

Percepciones sobre la formación doctoral en ciencias de la educación: estudio en universidades del oriente cubano

Perceptions about doctoral programs in educational sciences: study in universities in eastern Cuba

Pedro Valiente Sandó^{1*}, <https://orcid.org/0000-0002-8954-3452>

Alexei Romero Llorente¹, <https://orcid.org/0000-0003-4760-2108>

Yohan Díaz Ferrer¹, <https://orcid.org/0000-0001-9143-1452>

Berta Margarita González Rivero², <https://orcid.org/0000-0003-4035-0905>

¹ Universidad de Holguín, Holguín, Cuba

² Universidad de La Habana, La Habana, Cuba

* Autor para la correspondencia (email) pedrovalientesando@gmail.com

RESUMEN

Objetivo: El estudio estuvo dirigido a explorar la percepción sobre la formación doctoral en cinco programas que otorgan títulos en Ciencias de la Educación, de igual número de universidades de la zona oriental de Cuba.

Métodos: Se aplicaron dos encuestas online, mediante el programa “Google Forms”, a una muestra de 46 egresados y 59 tutores de dichas universidades. El procesamiento de los datos se apoyó en técnicas de estadística descriptiva (tabulación de valores absolutos y relativos, cálculo de la media aritmética, cálculo de percentiles), el análisis de contenido y la triangulación. La información derivada se obtuvo mediante el análisis-síntesis y la inducción-deducción.

Resultado: La percepción más favorable se identificó en el componente referido a la elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa y la menos favorable en el componente teórico-

metodológico, entre los tres que conforman la concepción de la formación doctoral.

Conclusión: La formación doctoral logra efectos favorables en los egresados que son más perceptibles en su desarrollo humano y profesional, la maduración del pensamiento científico y el desarrollo de habilidades para la socialización de resultados investigativos y su introducción en la solución de problemas de la praxis educativa. Los efectos son menos favorables en cuanto al tránsito de la dependencia a la independencia en el desempeño investigativo y el desarrollo de habilidades para la gestión de proyectos de investigación y la innovación.

Palabras claves: ciencias de la educación, formación doctoral, tesis doctoral, formación investigativa.

ABSTRACT

Objective: This paper aims at exploring the perception of doctoral students about the quality of programs in Educational Sciences in five Cuban universities of the eastern region.

Methods: Two online surveys were applied, through the "Google Forms" tool, to a sample of 46 graduates and 59 tutors. Data processing was supported by descriptive statistical techniques (absolute and relative value tabulation, calculation of the arithmetic mean, calculation of percentiles), content analysis, and triangulation. The derived information was obtained through analysis-synthesis and induction-deduction.

Result: The most favorable perception was identified in the component referring to the elaboration of the thesis report, the pre-viva voce and the viva voce; while the least favorable in the theoretical-methodological component, among the three that make up the conception of doctoral training.

Conclusion: Doctoral training achieves favorable effects on graduates that are more noticeable in their human and professional development, the maturation of scientific thought and the development of skills for the socialization of research results and their introduction in the solution of educational praxis problems. The effects are less favorable in terms of the transition from dependence to independence in research performance and the development of skills for the management of research projects and innovation.

Keywords: educational sciences, doctoral programs, doctoral thesis, educational research.

Recibido: 19/06/2023

Aprobado: 15/07/2023

INTRODUCCIÓN

El crecimiento cuantitativo de los estudios doctorales, que se expresa en el incremento de la oferta de programas y el número de estudiantes matriculados en ellos, es un fenómeno global que se asocia al valor que hoy tiene el conocimiento y, por consiguiente, la trascendencia de la ciencia, la tecnología y la innovación como procesos encargados de su creación, acumulación y circulación. Como señalan Carvajal, et al. (2020), citado por Mendoza, Rizo, Beltrán y Concepción, (2021): “Un elemento a tener en cuenta a la hora de analizar la importancia de la universidad y de los doctorados en particular, es la asimilación del término *Sociedad del Conocimiento*. Este paradigma contiene a la formación de doctores como elemento clave para la generación y transferencia de los nuevos conocimientos” (p. 170).

En Cuba, la formación doctoral ha tenido la misma tendencia. En los últimos lustros ha aumentado el número de programas en las diversas áreas del conocimiento, es más amplia la población estudiantil en esta forma académica de posgrado y la cifra de nuevos profesionales que alcanzan el título de doctor en ciencias ha crecido de forma sostenida, lo que ha sido particularmente notorio en las ciencias de la educación. Se ha emprendido, asimismo, un proceso de perfeccionamiento que partió de la renovación de la normativa que regula esta formación, mediante la promulgación del Decreto Ley No. 372 “Del Sistema Nacional de Grados Científicos” (2019).

Como parte de este perfeccionamiento se implementa una nueva concepción de programas de doctorado en un área de conocimiento, centrados en la investigación, donde la actividad principal del doctorando es la obtención de resultados científicos para la búsqueda de soluciones a problemas y necesidades científicas nacionales, sectoriales y territoriales, a partir de un tema

doctoral insertado en un proyecto de investigación. Lo que facilita la formación investigativa y de capacidades para dirigir y trabajar en colectivos, participar en eventos, así como publicar artículos en revistas de visibilidad nacional e internacional (Decreto Ley No. 372, 2019).

Además del componente de investigación científica, que es el fundamental, el diseño de los programas de doctorado incluye la de formación teórico-metodológica y la de preparación para la redacción de la tesis, predefensa y defensa, que contribuyen a preparar a los doctorandos en contenidos esenciales para desarrollar sus investigaciones y los habilita para enfrentar las actividades evaluativas finales, realizadas por órganos externos al programa.

De otra parte, la creciente relevancia de la formación doctoral en el marco de la sociedad del conocimiento ha inducido la necesidad de reconocer y prestar atención al carácter pedagógico de este proceso formativo. En consecuencia, se ha generado un importante esfuerzo investigativo y se ha incrementado la producción y sistematización de conocimientos relativos a una pedagogía de la educación o la formación doctoral, a la que aluden Fernández-Fastuca & Wainerman (2015), entre otros autores.

En este contexto, se desarrolla el proyecto de investigación “Formación doctoral interdisciplinaria en Ciencias de la Educación”, asociado al programa sectorial “Educación Superior y Desarrollo Sostenible”, del que participan investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, la Universidad Central de Las Villas y la Universidad de Holguín. El proyecto, que se encamina a fundamentar una concepción metodológica de formación doctoral interdisciplinaria para las Ciencias de la Educación que favorezca la elevación de la calidad de los egresados, aporta entre sus resultados un diagnóstico de la percepción de tutores y egresados de programas de doctorado de esta área del conocimiento sobre el proceso de formación doctoral.

Con el objetivo de alcanzar ese resultado se realizó un estudio dirigido a explorar la percepción sobre la formación doctoral en una muestra de tutores y egresados de cinco programas de doctorado que otorgan títulos en Ciencias de la Educación, de igual número de universidades de la zona oriental del país, cuya concepción metodológica, resultados y conclusiones principales se presentan en este artículo.

MÉTODOS

La variable general del estudio: *percepción sobre el proceso y los resultados de la formación en programas de doctorado en ciencias de la educación*, se operacionalizó en cinco dimensiones y, cuatro de estas, en diez indicadores. Los indicadores de las dimensiones 2, 3 y 4, que exploraron sobre la percepción de doctorandos y tutores con relación a los componentes de los programas de formación doctoral establecido en la normativa cubana (Comisión Nacional de Grados Científicos de Educación Superior, 2020), se operacionalizaron en 29 criterios para precisar la recogida de los datos.

La *dimensión 1* (Percepción sobre el crecimiento del egresado) consideró tres indicadores:

- Indicador 1.1: Preparación del egresado para el inicio y realización del proceso de formación doctoral;
- Indicador 1.2: Percepción sobre el desarrollo profesional alcanzado por el egresado al culminar la formación doctoral y;
- Indicador 1.3: Percepción del desarrollo personal alcanzado por el egresado al culminar la formación doctoral.

La *dimensión 2* (Formación investigativa durante el desarrollo del programa) se operacionalizó en tres indicadores que incluyeron 14 criterios:

- Indicador 2.1: Concepción integral de la formación investigativa.
Criterios: 2.1.1. Prioridad que se le concede; 2.1.2. Variedad de actividades; 2.1.3. Papel del proyecto de investigación como escenario formativo; 2.1.4. Definición y conocimiento de las habilidades a desarrollar; 2.1.5. Enfoque interdisciplinario.
- Indicador 2.2: Coherencia de las actividades para la formación investigativa.
Criterios: 2.2.1. Articulación de las actividades; 2.2.2. Sistemática de las actividades;

2.2.3. Prioridad al debate científico y la participación colectiva; 2.2.4. Prioridad y sistematicidad del trabajo con el tutor y; 2.2.5. Orientación y preparación para socializar y publicar los resultados investigativos.

- Indicador 2.3: Percepción sobre la pertinencia y los efectos de la formación investigativa.

Criterios: 2.3.1. Utilidad de su concepción; 2.3.2. Desarrollo de habilidades investigativas; 2.3.3. Tránsito de la dependencia a la independencia y; 2.3.4. Satisfacción con la concepción y el desarrollo de las actividades.

La *dimensión 3* (Formación teórico-metodológica durante el desarrollo del programa) abarcó dos indicadores y 8 criterios:

- Indicador 3.1: Concepción integral de la formación teórico metodológica.

Criterios: 3.1.1. Variedad y flexibilidad de las actividades; 3.1.2. Posibilidades que ofrece para la preparación en contenidos generales y específicos relativos al área de conocimiento y el tema de investigación y; 3.1.3. Enfoque interdisciplinario.

- Indicador 3.2: Apreciación sobre la concepción y los efectos de la formación teórico metodológica.

Criterios: 3.2.1. Adecuación de la concepción de las actividades; 3.2.2. Satisfacción con su aportación al desarrollo profesional; 3.2.3. Calidad del acompañamiento recibido; 3.2.4. Cualidades humanas y profesionales desarrolladas y; 3.2.5. Desarrollo de la eticidad.

La *dimensión 4* (Elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa) consideró dos indicadores y 7 criterios:

- Indicador 4.1: Sistematicidad de la presentación, evaluación del desempeño y seguimiento a los resultados parciales de la investigación doctoral.

Criterios: 4.1.1. Concepción para la presentación sistemática de resultados parciales investigativos y evaluación y; 4.1.2. Seguimiento sistemático al avance progresivo del doctorando.

- Indicador 4.2: Apreciación sobre la preparación para la elaboración de la tesis y la realización de la predefensa y la defensa.

Criterios: 4.2.1. Autopreparación del doctorando para redactar el informe; 4.2.2. Influencia de la presentación y seguimiento sistemáticos de resultados en la maduración del pensamiento científico y los avances de la investigación; 4.2.3. Contribuciones de la predefensa para el éxito de la defensa; 4.2.4. Valor de las oponencias de predefensa y defensa en el éxito de la formación doctoral y; 4.2.5. Satisfacción con el rol desplegado por doctorandos y tutores en la elaboración de la tesis y la preparación para la predefensa y la defensa.

La *dimensión 5* (Impacto de los resultados de la investigación doctoral) exploró sobre esta cuestión en cuanto a nueve elementos: publicación y socialización de los resultados investigativos, creación de nuevos proyectos de investigación, introducción de los resultados investigativos en la solución de problemas de la praxis educativa, satisfacción de los beneficiarios, acceso o promoción a responsabilidades académicas y técnicas y cargos directivos de mayor jerarquía, innovación y obtención de premios y reconocimientos; así como otras que podía aportar el encuestado.

Para la recogida de datos relativa a las dimensiones, indicadores y criterios se diseñaron sendos cuestionarios de encuesta que se aplicaron online, mediante el programa “*Google Forms*”, a una muestra de egresados de programas de doctorado en ciencias de la educación de los últimos cinco años (2017-2022) y a tutores que dirigieron tesis defendidas, en el área de conocimiento, en el mismo período. Además de recoger datos generales sobre el encuestado: año de graduación, centro laboral de procedencia, institución responsable del programa de doctorado en que se formó, país, ciencia de la educación en que se enmarca su tema de tesis, para el caso de los egresados; y cantidad de doctores graduados con su tutoría y ciencia de la educación en que los graduó, para el caso de los tutores, se formularon cinco preguntas asociadas a cada dimensión.

Las preguntas 1, 2, 3 y 4, estructuradas por ítems, se concibieron a partir de una escala Likert de 5 puntos, en la que 5 expresa la apreciación máxima. La quinta fue una pregunta de selección

múltiple en la que el encuestado podía elegir todas las opciones que, según su criterio, representan posibles impactos de los resultados de la investigación doctoral.

El procesamiento de los datos recogidos se desarrolló a partir del empleo de técnicas de la estadística descriptiva: tabulación de valores absolutos y relativos, el cálculo de la media aritmética a cada indicador y criterio, y el cálculo de percentiles (20, 40, 60, 80) para establecer la posición de las medias aritméticas de los indicadores y criterios dentro del conjunto y categorizarlas para precisar en el grado en que se considera favorable la percepción, en cada caso. Para ello se utilizó la fórmula $i=k(n+1)/100$, donde i =posición dentro de la muestra ordenada que representa el percentil, k =número del percentil a encontrar y n =tamaño de la muestra.

Las categorías para acreditar los datos (medias= M) relativos a los indicadores y criterios ubicados en los cinco grupos resultantes, al estar referidas a las percepciones de los encuestados, se denominaron: a) *Percepción muy favorable* (PMF) si $M \geq k80$; b) *Percepción bastante favorable* (PBF) si $k80 > M \geq k60$; c) *Percepción medianamente favorable* (PMMF) si $k60 > M \geq k40$; d) *Percepción ligeramente favorable* (PLF) si $k40 > M \geq k20$ y; e) *Percepción menos favorable* (PMEF) si $M < k20$.

La selección de la muestra para el estudio fue no probabilística, por conveniencia, que según Battaglia (2008), citado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), p. 433) “(...) son muestras que están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso”. En este caso, la disponibilidad de egresados de programas de doctorado de Ciencias de la Educación que defendieron entre 2017 y 2022, y de tutores que tuvieron doctorandos defendidos en ese período, estuvo determinada por la posibilidad de contactarlos por correo electrónico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios dirigidos a explorar las percepciones (entendidas como apreciaciones) de los diferentes actores que tienen una participación protagónica en la formación doctoral (doctorandos, egresados, directores y tutores de tesis, directivos de programas de formación) son muy comunes en otros contextos, pero relativamente escasos en Cuba. Estos estudios tienen una gran relevancia para conocer y comprender mejor la formación doctoral como proceso práctico,

para retroalimentarlo en función de su mejora, así como para establecer inferencias de orden teórico desde las que se ha ido conformando una pedagogía especial sobre este proceso formativo (pedagogía de la educación o la formación doctoral) a la que se refieren Fernández-Fastuca y Wainernam (2015).

A partir de una revisión orientada a la búsqueda de estudios de esta naturaleza se examinaron 13 publicaciones que exploraron la percepción de sus protagonistas sobre diversas variables del proceso de formación doctoral, llevados a cabo por investigadores de Australia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Finlandia, Ghana, Kazajstán, Malasia, Nueva Zelanda, Países Bajos y Turquía.

Los estudios, que en algunos casos recabaron datos más allá de las fronteras de los países desde los que se realizaron, exploraron las percepciones de actores del proceso formativo sobre cuestiones tan diversas como: a) la socialización profesional de los doctorandos para sus futuros roles y la relación establecida entre ellos y su mentor académico/profesorado (Mazerolle, Bowman & Klossne 2015); b) las ventajas y los desafíos que enfrentan los doctorandos que cursan programas online (Akojie, Entekin, Bacon & Kanai, 2019); c) los seminarios de investigación y su utilidad en la educación doctoral (Addae & Kwapong, 2023); d) el desarrollo holístico de atributos que debe propiciar el posgrado y la preparación para el lugar de trabajo (Spronken-Smith, Brown & Cameron, 2023); e) la calidad y la cantidad de la supervisión recibida y su relación con un mayor o menor riesgo de agotamiento durante el doctorado (Cornér, Löfström & Pyhältö, 2017) y; f) las experiencias de protagonistas del programa de doctorado de Ciencias de la Educación del CEPES, con el apoyo de profesores de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador (Mera y Trelles, 2022).

También indagaron sobre: g) el vínculo entre los aspectos sociodemográficos (etnia, género, edad) de egresados de doctorado y su percepción sobre su defensa doctoral; así como sobre la dimensión afectiva de ese acto (para este estudio específico se encuestaron a egresados de doctorado en 31 países) (Lantsoght, 2021); h) la satisfacción de los estudiantes de doctorado con el contenido del programa doctoral, los miembros de la facultad, el campo doctoral (área del conocimiento) y las oportunidades físicas y ambientales (Bozkurt, Yalçinkaya, Karatafl, Talas & Fiahin, 2021); i) los factores que influyen en la retención de estudiantes de doctorado de posgrado en universidades públicas en una nación en desarrollo (Youp & Suki, 2022); j) las experiencias en el

proceso de su educación en los programas de doctorado: motivación, formación académica, supervisión doctoral, publicaciones, procedimientos de la defensa y condiciones materiales de las instituciones (Yelibay, Karabassova, Mukhatayev & Yermukhambetova, 2022); k) la preparación para la enseñanza de docentes de programas de doctorado (Hall & Hulse, 2010) y; l) los desafíos a que se enfrentan los estudiantes de doctorado en Australia (Bamgboje-Ayodele, Ye, Almond, & Sakulwichitsintu, 2016).

De Cuba, se accedió al estudio de Ortiz-Torres (2019) que se encaminó a valorar la calidad del proceso formativo del doctorado en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Holguín), a partir de la evaluación de sus egresados, para realizar propuestas de mejora. El estudio incluyó a 20 egresados e identificó deficiencias importantes en: la preparación previa en contenidos sobre epistemología de la ciencia, el dominio de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos sobre su tema de la tesis, el conocimiento de la metodología de la investigación, el enfoque de investigación asumido, la atención del tutor, el acceso a información científica actualizada y las habilidades para la redacción científica.

La mayoría de los estudios examinados (7 de 13) se desarrollaron a partir de una metodología cualitativa, otros cinco bajo un enfoque cuantitativo de investigación y en el restante se empleó un enfoque mixto. Constituyen limitaciones de varios de estos estudios, reconocidas por los propios autores, haber considerado solamente las percepciones de un actor del proceso (casi siempre el doctorando), haberlo hecho desde una perspectiva muy general y haber seleccionado una muestra que restringe la posibilidad de generalización de los resultados.

Con independencia de estas limitaciones, los estudios dirigidos a explorar percepciones de actores de la formación doctoral han permitido realizar importantes inferencias para conformar una teoría pedagógica sobre esta; así como para el conocimiento y difusión de buenas prácticas sobre su gestión. En tal sentido, algunos de los aportes de mayor importancia se relacionan con:

- La relación doctorando-tutor (mentor o director), que ha de entenderse como una relación de apoyo, entre pares, que propicie la autonomía, la colaboración, el desarrollo profesional (integral), y ha de sustentarse en una comunicación recíproca.
- El reconocimiento de ciertas ventajas en el aprendizaje de doctorado en modalidad online,

en el que deben prestarse atención a obstáculos que pueden provenir del equilibrio entre el trabajo, la familia, el estudio y la sensación de aislamiento.

- El valor de los seminarios y talleres de investigación doctoral, cuya organización, para la obtención de resultados positivos, debe promover el compromiso mutuo de estudiantes y profesores dentro de una comunidad de aprendizaje colegiado.
- La necesidad de que los programas de formación doctoral promuevan un desarrollo más holístico de habilidades y atributos deseables en los doctorandos.
- El reconocimiento de la utilidad de un modelo colectivo de supervisión (frente al modelo diádico) sistemático, por su influencia positiva en la motivación de los doctorandos y en la prosecución y conclusión de los estudios doctorales.
- La consideración de la defensa doctoral como un momento del proceso que tiene no sólo una dimensión académica, sino también una dimensión emocional (afectiva) y cultural.

Análisis de los resultados por dimensiones e indicadores

Respondieron la encuesta 46 egresados y 59 tutores de programas de doctorado en ciencias de la educación de las universidades de Camagüey (UC), Las Tunas (ULT), Granma (UDG) y Oriente (UO) y el de Gestión Organizacional de la Universidad de Holguín (UHO), que tiene una línea donde se titulan doctores en esa área del conocimiento, que representan el 29,3% y 44,4%, respectivamente, de los 156 y 133 que fueron contactados por correo electrónico (tabla 1).

Tabla 1: Egresados (E) y tutores (Tu) contactados (CONT) y que respondieron (RESP) encuesta por universidades

	UC			ULT			UHo			UDG			UO			TOTAL		
	E	Tu	T	E	Tu	T	E	Tu	T	E	Tu	T	E	Tu	T	E	Tu	T
CONT	42	27	69	35	24	59	13	17	30	40	24	64	26	41	67	156	133	289
RESP	11	9	20	8	11	19	13	16	29	13	8	21	1	15	16	46	59	105
%	26,2	33,3	28,9	22,9	45,8	32,2	100	94,1	96,7	32,5	33,3	32,8	3,8	36,6	23,9	29,3	44,4	36,3

Fuente: Elaboración propia

Resultan datos de interés sobre los egresados, los siguientes: a) 39 (84,5%) defendieron sus tesis entre 2017 y 2023; b) el centro de procedencia de la amplia mayoría son universidades (38, para el 82,6%) y c) las disciplinas de las ciencias de la educación en que se enmarcan la mayoría de las tesis defendidas son: Pedagogía (15, para el 32, 1%), Didáctica (9, para el 19,6%) y Economía de la Educación (9, para el 19,6%). De la muestra de tutores son datos relevantes que la totalidad tiene doctorandos defendidos y que el promedio de defendidos por tutor es de 10,1.

Después de calcular los valores absolutos y relativos, así como las medias de cada uno de los indicadores y criterios en que se operacionalizaron las dimensiones 1, 2, 3 y 4, se procedió al cálculo de los percentiles (k80, k20, k60, k40 y k20) en cuatro grupos de datos: *Grupo 1 (G1)*, conformado por las medias de los tres indicadores de la dimensión 1 y los 29 criterios de los indicadores de las dimensiones 2, 3 y 4 (egresados); *Grupo 2 (G2)*, constituido por las medias de los tres indicadores de la dimensión 1 y los 29 criterios de los indicadores de las dimensiones 2, 3 y 4 (tutores); *Grupo 3 (G3)*, constituido por las medias de los 10 indicadores considerados en el estudio (egresados) y; *Grupo 4 (G4)*, formado por las medias de los diez indicadores considerados en el estudio (tutores). Luego de ordenar cada grupo de datos (medias) se calcularon los percentiles previstos, aplicando la fórmula $i=k(n+1)/100$ (tabla 2).

Tabla 2: Percentiles calculados por grupos

Grupo	Cantidad de datos	Percentiles calculados			
		k-80	k-60	k-40	k-20
G1	32	3.606	3.52	3.462	3.39
G2	32	3.73	3.606	3.53	3.408
G3	10	4.038	3.538	3.464	3.46
G4	10	4.542	3.648	3.494	3.462

Fuente: Elaboración propia

Tras el cálculo de los percentiles, cada uno de los cuatro grupos de datos (medias) quedó dividido en cinco subgrupos. En consecuencia, a los datos posicionados en cada subgrupo se le asignó la categoría que expresa la percepción de los encuestados sobre su comportamiento: a) Percepción muy favorable (PMF), b) Percepción bastante favorable (PBF), c) Percepción medianamente

favorable (PMMF), d) Percepción ligeramente favorable (PLF) y; e) Percepción menos favorable (PMEF) (tabla 3).

Tabla 3: Categorías en que se clasificaron los datos (medias=M) en cada grupo e intervalos en que se posicionaron

Grupo	Categorías				
	(PMF)	(PBF)	(PMMF)	(PLF)	(PMEF)
G1	(M≥3.606)	(3.606>M≥3.52)	(3.52>M≥3.462)	(3.462>M≥3.39)	(M<3.39)
G2	(M≥3.73)	(3.73>M≥3.606)	(3.606>M≥3.53)	(3.53>M≥3.408)	(M<3.408)
G3	(M≥4.038)	(4.038>M≥3.538)	(3.538>M≥3.464)	(3.464>M≥3.46)	(M<3.46)
G4	(M≥4.542)	(4.542>M≥3.648)	(3.648>M≥3.494)	(3.494>M≥3.462)	(M<3.462)

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 1. Percepción sobre el crecimiento del egresado

El procesamiento estadístico efectuado reveló que existe una percepción diferente entre egresados y tutores en cuanto a la *preparación del egresado para el inicio y realización del proceso de formación doctoral* (Indicador 1.1). En el caso de los egresados, se acredita como PMMF, y en el de los tutores, como PMEAF, lo que expresa una tendencia hacia lo negativo en la percepción general sobre este indicador. De igual modo, se hizo evidente que ambos grupos de encuestados tienen una PMF con respecto del desarrollo profesional y personal alcanzado por el egresado al culminar la formación doctoral (Indicadores 1.2 y 1.3) (tabla 4).

La información obtenida permitió inferir que el proceso de formación doctoral tuvo un efecto significativo en sus egresados, en los que se perciben cambios en su desarrollo personal y su desarrollo profesional, este último fue identificado por Youp & Suki (2022), junto a la automotivación, entre los factores decisivos para la prosecución, y la consiguiente culminación, de estudios doctorales.

Tabla 4. Datos sobre indicadores de la dimensión 1

Tabla 4: (Percepción sobre el crecimiento del egresado)

Indicadores	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)	
	Media	Categoría	Media	Categoría
1.1	3,47	PMMF	2,24	PMEF
1.2	4,15	PMF	4,8	PMF
1.3	4,35	PMF	4,75	PMF

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 2. Formación investigativa durante el desarrollo del programa

La información derivada del procesamiento de los datos sobre el *indicador 2.1. Concepción integral de la formación investigativa* revela que la apreciación general de egresados y tutores sobre este es bastante cercana, con tendencia hacia lo negativo, pues los egresados como conjunto tienen una PLF y los tutores una PMMF. La valoración tiende también hacia lo negativo en tres de los cinco criterios de este indicador: criterio 2.1.5 (enfoque interdisciplinario de la formación investigativa); criterio 2.1.3 (papel del proyecto de investigación como escenario para la formación investigativa) y criterio 2.1.2 (variedad de las actividades concebidas); en las que las categorías que resumen la percepción de los encuestados son las de PME y PLF. Egresados y tutores coinciden en una PBF en cuanto a la prioridad que se ofrece a esta componente de la formación (criterio 2.1.1) (tabla 5-A).

Tabla 5-A: Datos sobre indicadores y criterios de la dimensión 2

(Formación investigativa durante el desarrollo del programa)

Indicador 2.1					Indicador 2.2				
Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)		Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)	
	Media	Categ.	Media	Categ.		Media	Categ.	Media	Categ.
2.1.1	3,54	PBF	3,61	PBF	2.2.1	3,46	PLF	3,44	PLF
2.1.2	3,43	PLF	3,47	PLF	2.2.2	3,57	PBF	3,51	PLF
2.1.3	3,39	PLF	3,32	PMEF	2.2.3	3,50	PMMF	3,56	PMMF
2.1.4	3,50	PMMF	3,53	PMMF	2.2.4	3,59	PBF	3,53	PMMF
2.1.5	3,43	PLF	3,37	PMEF	2.2.5	3,37	PMEF	3,42	PLF
Ind	3,46	PLF	3,46	PMEF	Ind	3,49	PMMF	3,49	PLF

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al *indicador 2.2. Coherencia de las actividades para la formación investigativa*, también existe una percepción general cercana de ambos grupos de encuestados con tendencia hacia la media: la de los egresados se ubica en la categoría PMMF y la de los tutores en PLF. Se significan los criterios 2.2.1 (articulación de las actividades para la formación investigativa) y 2.2.5 (orientación y preparación para la socialización y publicación de los resultados investigativos), que se ubican en las categorías de PLF, en el caso de los egresados y de PLF y PMEF, en el de los tutores, respectivamente (tabla 5-A).

En el indicador *2.3. Percepción sobre la pertinencia y los efectos de la formación investigativa*, la apreciación general de ambos grupos tiende hacia la media, con categoría PLF, en el de egresados, y categoría PMMF, en el de tutores. Se significan negativamente el criterio 2.3.3 (tránsito de la dependencia a la independencia en el aprendizaje), donde la categoría para los egresados fue PLF y para los tutores PMEF, y el criterio 2.3.2 (desarrollo de habilidades investigativas), donde egresados y tutores coinciden en la categoría PLF (tabla 5-B).

Tabla 5-B: Datos sobre indicadores y criterios de la dimensión 2
(Continuación)

Indicador 2.3				
Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)	
	Media	Categ.	Media	Categ.
2.3.1	3,48	PMMF	3,61	PBF
2.3.2	3,39	PLF	3,46	PLF
2.3.3	3,43	PLF	3,37	PMEF
2.3.4	3,54	PBF	3,56	PMMF
Ind	3.46	PLF	3.5	PMMF

Fuente: Elaboración propia

El estudio pone en evidencia la prioridad que se le concede a la *formación investigativa* como componente medular de la formación doctoral y que en su realización se ponderan las actividades que promueven el debate científico, la participación colectiva y la sistematicidad del trabajo con el

tutor. Autores como Addae y Kwapong (2023) y Cornér, et al. (2017) ratificaron, desde sus investigaciones, la conveniencia de asumir enfoques y actividades basadas en el marco de una comunidad de aprendizaje colegiado, la supervisión grupal y otras formas colectivas de supervisión, como condición para el éxito en la formación de investigadores, lo que confirma la valía de las prácticas identificadas.

Se advierte, asimismo, que este componente formativo requiere ser mejorado en cuanto a su enfoque interdisciplinario, el aprovechamiento del proyecto de investigación como un escenario fundamental para su realización, la variedad y articulación de sus actividades y la calidad de la orientación y preparación que se ofrece a los doctorandos para la socialización y publicación de sus resultados investigativos. Ello afecta el tránsito de la dependencia a la independencia en el desempeño investigativo y el desarrollo de las habilidades correspondientes, como efectos que este componente formativo debe producir. Estudios precedentes develaron una percepción negativa de actores de la formación doctoral sobre elementos relativos a su formación investigativa, en los que hay coincidencia, como son: el insuficiente desarrollo de habilidades y atributos transferibles (Spronken-Smith, et al., 2023), la limitada formación metodológica para realizar publicaciones en revistas internacionales (Yelibay, et al., 2022) y las limitaciones en cuanto a las posibilidades que ofrecen los proyectos de investigación para el desarrollo de los temas de tesis (Ortiz-Torres, 2019).

Dimensión 3. Formación teórico-metodológica durante el desarrollo del programa.

La percepción general de egresados y tutores sobre la *concepción integral de la formación teórico-metodológica* (indicador 3.1) es coincidente, pues ambas medias (egresados y tutores) califican en la categoría PLF en sus grupos respectivos, lo que expresa una tendencia hacia lo negativo, en cada caso. Los criterios referidos a la variedad y flexibilidad de las actividades concebidas en este componente (3.1.1) y al enfoque interdisciplinario de la formación teórico-metodológica (3.1.3),

tienen una PMEF y PLF, en el primero de esos indicadores, y una PLF y PMEF, en el segundo de ellos, por egresados y tutores, respectivamente (tabla 6).

La percepción general sobre el indicador 3.2. *Apreciación sobre la concepción y los efectos de la formación teórico-metodológica* difiere entre egresados y tutores. Mientras la apreciación de los egresados califica como PMEF, la que tienen los tutores la califica como PBF. Ambos grupos tienen PBF y PMF en los criterios 3.2.4 (desarrollo de cualidades humanas y profesionales) y 3.2.5 (desarrollo de la eticidad), respectivamente. Los egresados tienen una PMEF sobre la adecuación de la concepción de las actividades concernientes a la formación teórico-metodológica (criterio 3.2.1) y en cuanto a la satisfacción con el aporte de esta componente a su desarrollo profesional (criterio 3.2.2). La calidad del acompañamiento académico y teórico-metodológico recibido (criterio 3.2.3) fue calificada con una PLF por los egresados (tabla 6).

Tabla 6: Datos sobre indicadores y criterios de la dimensión 3
(Formación teórico-metodológica durante el desarrollo del programa)

Indicador 3.1					Indicador 3.2				
Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)		Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)	
	Media	Categ.	Media	Categ.		Media	Categ.	Media	Categ.
3.1.1	3,33	PMEF	3,47	PLF	3.2.1	3,33	PMEF	3,54	PMMF
3.1.2	3,37	PMEF	3,58	PMMF	3.2.2	3,37	PMEF	3,59	PMMF
3.1.3	3,41	PLF	3,39	PMEF	3.2.3	3,43	PLF	3,69	PBF
					3.2.4	3,57	PBF	3,75	PMF
					3.2.5	3,57	PBF	3,73	PMF
Ind	3,46	PLF	3,48	PLF	Ind	3,45	PMEF	3,66	PBF

Fuente: Elaboración propia

Desde las percepciones de doctorandos y tutores se deduce que la *formación teórico-metodológica* (Dimensión 3), como componente del proceso formativo, tiene entre sus principales fortalezas el desarrollo de cualidades humanas y profesionales y la eticidad, como consecuencias de las actividades que la conforman. La variedad, flexibilidad y diseño de sus actividades, su enfoque interdisciplinario, el acompañamiento académico y teórico-metodológico que reciben los doctorandos y la aportación a su desarrollo profesional, son elementos referidos a la integralidad,

la adecuación y los efectos de su concepción que requieren de una mejora significativa.

Dimensión 4. Elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa

La percepción general de egresados y tutores sobre el indicador 4.1. *Sistematicidad de la presentación, evaluación del desempeño y seguimiento a los resultados parciales de la investigación doctoral*, es bastante favorable (PBF) en ambos grupos; y también es positiva sobre sus dos criterios (4.1.1 y 4.1.2), en los que también es coincidente.

Sobre el indicador 4.2. *Apreciación sobre la preparación para la elaboración de la tesis y la realización de la predefensa y la defensa*, también las percepciones generales indican una tendencia positiva, aun cuando no son coincidentes entre egresados y tutores: los primeros tienen una PBF y los segundos PMMF. Tres de los cinco criterios reflejan una percepción coincidente de egresados y tutores con una tendencia positiva: criterio 4.2.2 (influencia de la presentación y seguimiento sistemática de los resultados en la maduración del pensamiento científico y los avances de la investigación doctoral) con una PBF; criterio 4.2.3 (contribuciones del proceso de la predefensa para el éxito de la defensa) con una PMF y; criterio 4.2.4 (valor de las oponencias de predefensa y defensa en el éxito de su formación doctoral) con una PMF. También es positiva la percepción sobre el criterio 4.2.5 (satisfacción con el rol despegado por los tutores): PMF de los egresados y PBF de los tutores. Acerca del criterio 4.2.1 (autopreparación del doctorando para la redacción del informe de tesis) se manifestaron percepciones diferentes que al triangularse revelan una tendencia negativa. Al respecto, los egresados expresan una PMMF y los tutores PME (tabla 7).

Tabla 7: Datos sobre indicadores y criterios de la dimensión 4
(Elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa)

Indicador 4.1				Indicador 4.2					
Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)		Criterio	Egresados (N=46)		Tutores (N=59)	
	Media	Categ.	Media	Categ.		Media	Categ.	Media	Categ.

4.1.1	3,52	PBF	3,69	PBF	4.2.1	3,5	PMMF	3,39	PMEF
4.1.2	3,63	PMF	3,73	PMF	4.2.2	3,52	PBF	3,61	PBF
					4.2.3	3,67	PMF	3,76	PMF
					4.2.4	3,63	PMF	3,75	PMF
					4.2.5	3,65	PMF	3,66	PBF
Ind	3,57	PBF	3.71	PBF	Ind	3,59	PBF	3.63	PMMF

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados referidos a este componente (elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa) permitió colegir que la presentación y seguimiento de los resultados de las investigaciones doctorales y la evaluación del desempeño de los doctorandos y de sus avances investigativos son sistemáticos, y que ello se deriva de una concepción adecuada de estos procesos. De igual modo, se deducen como características positivas de este componente de la formación doctoral, en el contexto estudiado: la influencia provechosa que la presentación y seguimiento sistemáticos de resultados parciales ejercen en la maduración del pensamiento científico y el avance de la investigación doctoral; la contribución positiva de la predefensa para el éxito de la defensa y; el valor significativo que tienen las oponencias de predefensa y defensa para el éxito de la formación doctoral.

Los elementos expuestos anteriormente, en su conjunto, pueden reconocerse como una fortaleza de los programas doctorales de ciencias de la educación que sirvieron de contexto para el estudio, en este componente, donde la cuestión más débil, entre las exploradas, fue la referida a la autopreparación del doctorando para redactar el informe de tesis, en la que las percepciones apuntan hacia una tendencia negativa.

Con respecto a la tutoría, sobre la que el estudio reveló un alto nivel de satisfacción y a la que se atribuye un gran peso en la experiencia cubana de formación doctoral, Mazerolle, et al. (2015) precisan tres atributos principales que esta ha de reunir, y son válidos para continuar mejorándola: 1) ha de desarrollarse como una relación entre pares (de apoyo, pero productora de autonomía y colaboración); 2) ha de promover oportunidades de desarrollo profesional (integral); 3) debe demostrar una implicación mutua (comunicación recíproca) en la experiencia educativa.

Dimensión 5. Impacto de los resultados de la investigación doctoral

De las nueve propuestas de elementos sobre el probable impacto de la formación doctoral, egresados y tutores coincidieron en reconocer como más significativas: a) la socialización de los resultados investigativos en eventos científicos nacionales e internacionales (egresados: 97,8%, tutores: 98,3%); b) la introducción de los resultados investigativos en la solución de problemas de la praxis educativa o de otras áreas en que se desempeña el egresado (egresados: 93,5%, tutores: 91,5%) y, c) la publicación de los resultados investigativos en revistas científicas reconocidas (egresados: 84,8 %, tutores: 93,2 %). La más baja percepción del impacto de los resultados de la investigación doctoral la advierten en: a) la creación de nuevos proyectos de investigación (egresados: 34,8 %, tutores: 47,5%); b) la promoción a cargos directivos de mayor jerarquía (egresados: 30,4%, tutores: 72,9%) y; c) la innovación en metodologías y otras formas del hacer en la práctica educativa (egresados: 63,0 %, tutores: 57,6 %) (Tabla 8).

Tabla 8: Datos sobre la Dimensión 5. Impacto de los resultados de la investigación doctoral

No.	Elementos en los que perciben el impacto	% que los consideró		Lugar en que son percibidos
		Egresados (N=46)	Tutores (N=59)	
1.	Publicación en revistas científicas	84,8	93.2	(3º)
2.	Socialización en eventos científicos	97,8	98.3	(1º)
3.	Creación de nuevos proyectos	34,8	47.5	(9º)
4.	Introducción en praxis educativa	93,5	91.5	(2º)
5.	Satisfacción de los beneficiarios	78,3	81.4	(4º)
6.	Acceso a responsabilidades de más complejidad	65,2	81.4	(5º)
7.	Promoción a cargos directivos de mayor jerarquía	30,4	72.9	(8º)
8.	Innovación en metodologías y otras formas del hacer	63,0	57.6	(7º)
9.	Premios y reconocimientos	56,5	77.9	(6º)

Fuente: Elaboración propia

La información producida acerca del *impacto de los resultados* de la formación doctoral ratifica que

esta tiene un menor efecto en la preparación que logran los egresados para la creación de nuevos proyectos de investigación y para realizar innovaciones en metodologías y otras formas del hacer en la práctica educativa, lo que alude a una insuficiencia formativa relacionada con habilidades investigativas esenciales del perfil de un doctor en ciencias. En coincidencia con este estudio, en el que los proyectos, como escenarios formativos, fueron, además, el tema de mayor recurrencia entre las sugerencias realizadas por los encuestados, Spronken-Smith, et al. (2023) identificaron entre las percepciones negativas de los sujetos de su estudio, la necesidad de que el proceso formativo ofrezca más oportunidades para desarrollar habilidades específicas como la concerniente a la gestión de proyectos.

CONCLUSIONES

La formación doctoral en ciencias de la educación, en el contexto donde se desarrolló el estudio, logra efectos favorables en los egresados que son más perceptibles en su desarrollo humano y profesional, el desarrollo de la eticidad del investigador, la maduración del pensamiento científico y el desarrollo de habilidades investigativas relacionadas con la socialización de los resultados investigativos en eventos científicos, su introducción en la solución de problemas de la praxis educativa y la publicación de artículos en revistas científicas reconocidas. Los efectos en los egresados son menos favorables en el tránsito de la dependencia a la independencia en el desempeño investigativo, en la autopreparación del doctorando para la redacción del informe de tesis y en el insuficiente desarrollo de habilidades para la gestión de proyectos de investigación y para la innovación en metodologías y otras formas del hacer en la práctica educativa.

El proceso de formación tiene la percepción más favorable en el componente concerniente a la elaboración del informe de tesis, predefensa y defensa y la menos favorable en el relativo a la formación teórico-metodológica. Se advierten como elementos positivos que caracterizan la concepción, el desarrollo y el efecto de los componentes del proceso formativo: la prioridad que se concede a la formación investigativa; el desarrollo de actividades que promueven el debate científico y la participación colectiva; la sistematicidad del trabajo de tutoría y los altos niveles de satisfacción con su desarrollo; la concepción y sistematicidad de la presentación y seguimiento de

los resultados investigativos; la sistematicidad de la evaluación del desempeño de los doctorandos y sus avances en la investigación; la contribución de la predefensa para el éxito de la defensa; y el valor de las oponencias (predefensa y defensa) para el éxito de la formación doctoral.

Desde la percepción de los componentes del proceso formativo, en lo relativo a su concepción, desarrollo y efecto, los principales elementos que requieren ser mejorados son los referidos a: la variedad, flexibilidad, diseño y articulación de las actividades para la formación investigativa y teórico metodológica; el aprovechamiento del proyecto de investigación como un escenario fundamental en la formación investigativa; la calidad de la orientación y preparación de los doctorandos para la socialización y publicación de resultados investigativos y; el acompañamiento académico y teórico-metodológico a los doctorandos.

El estudio confirmó, asimismo que, en la concepción de la formación, en sus diferentes componentes, no se intenciona el enfoque interdisciplinario, lo que ratifica la necesidad de fundamentar una concepción metodológica de la formación doctoral interdisciplinaria en el área de conocimiento de las ciencias de la educación, al que se encamina el proyecto de investigación del que este estudio es uno de sus resultados.

REFERENCIAS

Addae, D. & Kwapong O. (2023). Percepciones de los estudiantes de doctorado sobre los seminarios de investigación en educación doctoral: un estudio de caso. *Cogent Education*, 10(1), 1-18. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2183701>.

Akojie, P., Entrekin, F., Bacon, D. & Kanai, T. (2019). Qualitative Meta-Data Analysis: Perceptions and Experiences of Online Doctoral Students. *American Journal of Qualitative Research*, 3(1), 117-135. Access: 20/05/2023. Available at: <https://doi.org/10.29333/ajqr/5814>.

Bamgboje-Ayodele, A., Ye, M., Almond, H. & Sakulwichitsintu, S. (2016). Inside the minds of doctoral students: Investigating challenges in theory and practice. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 243-267. Access: 20/05/2023. Available at: <http://ijds.org/Volume11/IJDSv11p243-267Bamgboje2269.pdf>.

Bozkurt, V., Yalçinkaya, E., Karatafl, A., Talas, M. & Fiahin, A. (2021). Perceptions of doctoral students: Satisfaction, difficulties, gained skills and performance in publishing in academic journals. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 1), 263–275. Access: 20/05/2023. Available at: <https://doi.org/10.2399/yod.20.516442>.

Cornér, S., Löfström, E. & Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91-106. Access: 20/05/2023. Available at: <http://www.informingscience.org/Publications/3754>.

Decreto Ley No. 372 “Del Sistema Nacional de Grados Científicos” (25 de marzo de 2019). Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Ordinaria, Año CXVII, Número 65, La Habana, jueves 5 de septiembre de 2019, 1429-1432. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2019-o65_0.pdf

Fernández-Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos* 37 (148), 156-171. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/49319/44372.

Hall, S. F. & Hulse, D. (2010). Perceptions of Doctoral Level Teaching Preparation in Counselor Education. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 1(2), 1-15. Access: 20/05/2023. Available at: <https://digitalcommons.fairfield.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=education-facultypubs&httpsredir=1&referer= .>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad México: Mc Graw Hill Education.

Lantsoght, E. O. L. (2021). Students' Perceptions of Doctoral Defense in Relation to Sociodemographic Characteristics. *Education Sciences*, 11(463), 1-36. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci11090463>.

Mazerolle, S. M., Bowman, T. G. & Klossner, J. C. (2015). An analysis of doctoral students' perceptions of mentorship during their doctoral studies. *Athletic Training Education Journal*. 10(3), 227–235. Access: 20/05/2023. Available at: <http://meridian.allenpress.com/atej/article->

<pdf/10/3/227/1452700/1003227.pdf>.

Mendoza, J., Rizo, N., Beltrán, H. y Concepción, E. R. (2021). La formación doctoral: estudio comparativo entre Europa y América. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 170-182. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-170.pdf>.

Mera, W. y Trelles, I. (2022). Experiencias sobre los aportes del CEPES en la formación doctoral de profesores de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: una mirada desde sus protagonistas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Especial 1), 253-268. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2822>.

Ortiz-Torres, E. A. (2019). La calidad en la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas: una evaluación desde sus egresados y propuestas de mejora. *Revista Educación*, 43(1), 1-15, Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.24326>.

Spronken-Smith, R., Brown, K. & Cameron, C. (2023). Perceptions of graduate attribute development and application in PhD graduates from US and NZ universities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-16. Access: 20/05/2023. Available at: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2182873>.

Yelibay, M., Karabassova, L., Mukhatayev, Z. & Yermukhambetova, A. (2022). The perception and experience of young researchers in doctoral programmes in the context of recent reforms in Kazakhstan. *European Journal of Education*, 57, 484–496. Access: 20/05/2023. Available at: <https://doi.org/10.1111/ejed.12513>.

Youp, N. & Suki, N. M. (2022). *Exploring Factors Influencing Postgraduate Doctoral Students Retention in Public Universities* [Conference Paper]. AIC, Langkawi, Malasia. Acceso: 20/05/2023. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/364737553>.

Conflicto de interés:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Pedro Valiente Sandó: Doctor en Ciencias Pedagógicas (2002). Doctor Honoris Causa y Profesor Emérito. Profesor Titular del Centro de Estudios de Gestión Organizacional (CEGO) de la Universidad de Holguín. Investigador del proyecto “Formación doctoral interdisciplinaria en Ciencias de la Educación” (CEPES-UH). Publicó artículos contentivos de estudios sobre formación doctoral en ciencias de la educación en la Revista Cubana de Educación Superior (2018 y 2022) y la Revista Universidad y Sociedad (2020).

Declaración de responsabilidad autoral:

Pedro Valiente Sandó: Concepción general y metodológica del estudio. Revisión bibliográfica. Conformación del marco teórico-referencial. Procesamiento de datos y análisis de los resultados. Elaboración de las conclusiones. Redacción general del trabajo.

Alexei Romero Llorente: Administración de encuestas online mediante el programa “Google Forms” (envío, recepción). Procesamiento de datos y análisis de los resultados. Elaboración de referencias bibliográficas. Revisión general del trabajo.

Yohan Díaz Ferrer: Administración general de encuestas online mediante el programa “Google Forms” (envío, recepción y elaboración de registros primarios).

Berta Margarita González Rivero: Diseño del contenido del estudio (dimensiones, indicadores y criterios) e instrumentos.