laboral.

Por tanto, la flexibilidad curricular propone según Díaz (2005) dos posibles formas de concreción:

En primer lugar, el establecimiento de relaciones entre campos de estudio, áreas del conocimiento y contenidos del currículo. Es decir, se trata del establecimiento de relaciones que proponen una ruptura a la fragmentación y particularización y configuran interconexiones en sistemas complejos de conocimientos y saberes profesionales.

En segundo lugar, el establecimiento de trayectorias académicas singularizadas y especializadas según los desarrollos investigativos, que se concretan en propuestas curriculares abiertas y flexibles.

Por tanto, las características de un proyecto curricular flexible son las siguientes:

- La adecuación y actualización continua de los conocimientos en el proceso de formación.
- La orientación pedagógica del docente y la toma de decisiones sobre las trayectorias de formación por parte del estudiante.

- El trabajo en redes y colegiado de docentes e investigadores.
- La vinculación de los procesos de formación en las relaciones al interior de la universidad y al exterior en relación con los sistemas productivos.
- La selección, secuenciación y profundización de los contenidos considerando la articulación vertical, horizontal y transversal. Por lo que puede proponer cursos de tronco común, núcleos de problemas de estudio y modelos optativos.

2.1.5 Plan de estudios

El plan de estudios responde a las características del contexto social y a las necesidades de una carrera, en un campo de estudio específico. Especifica el marco epistemológico del objeto de estudio de la carrera, los principios pedagógicos y los principios teórico-metodológicos en los que se debe fundamentar el proceso de formación.

Contiene la descripción planificada de los cursos, así como de los objetivos, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación de una carrera y la prescripción de sus formas de organización según cursos y recursos institucionales.

2.1.6 Malla curricular

La malla curricular es una representación gráfica, que indica la interrelación que existe entre los cursos del plan de estudios, en términos de continuidad, secuencia y simultaneidad. Considera, además, la periodización asumida para la ejecución del plan de estudios (Quesada, Cedeño, & Zamora, 2001).

Usualmente se utiliza la alegoría de “malla” cuando se diseña gráficamente la organización que teje las relaciones entre de problemas, ámbitos conceptuales, contenidos, metodologías, actividades y criterios de evaluación del proceso de formación. La misma puede representarse de diferentes formas según el modelo pedagógico y curricular que se asuma (Pareja, et al., 2009).

2.1.7 Cursos y modalidades

Los planes de estudio de la Universidad de Costa Rica definen diversas modalidades de curso, según su orientación y características, como se detalla a continuación:

Curso teórico:

El propósito de este tipo de curso es la construcción de conocimiento a partir de desarrollos conceptuales, el análisis de casos y la identificación de principios, entre otros. Este tipo de curso requiere al menos un 60% horas de contacto de teoría a cargo del profesor (Fëdorov, 2004).

Curso por tutoría:

Es un curso teórico que se ofrece a un grupo de estudiantes muy reducido, en el cual las actividades de aprendizaje tienen el carácter de estudio independiente (Ferdorov, 2004). El docente tiene un papel de orientador del proceso.

Curso práctico:

Este curso tiene como propósito la aplicación de conocimientos en un ámbito disciplinar determinado para desarrollar la madurez académica y profesional del

estudiante, por lo que una de sus características es que requiere de pocas horas dedicadas a la teoría (Quesada, Cedeño, & Zamora; 2007).

Curso teórico-práctico:

Este curso tiene como propósito la utilización de los conocimientos en el desarrollo de habilidades, para el análisis de situaciones concretas, simuladas o reales, el diseño de alternativas de acción y la posible ejecución de alguna de ellas (Quesada, et al., 2007). El desarrollo de este curso combina sesiones teóricas con sesiones prácticas o de laboratorio.

Seminario

La modalidad de seminario está orientada a fomentar el trabajo en equipo y el aprendizaje auto dirigido (Quesada, et al., 2007). Es decir, este tipo de cursos se caracteriza por el papel protagónico del estudiantado, por la interacción y socialización de los conocimientos y por la horizontalidad del rol docente, quien únicamente facilita los procesos de intercambio de conocimiento.

Taller:

El propósito de la modalidad de taller consiste en buscar y solucionar un problema particular, que permite la concreción en una propuesta o producto final; por lo que se hace énfasis en el aprendizaje auto dirigido y cooperativo (Quesada, et al., 2007).

Práctica supervisada:

Tiene como propósito aproximar al estudiantado al contexto de profesionalización, favoreciendo la integración de la teoría y de la práctica; así como la interacción con la realidad social. En esta modalidad el profesorado supervisa y evalúa las funciones y tareas realizadas por el estudiantado (Quesada, et al., 2007).

Curso laboratorio:

Este curso tiene como propósito verificar conocimientos mediante la realización de prácticas de habilidades y destrezas, que requieren para su desarrollo la utilización de un espacio, materiales específicos, instrumentos y equipos especializados (Quesada, et al., 2007)

2.1.8 Componentes del programa de curso:

Objetivos

Los objetivos son enunciados que determinan la identidad de la carrera. Ellos surgen del análisis y la convergencia entre: necesidades socioeconómicas y políticas, grados y títulos académicos, desarrollo disciplinar y condiciones y situaciones del estudiante (Quesada, et al., 2007).

De manera que definen las intenciones educativas del curso, en función de conocimientos, habilidades y actitudes, orientan la selección de contenidos y la evaluación del aprendizaje. Por lo que deben traducirse en logros o niveles de desempeño, susceptibles de medición en el tiempo en el que está programado el curso.

Contenidos:

La definición y el ordenamiento de los contenidos implican el conocimiento de la disciplina, del estudiante y de las necesidades sociales del campo profesional. Coll (1996) señala que los contenidos son saberes necesarios y apropiados para el desarrollo humano y social. Los contenidos se refieren a conceptos, teorías y hechos de una profesión. Al igual que los objetivos consideran conocimientos, habilidades y actitudes.

A continuación se presenta la Tabla 1 de las tipologías de contenido, según Tobón (2007).

**Tabla 1.
Tipologías de contenido**

Tipo de contenido	Descripción
Cognitivos	Saber qué: Se refieren a conceptos, teorías y hechos.
Procedimentales	Saber cómo: Se refieren a: Métodos, técnicas, habilidades, destrezas, capacidades intelectuales y motrices
Actitudinales	Saber para qué: Se refieren a cualidades, valores y actitudes.

Fuente: Tobón 2007

Metodología:

Orientan la enseñanza y el aprendizaje de manera general (Tobón, 2007). Según los diferentes enfoques pedagógicos, los cuales pueden ser, como por ejemplo: conductista, constructivista, crítico, comunicativo y otros (Árias, et al., 2012).

Evaluación:

La evaluación es un proceso continuo que supone una serie de acciones sistemáticamente ordenadas para emitir un juicio de valor y tomar decisiones (Francis 2005).

La evaluación formativa: reconoce las características y evolución de los procesos educativos y da cuenta de las orientaciones y reorientaciones necesarias para su transformación sobre la marcha. Esta función evaluativa pone atención a un elemento que prácticamente no es considerado en algunos enfoques pedagógicos conceptualizados como tradicionales, nos referimos al proceso de construcción de los conocimientos (Francis, 2005).

La evaluación sumativa: es la medición y calificación de los productos del proceso de aprendizaje. Corresponde a esta función la certificación del proceso seguido por los estudiantes para que estos sean promovidos o no a un nivel superior (Francis, 2005)

3. Procedimiento metodológico

3.1 Metodología

3.1.1 Tipo de investigación:

Considerando que la naturaleza de la realidad de estudio son los modelos curriculares supone una serie de comprensiones (estructurales, históricas, sociales, científicas e ideológicas; que se significan en la interacción dialéctica, es decir, el conocimiento que se espera generar a través de la descripción, identificación y caracterización, análisis y reflexión de los modelos curriculares es emergente, dinámico

y flexible (Sandín, 2003). Por tanto esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo.

3.1.2 Descripción y teoría del método:

Los métodos utilizados son cualitativos. Consiste en una investigación con perspectiva interpretativa, ya que busca identificar, comprender y repensar (Sandín, 2003) los enunciados expuestos en los datos obtenidos a partir de la aplicación de las estrategias de recolección de información, asimismo remite a una interpretativa porque entiende los modelos curriculares como proyectos “ideales” desde los que se concretan enunciados y prácticas educativas, que pueden ser contrastadas y discutidas a la luz de la teoría.

En este sentido se asume un posicionamiento crítico en el proceso interpretativo, ya que admite que la adquisición y utilización del conocimiento es algo parcial, y considera como categorías de análisis transversales el poder, la ideología y el discurso. Por lo que interroga y examina las relaciones entre universidad y sociedad, la construcción social del conocimiento, los currículos, el conocimiento válido y legítimo.

3.1.3 Población de estudio a la que va dirigida la investigación:

- Profesionales e investigadores de las ciencias sociales.
- Profesionales e investigadores de la educación.

3.1.4 Proceso de selección de la muestra o participantes:

Sujetos participantes en la investigación: El universo se encuentra conformada por los directores y las directoras de programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica y universidades internacionales.

Fuentes documentales: Se utilizaron documentos e información de 31 universidades a nivel mundial y 35 programas de doctorado a nivel mundial y 3 universidades y 7 programas de doctorado a nivel nacional. Las universidades se seleccionaron con base a dos criterios:

-QS World University Ranking, ya que considera una gran cantidad de universidades en todo el mundo y por categorías disciplinares, entre los criterios que utiliza se encuentran: Institución, país, reputación académica, prestigio de los empleadores, citas e impacto en investigación.

-Existencia de Programas de Doctorado en Educación y Ciencias Sociales.

Tabla N.2
Universidades y Programas de Doctorado en Educación y Ciencias Sociales, seleccionados para la realización del estudio según QS World Ranking, 2016.

País	Universidad	Nombre del programa	QS World University Ranking
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Doctorado en Ciencias Sociales	85
Argentina	Universidad Nacional de La Plata	Doctor en Ciencias de la Educación	551-600
Argentina	Universidad de San Andrés	Doctorado en Educación	501-550
Australia	University of Melbourne	Doctor en Filosofía y PhD-Education	42
Australia	University of Technology Sydney	Doctorado en Educación	193
Brasil	Universidad de Sao Paulo	Doctorado en Educación	120
Brasil	Universidad de Campinas	Doctorado en educación	191
Brasil	Universidad Federal de Sao Pulo	Doctorado de educación	ND
Canadá	Universidad de Montreal	Doctorado en Educación	126
Canadá	Universidad de Calgary	Doctorado en Educación	ND
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Doctorado en Ciencias de la Educación	147
Colombia	Universidad de Los Andes	Dotorado en Educación	272
Colombia	Universidad Distrital "Francisco José De Caldas"	Doctorado Interinstitucional en Educación	ND
Colombia	Universidad de Santo Tomás	Doctorado en Educación	ND
Escocia	Universidd de Edinburgo	Doctorado en Educación	ND
España	Universidad Complutense de Madrid	Programa de Doctorado en Educación	239
España	Universidad Autónoma de Barcelona	Doctorado en Educación	203
España	Universidad de Barcelona	Programa de doctorado Educación y Sociedad	160
España	Universidad de Barcelona	Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades	ND

Estados Unidos	Instituto Tecnológico de Massachusetts	Doctorado en Ciencias Políticas	1
Estados Unidos	Instituto Tecnológico de Massachusetts	Doctorado en Ciencia Tecnología y sociedad	1
Estados Unidos	Universidad de Kansas	Doctorado en Currículum y Enseñanza	373
Estados Unidos	Universidad de Wisconsin-Madison	Doctorado en Currículo e Instrucción	53
Estados Unidos	University of California Berkeley	Programa de Desarrollo Humano y Educación (HDE)	28
Estados Unidos	University of California Berkeley	Programa conjunto de doctorado en Educación Especial	28
Estados Unidos	University of California Berkeley	Programa Lenguaje, y la Cultura (LLC)	28
Estados Unidos	University of California Berkeley	Programa de doctorado en Liderazgo para la Igualdad Educativa (LEEP)	28
Estados Unidos	University of Chicago	Programa de Desarrollo Humano Comparativo	ND
Francia	Universidad de París Sur (Paris XI)	Doctorado en Humanidades y Sociedad	241
Francia	Universiteit Utrecht	PhD-Utrecht	104
Japón	Universidad de Tokyo	Doctorado en Educación	ND
México	Universidad Nacional Autónoma de México	Doctorado en Pedagogía	128
Reino Unido	University of Cambridge	Doctor en Filosofía (Educación)	4
Reino Unido	Univerty Stanford	Doctorado Estudios y la formación del profesorado (CTE)	ND
Reino Unido	University of Stirling	Doctorado en Educación	385
Reino Unido	Oxford	ND	ND

Fuente: Elaboración propia, 2017

En el caso de Costa Rica, se seleccionó 3 Universidades y 7 programas, los cuales se identifican a continuación:

- Doctorado de Educación de la UNED
- Doctorado en Sociedad y Cultura
- Doctorado Académico en Historia,
- Doctorado Académico en Derecho,
- Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano (Convenio UCR-UNA)
- Doctorado Académico en Gobierno y Políticas Públicas
- Doctorado de Ciencias Sociales (Universidad Nacional)

3.1.5 Técnicas de recolección de la información:

1. **Análisis de contenido:** Se utilizará el análisis de contenido documental del Estatuto Orgánico, normativas y prescripciones curriculares de la Universidad de Costa Rica, modelos y planes de estudio de programas de doctorado en Educación y otras Ciencias Sociales, que permitan la descripción, identificación y caracterización de las formas de estructuración y organización curricular, áreas de innovación y desarrollo del conocimiento científico y estructuras de formación e investigación.
2. **Entrevistas:** Se utilizarán entrevistas en profundidad con directores de programas de posgrado en educación y ciencias sociales de universidades nacionales e internacionales, tales como: Doctorado de Educación de la UNED, Doctorado en Sociedad y Cultura, Doctorado Académico en Historia, Doctorado Académico en Derecho, Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano (Convenio UCR-UNA), Doctorado Académico en Gobierno y Políticas

Públicas y otras universidades. Abordarán aspectos como estructura y organización del contenido, etapa de formación y etapa de investigación, tendencias y temáticas actuales de la formación y la investigación.

Para estas entrevistas se propone el abordaje mediante preguntas abiertas sobre temas referentes a la estructura orgánica de la universidad, historia, orientación a la investigación y vínculos institucionales e interinstitucionales para lo que se programan encuentros presenciales con los directores de las unidades. Las personas participantes responderán a unas preguntas motivadoras del dialogo y sus respuestas serán grabadas en formato de audio, para posteriormente sea digitalizadas y sistematizadas de tal forma que sirva después para el análisis de datos.

3. Grupos de discusión: Con directores, profesores, graduados y estudiantes, abordarán aspectos como estructura y organización del contenido, etapa de formación y etapa de investigación, tendencias y temáticas actuales de la formación y la investigación. Se proponen como conversatorios abiertos para los que se extiende una invitación vía correo electrónico y se solicita confirmación. Las personas participantes responderán a unas preguntas motivadoras del dialogo y sus respuestas serán grabadas en formato de audio, para posteriormente sea digitalizadas y sistematizadas de tal forma que sirva después para el análisis de datos.

3.1.6 Procesamiento y herramientas de análisis de la información:

Análisis interpretativo:

El análisis considera como base documentos institucionales, normativas, planes de estudio, prescripciones institucionales y transcripciones de entrevistas.

Posteriormente, los datos obtenidos se examinan para ser organizados en categorías similares o dimensiones comunes. De manera, que las categorías o dimensiones no son inducidas, emergen de la información obtenida.

Finalmente, a partir de las categorías o dimensiones, se ordenan los datos de un modo que produzca una red de conceptos que a su vez agrupan conceptos comunes, en función de la representatividad de los significados y sentidos según la declaración, profundidad, temporalidad y tendencia del contenido.

4. Análisis y discusión de los resultados

4.1 El contexto histórico e institucional de los modelos curriculares de los doctorados en educación y otras ciencias sociales.

El análisis de la descripción del contexto histórico e institucional de los modelos curriculares de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, comprende: En primer lugar, la descripción de la estructura y organización de gobierno y administración de las instituciones de educación superior la cual se concreta en diferentes modelos de universidad, que a su vez definen el papel de la docencia y la investigación, y por tanto las estructuras y organizaciones de la formación de investigadores; en segundo lugar, la descripción de la organización académica de los estudios de posgrado ; y en tercer lugar, la descripción de los perfiles doctorales de los investigadores en educación y otras ciencias sociales.

En este sentido, se considera la perspectiva histórica y los cambios producto del desarrollo del conocimiento, de la innovación en las tecnologías de la información y comunicación y de las demandas y necesidades de la investigación en educación y otras ciencias sociales.

4.2 Estructura y organización de gobierno y administración en instituciones de Educación Superior:

4.2.1 Los modelos de universidad y la organización académica para la formación y la investigación.

En el momento de la creación de las universidades en occidente, la formación de investigadores estuvo ligada al desarrollo del conocimiento producido en las instituciones de educación superior, y por tanto a las tendencias del contexto histórico, político, cultural y social.

Así que en el modelo de universidad medieval el desarrollo del conocimiento estuvo ligado a los intereses de la iglesia católica, por lo que el conocimiento estaba subordinado, atomizado e instrumentalizado en el precepto de una verdad divina (del Huerto, 2007)

Por tanto, la organización del conocimiento se disponía en cátedras de teología, medicina, leyes y arte las cuales se estudiaban desde un método escolástico, que ponía de manifiesto el conflicto entre religión y ciencia.

A partir del Siglo XVIII en el modelo napoleónico-francés el desarrollo del conocimiento estuvo ligado a los intereses de un estado nación, que requería el fortalecimiento del sistema productivo (Muel, 1981). En este modelo de carácter público, pragmático y centralista, la formación estaba orientada a la

profesionalización y no precisaba como prioritaria la formación científica (Arnold, 2000).

De manera, que en este modelo de universidad se manifiesta una tendencia a suprimir los contenidos de la filosofía y de las ciencias, ya que se consideraba que estos promovían el pensamiento y la criticidad. Es decir, la formación se organizaba desde una concepción práctica de las actividades productivas, por lo tanto, la organización de la formación se estructuraba administrativamente en facultades y estas a su vez en escuelas especiales o profesionales. Lo que suponía una estructura jerárquica y burocrática que permitía el control de los docentes en la forma de impartir la lección.

El modelo idealista-alemán estaba fundamentado en el interés del Estado por desarrollar el conocimiento científico con el propósito de hacer avanzar a la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas (del Huerto, 2007). Sin embargo, a diferencia del modelo napoleónico francés, este proponía la autonomía de la universidad en su relación con el estado.

Este modelo, relegaba la profesionalización a otras instituciones, priorizando en la concepción de formación científica entendida como crecimiento y desarrollo del conocimiento, a partir de la consideración de la filosofía como campo articulador del diálogo entre las ciencias, con un carácter no pragmático, totalizador, autónomo y de libertad de cátedra. (Arnold, 2000)

Por tanto la organización de la formación estaba en función del desarrollo del conocimiento que recaía prioritariamente en las actividades de investigación del profesorado. Lo que suponía una estructura administrativa definida en cátedras y departamentos; de manera que la actividad científica se fundaba en la relación

y comunicación entre docentes y estudiantes mediante el desarrollo de seminarios y conferencias.

El modelo anglosajón estaba fundamentado en la tradición de Oxford y Cambridge desarrollando un sistema de formación liberal centrado en la formación general del ser humano, no siendo prioritaria la formación profesional o investigadora. No obstante, el desarrollo del conocimiento científico y la formación de investigadores fue definida como propósito del posgrado.

Inicialmente, las universidades fueron constituidas como -colleges-, los cuales se caracterizaban en su organización y estructura por: Tener un presidente administrativo, departamentos y la delimitación de niveles de educación.

Posteriormente, el modelo anglosajón de -college- fue dando paso a la universidad, adoptando características del modelo idealista alemán, al considerar como fundamentos de su actividad la investigación y la libertad de cátedra; y del modelo napoleónico francés, al considerar como fundamentos de su actividad el desarrollo profesional al servicio de las demandas productivas de la sociedad.

Por tanto, la estructura y organización de gobierno y administración estaba definida por el principio de departamentalización desde una perspectiva corporativa; mientras la organización académica no estaba estrictamente sujeta a esta estructura de gobierno y administración, sino que respondía a niveles educativos de educación general, especializada y de posgrado (Arredondo, 2011).

En este modelo el desarrollo del posgrado estuvo ligado fuertemente a la financiación estatal y privada, respondiendo a sus demandas y necesidades de investigación.

El modelo latinoamericano a inicios del Siglo XX, se fundamentaba en el principio de autonomía del Estado, en donde la universidad se concebía como promotora del cambio social (del Huerto, 2007). Por lo que su función se centraba en la formación de estudiantes, capaces de actuar crítica y dinámicamente en la sociedad; y el desarrollo de la investigación estaba limitado y restringido a actividades muy específicas por la carencia de recursos económicos, financieros y materiales.

Al igual que el modelo de universidad anglosajón, el modelo de universidad latinoamericana adopta aspectos fundamentales de otros modelos. Principalmente del modelo napoleónico francés en cuanto a su estructura y organización de gobierno y académica por facultades y escuelas, y en su carácter profesionalizante; y del modelo anglosajón la estructura departamental que se inserta como híbrido en la estructura de facultades y escuelas.

De manera, que en este modelo las universidades se constituyen como instituciones que tienden a ser receptoras y reproductoras del conocimiento científico, más que centros de investigación de sus propios problemas y realidades. Por lo que el desarrollo del conocimiento científico y la investigación se realiza en algunas ocasiones asociado a la actividad de facultades y escuelas, y a veces asociado a actividades de centros o institutos de investigación.

En este panorama es importante mencionar que en la actualidad y a nivel mundial los modelos de universidad tienden a cambiar radicalmente a causa de un proceso de empresarialización por lo que el desarrollo de la investigación está ligado a la inversión de empresas u organismos internacionales de desarrollo, y a la productividad financiera que puede generarse (Naidoo, 2008) (Derrida, 1997).

Estos modelos de universidad tienden a caracterizarse por la promoción de la competencia tecnológica, el incentivo a la intervención del sector privado y la búsqueda de la alineación con las tendencias del mercado (Tünnermann, 1999).

En definitiva, los modelos de universidad dan cuenta de los alcances y limitaciones desde los que se formaliza el desarrollo del conocimiento, y por tanto la formación de investigadores, la cual está en función de los intereses político ideológicos que configuran el espacio institucional de la universidad del Siglo XXI. Pero también dan cuenta de la complejidad de estructuras y organizaciones de gobierno y administración en las que se inscribe la formación de posgrado y específicamente la de doctorado.

4.1.2. Organización académica de los estudios de posgrado en educación y otras ciencias sociales.

En relación a la organización académica de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, es pertinente aclarar que estas son estructuras institucionales creadas para administrar y gestionar los objetivos y metas de los estudios de posgrado, comprende las conformaciones de los cuerpos académicos, las normas y procedimientos desde los que se institucionaliza el posgrado.

Al respecto, producto de la revisión documental de las universidades y programas de doctorado seleccionados a nivel internacional y nacional se identifican como principios orientadores y organizadores de la actividad académica de los doctorados, en educación y otras ciencias sociales, los siguientes:

En los países de Europa continental la organización académica de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, se inscribe en la tradición del modelo napoleónico francés y del modelo idealista alemán de universidad, los cuales están influenciados por las políticas y acciones impulsadas por La Declaración de Bologna (UE, 1999).

Por tanto, existe una estructura y organización académica con una tendencia escolarizada y abierta, caracterizada por la conformación de cuerpos académicos interdisciplinarios y por la atención especializada de campos específicos del conocimiento. Por otro lado existe una estructura y organización académica con una tendencia desescolarizada y abierta, caracterizada por la conformación de cuerpos académicos interdisciplinarios y multidisciplinarios, y por la atención personalizada.

En América del Norte y Gran Bretaña, la organización académica de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, se inscribe en la tradición del modelo anglosajón de universidad, por lo que su estructura y organización tiende a ser escolarizada y abierta.

De manera que la organización académica está caracterizada por: la incorporación de cuerpos académicos de carácter interdisciplinario. y por la atención especializada de campos específicos del conocimiento.

En los países de Asia y Oceanía no se logró identificar información que permitiera la caracterización de la organización académica de los programas de posgrado.

En los países de Latinoamérica, los programas de Doctorado en educación y otras ciencias sociales, más antiguos fueron creados en la década de 1920 y los más nuevos en la década de 1990, por lo que su organización académica se concibe desde la tradición del modelo de universidad latinoamericano.

De manera que la organización académica de los posgrados en Latinoamérica se caracteriza por una estructura escolarizada y cerrada fundamentalmente determinada por: La conformación de sus cuerpos académicos según especialidad de la disciplina, que poco a poco producto de las tendencias de cambio en los modelos de universidad se ha transformado en una organización interdisciplinar; y por las prescripciones o normativas en relación al carácter y alcance de las tesis de investigación.

En el panorama Latinoamericano vale la pena referir a organizaciones académicas del posgrado con características particulares. Así por ejemplo se identifica el caso de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, la cual organiza el posgrado desde una estructura interinstitucional, con la participación

de otras universidades colombianas. En contraposición a esta forma de organización académica interinstitucional, se identifica el caso de la organización del posgrado en Brasil, donde existen programas de posgrado en universidades estatales y federales con características de oferta similares y sin ninguna conexión estructural u organizativa entre universidades.

En Costa Rica la organización académica de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, se inscribe en la tradición del modelo latinoamericano, con influencias del modelo anglosajón de universidad y del crecimiento de ofertas formativas de Educación Superior.

Al respecto, el diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Costa Rica (Cox, 2004), señala:

La enseñanza universitaria en Costa Rica empieza en la primera mitad del siglo XIX, y se centra en la formación de estudiantes en disciplinas del conocimiento acordes a las necesidades sociales y productivas del país.

En 1940 se crea la Universidad de Costa Rica, hito de importancia crucial en la Educación Superior del país; integraría escuelas dispersas como las de Derecho, Farmacia, Educación, Agricultura y Bellas Artes y crearía inicialmente Ingeniería y Ciencias Económicas y luego muchas otras más. Posteriormente en la década de los setenta se establecieron otras tres instituciones de Educación Superior Universitaria, a saber, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional, y la Universidad Estatal a Distancia, las cuales se centraban

en la formación profesional respondiendo a las necesidades sociales y productivas del país, promoviendo la movilidad social.

Después de 1976 empezaron a crearse universidades privadas en Costa Rica hasta alcanzar el número de 50 en 2004, centradas en responder al mercado de diplomas y titulaciones. Los estudios de posgrado en Costa Rica empezaron con el Doctorado en filosofía a finales de los sesenta, en la Universidad de Costa Rica. Luego en la década de los setenta se crearían varias especialidades y maestrías en Salud, algunas maestrías en Letras y en Ciencias Básicas en la Universidad de Costa Rica. La Universidad Nacional, recién estrenada en 1973, introdujo casi desde su inicio algunos posgrados.

Actualmente, el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica, cuenta con 11 programas de doctorado activos en las áreas de Artes y Letras, Ciencias Agroalimentarias, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Ingenierías y Salud; de los cuales 2 programas son interdisciplinarios, y 6 tienen relación con el área de Ciencias Sociales, cuyas características se describen en la tabla siguiente:

Tabla N°3

Características institucionales de programas de doctorado en Ciencias Sociales y Educación de universidades nacionales en el año 2016

Nombre del programa	Información histórica	Misión	Visión	Perfil de egreso
<p>Doctorado Académico en Gobierno y Políticas Públicas</p>	<p>Este Doctorado de excelencia académica contribuye con los procesos de democratización y eficacia de la gestión pública en la región centroamericana y del Caribe a través de la formación de recurso humano de muy alto nivel de formación e investigación. El Programa posee convenios de intercambio académico con el Instituto de Altos Estudios para América Latina (IHEAL) de París, así como con</p>	<p>Formamos profesionales interesados en desarrollar una carrera académica en el ámbito de gobierno y políticas públicas; así como desempeñarse en puestos públicos de alto nivel donde se requiera articular soluciones a problemas públicos y de gobernanza.</p>	<p>ND</p>	<p>El graduado estará capacitado para desempeñarse en dos áreas: la académica y la profesional. Académicamente, podrá iniciar y desarrollar programas de estudio en el área de Gobierno y Políticas Públicas a nivel avanzado en su país de origen. Profesionalmente, estará en capacidad de desempeñarse en puestos en los cuales se requiere habilidad para identificar relaciones complejas en las cuales se encuentran inmersas las acciones del Estado y articular soluciones en términos de políticas.</p>

	universidades norteamericanas, que permiten a los estudiantes doctorales realizar pasantías en dichas universidades.			
Doctorado Académico en Historia	Desde 1978, este programa es un espacio para la reflexión y la construcción de conocimientos sobre los procesos históricos de la región. Desde 1984 adquirió carácter centroamericano, al ser reconocido como tal por la Confederación Universitaria Centroamericana. Su estrecha relación con el Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC) y un equipo de docentes formado por prestigiosas universidades	Formamos científicos, docentes y profesionales con habilidad para la investigación avanzada y la capacidad de realizar aportes a la comprensión de los procesos históricos y el devenir socioeconómico y cultural de América Central y del Caribe, principalmente. Énfasis en la sexta generación: Historia Regional Comparada de	<i>ND</i>	<i>ND</i>

	<p>del mundo, garantiza una formación de alta calidad y posibilidades de investigación comparada. El Doctorado en Historia de América Central es un programa académico del Sistema de Estudios de Posgrado y de la Escuela de Historia, orientado a la investigación de gran calidad. Este programa se imparte, desde su inicio en 1999, bajo la modalidad de promociones. El énfasis de la primera (1999-2001) y segunda (2001-2003) promociones fue en Identidades, espacios y sociedades, mientras que el énfasis en la tercera 2003-</p>	<p>Centroamérica y el Caribe.</p>		
--	--	-----------------------------------	--	--

	2005), cuarta (2005-2007) y la quinta (2007-2009) fue América Central y el Caribe en contexto comparado.			
Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura	ND	ND	ND	ND
Doctorado en Educación	Este Programa tiene como propósito contribuir a la formación de investigadores e investigadoras para la generación de conocimiento que permita desarrollar procesos de mejoramiento de la educación en América Latina. En 1998 fue acreditado como Posgrado Regional Centroamericano, e incorporado al Sistema de	La misión de este Doctorado es formar investigadores en educación con capacidades para la construcción, abordaje, conceptualización y resolución de problemas educativos; para el análisis, la explicación e interpretación con carácter interdisciplinario	ND	Formamos investigadores con un amplio dominio en el campo específico de la educación y en el de las ciencias sociales que le son afines, con la habilidad de realizar, dirigir y difundir conocimiento relevante para la transformación y el mejoramiento educativo de la región.

	<p>Carreras Regionales de Posgrado (SICAR) del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). En el 2003, obtuvo Mención de Honor del Premio Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) de la Calidad del Postgrado y el Doctorado en Iberoamérica. El profesorado que participa del Programa es titulado de Universidades de prestigio internacional, tiene formación en diferentes áreas de estudio y participa activamente de redes académicas a nivel mundial.</p>	<p>de los problemas educativos y de propuestas de solución que contribuyan a impulsar el desarrollo humano sostenible en sus respectivas instituciones, países y en la región latinoamericana</p>		
<p>Doctorado en Derecho</p>	<p>ND</p>	<p>Contribuirá a capacitar mejor a los futuros</p>	<p>ND</p>	<p>Su eje fundamental será la investigación jurídica,</p>

		<p>profesores, expresión académica, en sus tres dimensiones universitarias: investigación, docencia y acción social. Este último aspecto a la hora de preparar con un nivel de excelencia a los profesionales que ocupan cargos en el Poder Judicial, el Poder Ejecutivo y en las entidades públicas y privadas del país en general.</p>	<p>de tal forma que proporcione para el futuro los relevos docentes en la Facultad de Derecho tanto a nivel de grado como del mismo posgrado. Así satisfacer la demanda más apremiante que tienen nuestros formadores, cuyo énfasis se debe establecer en la experiencia en investigación social y en la búsqueda de una producción bibliográfica original que enriquezca el acervo nacional. La tesis doctoral entonces se aprovechará para enriquecer el material bibliográfico base para los cursos de grado y posgrado. Sin duda contribuirá también a capacitar mejor a los futuros profesores, expresión académica, en sus tres dimensiones universitarias: investigación, docencia y acción social. Este último aspecto a la hora de preparar con un nivel de excelencia a los profesionales que ocupan cargos en el Poder Judicial, el Poder Ejecutivo y en las</p>
--	--	--	---

				entidades públicas y privadas del país en general.
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2017.

También en relación a la articulación de acciones sustantivas y de coordinación, los directores de posgrado manifiestan que:

Básicamente y en sentido estricto la labor docente de venir y dar clases una vez a la semana en el ciclo que les corresponde y hasta ahí al final les pedimos un informe del trabajo realizado, nos entregan las notas, y asunto acabado, distinto es en el caso de quienes son profesores y están en la comisión del doctorado porque con ellos si se puede hacer un seguimiento mucho mayor, el problema es que como los docentes no son profesores del doctorado, sino que son profesores de alguna unidad que lo prestan o le hacen una descarga de la jornada laboral para que puedan impartir las clases aquí, entonces no hay mayor vinculación y cuando son profesores externos (...En el sentido de que no tienen propiedad o incluso no son interinos en la UCR) la relación es todavía más informal de verificar, vienen a dar la clase, cumplen con lo que se les pidió, nada más, en algunos casos muy pocos, mantienen una relación posterior que es cuando un estudiante les pide que sea miembro del comité asesor, director o lector de su trabajo de graduación. Entonces mantienen una vinculación mayor, pero no se paga esos aportes de los miembros del comité asesor. Entonces también es una relación más de colaboración con el estudiante que con el doctorado. (Entrevista director de posgrado 2, comunicación personal, 2015):

Docencia colegiada en cursos de la fase inicial y participación en comités asesores. (Entrevista director de posgrado 3, comunicación personal, 2015):

Nosotros no hacemos acción social, yo creo que de manera indirecta sí, diay la mayoría de los profesores y profesoras del programa pues son gente que publican libros que da conferencia, que apoya distinto tipo de proyectos muchos de ellos son proyectos de acción social pero como doctorado no tenemos programas de acción social, entonces es mucho más fácil responderle a lo primero o sea si entre la docencia y la investigación en doctorado tiene que haber un nexo fundamental verdad, uno tiene que estar enseñando sobre lo que está investigando sino no funciona bien y ese es uno de los criterios como le dije al principio para escoger a profesoras y profesores nos interesa que nuestros profesores y profesoras estén desarrollando campos de conocimiento.

...Tenemos muchos lazos, tenemos muchos lazos con universidades alemanas, con universidades chilenas, con instancias académicas centroamericanas, pero yo como director es que no creo en los convenios porque eso sirve solamente para que los rectores viajen y las autoridades vayan firmen y luego no pasa nada porque luego no tiene contenido presupuestario eso y a mí eso en realidad me molesta mucho, en cambio los vínculos entre estudiantes y profesores o profesores y profesores hace que haya mucha más

movilidad un dinamismo. (Entrevista director de posgrado 1, comunicación personal, 2015)

Se busca articular a lo largo del proceso de formación tanto en la fase de docencia como de investigación, con el propósito de que los estudiantes puedan concretar la elaboración de la tesis. Se ha iniciado un proyecto de extensión docente que busca divulgar el conocimiento producido en el Programa. Pero la articulación no se concreta sobre todo porque hay docentes que no tienen proyectos inscritos en los institutos y las tesis de los estudiantes no necesariamente están vinculadas al trabajo de sus profesores. (Entrevista director de posgrado 3, comunicación personal, 2015)

De manera, que La Universidad de Costa Rica configura un modelo de universidad y una organización académica de posgrado híbrida caracterizada por la burocracia, la fragmentación y desorganización escolar y la articulación espontánea tendiente a la interdisciplinariedad. En primer lugar porque se superpone al modelo napoleónico francés, en el cual los cuerpos académicos están escolarizados y organizados por facultades y escuelas, al modelo anglosajón organizado académicamente en sistemas de educación general y de posgrado; en segundo lugar porque la conformación de cuerpos académicos está fragmentada y desorganizada porque no se configuran pertenencias a grupos de investigadores o líneas de investigación articuladas al quehacer de los centros o institutos de investigación; y en tercer lugar, porque la organización de los cuerpos académicos se constituye como un emergente espontáneo que no está asociado a políticas de investigación o estructuras institucionales de investigación. Se trata

pues de un modelo de universidad que restringe las conformaciones de los cuerpos académicos en función de sus lógicas de administración y no de creación y desarrollo de conocimiento.

En este sentido, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia adoptan estructuras y organizaciones académicas de tendencia escolarizada y cerrada, inspirada en las formas existentes en la Universidad de Costa Rica.

4.1.3. Características del título y grado de doctorado en educación y otras ciencias sociales

El doctorado es un grado académico de posgrado y se alcanza con un título conferido por una universidad. Se considera el último grado y título al que se puede aspirar, usualmente se concibe como una formación de nivel avanzado a la que se accede después de haber alcanzado un grado académico.

Al respecto, en las universidades estudiadas se identifica como requerimiento para el ingreso al doctorado el grado y título de Magister, en el caso de ciencias sociales, Magíster en Ciencias Sociales, denominado Msc. No obstante, también se reconoce algunas universidades en las que se admite el grado y título de Licenciatura.

Tradicionalmente, el doctorado como nivel de educación avanzado tiene fundamentalmente el propósito de formar para la docencia, la investigación y la aplicación profesional de carácter especializado. Es decir, la formación comprende la profundización en conocimientos de un campo de estudio y la habilitación para investigar y generar conocimiento.

Sin embargo, las formas en las que se configura el grado y título de doctorado están determinadas por las características de los perfiles de egreso ofrecidos por las universidades; y que como se evidencia se diferencian de región a región del mundo, y según modelo de universidad y orientación de la formación, como se describe a continuación:

- Doctorado en investigación: Propone la elaboración y lectura pública de una tesis de investigación original en un campo específico del conocimiento. Usualmente, la elaboración se da en un período comprendido entre los tres y los seis años. Esta titulación también se denomina Ph. d.
- Doctorado en Educación Superior: Propone la habilitación docente a nivel universitario; usualmente este doctorado es ofrecido en las universidades de Alemania.
- Doctorado profesional: Propone la profesionalización de carácter especializado y de aplicación práctica y tecnológica. Este grado y título es ofrecido fundamentalmente en las universidades de Estados Unidos de América. Es frecuente en las ciencias sociales en campos de profesionalización como los de las leyes, la psicología y la educación.

Por consiguiente, se identifica en las universidades estudiadas que el grado y título de doctor en investigación, tiene como características del perfil del graduado las siguientes:

En Europa Continental, el perfil del graduado está orientado a la búsqueda de una contribución original a la investigación, de carácter teórico y

metodológico, que permita la configuración de comunidades académicas para la difusión e internacionalización del conocimiento.

En Oceanía el perfil del graduado está orientado a la profundización teórica y metodológica de problemas originales. Así como en la pertinencia de la socialización y cooperación en la construcción del conocimiento

En Asia no se cuenta con suficiente información disponible para referir a la orientación del perfil del graduado de doctorado en educación y otras ciencias sociales.

En América del Norte y Gran Bretaña el perfil del graduado está orientado al logro de capacidades centradas en la competitividad y el liderazgo, el desarrollo de la investigación científica de carácter propositivo, transformadora de las prácticas y contextos sociales.

En Latinoamérica el perfil del graduado está orientado desarrollo de capacidades investigativas con perspectiva epistemológica decolonial, con el objetivo de atender problemas actuales, profundizar en la teoría y realizar propuestas innovadoras con impacto regional.

Para referir al caso de Costa Rica resulta pertinente mencionar los datos del diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Costa Rica (Cox, 2004), el cual manifiesta lo siguiente en relación a los grados y títulos de posgrado:

En la década de los ochenta continuó creciendo a un ritmo constante el número de maestrías y de especialidades en la Universidad de Costa Rica. En la segunda mitad de los ochenta y sobre todo en los noventa se dio una explosión

del número de maestrías en las universidades privadas, especialmente en las disciplinas de administración y de administración educativa.

Los posgrados impartidos en Costa Rica son la Especialidad Profesional, la maestría con sus dos modalidades, académica y profesional y el Doctorado académico.

La mayoría de los diplomas de posgrado otorgados en Costa Rica corresponde a diplomas en administración y en administración Educativa, seguidos por Salud (particularmente especialidades profesionales), luego por Ciencias Sociales y Humanidades, por educación y finalmente por Ciencia y tecnología.

En este sentido, preocupa advertir que la explosión de titulaciones y grados ofrecidos a nivel de posgrado es producto de una tendencia a la masificación de la Educación Superior, con fines económicos y financieros que mercantilizan y desvirtúan la legitimidad de los grados y títulos ofrecidos.

4.2 Contexto de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales

En relación a los aspectos contextuales de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales, se consideraron las características de los planes de estudio ofrecidos por las universidades estudiadas; entre las características comunes y pertinentes al análisis se identificaron:

- Modalidad: es el espacio en el que se ofrecen y desarrollan los cursos del plan de estudios.
- Modalidad curricular: Es la estructura y organización de los contenidos de los cursos en el plan de estudios.
- Cursos: Es la asignatura definida por el contenido de la disciplina escolar, delimitada a horas o créditos.

A continuación se presentan las características de los planes de estudio identificadas en las universidades estudiadas:

Tabla N. 4
Resumen de aspectos curriculares de programas de doctorado en Ciencias Sociales y Educación por región en el 2016.

Región	Modalidad	Modalidad Curricular	Cursos
América del Sur	Presencial.	Interdisciplinario, flexible y personalizado. Aproximadamente con una duración de 4 a 5 años. Ciclos semestrales.	Los cursos principalmente seminarios de investigación, seminarios optativos y pasantías.
América del Norte	Presencia.	Interdisciplinario. Hay una tendencia a un curriculum lineal tubular.	Hay cursos específicos por disciplina y seminarios de investigación.
Europa	Presenciales y semi-presenciales.	Hay heterogeneidad disciplinar, interdisciplinar y multidisciplinar. Son aproximadamente de	Seminarios de investigación, cursos optativos, tutorías y participación en congresos o jornadas

		3 a 5 años, organizada en ciclos semestrales.	de investigación.
Oceanía	Presencial	Interdisciplinar	Curso por tutoría.
Asía	Presencial	Interdisciplinario.	ND

Fuente: Elaboración propia, 2017.

A partir de los datos de la tabla anterior, se identifican como características de los planes de estudio de los doctorados en educación y otras ciencias sociales por región; las siguientes:

En Europa continental la mayoría de los programas de doctorado se ofrecen en modalidad presencial, con algunas excepciones de programas que adoptan espacios bimodales; las modalidades curriculares son fundamentalmente interdisciplinarias; y los cursos son fundamentalmente seminarios de investigación y tutorías con el profesor director de la tesis doctoral.

En Asia y Oceanía no se cuenta con información suficiente que permita contextualizar los modelos curriculares y caracterizar los planes de estudio de doctorado en educación y otras ciencias sociales.

En América del Norte y Gran Bretaña la mayoría de los programas de doctorado se ofrecen en modalidad presencial, pero con el complemento de medios digitales; las modalidades curriculares son fundamentalmente interdisciplinarias; y los cursos son fundamentalmente seminarios de investigación y cursos optativos que se seleccionan según la especificidad de la línea de investigación, en la que se inscribe la tesis doctoral.

En América Latina la mayoría de los programas de doctorado se ofrecen en modalidad presencial, con algunas excepciones de programas que adoptan espacios bimodales o con el complemento de medios digitales; las modalidades curriculares son fundamentalmente disciplinarias con la incorporación de algunas líneas de conocimiento de carácter interdisciplinario; y los cursos son fundamentalmente cursos denominados de tronco común, cursos optativos, seminarios de investigación, pasantías de investigación y tutorías de comités

asesores de tesis doctoral.

En Costa Rica las características de los planes de estudio de doctorado en educación y otras ciencias sociales coinciden con las descritas en el caso de América Latina.

Al respecto, los directores de los Programas de Doctorado de la Universidad de Costa Rica mencionan que:

El plan de estudios tiene digamos 3 áreas, cuatro curso centrales que son los cursos relacionados con los 2 ejes del doctorado el de contenido del doctorado, luego hay una serie de cursos complementarios pero que son obligatorios o sea no hay ningún curso optativo, nada todos los cursos son obligatorios pero esos cursos complementarios se refieren a algunas áreas que consideramos contribuyen a la formación del profesional. la tercer área son los 5 cursos del área de investigación, 2 son presenciales porque son para formular la propuesta de investigación y los otros 3 son ya de trabajo con el comité asesor, dentro de la normativa está contemplada una pasantía pero el doctorado no ofrece un programa que facilite las pasantías entonces ocurren 3, 3 cosas la que menos ocurre es de que los estudiantes logran hacer una pasantía fuera del país o bien en Costa Rica en otra institución esos son pocos casos, la segunda opción ha sido algún curso corto fuera del país de 1 o 2 semanas sobre temas relacionados con el trabajo, tema de investigación y la tercera es que al final no hacen

pasantía. (Entrevista a director de posgrado 2 comunicación personal, 2015)

El plan de estudios consta de dos fases una de docencia durante los primeros cuatro ciclos lectivos en la que se abordan temas generales y cursos de investigación. La segunda fase de investigación busca concretar la elaboración de la tesis, tiene una duración de 3 ciclos lectivos, la misma comprende el desarrollo de la pasantía de investigación, el coloquio y créditos de elaboración de tesis. A la fase de investigación se accede después del examen de candidatura como lo establece el Reglamento General del SEP.

(Entrevista director de posgrado 3 comunicación personal, 2015)

Por tanto, los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica se inscriben en un modelo tradicional, centrado en objetivos y con dificultades para la articulación entre contenidos generales y contenidos de investigación.

Además, es importante mencionar que en el caso de los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica, la pasantía de investigación es considerada según el criterio de los directores entrevistados, un medio para posibilitar la configuración de comunidades académicas, redes de investigación, socialización y difusión del conocimiento; y por tanto, constituyen un mecanismo potenciador de colaboración internacional y nacional. No obstante, en algunos casos reconoce la existencia de dificultades para la realización de estancias internacionales.

Es importante advertir en cuanto a las modalidades de espacios educativos que ninguna de las universidades estudiadas ofrece un programa de doctorado

totalmente en línea.

4.3. Áreas de estudio y de conocimiento, desarrolladas en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales

En relación a las áreas de estudio y de conocimiento desarrolladas en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, en las universidades estudiadas se identificó lo siguiente:

Tabla N. 5
Áreas de investigación, según Doctorados en Educación y Ciencias Sociales en el 2016

Universidad	Nombre del programa	Áreas de investigación
Universidad de Buenos Aires	Doctorado en Ciencias Sociales	Administración pública; análisis político; arte y sociedad; ciencia y tecnología; comunicación y cultura; cultura política; demografía; derecho y sociedad; derechos humanos; desarrollo local, regional y global; economía política; economía social; epistemología, filosofía y sociología de la ciencia; estructura social; estudios culturales; estudios de la cultura; estudios de religión; estudios del trabajo; estudios latinoamericanos; estudios rurales, estudios sobre conflicto social; estudios sobre medios de comunicación; estudios sobre subjetividades; estudios urbanos; familia, niñez, adolescencia y juventud; filosofía; filosofía política; género y sexualidades; gestión y políticas públicas; gobierno y gobernabilidad; historia argentina; historia de las ideas; historia latinoamericana; historia mundial; historia social; intervención social; literatura y lingüística; marginalidades sociales; memoria e historia reciente; metodologías de la investigación social; migraciones; movimientos sociales; opinión pública; planificación, gestión y evaluación de proyectos sociales f obreza y desigualdad social; políticas educativas; políticas sociales; problemáticas educativas; relaciones internacionales; salud y sociedad; semiótica y socio semiótica; sistemas políticos comparados; teoría política; teoría social; teorías de la ciudadanía; teorías de la democracia.
Universidad Nacional de La Plata	Doctor en Ciencias de la Educación	ND
Universidad de San Andrés	Doctorado en Educación	ND
Universidad de Sao Paulo	Doctorado en Educación	Cultura, Organización y Educación; Enseñanza, la educación y la práctica escolar teorías; La educación especial;

		Ciencia y Enseñanza de las Matemáticas; Estado, Sociedad y Educación; Filosofía y Educación; Historia de la Educación y la historiografía; Lenguaje y Educación; Psicología y educación; Sociología de la Educación.
Universidad de Campinas	Doctorado en educación	Currículum, Evaluación y Enseñanza, Educación y Ciencias Sociales, Educación y Cultural, Educación en Ciencias, Matemáticas y Tecnología, Política Pública del Estado y la Educación, Filosofía e Historia de la Educación, Profesores y Maestros de Trabajo de Formación, Lenguaje y Educación Artística, Psicología y Educación, Trabajo y Educación.
Universidad Federal de Sao Pulo	Doctorado de educación	Currículo, Enseñanza y Lenguaje, Política e instituciones educativas, Historia, temas y procesos educativos y la inclusión, Ética e Interculturalidad.
Universidad de Los Andes	Dotorado en Educación	ND
Universidad Distrital "Francisco José De Caldas"	Doctorado Interinstitucional en Educación	Educación y cognición; lenguaje y formación; educación en Salud; educación en ciencias naturales y sociales; educación matemática; teorías, modelos y prácticas pedagógicas; educación, cultura y desarrollo.
Universidad de Santo Tomás	Doctorado en Educación	Currículo y evaluación de la educación educación, derechos humanos, política y ciudadanía pedagogía dominicano-tomista educación, sociedad y cultura organización y gestión educativa
Pontificia Universidad Católica de Chile	Doctorado en Ciencias de la Educación	Infancia y educación pre-escolar; violencia escolar; educación superior; multiculturalidad; educación en arte; liderazgo y dirección escolar; formación inicial docente; familia y escuela; prácticas docentes; inclusión educativa; medición educacional; educación de las ciencias; enseñanza de la historia; discursos y performatividad en educación; política y reforma educativa; cambio y efectividad escolar; elección de escuelas y cuasi-mercados educativos; innovación y emprendimiento en educación.
Instituto Tecnológico de Massachusetts	Doctorado en Ciencias Políticas	Política estadounidense y las políticas públicas; política comparada; las relaciones internacionales y la política exterior; filosofía política y la teoría social; con especial énfasis en el origen étnico y la identidad; la seguridad internacional; la representación y la política de la globalización.
Instituto Tecnológico de Massachusetts	Doctorado en Ciencia Tecnología y sociedad	Historia de la tecnología; Historia de la Ciencia; Etnografía de Ciencia y Tecnología; Política Nacional y Seguridad; Medioambiente y Agricultura; Ciencias de la vida y la Biomedicina.
Universidad de Kansas	Doctorado en Currículum y Enseñanza	Enseñanza de la lectura; Educación Matemática; Lengua y literatura en la Educación; Enseñanza de las ciencias; Educación Multicultural; Educación elemental; Nivel de Educación Media; Educación Secundaria; Currículo e Instrucción general.
Universidad de Wisconsin-Madison	Doctorado en Currículo e Instrucción	Estudios en currículum y Estudios Globales; Medios digitales; Estudios Disciplinarios: Arte, Matemáticas, Música, Ciencias, Estudios Sociales; Idiomas y

		alfabetizaciones: Inglés como Segunda Lengua, Educación Bilingüe, Educación Idiomas del Mundo; Educación Multicultural, la formación del profesorado, y Educación Infantil.
University of California Berkeley	Programa de Desarrollo Humano y Educación (HDE)	ND
University of California Berkeley	Programa conjunto de doctorado en Educación Especial	ND
University of California Berkeley	Programa Lenguaje, y la Cultura (LLC)	La equidad entre raza, etnia, género y clase social, cultura juvenil, la migración y la inmigración, globalización; y hogar, la escuela, la comunidad y las interacciones.
University of California Berkeley	Programa de doctorado en Liderazgo para la Igualdad Educativa (LEEP)	Enfoques basados en el diseño
University of Chicago	Programa de Desarrollo Humano Comparativo	Examina cuestiones de interés central para la antropología socio-cultural, antropología médica, la educación comparada, la biología del comportamiento, lenguaje y pensamiento, cultural y la psicología del desarrollo. Al abordar estos problemas, destacamos el cambio categorías como género, raza, clase, edad, sexualidad y capacidad
Universidad de Montreal	Doctorado en Educación	ND
Universidad de Calgary	Doctorado en Educación	Aprendizaje de adultos. Curriculum Studies - Teoría Integral. El liderazgo en contextos post-secundarios. Líder en Lengua y Alfabetización Educación. Ciencias del aprendizaje.
Universidad Nacional Autónoma de México	Doctorado en Pedagogía	Política, economía y planeación educativas; Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica; filosofía de la educación y teorías pedagógicas; historia de la educación y la Pedagogía; desarrollo humano y aprendizaje; sistemas educativos formales y no formales; sociología de la educación.
University of Cambridge	Doctor en Filosofía (Educación)	Educación, igualdad y desarrollo. Liderazgo para el aprendizaje. Pedagogía, Idiomas, arte y cultura en la educación. Psicología y educación. Ciencia, tecnología y educación matemática.
Univerty Stanford	Doctorado Estudios y la formación del profesorado (CTE)	Educación Primaria (PhD), alfabetización, idioma, y de Inglés académico (doctorado), Historia / Ciencias de la Educación Social (PhD), Educación Matemática (PhD), Ciencia y Educación Ambiental (PhD), la formación del profesorado (PhD), -área transversal especialización en ciencias del aprendizaje y Tecnología de Diseño
University of Stirling	Doctorado en Educación	ND
Universidad de París Sur (Paris XI)	Doctorado en Humanidades y Sociedad	ND
Universiteit Utrecht	PhD-Utrecht	Educación para las Sociedades de Aprendizaje explora el papel de la educación en la transformación hacia el aprendizaje de las sociedades y las economías capaces

		de forma rápida y flexible adaptándose a los nuevos desarrollos tecnológicos aprendizaje. Investigadores con talento en la Universidad de Utrecht proponen desarrollar nuevas líneas de investigación.
Universidad Complutense de Madrid	Programa de Doctorado en Educación	Tiene 6 líneas de Investigación: 1 Educación y modernidad; espacios, tiempos y agentes. 2 Atención a la diversidad e inclusión educativa (Neurociencia cognitiva, aprendizaje, psicopatología, tecnologías y currículo). 3 Didácticas disciplinares. 4 Procesos Sociales y evaluación de políticas educativas. 5 Educación inclusiva, intercultural y permanente y desarrollo tecnológico en la sociedad de la información. 6 Diagnóstico, orientación y evaluación en educación y psicopedagogía (psicología educativa).
Universidad Autónoma de Barcelona	Doctorado en Educación	Pedagogía Aplicada, Pedagogía Sistemática y Social, Didáctica de la Matemática y las Ciencias Experimentales, Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal
Universidad de Barcelona	Programa de doctorado Educación y Sociedad	1. Acción socioeducativa. 2. Ciudadanía y valores. 3. Didáctica, organización y evaluación educativa. 4. Formación docente y educación superior. 5. Orientación e intervención psicopedagógica. 6. Pensamiento pedagógico y teoría de la educación. 7. Sociedad digital y educación: medios y tecnologías. 8. Trabajo social, servicios sociales y política social.
Universidad de Barcelona	Programa de doctorado en <i>Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades</i>	ND
Universidad de Edimburgo	Doctorado en Educación	Educación digital, La igualdad, la justicia social y la inclusión, Pedagogía, Aprendizaje y Currículo, Lengua, Cultura y Comunicación, Deporte, Educación Física y Ciencias de la Salud
Oxford		Tema 1 Lenguaje, Cognición y Desarrollo: La lingüística aplicada, niños que aprenden, Evaluación de la Educación, Familias, el aprendizaje efectivo y Alfabetización, El fomento y la Educación. Tema 2 Política, Economía y Sociedad: Comparado e Internacional de la Educación, Educación más alta, El conocimiento y las habilidades del desempeño institucional. Tema 3 El conocimiento, la pedagogía y el Desarrollo: Aprendizaje y Nuevas Tecnologías, Pedagogía sujeto, Teoría sociocultural y Actividad, La formación del profesorado y de aprendizaje profesional.
University of Melbourne	Doctor en Filosofía y PhD-Education	ND
University of Technology Sydney	Doctorado en Educación	ND
Universidad de Tokyo	Doctorado en Educación	ND

Fuente: Elaboración propia, 2017

Como se interpreta de la Tabla 5, las principales áreas de estudio y de conocimiento que se identificaron por región, son las siguientes:

En Europa Continental el estudio se centró en programas del área de la educación, en los cuáles se identificó como líneas de estudio y de conocimiento: Pedagogía, neurociencias y cognición, educación física y el deporte, medios digitales y diseño de tecnologías, y didácticas específicas.

En Asia y Oceanía no se cuenta con información disponible que permita identificar y caracterizar las áreas de estudio y de conocimiento, que se desarrollan en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales.

En América del Norte las principales áreas de estudio y conocimiento que se identificaron en ciencias sociales son: Política, sociología, ciencia y tecnología antropología y psicología.

Al respecto resulta pertinente resaltar que en el área de investigación de política, se evidencia una fuerte tendencia a la definición de líneas de investigación en temáticas de seguridad; en el área de psicología, se evidencia la definición de líneas de investigación en temáticas de la psicología del desarrollo y el aprendizaje; y en el área de ciencia y tecnología, se define como líneas de investigación, temáticas de medio ambiente y salud.

También en América del Norte se identifica como área de estudio la educación con el desarrollo de líneas temáticas específicas tales como: idioma y alfabetización, didácticas específicas, medios digitales, curriculum, economía de la educación, desarrollo humano, aprendizaje y sistemas educativos y niveles educativos formales.

En América Latina las principales áreas de estudio y de conocimiento que se identificaron en ciencias sociales son: Política, sociología, lenguaje y comunicación, filosofía y epistemología, derecho e historia, en estas destacan como líneas específicas de investigación las vinculadas a estudios sociológicos y culturales con perspectiva teórica epistemológica Sur-Sur y Decolonial

También se identifica como área de estudio la educación, la cual considera como líneas específicas de investigación las vinculadas a: Didácticas específicas, políticas: discursos y prácticas en educación, organización y gestión de la educación, interculturalidad y multiculturalidad; y en México se identifica la educación no formal.

En el contexto de América Latina los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica, según los directores de posgrado entrevistados se desarrollan las siguientes áreas de conocimiento:

Vamos a ver, el doctorado tiene fundamentalmente 3 grandes campos temáticos que también son como los grandes temas de investigación de los estudiantes, uno es el tema del poder, otro es el tema de subjetividad e intersubjetividad y otro tiene que ver con la construcción social de significados, casi todas las tesis se ubican dentro de esas tres líneas de investigación, ahora nosotros como programa no tenemos inscritos proyectos de investigación.

(Entrevista director de posgrado 1, comunicación personal, 2015)

Hay 2 grandes ejes gobierno, de ahí se deriva gobernabilidad y gobernanza, hay algunos temas que se recomiendan dentro de gobernanza está la problemática en seguridad y puede entrar a un

ámbito mucho más específico, dentro del eje de políticas públicas está la línea de análisis de políticas públicas, está la parte de economía que puede ser análisis de políticas económicas, y hay la parte más de tecnología y el proceso de gobierno digital, gobierno abierto, está la línea de internacionalización de políticas públicas, está hay dos líneas una de análisis comparado de sistemas de gobierno y otra línea es la que ha venido a generar la existencia de becarios porque cualquiera de esos temas orientado al país de origen del becario. (Entrevista director de posgrado 2, comunicación personal, 2015)

Actualmente se están revisando las líneas, pues las que existían están desarticuladas del trabajo docente. Las líneas actuales refieren a: Políticas educativas, reformas educativas y gestión de la educación, procesos socioculturales de la educación, formación de educadores en ciencias, matemáticas, estudios sociales y español para la educación secundaria, y calidad de la educación. (Entrevista director de posgrado 3, comunicación personal, 2015)

En este sentido, se advierte que las áreas de conocimiento desarrolladas por los programas de doctorado de la Universidad de Costa Rica no están adscritas a las áreas o líneas de conocimiento de los programas y proyectos de centros o institutos de investigación.

A partir de la identificación de áreas de estudio y de conocimiento se extrae que las áreas y líneas de investigación, que se desarrollan en los programas de

doctorado en educación y otras ciencias sociales, son fundamentalmente las siguientes:

Tabla N. 6
Líneas de investigación en los doctorados en Ciencias Sociales en el año 2016.

Áreas de investigación	Líneas de investigación
Derecho	Derechos Humanos
Política	Gestión y políticas públicas
	Gobierno y gobernabilidad
	Políticas educativas
	Políticas sociales
	Relaciones internacionales
	Sistemas políticos comparados
	Ciudadanía y democracia
	Políticas e instituciones educativas
	Seguridad internacional
	Políticas globales
	Economía
Filosofía y Epistemología	Subjetividad
	Filosofía política
Sociología	Estudios de la estructura y organización social
	Estudios del trabajo
	Estudios latinoamericanos
	Estudios de la familia, niñez y juventud.
	Género y sexualidades
	Intervención social
	Marginalidades sociales
	Migraciones
	Movimientos sociales
	Proyectos sociales
	Salud y sociedad
	Identidad
	Historia
Historia latinoamericana	
Historia mundial	
Historia social	
Memoria e historia reciente	
Historia de la tecnología	
Historia de la ciencia	
Lenguaje y comunicación	Literatura
	Lingüística
	Opinión pública
Educación	Cultura y organización en educación
	Teorías de la enseñanza y de la práctica escolar
	Educación especial
	Didácticas específicas (Arte, lengua y literatura, ciencias, matemáticas y estudios sociales)
	Filosofía de la educación
	Historia de la educación

	Lenguaje y educación (alfabetización)
	Psicología educativa
	Sociología de la educación
	Curriculum
	Evaluación
	Enseñanza de las ciencias sociales
	Políticas educativas
	Formación docente
	Trabajo y educación
	Inclusión educativa
	Interculturalidad
	Educación en salud
	Organización y gestión educative
	Pedagogía
	Educación pre-escolar
	Educación elemental y media
	Educación superior
	Educación en arte
	Discursos en educación
	Innovación en educación
	Medios digitales
	Economía de la educación
	Desarrollo humano y aprendizaje
	Sistemas educativos formales y no formales
	Educación ambiental
	Medios digitales y tecnologías del diseño
	Neurociencias y cognición
	Ciudadanía y valores
	Educación física y deporte
	Educación comparada
Ciencia y tecnología	Medioambiente y Agricultura
	Ciencias de la vida y la Biomedicina.
Psicología	Psicología del desarrollo
	Teorías del aprendizaje
	Ciencias del aprendizaje
Antropología	Antropología socio-cultural
	Antropología médica

Fuente: Elaboración Propia, 2017

De manera, que la identificación de áreas y líneas de estudio y de conocimiento permite contar con un panorama global de las orientaciones y tendencias de la investigación social, donde cabe resaltar la vinculación de temáticas a problemáticas propias de cada región.

5. Discusión

En relación al análisis la fundamentación y organización curricular de los doctorados en educación y otras ciencias sociales Existen tres documentos básicos que orientan la educación superior en las políticas y acciones educativas a nivel mundial, regional, nacional e institucional: La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998), la Declaración de Bolonia (UE, 1999) y la Declaración Mundial de Educación Superior: Nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009). De estos tres documentos se desprende como misión de la Educación Superior: Educar, formar y realizar investigaciones para mejorar las condiciones de vida de los pueblos del mundo.

También en estas tres declaraciones se reconoce como principales problemáticas de la Educación Superior en el mundo: la crisis de valores, las dificultades de financiación y las barreras políticas y estructurales en la concreción de la igualdad de oportunidades de acceso a la formación profesional y universitaria. Por lo que proponen la definición de políticas y acciones educativas orientadas a la búsqueda de la masificación y diversificación de la oferta formativa orientada a nuevas competencias, el aprovechamiento de las innovaciones producto de las tecnologías de la información y la comunicación, el aprovechamiento de la cooperación internacional, la búsqueda de la flexibilización curricular, el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad y el desarrollo de investigaciones en diversos campos de estudio.

En este sentido, los documentos establecen que los estudios de posgrado deben promover la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Sin embargo, estas políticas y acciones en Educación Superior están procurando implantarse en contextos regionales y nacionales con características históricas, institucionales y curriculares muy heterogéneas.

En primer lugar, porque las necesidades y capacidades de formación que orientan la formulación del currículo en cada región están determinadas por sus condiciones históricas, sociales, culturales, políticas y económicas, ideológicas y éticas.

En segundo lugar, porque los modelos clásicos de universidad durante el Siglo XX fueron adoptando características particulares según influencias de los mismos modelos clásicos, de las tendencias de la oferta formativa y de las demandas de los sectores productivos. Estas características se incorporaron a las instituciones provocando una ruptura de los modelos clásicos sin lograr consolidarse como un modelo global de universidad, que adopta características organizacionales y académicas diferentes en cada programa de doctorado.

No obstante, se reconoce que las universidades, a nivel global están sujetas a las demandas impuestas por organismos financieros internacionales y a las tendencias de cambio de la educación europea, desde las que se proponen modelos de competencias de acreditación y certificación académica; por lo que la formación de investigadores tiende a recurrir al préstamo cultural más que al

desarrollo de intereses propios y originados en los contextos históricos, sociales y culturales (Arredondo 2011) (Tünnermann 1999).

Al respecto, de estos dos aspectos la reflexión y los aportes de Catalina Wainerman (2015) exponen que:

En los 90 en Argentina, como en toda América Latina, se da un cambio sustancial en cuanto a la mirada de la educación superior, la mirada pone el acento en la función investigación de la universidad, de las 3 funciones tradicionales de la universidad docencia, investigación y acción social.

El modelo de argentina era el modelo de la universidad francesa, la universidad napoleónica, con fuerte acento en la docencia y no en la investigación, no tuvimos el modelo humboldtiano de la universidad alemana, y que también se desarrolla en los Estados Unidos. A mediados de los 90, se genera este cambio, y constatamos que se produce esta modificación en la orientación de la universidad con un peso importante en la investigación. Se nota más marcadamente en ciencias sociales y humanidades porque tienen una trayectoria histórica más corta en la investigación.

También a mediados de los 90, se imponen políticas, direccionadas hacia la investigación pero no los caminos para formar a la gente para esa meta.

A mediados de los 90, viene de la mano las acreditaciones, el requerimiento de las muestras de que uno produce y hace los deberes como debe ser y sino el castigo, así se crea el CONEAU. Lo conozco bien por dentro, yo he tenido que acreditar mi programa doctoral y soy par evaluador también; y dirijo

alguna tesis sobre las amenazas a la validez y la confiabilidad de los instrumentos sobre la evaluación.

Así llegamos entonces, a que se produce un aumento de oferta de posgrados, maestrías y doctorado y un aumento masivo en la demanda masiva de estudiantes, en este caso en Argentina pasan de la licenciatura al doctorado, más allá del contenido curricular y lo que se enseña y aprende entre la licenciatura y el doctorado, pasando por maestría , hay otra cosa que ocurre y es que pasan los años es decir que en el caso de las ciencias sociales, casi todas en mi país, quienes siguen el doctorado llegan al doctorado con unos 3 o 4 años más de edad que quienes no tienen que pasar por una maestría y los que llegan a un programa de doctorado y aspiran a tener una beca doctoral del CONICET, muchos llegan tarde porque el máximo es 30 años para aspirar a una beca doctoral.

Todos los modelos están armados sobre la base de las ciencias duras. De manera, que cuanto antes se pase de la licenciatura al doctorado se llega más temprano y se puede aspirar a becas doctorales.

Por otra parte, la población demandante de estas carreras es mucho menor y los decanos de las facultades de las ciencias duras y los secretarios académicos, acogen a los pocos que se postulan, les dan la posibilidad de postularse a las becas doctorales del CONICET.

En el caso de las ciencias sociales y las humanidades en los últimos años ha habido un aumento de becas pero nunca en relación a la cantidad de becas

para ciencias exactas y naturales, además la población demandante es mucho más numerosa.

En suma el número de posgrados aumenta de manera explosiva el número de estudiantes que aspira a maestrías y doctorados aumenta de manera explosiva; simultáneamente al compás de la sociedad del conocimiento que forma parte de la agenda desde hace unas décadas como si en el siglo V a. c. No hubiera habido importancia de conocimiento, en esta sociedad del conocimiento la importancia de la titulación que se hace igual al conocimiento aumenta.

Entonces, tenemos en el caso de las ciencias sociales unos cuellos de botellas muy grandes porque tenemos una gran demanda de estudiantes que quieren asquearse de maestrías y doctorados consecuentemente tesis, y no tenemos un crecimiento explosivo de posibles directores de tesis ni evaluadores de proyectos. En el caso de las ciencias exactas y naturales no se dio esa explosión porque ya venía habiendo doctorado hacía décadas. Así fue en el caso de argentina y en otros países.

Con respecto a lo anterior se evidencia los desafíos y limitaciones de los doctorados según: El modelo histórico y evolutivo de universidad en el que se inscriben, el contexto del desarrollo de la organización de los cuerpos académicos, el desarrollo del conocimiento según el campo de estudio y las formas en las que se accede y organiza a la transmisión del conocimiento, y el desarrollo y consolidación de la investigación mediante el otorgamiento de grados y titulaciones.

Al respecto, cabe la reflexión sobre los propósitos de la formación de posgrado y específicamente de doctorado, sobre las condiciones para el desarrollo de comunidades académicas de investigación, sobre la pertinencia de la revisión de la calidad de la investigación en el contexto nacional y regional y sobre las posibilidades reales de comparar grados y títulos con los ofrecidos en otras universidades del mundo

En tercer lugar, porque los modelos curriculares que se identifican a partir de las características de los planes de estudio de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, se sitúan en una tendencia curricular socio-crítica; que si bien es cierto propone la ruptura de la organización tradicional y lineal del contenido y la interacción entre objetos y sujetos de conocimiento; no logra concretar una perspectiva desjerarquizada, flexible y transdisciplinar del currículo, propia de una perspectiva comunicativa crítica (Maristizabal y Magnolia, 2004) y consistente con las políticas y acciones establecidas en las declaraciones de Educación Superior de la UNESCO y de la declaración de Bologna.

De manera, que las características de los planes de estudio de los programas estudiados se adscriben: En Europa Continental a modelos de investigación, modulares (Velez y Terán, 2010) y de competencias (Tobon, 2007); en América del Norte y Gran Bretaña a modelos de investigación (Velez y Terán, 2010); y en América Latina a modelos por objetivos y de competencias (Tobon, 2007)

Por tanto, los planes de estudio de doctorado en Europa Continental y América del Norte se concretan en cursos orientados fundamentalmente a la

investigación. Mientras en América Latina se distinguen claramente dos fases del proceso formativo, una fase orientada a contenidos de fundamentación teórica y metodológica, y otra fase de investigación.

También en los planes de estudio de Europa Continental y América del Norte se propone el desarrollo de cursos e investigaciones que no están estrictamente ligados al programa de doctorado, y que están determinados por los intereses y pertinencia de la investigación. Mientras en América Latina se propone cursos con contenidos más rígidos, lo que tiene consecuencias en una organización más limitada en la producción de conocimiento.

En este sentido, Catalina Wynerman (2015) comenta que en relación al caso de América Latina que en las ciencias sociales se empieza con una división entre el eje de la investigación, metodología de investigación y todas las materias, y los cursos de contenido sustantivo: Introducción a la sociología, teoría sociológica, sociología de las instituciones, movimientos sociales, sociología de los grupos, entre otros. Así que metodología cuantitativa y cualitativa, estadística y epistemología, según la universidad no se juntan.

Además, hay otra situación importante de diferencia entre ambos campos, en el campo de las ciencias exactas y naturales la formación en investigación va junto con la formación en conocimiento teórico, en el caso de las sociales y humanidades hay una separación entre la línea de formación metodológica y la línea de formación de contenido sustantivo.

Es decir, en América Latina se da una fragmentación del contenido teórico, metodológico y praxiológico, pero también se da una fragmentación según el enfoque o tendencia de la investigación, comprendida esta a un lado u otro del paradigma que asuma cada estudio.

En esta misma línea es pertinente mencionar que según la teoría curricular el modelo curricular en la Universidad de Costa Rica debería apuntar a un modelo modular (Vélez y Terán, 2010), ya que debería orientar la articulación entre docencia, investigación y acción social. No obstante, las características de los planes de estudio apuntan a la identificación de un modelo por objetivos orientado al logro de productos, con la incorporación de algunas características del modelo de Taba en relación a la vinculación entre contenido y demandas sociales, que no logra vincular la docencia y la investigación, la teoría y la práctica, lo cualitativo y lo cuantitativo.

En cuarto lugar, porque las áreas de estudio y de conocimiento desarrolladas por los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, están determinadas por los modelos de universidad, las problemáticas sociales y educativas asociadas y la inversión en investigación, según la región del mundo. Lo que supone la adopción de distintos enfoques y abordajes de los problemas, marcos teóricos, metodológicos y praxiológicos; que no están necesariamente y pertinentemente alineados a los intereses estipulados en las declaraciones de la UNESCO.

También supone diferentes formas de articulación entre docencia e investigación, y entre comunidades o redes de estudio, que por ejemplo en el caso de América Latina, no cuentan con los andamiajes en términos de institutos y centros de investigación, con programas financiados o condiciones laborales apropiadas para el desarrollo de la investigación. Y También supone diferentes formas de articulación entre la teoría y la práctica, la práctica y la teoría, en el proceso de elaboración de trabajos de investigación.

En quinto lugar, porque las premisas pedagógicas y didácticas no son consistentes con los fundamentos teóricos, metodológicos, praxiológicos y éticos que sustentan cada plan de estudios.

Al respecto, en la formación de investigadores, deben considerarse algunas de las tendencias y orientaciones mencionadas por Cintrón (2015):

La pertinencia de la reflexión sobre el momento histórico único que estamos viviendo; lo que plantea cuales deben ser las orientaciones y tendencias de la investigación.

Así, la primera tendencia de la formación en investigación refiere a las tecnologías de la información y la comunicación, y por tanto a la esencia de la universidad; para esto propone la pregunta ¿Cuál es la esencia de la universidad? Y rescata lo valioso de la interacción entre estudiantes y docentes en el proceso de formación. . Refiere a que la tecnología ha venido a desvincular el descubrir, transmitir y el cuidado de la información,

pero reconoce que las tecnologías pueden ser potencializadoras educativas del aprendizaje.

La segunda tendencia de la formación en investigación refiere a la gran explosión demográfica; lo que trae como consecuencia una mayor demanda de oportunidades, lo que genera el planteamiento de preguntas como: ¿Quiénes son los docentes que influyen en el estudiantado? ¿En qué variables de clase social y económica se ubica el estudiantado? ¿Cuáles son los obstáculos de intimidación, mito y opresión?

La tercera tendencia de formación en investigación refiere al cambio o desplazamiento de las responsabilidades del sector público al sector privado. En donde se debe asumir la responsabilidad y la obligación en la definición de la educación como un bien público, no como mercancía. Así que propone la educación como colectivo, como derecho que no se compra.

En este sentido, señala que existen tres tipos de universidades: las públicas, las privadas sin fines de lucro y las privadas con fines lucrativos; por lo que los fines de cada una no deben ser los mismos para todas.

La última tendencia de la formación en investigación refiere a la posible transformación “metamorfosis” del rol docente, de intuir a descubrir, no es saber por saber, sino cómo descubrir, el uso y aplicación de lo que se descubre. Por lo que propone la pregunta ¿y qué más? Así, que todo lo anterior tiene una estrecha relación con crear y fomentar un clima de

clase favorable para el proceso de aprendizaje. Se trata de “dejarse descubrir” por el estudiantado (Cintrón, 2015).

Además Cintrón mencionó que en la formación en investigación los resultados se pueden ver influenciados por las decisiones que tome el investigador. Así por ejemplo:

Un joven tenía un pajarito vivo en la mano y quería preguntarle a un sabio si el pajarito estaba vivo o muerto, que si el sabio decía que estaba vivo lo estriparía hasta morir y se lo mostraría muerto, pero que en caso de que la respuesta fuera que estaba muerto, el joven abriría la mano y se lo mostraría vivo. El plan era perfecto, no había una posible forma de que el acertara, pero la respuesta del sabio fue “será lo que tú quieras”.

El ejemplo anterior pone de manifiesto la pertinencia de la apertura en la formación de investigadores, la cual debe siempre partir de los consensos entre la demanda institucional y personal, social e individual; desde las que la formación de investigadores se constituya en horizonte y no en frontera del conocimiento.

En este sentido, a partir de su experiencia en la creación de posgrados Catalina Wainerman (2015) señala lo siguiente:

Yo diseñé un programa de investigación en el cual se disertan varias tesis de maestría y doctorado. El programa es un programa sobre formación de investigadores, a mí lo que me interesa es tratar de acercarme a responder una pregunta que en sería ¿cómo le hace usted para formar un investigador?

Yo lo veo pero si quiero codificarlo y trasmitirlo bajo la forma de programas formales de formación de investigadores puedo decir algunas cosas pero no puedo decir demasiado como en un programa sobre la participación de las mujeres en el mercado del trabajo, yo tengo bibliografía, se cuales son los temas sé por dónde va el estado del arte y puedo armar un programa formal, en el caso de formación de investigadores no existe la pedagogía de la investigación. No se ha desarrollado la pedagogía y la didáctica de la investigación, no hay nada formalizado y codificado, si hay cosas sueltas, hay reflexiones y pequeños trabajos.

Con base en lo anterior, se pone de manifiesto que los modelos curriculares de doctorado requieren de la clarificación de abordajes pedagógicos y didácticos desde los que se puedan concretar las políticas internacionales, las prescripciones institucionales y las prácticas educativas, de forma armonizada y coherente, para que no se asuman como recetas a replicar en contextos y realidades que no son comparables o homogenizables.

En definitiva, el análisis de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales, debe advertir de la reflexión sobre las divergencias entre políticas y acciones formativas, a partir de la consideración de las características contextuales, curriculares, de desarrollo de las áreas de conocimiento, de los abordajes pedagógicos y didácticos; y del reconocimiento de aspectos tales como: Cambios en los modelos de universidad, cambios y rupturas en los modelos curriculares, desestructuración y flexibilización de los planes de estudio, cambios de enfoques y tendencias de la investigación, articulación de las

comunidades académicas y del desarrollo acelerado en la generación de conocimiento, y finalmente de los cambios en los abordajes pedagógicos y didácticos.

6. Conclusiones

El estudio de los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, a partir de la descripción, identificación y análisis de los datos obtenidos permite concluir lo siguiente:

1. Que el contexto histórico e institucional de los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, se caracteriza por:

a. La constitución bajo modelos de universidad híbridos que resultan de la adopción de modelos de universidad clásicos que incorporan a lo largo de la historia características de otros modelos de universidad según las tendencias de las políticas y acciones en educación, de los marcos ideológicos y económicos, y de las demandas sociales, a nivel regional y mundial.

En este sentido, en el caso del modelo curricular de los doctorados en educación y ciencias sociales de la universidad de Costa Rica, este se constituye en un modelo híbrido de universidad con características del modelo francés, latinoamericano y norte americano; que fragmenta acciones sustantivas de docencia, investigación y acción social, y desarticula al grado y al posgrado tanto en su actividad docente como investigativa.

b. La determinación en función de una estructura y organización de cuerpos académicos, que define sus alcances y limitaciones en función del

modelo de universidad según la región del mundo. Así la organización de los cuerpos académicos en Europa y América del Norte tiende a la conformación de redes y comunidades según áreas de estudio y de conocimiento, que a su vez orientan las formas de organización curricular. Mientras en América Latina la estructura y organización de los cuerpos académicos tiende a estar determinada por la estructura y organización institucional, la cual a su vez tiende a ser burocrática y jerárquica, limitando la conformación de comunidades y redes que articulen la docencia y la investigación.

En este sentido, en el caso del modelo curricular de los doctorados en educación y ciencias sociales de la universidad de Costa Rica, la organización de los cuerpos académicos está en la mayoría de los casos desvinculada de los centros o institutos de investigación, e incluso de las escuelas y facultades; por lo que no se establecen secuencias articuladas de áreas de conocimiento en torno a la docencia y la investigación.

c. Las diferencias del grado y del título según el enfoque en función de la relevancia y orientación de la investigación, de la conformación de las comunidades académicas y de los fines de la investigación.

En este sentido a nivel mundial se identifican dos grandes enfoques de doctorados de investigación:

Doctorados orientados a la generación de conocimiento: La generación de conocimiento refiere a los aportes originales e innovadores de conocimiento, sustentado en el trabajo de comunidades consolidadas de investigación, y que responden a las demandas político-económicas.

Doctorados orientados a la formación de conocimiento: La formación de conocimiento refiere a la incorporación de procesos de reproducción y producción de conocimiento, que resulta novedoso en un contexto nacional o regional específico, que busca consolidar y fortalecer la conformación de comunidades académicas, y que responde a las demandas culturales y sociales.

En este sentido, el doctorado en educación y los doctorados en ciencias sociales de la Universidad de Costa Rica, se ofrecen con un enfoque de orientación para la formación investigadora, donde se da la reproducción y producción de conocimiento, en comunidades académicas con formas de organización incipientes y poco vinculadas a los centros o institutos de investigación, y donde las investigaciones están fuertemente orientadas a responder a problemas sociales y culturales propios de la institución, del país y de la región latinoamericana.

2. Que los aspectos contextuales de los modelos curriculares de los programas de doctorado en educación y otras ciencias Sociales, a partir de la caracterización de los planes de estudio han permitido la .
identificación de dos modalidades curriculares diferenciadas en función de la orientación del doctorado, ya sea a la generación de conocimiento o a la formación de conocimiento:

a. La modalidad curricular de los programas de doctorado orientados a la generación de conocimiento esta caracterizada por la relación entre campos de estudio, áreas del conocimiento y contenidos del currículo. Es decir, se trata del establecimiento de relaciones que proponen una ruptura a la fragmentación y

particularización y configuran interconexiones en sistemas complejos de conocimientos y saberes.

Esta modalidad curricular propone trayectorias académicas singularizadas y especializadas según los desarrollos investigativos, que se concretan en propuestas curriculares abiertas y flexibles.

b. La modalidad curricular de los doctorados orientados a la formación de conocimiento está caracterizada por la organización del plan de estudios en dos grandes bloques de asignaturas o cursos, por un lado los cursos de contenido temático especializado y optativo, y por otro los contenidos de investigación; fragmentación que se explica a partir de la consideración de conocimientos teóricos y metodológicos de base que fortalezcan los procesos investigativos.

Esta modalidad curricular propone trayectorias académicas organizadas por bloques o ejes de conocimiento, que tienden a la consolidación de especializaciones con posibles aperturas interdisciplinarias, desde las que se tiende al fortalecimiento de las comunidades académicas y de investigación.

En este sentido, el Doctorado en Educación y los doctorados en otras Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, se adscriben a la modalidad curricular de bloques de docencia e investigación fragmentados, que tienden a la incorporación de lecturas y aplicaciones interdisciplinarias, pero que no se concretan en trayectorias de formación flexibles o singularizadas.

3. Que las áreas de estudio y conocimiento desarrolladas en los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, están

determinadas en función de los fines y propósitos de la investigación; por lo que se identifican fundamentalmente dos tendencias de desarrollo:

a. Una tendencia científica tecnológica asociada a los programas de doctorado con orientación a la generación de conocimiento, donde se identifican como principales líneas o temáticas de desarrollo de la investigación: Seguridad, comunicación, tecnología y cognición.,

b. Otra tendencia científica sociocultural asociada a los programas de doctorado con orientación a la formación de conocimiento, donde se identifican como principales líneas o temáticas de desarrollo de la investigación: Aspectos psicosociales, socioculturales, políticos y de derechos humanos.

Estas dos tendencias responden también a como se ubican en el campo de interés investigativo, las problemáticas mundiales y a las características particulares de las problemáticas regionales.

En este sentido, el programa de doctorado en educación y los programas de doctorado en otras ciencias sociales de la Universidad de Costa Rica, adoptan características del desarrollo de las áreas de conocimiento en un modelo híbrido de las dos tendencias mencionadas; identificándose temáticas tales como: comunicación, tecnología, aspectos psicosociales, socioculturales y políticos. Lo que evidencia las posibles aperturas y articulaciones de áreas de desarrollo de conocimiento.

4. Que la fundamentación y organización curricular de los doctorados en educación y otras ciencias sociales, no cuenta con políticas y acciones específicas en posgrado, tanto a nivel mundial, como regional y nacional.

Por lo que someter los programas de doctorado en educación y otras ciencias sociales, a procesos de acreditación no es viable en tanto no pueden compararse en términos de modelos de universidad, modelos curriculares, organización académica, desarrollo del conocimiento y fines de la investigación, recursos financieros y humanos dedicados a la investigación, y demandas económicas, políticas y sociales.

En definitiva, los programas de doctorado analizados evidencian la dificultad para conseguir la convergencia entre países y regiones del mundo, con tradiciones académicas y formativas. Por lo que Desconocer las distintas orientaciones de los programas de doctorado es desconocer la riqueza de los problemas y de las posibles soluciones que pueden originarse en la investigación social.

Por tanto, la existencia de programas de doctorado con orientación a la generación de conocimiento y otros con orientación a la formación de conocimiento, es un esquema necesario y pertinente al desarrollo de la investigación social, en el que deben posibilitarse enlaces entre áreas de conocimiento, perspectivas teóricas y metodológicas, y de movilidad e intercambio de los cuerpos académicos; que apunten al mejoramiento de las problemáticas y cuestiones de la investigación formal desde una perspectiva colaborativa y de cooperación.

7. Recomendaciones

El análisis de los modelos curriculares de doctorado en educación y otras ciencias sociales, permite sugerir para el desarrollo y mejoramiento de los programas en la Universidad de Costa Rica, lo siguiente:

La pertinencia y urgencia del análisis la estructura orgánica de la Universidad de Costa Rica, a partir de la consideración de: La desconexión y desarticulación entre el Sistema de Educación General y el Sistema de Estudios de Posgrado, entre escuelas, facultades y programas de doctorado, entre centros de investigación, institutos de investigación y programas de doctorado; la desvinculación entre las actividades de docencia, acción social e investigación; y la organización natural y no institucionalizada de los cuerpos académicos.

La pertinencia del análisis curricular como un proceso de evaluación continua que permita la articulación entre programas de doctorado para compartir cursos, seminarios y foros de discusión y socialización, que fortalezcan los procesos de formación de conocimiento propio, desde el aporte de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y de otras,; y que a su vez favorezcan trayectorias de formación tendientes a la interdisciplinariedad y la flexibilización. Esto reconociendo la pertinencia de los bloques de docencia e investigación como un medio para fortalecer los conocimientos teóricos y metodológicos de la investigación social en la región Latinoamericana.

Esto implica insertar a los programas de doctorado en ciencias sociales en los institutos de investigación, trascendiendo y haciendo una ruptura de las visiones fragmentarias de docencia e investigación, reconociendo la misión formadora de los institutos y la pertinencia de configuración de comunidades académicas organizadas por objetos de conocimiento y líneas de desarrollo de estudio especializado.

Por otra parte los aportes específicos de esta investigación al modelo curricular del Programa de Doctorado en Educación son los siguientes:

La revisión de modalidades y tipos de cursos permitió reorganizar el plan de estudios considerando el desarrollo de cursos: Teóricos, taller para la elaboración del examen de candidatura y seminarios de investigación consolidando la conformación de comunidades académicas según líneas de investigación.

La consideración del trabajo investigativo del cuerpo docente y sus vínculos con centros o institutos de investigación, lo que permitió la definición de las siguientes líneas de investigación: Filosofía y epistemología de la educación, aspectos socio culturales de la educación, aspectos psicocognitivos en la educación, evaluación y medición en educación, innovación y comunicación en educación, formación docente y educación superior.

La revisión del programa del curso de pasantía de investigación, la cual permitió la reformulación del curso a partir de la consideración de los aspectos pertinentes a potenciar en esta fase del proceso de investigación, por lo que se reconoce la pertinencia de la difusión y socialización del conocimiento, la participación y conformación de comunidades académicas a partir de vínculos internacionales y el desarrollo de habilidades socioculturales del investigador.

Finalmente, los aportes y reflexiones que se originan a partir de los resultados de este estudio, proyectan la revisión permanente del plan de estudios del Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica, posibilitando la actualización sucesiva y la modificación de los cursos de contenido teórico.

7. Divulgación y difusión

Se realizó dos sesiones de comisión del Programa de Doctorado en Educación, para la presentación y análisis de resultados de la investigación. Queda pendiente la publicación de los resultados de este informe.

8. Vinculaciones

8.1 Vinculación con redes académicas nacionales o internacionales.

- a. El desarrollo de esta investigación tiene relación con posgrado: Si
- b. Si el desarrollo de esta investigación tiene vinculación con otras instancias u organizaciones, es importante indicarlo: No

8.2 Vinculación con otras instancias nacionales e internacionales

- a. Universidad de San Andrés, Dra. Catalina Waiterman.
- b. Universidad Central de Florida, Dra. Rosa Cintrón y Dr. Thomas Owens.
- c. Universidad de Brasilia, Dra. Albertina Mitjans
- d. Trabajos de graduación y participación estudiantil
- e. No se realizaron trabajos de graduación, ni hubo participación estudiantil.

8.3 Limitaciones encontradas al realizar el estudio

La dificultad en el acceso a la información documental, ya que hay información que no se encuentra disponible en las páginas webs de las Universidades y que aunque fue solicitada vía correo electrónico, tampoco fue aportada, lo que supuso que algunas categorías del análisis no contaran con información.

9. Informe financiero

- a. Presupuestos: No contó con presupuesto.
- b. Anotar si contó con presupuesto y quien lo aportó. (UCR-Externo-ambos).
- c. Monto aproximado de la carga académica asignada al investigador o investigadora: 1/8 de tiempo
- d. Anotar si contó con horas asistente: sí, 20 horas.

10. Aspectos éticos

Se respetaron los criterios de acceso a la información de las Universidades y Programas estudiados.

11. Referencias

- Agudelo, N. C. (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista ieRed: revista electrónica de la red de investigación educativa*, 1(1), 11.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España Ediciones Akal, S.A.
- Árias, M., Francis, S., & Marín, P. (2012). *Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Aristizábal, M., Castro, G., Calvache, L., Fernández, A., Mejía, M. E., Lozada, L., et al. (2004). La pedagogía y el currículo... Relaciones por esclarecer. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1).
- Arnold, M. (2000). Las Universidades como Sistemas Sociales: Estructura y Semántica. *Revista Mad*(2).
- Arredondo, D. (2011). Los Modelos Clásicos de Universidad Pública. *Revista de pedagogía*, 8(16).
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J. C., & Buena-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 193-210.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico* (M. D. Villa & N. E. L. Jiménez, Trans.): Magisterio.

- Bolaños, G., & Molina, Z. (1990). *Introducción al Currículo*. San José: Editorial EUNED.
- Buela, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J.-C., Ramiro, M. T., & Castro, Á. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 23(2), 285-296.
- Cala, M. (2005). Modelo para facilitar la creación de teorías pedagógicas en el Doctorado. *EduSol*, 5(11), 56-69.
- Casarini, M. (1990). *Teoría y diseño curricular*. Madrid, España Editorial Trillas.
- CEPAL. (2014). *Nuevas Instituciones para la innovación. Prácticas y experiencias en América Latina*. Paper presented at the Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL). Retrieved from <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/5/53045/NuevasInstitucionesparalInnovacion.pdf>
- Cintrón, R. (2015). *Tendencias de la investigación cualitativa en educación*. Paper presented at the 20 Aniversario Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar*. Unpublished manuscript, Barcelona.
- Cox, A. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Costa Rica. *UNESCO*, 1-33.
- Chacon, J. (2008). Una experiencia de aprendizaje basado en problemas en la asignatura métodos de investigación. *Psicología educativa*, 14, 115-128.
- de-Miguel, M. (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1-18.
- del Huerto, V. (2007). Docencia e investigación: un encuentro necesario y posible, *IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos Santa Fe*, Argentina: Universidad Católica de Santa Fe.
- Derrida, J. (1997). Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad. *Como no hablar y otros textos* Retrieved Febrero 5, 2010
- Díaz, V. M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior* (pp. 63-117). México.
- Ferdorov, A. (2004). *¿Cómo programar un curso? Guía para evaluar y autoevaluar el programa del curso*.
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Retrieved from http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf Francis Salazar, S.
- Garcés-Prettel, M. E., & Santoya-Montes, Y. E. (2013). La formación doctoral: expectativas y retos desde el contexto colombiano. *Educ. Educ.*, 16(2), 283-294.
- Gimeno-Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., & Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gómez, R., & Sánchez, J. (2009). Programas de posgrado acreditados: área de ciencias sociales y administrativas para una competitividad regional latinoamericana. *Revista Universidad & Empresa*, 8(16), 94-112.

- Houghton, J., Steele, C., & Henty, M. (2003). *Changing research practices in the digital information and communication environment*. Department of Education, Science and Training.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 5(13), 131-155.
- Lucio, R. (1993). Políticas de postgrado en América Latina: Análisis comparativo. *CEDES/95. Serie Educación Superior*.
- Manathunga, C. (2005). The Development of Research Supervision: "Turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10 (1), 17-30.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado educación. *Investigación*, 12(33), 561-580.
- Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. In J. Varela & F. Álvarez Uría (Eds.), *Espacios de poder*. Madrid: La piqueta.
- Naidoo, R. (2008). Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia. In R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad nuevas relaciones entre investigaciones, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Pareja, A., Mejía, L., Molina, A., Lenis, L., Saldarriaga, A., Echeverri, D., et al. (2009). *Guía para la elaboración del plan de estudios y la malla curricular de los colegios del distrito Lasallista de Medellín*.
- Pedroza, F. R. (2005). La flexibilidad académica en la universidad pública *La flexibilidad académica en las instituciones de educación superior* (pp. 19-41). México.
- Quesada, Cedeño, & Zamora. (2001). *LINEAMIENTOS PARA LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL*. Unpublished manuscript, Heredia, Costa Rica.
- Roué, J., Font, A., & Cebrián, G. (2011). El ABP un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en derecho. *REEDU*, 9.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sime, L. (2014). La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Educación y Educadores*, 16(3), 433-451.
- Soto Arango, D. E. (2009). LOS DOCTORADOS EN COLOMBIA Un camino hacia la transformación universitaria *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 152 - 195.
- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Acción Pedagógica. Venezuela: Universidad de los Andes Venezuela.
- Tünnermann, C. (1999). *Historia de las universidades de América Latina*. México: UDUAL.
- UCR. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*
- UE. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Retrieved from

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf.

- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Retrieved 5-8 julio, 2009, from http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vélez, G., & Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*(6), 55-65.
- Wainerman, C. (2015). *La tesis de posgrado y la formación de investigadores*. Paper presented at the III Seminario de Posgrado
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: NARCEA, S.A.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, A., Saenz, J., & Alvaréz, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

12. Anexos

Anexo 1: Tabla de Información por universidades.

Anexo 2: Tabla de universidades de Costa Rica.

Anexo 3: Guía de Entrevista.

Anexo 4: Grupo de Discusión I Historia y Proyección.

Anexo 5: Grupo de Discusión II Análisis Curricular.

Anexo 6: Grupo de Discusión III.

Anexo 7: Grupo de Discusión IV, Análisis de líneas de investigación.

