

Omnia Año 25, No.2 y 3 (Mayo-Diciembre, 2019) pp. 52 - 63
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856
Depósito legal pp 199502ZU2628

Orientación de los doctorados en educación. Caso peruano

Milagros Carrasco Loyola y Luis Barrios Tinoco***

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar las características de los doctorados en educación que se brindan en el Perú. Se revisó la información reportada en el órgano oficial y en la página web. Se analiza el plan de estudios, la distribución de créditos y los perfiles de ingreso y egreso de los programas. El perfil de egreso y las asignaturas están orientados principalmente hacia el desarrollo de capacidades para la investigación. Se requieren estudios adicionales para evaluar el impacto de las investigaciones en la problemática educativa del país.

Palabras clave: Educación superior, estudios de posgrado, perfil de egreso, plan de estudios, investigación.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesora asociada de la Facultad de Estomatología, Universidad Peruana Cayetano Heredia. E-mail: milagros.carrasco@upch.pe. <http://orcid.org/0000-0001-7551-3597>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor principal de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. E-mail: lbarrios@une.edu.pe.

*Orientation of doctorates in education. Peruvian case***Abstract**

The objective of this paper was to evaluate the characteristics of PhD programs in education offered in Peru. The information reported by the official agency and on the website was reviewed. Curriculum, the distribution of credits and the income and graduated profiles of the programs are analyzed. Profile and courses are oriented towards the development of research capabilities. Further studies are required to assess the impact of research on the educational problems of the country.

Key words: Higher education, Postgraduate studies, Graduate profile, Curriculum, Research.

Introducción

Los doctorados en el Perú han estado regidos por una doble normatividad: la ley universitaria y las normas internas de cada universidad. Según las dos últimas leyes universitarias (Ley N° 23733 de 1983 y la Ley N° 30220 de 2014), establecen que solo las universidades pueden organizar estudios de doctorado como el nivel superior de formación académica universitaria, después del bachiller y el magister (Díaz y Sime, 2016).

La Ley Universitaria N° 30220 define a los doctorados en su artículo 43: “Son estudios de carácter académico basados en la investigación. Tienen por propósito desarrollar el conocimiento al más alto nivel”.

Para la obtención del grado de doctor, el artículo 45 establece que se realiza de acuerdo a las exigencias académicas que cada universidad establezca en sus respectivas normas internas. Los requisitos mínimos:

Requiere haber obtenido el grado de Maestro, la aprobación de los estudios respectivos con una duración mínima de seis (6) semestres académicos con un contenido mínimo de sesenta y cuatro (64) créditos y de una tesis de máxima rigurosidad académica y de carácter original, así como el dominio de dos idiomas extranjeros, uno de los cuales puede ser sustituido por una lengua nativa.

Por otro lado, diversos estudios coinciden que para asegurar el buen desempeño de la economía en el largo plazo y mejorar cuando menos los indicadores sociales de pobreza y mortalidad infantil, los países requieren invertir una cantidad suficiente de recursos en investigación y desarrollo, particularmente, recursos humanos altamente calificados. En ese sentido, Granda (2013), destaca la escasez de profesionales con título de doctor, así como su distribución por áreas de trabajo, en comparación con aquellos países de similar patrón de crecimiento al que busca alcanzar el Perú.

El I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo en Centros de Investigación realizado en el Perú entre los años 2014 y 2015, reporta que en el 2015, el 31,8% de los investigadores tenía el grado de doctor, es decir, 1 069 investigadores con doctorado.

Este dato nos ubica debajo de los países de la región. En Chile y Uruguay este porcentaje es 39,2% y 64,2%, respectivamente; mientras que en los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es del 42,8%.

Según el II Censo Universitario, realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática en el 2010, el 7% de los estudiantes de postgrado (4 047) pertenecen al doctorado. Las universidades privadas ofrecen un mayor número de programas de posgrado en áreas que no son de ciencia y tecnología (Corilloclla y Granda, 2014). Díaz y Sime (2016), refieren que en el Perú existen 30 programas de doctorado en Educación en 29 universidades, de los cuales la mitad pertenecen a universidades públicas y la otra mitad a universidades privadas.

Se estima que la estructura productiva del país requerirá alrededor de 1 201 doctores investigadores en el área de humanidades, con una brecha de 1 123 doctores investigadores y 1 604 la brecha de doctores graduados (Granda, 2013).

Un desafío importante es el acceso a los niveles superiores y técnicos en el país, donde uno de los principales factores que determina estas diferencias es el ingreso y su impacto se hace mayor a medida que se avanza en el ciclo educativo. En particular, son destacables los esfuerzos para un mayor acceso e igualdad de oportunidades en educación superior, el establecimiento de una política nacional de becas, entre las cuales, la Beca Presidente de la República ha permitido financiar incluso estudios de doctorado en universidades extranjeras (OCDE, 2016).

Cuando se habla de la formación de doctores, es ineludible tocar el tema de los que forman a los doctores, los cuales, a su vez, deberían contar con dicho grado académico. Brunner (2016), reporta la proporción de docentes en educación superior de diversos países según los grados alcanzados. Es resaltante que pese a la exigencia de los grados para ejercer la docencia en varios países de la región como una creciente presión por profesionalizar la carrera académica, el porcentaje de docentes doctores es aun reducido, siendo Perú, uno de los países con el menor número de ellos (alrededor del 3%).

Villalobos y Melo (2008), tratan el tema de la formación del profesor universitario. En Chile, una preocupación es la calificación insuficiente de los docentes de educación superior. Menos del 17% de los profesores universitarios tienen el grado de doctor y solo el 24% realiza investigación. En contraste, el ingreso a la docencia en universidades de Europa, tiene como uno de sus requisitos el doctorado.

Sime-Poma (2013), afirma que los programas de posgrado en educación juegan un papel importante en la producción y circulación de conocimientos nacionales e internacionales para la comunidad académica, los docentes y los decisores de políticas públicas. Los posgrados en educación son debido a que es en ese nivel de formación donde se acreditan académicamente los nuevos investigadores educacionales y es uno de los lugares clave desde donde se producen conocimientos sistemáticos y rigurosos para el campo educativo.

El objetivo del trabajo fue analizar las características y orientación de los doctorados en educación que se brindan en el Perú.

Metodología

Se solicitó información a la Superintendencia Nacional de Educación Superior

Universitaria (SUNEDU) sobre los programas de doctorado ofrecidos por las universidades con licenciamiento institucional, en el mes de noviembre 2019. Se revisó la información correspondiente a los programas de estudios, publicada en la página web institucional. La información fue recolectada, analizada y sistematizada.

Resultados

Según información oficial a noviembre 2019, son 30 las universidades que ofrecen programas de doctorados en educación de un total de 81 universidades con licenciamiento institucional, que representa el 37,0% de las universidades del país. La mayoría de las universidades que contaron con estos programas de formación son públicas (56,7%). Dos universidades ofrecen más de un programa de doctorado en educación.

Un total de 38 programas de doctorados son ofertados por las universidades con licenciamiento institucional y once de ellos (28,9%), tienen sede en la capital del país. Todos los programas son en modalidad presencial; sin embargo, ocho doctorados son ofertados además en modalidad semipresencial.

Los programas de doctorado reciben diferentes denominaciones, siendo las más frecuentes: Doctorado en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación (Tabla 1).

Tabla 1. Programas de doctorados en educación, según denominación.

Denominación del doctorado	N (%)
Educación	21 (55,3)
Ciencias de la Educación	14 (36,9)
Educación Gestión Educativa	1 (2,6)
Educación Currículo y Docencia	1 (2,6)
Educación y Docencia Universitaria	1 (2,6)
Total	38 (100,0)

Fuente: Elaboración propia (2019)

El análisis de la oferta de los doctorados en educación a través de la página web, se sintetiza como sigue:

Objetivos del programa. En general, los programas de doctorado en educación tienen dos objetivos principales, (1) formar profesionales de alto nivel y (2) el desarrollo de capacidades de investigación. Se precisa como finalidad de la formación, el responder a las necesidades del país y contribuir al desarrollo, así como el gerenciar con eficiencia instituciones del sistema educativo nacional.

Perfil de ingreso. Se considera necesario que el estudiante de doctorado posea un elevado nivel de cultura general y conozca los principales problemas de la educación nacional; por otro lado, se exige capacidad de análisis, actitud innovadora, desarrollar proyectos de investigación,

interés por generar aportes en la profesión, habilidad lectora y para escribir artículos o ensayos científicos.

La mayoría de los programas plantean como *perfil de egreso* generar conocimiento, difundir las investigaciones sobre la problemática educativa, plantear alternativas de solución, dirigir equipos de investigación y asesorar y evaluar proyectos de investigación. Algunos de estos programas además incorporan las competencias de gestión de programas curriculares, diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación en el ámbito educativo, dirección de procesos de aseguramiento de la calidad y la interpretación de la realidad educativa nacional.

Sobre el *plan de estudios*, los cursos son obligatorios y distribuidos en seis semestres o ciclos con 64 créditos en su mayoría (31,3%), el resto de los programas establece 84 créditos. En promedio, los programas tienen $96,5 \pm 30,9$ créditos. Uno de los programas tiene cuatro cursos electivos. El promedio de asignaturas programadas en los planes de estudios es en número de 15 (Promedio= $15,3 \pm 4,4$), que distribuidas en los seis semestres, resultan entre 2 a 3 asignaturas por semestre.

Todos los planes de estudios están orientados a la investigación en mayor a menor grado. Consideran en promedio, ocho cursos de investigación (50,8% del total de asignaturas), un curso de gestión (8,0%) y uno de currículo (5,8%). Se tratan otros temas como evaluación, didáctica y tecnologías de información, Sistemas educativos, Historia de la educación, Corrientes filosóficas en educación, Educación inclusiva, Neuropedagogía, entre otros. (Tabla 4).

Específicamente en el área de investigación, cinco asignaturas en promedio se encuentran en los planes de estudios y son talleres y asesoría de tesis, mientras que otras tres asignaturas corresponden a tópicos relacionados a investigación que contribuyen a la elaboración del proyecto de tesis. Uno de los programas de doctorado tiene todas sus asignaturas del área de investigación. Sobre los créditos según áreas, más de la mitad de los créditos (53,7%) del plan de estudio es para las asignaturas de investigación.

Tabla 2. Número promedio de asignaturas y créditos, según área

Área	Asignaturas		Créditos	
	Promedio	(%)	Promedio	(%)
Investigación	7.8	(50.8)	51.8	(53.7)
Gestión	1.2	(8.0)	6.8	(7.0)
Currículo	0.9	(5.8)	6.3	(6.5)
Políticas	0.6	(3.6)	3.9	(4.0)
Calidad	0.4	(2.5)	5.0	(5.2)
Evaluación	0.4	(2.9)	3.8	(3.9)
Didáctica	0.3	(2.2)	4.4	(4.6)
TIC	0.3	(2.2)	3.3	(3.4)
Otros	3.4	(22.0)	11.2	(11.6)
Total	15.3	(100.0)	74.9	(100.0)

Fuente: Elaboración propia (2019).

Líneas de investigación. Los cuatro programas de doctorado presentan entre tres y 32 líneas de investigación. Las líneas comunes son: políticas educativas, currículo, formación y evaluación docente, antropología educativa, investigación educativa.

El *campo ocupacional* presentado por uno de los programas de doctorado especifica: dirigir instituciones educativas y direcciones regionales, conducir cátedras en facultades de educación, liderar grupos de investigación, participar en proyectos educativos de impacto social o de diversificación curricular, asesoría e incorporarse a instituciones culturales.

Discusión

El objetivo de la investigación fue describir las características de la oferta de los programas de doctorado en educación en el Perú. La estrategia de acceso a la información mediante las páginas web es posible que no sea completa; sin embargo, muestra la información que dispone los que aspiran a seguir estos estudios y de donde seleccionan la mejor oferta.

Similarmente al estudio de Corvalán, Falabella y Rojas. (2011), es escasa la disponibilidad pública que existe sobre los doctorados. En su estudio, tampoco fue suficiente la información disponible en las páginas web de universidades chilenas, la documentación y folletería que entrega cada programa, y datos secundarios del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior y de la Comisión Nacional de Acreditación.

En Latinoamérica, existe un bajo número de programas y estudiantes doctorales cuando se compara con otros países en el mundo. Esto puede deberse en parte a la escasez de maestros con grado de doctor que puedan acompañar a los doctorandos o porque fueron formados en otros países solucionando problemas de otros contextos (Cabrera, 2014).

A pesar de la posible subestimación por el acceso a la información analizada en el estudio, la brecha estimada por Granda (2014), de 1 201 doctores investigadores en humanidades y de 1 604 doctores en el país parece aun distante, teniendo en cuenta que los graduados como doctores en educación reportados en el año 2016 no necesariamente estarían dedicados a labores investigativas.

El Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana reporta que solo el 10,5% de los docentes tienen el grado de doctor. Esto se viene regulando con la Ley Universitaria, que señala grados académicos mínimos para el ejercicio de la docencia en sus diferentes niveles.

Las denominaciones de los doctorados Educación y Ciencias de la Educación no involucra una diferenciación entre los objetivos, perfil de egreso o planes de estudios. Colom y Rodríguez (1996), hacen referencia a las Ciencias de la Educación como una interconexión entre diferentes campos, objetos y métodos. La nominación de Ciencias de la Educación porque aborda un conjunto de áreas o disciplinas educativas que aportan en el quehacer educativo

Desde una dimensión científica, se encuentran la economía, sociología, psicología y biología de la educación; en la dimensión ideológica, pertenecen la política y la filosofía de la educación; en las dimensiones histórica y proyectiva, se tiene a la historia y la prospectiva de la educación, respectivamente. Existiría entonces una mayor apertura de posibilidades en las denominaciones Gestión, Currículo y Docencia Universitaria se diferencian en los perfiles de egreso y los planes de estudios. Es posible que los diplomados o especialidades en estas áreas

sean una opción a la que se estaría accediendo en lugar que los doctorados en educación con estas menciones.

En forma general, la información pública accesible está centrada en los objetivos del programa y el plan de estudios. Resulta contradictorio que solo tres programas publiquen las líneas de investigación, considerando que uno de los objetivos es desarrollar competencias en investigación y además hay la exigencia para obtener el grado, la realización de una tesis de máxima rigurosidad y de carácter original.

Uno de los objetivos que establecen los programas es el de responder a las necesidades del país y contribuir al desarrollo. Esto puede ser traducido como un carácter de pertinencia de los programas de doctorado. La UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, sobre la responsabilidad social de la educación superior, reconoce que frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, existe la exigencia de responder a ellas.

El otro objetivo principal que establecen los programas de doctorado es el de desarrollar capacidades de investigación. En esencia, el doctorado es una etapa de formación de posgrado destinada a la investigación, por ende, resulta ineludible el objetivo planteado por los doctorados. En esta línea, Corilloclla y Granda (2014), reconocen que contar con graduados de programas doctorales con alta calificación permite generar nuevos conocimientos, métodos de trabajo, capacidad para resolver problemas complejos, entre otros. Estos autores recomiendan incrementar la proporción de docentes e investigadores universitarios con grado de doctor, lo cual implica fortalecer los programas de posgrado de las universidades peruanas para posibilitar la formación con calidad de profesionales de posgrados, quienes podrían insertarse como docentes e investigadores en las mismas universidades.

Hay coincidencia con el propósito central de programas de doctorados de educación en universidades de América del Sur, el cual es formar investigadores calificados para desarrollar y dirigir investigaciones originales que contribuyan a la solución de la problemática educativa en los ámbitos local, nacional y regional (Villalobos y Melo, 2008).

Navas y Londoño (2011), analizan los propósitos de formación de doctorados en educación en la Región Andina, y en el caso particular de Perú, reportan que en 10 programas los propósitos son de investigación (70%), asesoría (50%), docencia (40%), investigación + docencia (40%) e investigación + docencia + asesoría (20%). Además, consideran que en el Perú existe una mayor heterogeneidad en cuanto a los propósitos.

Si bien en el estudio no se presenta en porcentaje los propósitos de los programas de doctorados en educación como lo presentan los autores Navas y Londoño (2011), se evidencia que se mantiene como uno de ellos el de investigación. Se reconoce que en el país la educación superior universitaria no ha venido formando ciudadanos con altas capacidades para el ejercicio profesional competente ni una producción de conocimiento de alto valor social (Ministerio de Educación, 2015). La Ley Universitaria y la Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CTI, podrían estar orientando a la formación de doctores para promover y desarrollar investigación (CONCYTEC, 2016).

Sin embargo, la falta de recursos financieros para la implementación de proyectos de importancia y la escasez de capital humano calificado explican en parte el bajo nivel de gasto interno en el Perú para las investigaciones que es cuatro veces menor al promedio de la Alianza Pacífico y 20 veces menor al promedio de los países de la OCDE. De manera específica, en el

área de humanidades es el 3,0% del gasto total, representando al área de conocimiento con el menor gasto. En el mismo sentido, el número de investigadores en el área de humanidades es el que se presenta en menor proporción, alcanzando apenas un 4,6%, en el 2015 (CONCYTEC, 2017).

En coherencia con el objetivo de investigación de los programas de doctorado, el perfil de egreso plantea generar conocimiento, difundir las investigaciones, plantear alternativas de solución. A su vez, el perfil de ingreso es reconocer los problemas educativos del país, capacidad de análisis, desarrollar proyectos de investigación y habilidades para escribir artículo o ensayos. Se establece una conexión lógica entre el perfil de ingreso, el perfil de egreso y los objetivos relacionados a la capacidad de investigación planteados en los programas de doctorado.

En este sentido, el *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria* del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa de nuestro país, enfatiza en la evaluación del perfil de egreso, así como en la coherencia entre el perfil de egreso con los objetivos educacionales del programa y los mecanismos de admisión que asegure que los ingresantes cuentan con el perfil de ingreso establecido. Sin embargo, cabe mencionar que ninguno de los programas de doctorado en educación ha acreditado su calidad académica con ese modelo.

Por otro lado, el hecho que pocos programas publiquen sus líneas o sublíneas de investigación, puede ser una limitación para los proyectos de investigación que los postulantes generalmente presentan como uno de los requisitos de admisión. Precisamente, las líneas de investigación son las que orientan los temas de investigación que deben desarrollar los doctorandos. En este punto, Barsky y Davila (2012), en su análisis del sistema de posgrados en Argentina, identifica una tendencia academicista en el manejo de los organismos de ciencia y tecnología, que deja fuera del análisis de calidad las prácticas académicas de las ciencias sociales y humanidades como la publicación de libros. Es posible y deseable que durante el proceso formativo doctoral, además del desarrollo de la tesis doctoral pueda producirse otras investigaciones y publicaciones.

Los créditos y el número de semestres de los doctorados cumplen lo exigido en la Ley Universitaria. Por otro lado, la orientación de un alto número de créditos a la investigación corresponde con las competencias en investigación planteadas en el perfil de egreso. Sin embargo, las asignaturas correspondientes a las otras áreas pueden ser poco adecuadas para una realidad como la nuestra donde se requieren tópicos con mayor implicancia en el desarrollo educativo. Es probable que al analizar las sumillas, contenidos y estrategias planteadas en las asignaturas, pueda verificarse que están dirigidas a plantear soluciones a los problemas educativos del país.

Pacheco (2011), refiere que es heterogénea la investigación en los doctorados de educación, en cuanto a la delimitación de sus objetos, al diseño de sus conceptos y métodos y una capacidad diversificada para el análisis. En su estudio predominan temas propios de la pedagogía (currículo y reformas curriculares, práctica docente, identidad del docente y del alumno, valores, formación de profesores, acción pedagógica, rendimiento académico, gestión escolar, enseñanza de la lectura y escritura, entre otros) y otros provenientes de la coyuntura (recursos tecnológicos y escolarización, género, medio ambiente, entre otros).

En los últimos 50 años, en los países de América Latina y El Caribe, se ha logrado una ampliación masiva de la cobertura en educación, sin embargo, es la calidad, en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes, la que produce los beneficios económicos de la inversión en educación (Bruns y Luque, 2014). En este sentido, el postgrado es un instrumento estratégico que contribuye a mejorar las condiciones sociales, debido a que el desarrollo de la ciencia y la tecnología se ha constituido en factores de crecimiento de la productividad y de la innovación. (Ríos, 2009).

Sin embargo, Pacheco (2011), reconoce que aun cuando los estudios de posgrado son posteriores a la licenciatura o bachiller, su objetivo en la actualidad está paradójicamente dirigido a la formación de profesionales del más alto nivel. Visto así, el posgrado sería una extensión del bachiller poniendo esta formación inicial como de discutible calidad.

Si además consideramos que el nuevo doctor se espera aporte al avance del área de conocimiento donde labora, realice sus procesos académicos e investigativos con responsabilidad social y ética y que se articule a grupos de investigación, redes y comunidades científicas, como lo plantean Garcés Prettel y Santoya Montes (2013), se hace necesario ampliar la investigación a los resultados de los procesos formativos de los doctorados en educación. Ello implica evaluar la contribución en la solución de los problemas educativos o relacionados para el progreso de su comunidad.

Conclusiones

La oferta de los doctorados en educación cumple lo exigido en la Ley Universitaria. El licenciamiento institucional regula los requisitos y duración de los doctorados. La acreditación de la calidad educativa, a su vez, complementa estas condiciones básicas de calidad con aspectos relacionados con los planes de estudios pertinentes, propósitos definidos, entre otros.

Los objetivos y perfil de egreso declarados de los programas de doctorado en educación tienen una clara orientación hacia la solución de los problemas locales y nacionales y contribuir al desarrollo del país. La pertinencia es una condición de calidad de un programa de estudios, que implica una vinculación con la sociedad a través del sector educación, salud, entre otros.

El campo ocupacional de los doctorados de educación es diverso. Gestión educativa, docencia universitaria, investigación y desarrollo de proyectos educativos son las áreas en la que se espera se desarrollen los egresados de estos programas. El seguimiento a los egresados de los doctorados, como un estándar de calidad educativa, permitiría a los programas evaluar sus propósitos y el desempeño de los egresados para implementar las mejoras.

Los planes de estudio tienen una orientación hacia la investigación, esto se corresponde con el hecho que más de la mitad de los créditos corresponden a asignaturas de investigación. La investigación resulta siendo un eje transversal en los doctorados, que se desarrolla a lo largo del proceso formativo lo que debe permitir a los estudiantes el desarrollo de la tesis de investigación

La orientación principal de los doctorados en educación es hacia la investigación, en concordancia a la función principal de los estudios de doctorado. Un doctorado es considerado como el mayor grado que se puede obtener en una institución universitaria y como tal, la exigencia en investigación de más alto nivel es el que se espera que se alcance en los programas

de educación. Sin embargo, son pocos los programas de doctorado de educación que establecen que los estudiantes realicen publicaciones científicas durante el proceso formativo.

Dado el énfasis de los doctorados en la investigación, la producción científica de estos programas debería permitir resolver problemas del contexto educativo. Se requieren estudios adicionales para evaluar el impacto de las investigaciones en la problemática educativa del país.

Referencias bibliográficas

- Barsky, Oswaldo y Dávila, Mabel (2012). “El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales”. **Revista Argentina de Educación Superior**, Año 4, No 5, Argentina, pp 12-37.
- Brunner, José Joaquín (2016). **Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016**. CINDA, Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101%20\(1\).pdf](https://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101%20(1).pdf)
- Bruns, Bárbara y Luque, Javier (2014). **Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América latina y El Caribe**. Foro sobre Desarrollo de América Latina. Resumen. DOI: 10.1596/978-1-4648-0151-8
- Cabrera, José Daniel y Guerrero César (2014). **La formación de doctores en el contexto Latinoamericano**. IX Encuentro de Investigadores. Innovación: su evolución en campos culturales, medioambientales y de competitividad. Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia, 12 y 13 de junio de 2014.
Recuperado de http://rlcu.org.ar/recursos/ponencias_IX_encuentro/Cabrera_Cruz.pdf
- Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). **Avanzando hacia una mejor educación para Perú**. Making Development Happen. Volume 3. Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- Colom, Antonio y Rodríguez, María del Pino (1996). “Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación”. Ediciones Universidad de Salamanca. **Teoría de la Educación**, Año 8, pp 43-54. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3087/3117
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - CONCYTEC (2017). **I Censo Nacional de Investigación y Desarrollo a Centros de Investigación 2016**. Dirección de Investigación y Estudios, Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica: Lima. Recuperado de <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/censo-nacional-id>
- (2016). **Política Nacional para el Desarrollo de la Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – CTI**. Lima. Recuperado de <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/publicaciones/politica-nacional-de-cti>.

- Corilloclla, Pavel y Granda, Alejandro (2014). **Situación de la formación de capital humano e investigación en las universidades peruanas**. II Censo Nacional Universitario 2010. Documento de trabajo. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Lima.
- Corvalán, Javier, Falabella, Alejandra y Rojas, María Teresa (2011). “El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile”. **Calidad en la educación**, No 34, Chile, pp 15-42. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100002>
- Díaz, Carmen y Sime, Luis (2016). “Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo”. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, Vol 8, Perú, pp 5-40.
- Garcés-Prettel, Miguel Efén y Santoya-Montes, Yanin E (2013). “La formación doctoral: expectativas y retos desde el contexto colombiano”. **Educación y Educadores**, Vol 16, No 2, Colombia, pp 283-294. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2303/3237>
- Granda, Alejandro (2013). **Doctorados: Garantía para el Desarrollo Sostenible del Perú**. Documento de trabajo. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Lima.
- Navas Ríos, María Eugenia y Londoño Aldana, Emperatriz (2011). “Tendencias de los propósitos en la Formación Doctoral en Educación Siglo XXI. Caso Región Andina”. **Omnia**, Vol 17, No 1, Venezuela, pp 139-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/737/73718406010/>.
- Pacheco, Teresa (2011). “La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009)”. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Vol 2, No 4, México, pp 62-85. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/54/113>
- Perú. Congreso de la República (2014). **Ley N° 30220**. Ley Universitaria. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0BwEklwQRIQ71bmd2ZkxPbk5xYTQ/view>
- Perú. Ministerio de Educación (2015). **Decreto Supremo 016-2015-MINEDU Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria**. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5399/Pol%C3%ADtica%20de%20aseguramiento%20de%20la%20calidad%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20universitaria%20Decreto%20Supremo%20No.%20016-2015-MINEDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perú. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE (2016). **Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria**. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Perú. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE (2017). Buscador de instituciones y carreras acreditadas. Recuperado de <https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx>.

- Perú. Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU (2018). Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana 2014-2017. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- _____ (2020). Universidades. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe /lista-universidades/>
- Sime-Poma, Luis (2013). “La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina”. **Educación y Educadores**, Vol 16, No 3, Colombia, pp 433-451.
- UNESCO. (2009). **Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo**. Paris, 5-8 de julio de 2009. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/43581>
- Villalobos, Alejandro y Melo, Yenia (2008). “La formación del profesor universitario: aportes para su discusión”. **UDUAL**, Vol 58, No 39, pp 3-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373712911002>