

ARTÍCULO ORIGINAL

Los programas doctorales en Administración y Dirección

PhD Programs in Administration and Management

Magda Luisa Arias Rivera

Universidad de La Habana, Cuba.

Resumen

Los programas doctorales en Administración y Dirección son diversos, muy demandados y generan una fuerte competencia entre escuelas y facultades, así como altas expectativas individuales, organizacionales y sociales. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las características distintivas de este tipo de programas y discutir las principales tendencias futuras para perfeccionar la formación doctoral ajustada a los altos estándares de calidad prevalecientes en el mundo. En tal sentido, a partir de una amplia revisión de informes y publicaciones se llega a generalizaciones, por lo que se tienen en cuenta diversos autores y enfoques para ofrecer una panorámica de la evolución de los doctorados que, considerados en conjunto, pueden servir de orientación de cara al porvenir.

Palabras clave: calidad, ciencias, doctorado.

Abstract

PhD programs in Administration and Management are diverse, highly demanded, and generate strong competition among schools and faculties, as well as high individual, organizational and social expectations. The objective of this work is to analyze the distinctive characteristics of this type of programs and discuss the main future trends to improve doctoral training adjusted to the high quality standards prevailing in the world. In this sense, from a broad review of reports and publications generalizations are made, so that various authors and approaches are taken into account to offer an overview of the evolution of doctorates that, taken together, can serve as guidance to face the future.

Keywords: quality, science, doctorate.

Introducción

La Reforma Universitaria de 1962, iniciadora de la mayor transformación que ha vivido la educación superior cubana, modificó, entre otras funciones sustantivas, la

investigación. La posicionó en función de los problemas del desarrollo, con enfoques multidisciplinarios y equipos de conjuntos de profesores y estudiantes. Esta situación incidió en la formación de doctores y permitió constituir el Sistema Nacional de Grados Científicos (1974), aprobar la Política Científica (1975) y crear la Comisión Nacional de Grado Científico con ocho secciones: Ciencias Naturales, Ciencias Técnicas, Ciencias Biomédicas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales y Humanísticas, Ciencias Económicas –en las que se incluyen las tesis en Administración y Dirección-, Ciencias Pedagógicas y Ciencias Militares. En 1976, cuando surge el Ministerio de Educación Superior (MES), existían 128 doctores formados en el extranjero, fundamentalmente en los antiguos países socialistas, y 58 en Cuba (Fernández, 2014).

La formación de doctores ha sido objeto de atención especial y diferenciada, porque sus competencias son necesarias para garantizar la visión de que «el futuro de Cuba tiene que ser necesariamente un futuro de hombres de ciencia, tiene que ser un futuro de hombres de pensamiento, porque precisamente es lo que más estamos sembrando» (Castro, 1960). Este enfoque animó la expansión de la formación y permitió que el país cuente, en la actualidad, con más de 13 mil doctores en ciencias (Cabal y Rodríguez, 2015).

A partir del trabajo desarrollado, se han creado capacidades para producir y diseminar el conocimiento con un adecuado nivel de educación e investigación, de modo que existen 47 instituciones autorizadas a conducir procesos de formación doctoral y funcionan 58 tribunales nacionales para las defensas de las tesis. No obstante, desde finales de los años 90 «el interés por los doctorados decayó» (Fernández, 2014), debido a la incidencia de factores objetivos y subjetivos, tales como:

- El envejecimiento del claustro
- Las limitaciones económicas.
- La no consideración del doctorado como proceso formativo.
- La desconexión entre quienes producen conocimientos y quienes lo utilizan.
- El insuficiente empleo social del nuevo conocimiento.

Con la adopción de estrategias para cumplir el objetivo de contar con claustros universitarios que incluyan no menos de un 50 % de doctores y desarrollar programas más robustos, se ha modificado la cultura prevaleciente. Deben considerarse, además, los cambios de carácter organizativo, la posibilidad de poseer mayores respaldos económicos y mejores incentivos, así como el establecimiento de un sistema para reconocer la calidad de las investigaciones, al seleccionar, anualmente, las mejores tesis por ramas de la ciencia.

Como promedio, terminan sus estudios cerca de 600 doctores por año, la mitad de los cuales se forma en programas doctorales en ciencias pedagógicas. Los 300 restantes lo obtienen en otras ramas, incluidas las que pudieran impactar a corto plazo en la economía, por sus aportes a la producción y los servicios. Por ello:

[Debe] duplicarse esta última cifra para 2030, así como reducirse sensiblemente la edad de defensa de los doctorandos. La estrategia debe basarse en programas doctorales bien estructurados, integrados con programas de investigación priorizados, con jóvenes talentosos bien seleccionados, preferiblemente a tiempo completo. (Alarcón, 2015, p. 14)

Entre los programas doctorales aprobados por la Comisión Nacional de Grado Científico, se encuentran el de Ciencias Contables y Financieras con una especialización en Administración y el de Ciencias Empresariales. Ambos requieren ser actualizados y articulados con los de Derecho Administrativo, Gestión Tecnológica y otros con perfiles parecidos, en respuesta a las necesidades sociales y las tendencias contemporáneas, en particular a las derivadas de la aplicación de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución.

A partir del 2003, se crearon los programas curriculares colaborativos que, en base a un programa, buscan complementar su potencial científico y el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles, todo ello soportado en la colaboración entre los actores implicados (Llanio *et al.*, 2005).

Como parte del desarrollo del proceso de formación doctoral, en el 2008 se iniciaron los procesos de evaluación y acreditación de los programas, los cuales se orientan al incremento de la calidad. La evaluación externa de los programas

en Economía Aplicada de la Universidad de La Habana (UH) otorgó la calificación de excelencia, que es la máxima que concede la Junta de Acreditación Nacional (JAN) (MES, 2008).

Las principales situaciones que deben asumir y atender los programas doctorales en Administración/Dirección son:

- Superar su dispersión entre las diferentes ciencias (económicas, técnicas y pedagógicas).
- Incrementar la interdisciplinariedad.
- Valorar la posibilidad de crear un tribunal independiente.
- Incrementar la cantidad de defensas, debido a que, de las realizadas en el periodo 2010-2015, solo el 5 % correspondió a las ciencias económicas, según se reconoció en el Taller Provincial de Ciencia y Tecnología, Universidad 2018.

Si se revisan las tesis doctorales defendidas en el tribunal de Economía Aplicada entre los años 2011 y 2016, se puede apreciar que la cantidad todavía es baja. Durante esos seis años, se defendieron 71 tesis, con un promedio de 12 anuales, de las cuales el 54 % fueron en Administración/Dirección.

Entre los desafíos de la educación superior para el cumplimiento de la agenda 2030, se halla la formación de doctores, integrada con amplitud en programas y proyectos de la investigación científica avanzada y pertinente (Saborido, 2018).

La presente investigación tiene como objetivo analizar las características distintivas de los programas de formación doctoral en Administración y Dirección existentes en el mundo e identificar las principales tendencias de su evolución futura. Ello puede ofrecer una nueva visión –y lectura- de la realidad nacional y conducir a acciones que enriquezcan los programas cubanos actuales, a la vez que se alcance una calidad de la formación equivalente a la ofrecida por las más avanzadas instituciones foráneas.

1. Evolución de la formación doctoral

Las escuelas de negocios surgieron en Europa en 1819, como consecuencia del desarrollo alcanzado por el capitalismo industrial. Después, aparecieron las primeras en universidades de Estados Unidos [Wharton (1881), Berkeley (1898),

Tuck (1900), Chicago (1998)]. En 1900, se abre la primera maestría en Administración y, en 1922, se ofrece el primer programa doctoral en ese país.

Durante el siglo XIX y la primera parte del XX, Europa se mantuvo a la vanguardia en la formación administrativa. Posteriormente, a medida que Estados Unidos se convierte en potencia dominante, se consolida como centro de la formación y sus importantes aportes teóricos, metodológicos y prácticos le permiten convertirse en paradigma mundial.

En 1959, durante el auge del positivismo y la lucha contra la escolástica, en medio de la expansión económica de la posguerra, las fundaciones Ford y Carnegie generaron un profundo debate en Estados Unidos, a partir de un informe que resaltaba la necesidad de que los programas doctorales fueran mejor atendidos y dispusieran de recursos para que las investigaciones tuvieran mayor rigor analítico, utilizaran métodos científicos y crearan nuevo conocimiento. Esto permitió que la educación en Administración se legitimara frente a las restantes disciplinas. De acuerdo con DeRond y Miller (2005), el informe sirvió de base a dramáticos cambios y reformas, lo cual certificó su pertenencia a las modernas investigaciones universitarias, que se apoyaron, a su vez, en el auge de otras ciencias (Economía, Psicología, Sociología, Antropología, Sistemas ingenieros, Matemática, etcétera).

Desde entonces, estos programas utilizan métodos, técnicas y herramientas diversas, para su posterior aplicación en la investigación empresarial. Esta «forma de hacer» realizó aportes a la producción científica especializada, pero no ha sido suficiente, como asegura Cullen (2007). El problema radica en la conciliación de las demandas académicas con la del mercado.

Con la experiencia acumulada y teniendo en cuenta la profundidad y velocidad de los cambios ocurridos, casi todas las escuelas y facultades de negocios han analizado cómo se forman los doctores, para dar una respuesta a la creciente complejidad de las organizaciones y mantenerse siendo competitivas. Esto incluye considerar las diferencias en los niveles de desarrollo, culturas, valores y visiones, por su influencia en las prácticas y problemas administrativos, al tiempo que se

evaden las posiciones de universalismo científico (Augier y March, 2007), que se defienden, sobre todo, en Estados Unidos.

Según Datar, Garvin y Cullen (2010), los nuevos retos reclaman que los graduados tengan una comprensión más profunda de fenómenos como la globalización, el liderazgo, la innovación, así como la habilidad para pensar críticamente, decidir prudentemente, comunicar con claridad e implementar efectivamente. Por ello, debe replantearse la formación e identificarse nuevas vías para desarrollar habilidades específicas. Además, se precisa una reacción adecuada a los requerimientos de los empleadores, el ofrecimiento de alternativas en respuesta a las necesidades emergentes y la provisión de herramientas que mejoren el desempeño.

Aun en medio de la actual crisis, la formación posgraduada en Administración y Dirección es un negocio en expansión (Zell, 2001), particularidad que se expresa en el crecimiento de las solicitudes de ingreso, el aumento de los precios y recargos y la creciente cantidad y diversidad de programas en el mercado.

Por sus características, la formación en este campo es una industria sumamente competitiva y lucrativa, con un mercado que aporta valor en el desarrollo de habilidades directivas blandas y ofrece programas mixtos que combinan modalidades presenciales y a distancia a través de las TIC, con profesores que poseen experiencia directiva (Gómez, 2016).

El doctorado, como resultado de la interacción entre investigación original y el desarrollo de habilidades sofisticadas útiles para dirigir (Banerjee y Morely, 2013), amplía las opciones para desarrollar carreras académicas, pero no en países como Reino Unido, Francia y Alemania. Un informe de la Real Sociedad del Reino Unido (2010), revelaba que solo el 3,5 % de los doctores en Administración y Dirección ocupaban posiciones académicas.

Por otra parte, la industria de la formación doctoral se consolida con el apoyo de diferentes asociaciones que facilitan la cooperación y la articulación del trabajo:

- Asociación Española de Escuelas de Dirección de Empresas (AEEDE).
- Asociación Española de Escuelas de Negocios (AEEN).
- Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA).

- Asamblea Internacional para Colegiar la Educación de Negocios (IACBE).
- Fundación Europea por el Desarrollo de la Administración (EFMD). Cuenta con más de 800 miembros.
- Asociación para el Avance Colegiado de las Escuelas de Negocios (AACSB International), que representa a más de 1300 instituciones educativas en más de 80 países.

Todas tienen como objetivo asegurar la calidad, la acreditación del cumplimiento de los requisitos y ubicar a sus miembros en las mejores posiciones de los *rankings*.

2. La formación doctoral en Administración y Dirección

El doctorado en Administración [*Doctor in Business Administration (DBA)*] es el más alto grado que se puede obtener en las Ciencias Administrativas. En sus orígenes, fue concebido para consagrarse a la investigación o la docencia. A diferencia del PhD (*Philosophiae Doctor*), en el DBA los programas pueden especializarse en temáticas específicas como *marketing*, finanzas, sistemas de información, operaciones, recursos humanos, entre otros.

Los DBA, fundamentalmente en Europa, se orientan a profesionales con ocho-diez años de experiencia, que se hallen en posiciones de dirección, y que hayan terminado la maestría, por lo que tienen, como promedio, 42 años de edad. Mientras, los estudiantes de PhD tienen tres años de experiencia y alrededor de 27 años (Maguire, Revilla y Díaz, 2013).

Como los programas de DBA alcanzaron difusión alrededor de los años 90, todavía existen confusiones sobre su naturaleza y propósitos como grado científico en comparación con los PhD. Sarros, Willis y Palmer (2005) señalan que se requieren controles de calidad que aseguren el objetivo de fortalecer la investigación, de manera que se garantice la relación adecuada entre la teoría y la práctica.

Datar, Garvin y Cullen (2010) y AACSB (2013) afirman que existe una gran cantidad de modelos diferentes de programas utilizados en todo el mundo. Esa diversidad se constituye en torno a un conjunto de principios orientadores consolidados durante décadas. Se destaca el acceso a buenos ambientes de

investigación, con suficientes recursos y supervisión apropiada, la participación en actividades internacionales y la movilidad de estudiantes y profesores. La *Global Foundation for Management Education (GFME)* (2008) refiere que funcionan unas 15 mil facultades, escuelas y centros docentes con esta orientación. No resulta posible precisar la cantidad exacta debido a la ausencia de una forma homogénea de clasificación por tipo de proveedor reconocida internacionalmente.

Por otro lado, para AACSB (2013), la formación doctoral tiene cinco prioridades:

1. Ampliación de la misión para ofrecer diversos modelos de formación doctoral.
2. Incremento de la eficiencia de la formación al brindar una experiencia educativa con la mayor calidad posible.
3. Expansión del acceso para fortalecer y desarrollar el conocimiento.
4. Aseguramiento de la calidad del programa y las tesis.
5. Creación de un ecosistema favorable a la formación.

Los programas doctorales se caracterizan por proporcionar una perspectiva teórica y práctica global que desarrolla competencias analíticas, capacidad de innovación, habilidades y herramientas conceptuales útiles para dirigir y para enseñar. El tiempo de formación tiene una duración promedio que oscila entre cuatro y siete años. En algunas universidades europeas, se puede ser doctor en tres años y, en universidades árabes y asiáticas (Sarros, Willis y Hardie, 2004), es aceptable que tome de cinco a siete. Todos los programas revisados dedican un tiempo a cursos y seminarios intensivos seguidos de exámenes y, posteriormente, la investigación se extiende por un plazo equivalente o un poco mayor.

El precio del doctorado varía en dependencia de la institución oferente, pero es una formación larga y costosa. La mayoría de los programas a tiempo completo entrega becas con estipendio que permite a los matriculados cubrir sus gastos durante los estudios. No obstante, es cada vez más frecuente la oferta de formación doctoral a distancia para que, sobre todo los empresarios, puedan estudiar sin ausentarse del puesto de trabajo.

Para Gill y Hoppe (2009), los DBA profesionales deben «ser vistos como parte esencial de la amplia ecología científica, en lugar de ser valorados como un débil sustituto de los PhD disciplinares» (p. 29). En Alemania, no existe una distinción

formal entre los doctorados profesionales y los académicos; la mayoría de los doctores utiliza el grado en posiciones de avanzada en la industria. Del mismo modo, el Consejo Británico de Economía e Investigación indica que el foco del doctorado profesional debe ser práctico, sin obviar la formación teórica.

En casi todos los países se ofrecen programas, pero su distribución por regiones es desigual. La oferta está favorecida por la aplicación de políticas públicas que propician la producción de conocimiento y porque, adicionalmente, permiten a universidades foráneas establecer sedes en su territorio. En América Latina y el Caribe, países como Brasil, Colombia y Chile han consolidado un entorno institucional favorable a la investigación, apoyado en la colaboración científica. Así es como Colombia ha generado dinámicas que le han permitido la creación de 15 programas doctorales y una red (REDAC). No obstante, Orozco (2015) y Malaver (2016) reconocen que todavía la cantidad de publicaciones es insuficiente.

La responsabilidad por la concepción y ejecución de los programas reside en los comités académicos, los cuales aprueban sus propias regulaciones y estándares de calidad a partir de lo establecido por la institución a la que pertenecen. De acuerdo con el *Business School Questionnaire 2011-2012* (AACSB, 2012), del total de matriculados ese curso en Europa, América del Norte y Oceanía, el 54, 45 y 42 %, respectivamente, eran ciudadanos de otros países. Ello demuestra que la endogamia es cada vez menos valorada y la movilidad humana –un fenómeno inherente al mundo globalizado- se considera como un elemento coadyuvante en la apropiación de las mejores prácticas internacionales. La situación también se asocia a la fuga de cerebros, no solo entre el primer y tercer mundo, sino entre los países más desarrollados, fenómeno que se entrecruza, al mismo tiempo, con la transformación del trabajo y con la transnacionalización, internacionalización y deslocalización de las empresas y organizaciones.

De los programas acreditados en Estados Unidos entre 2001 y 2007, el 21 % de los graduados (unos 250 por año) se quedó trabajando en ese país (AACSB, 2012). El mismo reporte explica que China, India, Malasia, Arabia Saudita, Turquía y otras naciones estimulan y financian la formación de doctores en el extranjero, teniendo en cuenta que siempre, al menos una tercera parte, regresa.

China mantiene la filosofía de recuperar el mayor número posible de graduados, consciente de que representan un porcentaje ínfimo de la población. Al respecto, el Partido y el gobierno «respetan las opciones de los estudiantes en el extranjero y son recibidos con los brazos abiertos si regresan a la patria a trabajar, pero si se quedan en ultramar, se espera que sirvan a la patria» (Jinping, 2014, p. 73).

Prácticamente, todos los programas favorecen la movilidad con estancias en otras universidades, el acceso a la experticia a partir de acuerdos de cotutela, los programas compartidos, también conocidos como *sandwich*, así como los claustros mixtos y las estancias de investigación con proyectos o programas científicos conjuntos. Estas formas de colaboración se dificultan cuando no hay convenios macros firmados entre las instituciones, por las barreras idiomáticas y las regulaciones contractuales y migratorias.

En una encuesta realizada a 7500 estudiantes de doctorado de 12 países europeos (Bowden, 2011), se evidenció su preocupación por el establecimiento de vida familiar y la postergación de la maternidad. Asimismo, Orozco (2015) destaca que los latinoamericanos no están seguros de su futura inserción laboral porque los empleadores valoran mejor a quienes se forman en los países anglosajones.

Las posibilidades de identificar las características distintivas y los rasgos comunes de los currículos «son limitadas debido a que no ofrecen una imagen multidimensional de los programas. Utilizan una definición estrecha de currículo, se focalizan totalmente en los cursos y dicen poco o nada sobre pedagogía, arquitectura y objetivos. Un grupo de cuestiones críticas permanecen sin ser detalladas» (Datar, Garvin, y Cullen, 2010, p. 48).

Por otra parte, los DBA científicos deben poseer al menos dos terceras partes de componente científico en el programa (Cameron y Miller, 2010). Como muchos de los matriculados no tienen entrenamiento previo en investigación y deben usar una metodología mixta, se brindan cursos de métodos cualitativos y cuantitativos. En Argentina, España y otras naciones, la investigación se ha centrado en la importación y aplicación de teoría o tecnología creada en otros países (Fernández y Gantman, 2011), antes que en el desarrollo de conocimiento autóctono ajustado a la cultura y la realidad nacional.

En la literatura revisada, no se encontraron referencias a estudios comparados de programas de DBA, sin embargo, es posible inferir que abordan los conceptos, herramientas y técnicas más reconocidos o aceptados internacionalmente. La metodología que utiliza cada curso depende, sobre todo, de la madurez del área del conocimiento que trate y de la cultura prevaleciente en la escuela o facultad.

Vidal (2015) demuestra que los programas actuales no permiten formar correctamente a los directivos, ya que imparten cursos separados de finanzas, *marketing*, estrategias, etcétera. Las empresas demandan doctores con habilidades transdisciplinarias, que solo se logran a través de una formación híbrida que traspase las fronteras entre las materias. El autor recomienda, además, comprometerse con la hibridación y concentrar la formación en la intersección de la innovación, el emprendedurismo y la ciencia.

Por otro lado, Cullen (2007) y Pfeffer (2007) destacan la insuficiente atención a la comunicación oral y escrita, la creatividad y las habilidades para la implementación en los currículos. Datar, Garvin y Cullen (2010) explican que, como consecuencia de la crisis, se presta mayor atención a nuevos contenidos, tales como la administración de riesgos, el efecto sistémico de las decisiones, el papel de las instituciones, las regulaciones públicas y el desarrollo del liderazgo responsable.

La diversidad de consideraciones y el creciente deseo de los doctorantes de una mejor preparación ubican las expectativas a un nivel nunca antes conocido, y cada programa intenta satisfacerlas. Ante esta realidad, los comités académicos se plantean la siguiente interrogante que constituye, además, el principal desafío para cada profesor: ¿cómo balancear las demandas de teoría y práctica de cara a un entorno muy complejo, cambiante, contradictorio y restrictivo?

Asimismo, para optar por matrícula se valora la experiencia, la formación, la presentación de un proyecto de investigación, el dominio del idioma inglés acreditado por un examen IELTS (*International English Language Testing System*) o PTE (*Pearson Test of English*), general o académico, con buenas calificaciones y menos de dos años de antigüedad. Además de estos requisitos, el comité académico puede solicitar que se evalúen los conocimientos y competencias de los postulantes en las disciplinas del programa a través de una entrevista, examen

u otra forma de comprobación. Al mismo tiempo, se manejan criterios asociados a la capacidad, la experiencia docente y el compromiso con el programa. Quienes matriculan tienen pleno acceso a fondos y bases de datos en línea disponibles en las bibliotecas, al uso de los centros, aulas y otros espacios dotados con tecnologías de la información y las comunicaciones, la asistencia técnica y el entorno de aprendizaje virtual disponible en las universidades.

Por otra parte, los programas cooperados (Glazer, 1982), poco frecuentes hace unas décadas, se han ido incrementado. Cuando se coopera en esta modalidad, suelen entrar en conflicto las dimensiones «confianza competitiva» y «autonomía de los implicados». A pesar de reconocerse la necesidad de las alianzas externas para responder a la demanda y mantener el posicionamiento, todavía se evidencia resistencia. Muchas instituciones están más preocupadas y ocupadas en la diferenciación de sus programas, que en compartir sus necesidades y lograr una mayor sinergia con sus productos (AACSB, 2013).

En algunos países, existen apoyos gubernamentales gestionados a partir de incentivos. El Consejo de Investigación Económica y Social del Reino Unido establece que, para acceder a sus fondos, los estudiantes deben entrenarse en centros acreditados. Como los parámetros exigidos (cantidad de matrícula, nivel de experticia en un rango de disciplinas, entre otros) son difíciles de cumplir por una sola institución, las universidades colaboran. Los 21 centros acreditados dirigen sus esfuerzos hacia el financiamiento, con el propósito de que incida, transformadoramente, sobre la práctica (Bartunek y Rynes, 2014). A su vez, el énfasis práctico debe basarse en los siguientes aspectos:

- Ofrecer una perspectiva amplia.
- Desarrollar el liderazgo y alternativas para inspirar, influir, guiar, evaluar el desempeño y reconocer el impacto de sus acciones en el comportamiento de los otros.
- Integrar conocimiento.
- Analizar las situaciones de forma holística.
- Tomar decisiones.
- Construir juicios orientados por la intuición.

- Reconocer las realidades organizacionales y la implementación efectiva.
- Actuar de forma creativa e innovadora.
- Colectar, sintetizar y destilar grandes volúmenes de datos.
- Pensar críticamente y comunicarse claramente.
- Considerar los límites de los modelos y de los mercados.
- Entender la tensión existente entre la actividad reguladora establecida para prevenir posibles afectaciones o daños sociales y los incentivos del mercado diseñados para impulsar la innovación y la eficiencia.

Asimismo, es necesario:

- Consensuar los componentes de los programas.
- Avanzar en el rediseño curricular para balancearlos mejor.
- Evolucionar al ritmo del contexto, mediante la articulación de objetivos y el estudio de la experiencia de avanzada.
- Expandir, legitimar y diversificar la investigación transdisciplinar aplicada.
- Articular la formación con el sector productivo y de servicios, para que se involucren más en los programas.
- Cuantificar los beneficios tangibles e intangibles y explorar, activamente, las innovaciones en formación doctoral.

Cada uno de estos aspectos debe ser tomado en consideración para ajustarlos a las características particulares de los programas, a partir de los autodiagnósticos y evaluaciones, lo cual implica una inversión de tiempo, conocimiento y esfuerzo que permitirá alcanzar resultados superiores a los que hoy se pueden exhibir.

Conclusiones

Los programas de doctorado se centran en los participantes, característica que permite una elevada flexibilidad. Buscan resolver situaciones concretas de la práctica y generan conocimiento mediante la investigación-acción participativa, lo cual produce tecnología de avanza de alta incidencia práctica en el funcionamiento de las organizaciones.

Existe gran variedad de formatos, modelos y cursos, debido a la incidencia de diversos factores contextuales y a la influencia de especificidades de la tradición

académica, la estructura organizativa y la capacidad institucional de quienes lo ofrecen.

Hay un reconocimiento generalizado a la formación doctoral en Administración. Se gradúan investigadores bien entrenados que han contribuido al avance de la administración y los negocios, al tiempo que sustentan vibrantes comunidades académicas. El desempeño de muchos les ha permitido convertirse en destacados líderes empresariales, académicos, sociales y políticos.

Los programas doctorales son amplios, conectan con muchas disciplinas e involucran diferentes facultades, empresas y organizaciones, lo cual añade valor a la formación y juega un papel relevante en la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria.

Pueden considerarse como tendencias, el acortamiento del periodo de formación, el incremento de la no presencialidad, el énfasis en la investigación (claridad del diseño, coherencia de argumentos, competencia metodológica, conducción exitosa, análisis transdisciplinar y soluciones prácticas), la innovación en su concepción general y la ejecución.

Referencias bibliográficas

ABIDDIN, N. (2007): «The Role of an Effective Supervisor: Case Studies at the University of Manchester, United Kingdom», *European Journal of Scientific Research*, vol. 15, n.º 3, Mahé, Seychelles, pp. 380-402.

ALARCÓN, R. (2015): *La educación superior en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*, EMPSES-MES, La Habana.

ARIAS, M. (2014): «Ser Doctor en Ciencias Económicas», material inédito, Universidad de La Habana, Cuba.

ARIAS, M. (2015): «Informe de la visita a universidades alemanas del 14 al 22 de noviembre de 2015», material inédito, Universidad de La Habana, Cuba.

ASOCIACIÓN PARA EL AVANCE COLEGIADO DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS (AACSB) (2012): *Business School Questionnaire 2011-2012*, Tampa.

ASOCIACIÓN PARA EL AVANCE COLEGIADO DE LAS ESCUELAS DE NEGOCIOS (AACSB) (2013): *The Promise of Business Doctoral Education. Report of Doctoral Education Task Force*, Tampa.

- AUGIER, M. y J. MARCH (2007): «The Pursuit of Relevance in a Management Education», *California Management Review*, vol. 49, n.º 3, Estados Unidos. pp. 129-143.
- BANERJEE, S. y C. MORELY (2013): «Professional Doctorates in Management: Toward a Practice-Based Approach to Doctoral Education», *Academy of Management Learning & Education*, vol. 12, n.º 2, Nueva York, pp. 173-193.
- BARTUNEK, J. y S. RYNES (2014): «Academic and Practitioners are Alike and Unlike: Paradoxes of Academic-Practitioner Relationships», *Journal of Management*, vol. 40, n.º 5, California, pp. 1181-1201.
- BOWDEN, R. (2011): «Retrieved from Major Survey of PhD Students in Europe Sheds Light on Working Life Nature», <blogs.nature.com/naturejobs/2011/10/04/major-survey-of-phd-students-in-europe-sheds-light-on-working-life> [12/1/2017].
- BUSI, M. (2014): «Doing Research That Matters: Shaping the Future of Management», *Global Focus*, vol. 8, n.º 1, París, pp. 38-41.
- CABAL, C. y C. RODRÍGUEZ (2015): «Una visión de la ciencia en Cuba. Pasos y caminos», *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, vol. 5, n.º 2, La Habana, pp. 4-10.
- CAMERON, R. y P. MILLER (2010): «An Empirical Study of the Use of Mixed Methods in Doctor of Business Administration (DBA) Curriculum within an Australian University», <http://works.bepress.com/peter_miller/104> [6/1/2017].
- CASTRO, F. (1960): «Discurso pronunciado en la Sociedad Espeleológica de Cuba en la Academia de Ciencias», <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1960/esp/f150160e.html>> [6/1/2017].
- CULLEN, P. (2007): «Living with Conflicting Institutional Logics: The case of UK and US Research-Led Business Schools», tesis doctoral, Universidad de Cambridge, Reino Unido.
- DATAR, S.; D. GARVIN y P. CULLEN (2010): *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*, Harvard Business Press, Boston.

DEROND, M. y A. MILLER (2005): «Publish or Perish: Bane or Boon of Academic Life», *Journal of Management Inquiry*, vol. 14, n.º 4, Universidad de San Francisco, Estados Unidos, pp. 321-329.

FERNÁNDEZ, A. (2014): «Palabras en la entrega de los premios y reconocimientos a las mejores tesis de doctorado del curso 2013-2014 por la Comisión Nacional de Grados Científicos», <<http://www.mes.gob.cu/index.php/component/content/article/51-ultima-hora/208-cuba-ha-creado-capacidades-para-producir-y-diseminar-el-conocimiento>> [9/3/2017].

FERNÁNDEZ, C. y E. GANTMAN (2011): «Spain and Argentina as Importers of Management Knowledge (1955-2008): A Comparative Analysis», *Canadian Journal of Administrative Science*, n.º 28, Univesidad Concordia, Canadá, pp. 160-173.

GILL, T. y U. HOPPE (2009): «The Business Professional Doctorate as an Informing Channel: A Survey and Analysis», *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 4, Nueva York, p. 27-36.

GLAZER, J. (1982): «Designing and Managing an Inter-University Consortium in a Period of Decline», *The Journal of Higher Education*, vol. 53, n.º 2, Londres, pp. 179-197.

GLOBAL FOUNDATION FOR MANAGEMENT EDUCATION (GFME) (2008): «Tue Global Management Education Landscape. Shaping the Future of Bussines School», <<http://www.gfmeglobal.org/landscape/reportonlineversion.pdf>> [11/3/2017].

GÓMEZ, L. D. (2016): «Concepción teórico-práctica de Sistema de Información de *Marketing* como soporte a la exportación de servicios académicos universitarios», tesis doctoral, Universidad de La Habana, Cuba.

JINPING, X. (2014): *La gobernación y administración de China. Buena época para la innovación y la realización del sueño*, Ediciones en Lenguas Extranjeras Cia. Ltda., Beijing.

LLANIO, G. *et al.* (2005): *El programa de doctorado curricular colaborativo y su influencia en la formación doctoral. Un enfoque desde el diseño curricular*, Comisión Nacional de Grados Científicos (CNGC), La Habana.

- MACHADO, R. (2014): «¿Cuadros o líderes? Dirigir en el siglo XXI», *Temas*, n.º 78, abril-junio, La Habana, pp. 21-30.
- MAGUIRE, L.; E. REVILLA y A. DÍAZ (2013): «PhDs & DBAs: Two Sides of the Same Coin?», *EFMD Global Focus*, vol. 7, n.º 3, París, pp. 32-35.
- MALAYER, F. (2016): «La investigación sobre la administración en Colombia (1965-2015): balance y perspectivas», *Cuadernos de Administración*, vol. 29, n.º 52, Bogotá, pp. 141-166.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MES) (2008): «Resolución 9. Sistema de Evaluación y Acreditación de programas de Doctorado», La Habana.
- OROZCO, L. (2015): *Diversidad y heterogeneidad en redes de colaboración científica. Un estudio de las escuelas de administración de América Latina*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- PFEFFER, J. (2007): «A Modest Proposal: How We Might Change the Process and Product of Managerial Research», *The Academy of Management Journal* vol. 50, n.º 6, Reino Unido, pp. 1334-1345.
- PIERSON, F. (1959): *The Education of American Businessmen*, McGraw-Hill, Nueva York.
- PRICE, D. y A. MONEY (2010): «Alternative Models for Doctoral Mentor Organization and Research Supervision», <www.tandfonline.com: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1361126022000002446>> [6/1/2017].
- REAL SOCIEDAD DEL REINO UNIDO (2010): «The Scientific Century – Securing Our Future», <<http://royalsociety.org/uploadedFiles/>> [5/3/2017].
- SABORIDO, J. (2018): «La Universidad y la Agenda 2030 de desarrollo sostenible en el centenario de la Reforma de Córdoba. Visión desde Cuba», Empresa de Servicios a la Educación Superior (EMPSES), La Habana.
- SARROS, J.; R. WILLIS y G. PALMER (2005): «The Nature and Purpose of the DBA: A Case for Clarity and Quality Control», <<http://dx.doi.org/10.1108/00400910510580629>> [10/1/2017].
- SARROS, J.; R. WILLIS y T. T. HARDIE (2004): «The DBA In Australia and the Asia Pacific: Opportunities and Challenges», *International Journal of Organizational Behaviour*, vol. 7, n.º 8, California pp. 440-455.

VIDAL, F. (2015): «Hybrid Innovation. Preparing Today's Students for Tomorrow's Jobs», <<http://www.bizedmagazine.com/archives/2015/4/features/hybrid-innovation>> [6/1/2017].

ZELL, D. (2001): «The Market Driven Business School: Has the Pendulum Swung too Far?», *Journal of Management Inquiry*, vol. 10, n.º 4, California, pp. 324-339.

ZHAO, S. y C. JIANG (2009): «Learning by Doing: Emerging Paths of Chinese Management Research», *Management and Organization Review*, vol. 5, n.º 1, Duke University, Durham, pp. 19-32.

Recibido: 28/2/2018

Aceptado: 10/3/2018

Magda Luisa Arias Rivera, Universidad de La Habana, Cuba, Correo electrónico: marias@ceted.uh.cu