

LOS PROGRAMAS DOCTORALES EN EL MUNDO DE HABLA IBÉRICA: DEMANDAS Y PERSPECTIVAS SOBRE UN RECURSO INDISPENSABLE

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México

Agradecimientos: El presente trabajo fue posible, en parte, gracias a la subvención 104338 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. El autor agradece los comentarios de Angélica Riveros a una versión preliminar del manuscrito.

Los programas doctorales en el mundo de habla ibérica: demandas y perspectivas sobre un recurso indispensable

Resumen

Desde la década de los ochenta, los programas doctorales en ciencias del comportamiento en los países ibero-americanos han adquirido una importancia creciente en los ámbitos académicos, de investigación y de solución a problemas de relevancia social. Una de las principales razones para este crecimiento en importancia se basa en buena parte en las demostraciones que han hecho las ciencias del comportamiento de su contribución a la solución de muy diversos problemas humanos ya que tienen al comportamiento como ingrediente medular. En efecto, prácticamente no hay problema humano que no haya recibido atención por parte de los psicólogos y la gran mayoría de las intervenciones derivadas de esa atención han generado resultados muy positivos que, a su vez, han originado un reconocimiento creciente tanto en las comunidades científicas como en la sociedad en general. Una buena parte del impacto de la contribución específica de los psicólogos con grados superiores en general y con doctorado en particular gravita sobre el vínculo funcional entre la investigación, el desarrollo de intervenciones basadas en los hallazgos de ésta y la instrumentación sistemática de aplicaciones. Algo que distingue a los programas doctorales con componentes profesionales es, además, su énfasis en la demostración fehaciente de que los beneficios sociales (en salud, educación, seguridad, trabajo, etcétera) muestran una relación demostrable con la intervención derivada de la investigación. El presente trabajo ofrece algunas reflexiones sobre antecedentes de corte histórico acerca del conocimiento sistematizado y su uso, los elementos que constituyen un programa de doctorado en ciencias del comportamiento y la importancia de que esos elementos conjunten características de solidez y congruencia interna y externa. A continuación se revisa la función de los sistemas de selección de aspirantes al ingreso y, una vez en el programa, el papel del tutor como figura central en un doctorado incluyendo algunos mínimos que figuran en la literatura de investigación sobre la tutoría exitosa. A continuación se analiza el tránsito típico de un alumno a lo largo de un programa doctoral con reflexiones sobre la naturaleza y la función de sus principales resultados, culminando con los requisitos de graduación. Finalmente se proponen algunas perspectivas de los programas y se describen algunos desafíos que parecen caracterizar a muchos de ellos. Se ha buscado hacer una contribución en tono descriptivo y crítico pero dentro de una óptica optimista que pueda servir como contexto o referencia para quienes dirigen programas doctorales, en un contexto de diversidad conceptual regional, nacional o institucional.

Palabras clave: Tutoría. Investigación. Posgrado. Calidad. Desempeño.

Doctoral programs in the Iberic-speaking countries: Challenges and perspectives on an indispensable resource

Abstract

Starting around the eighties, doctoral programs in behavioural sciences in the Iberic-speaking countries, namely Spain, Portugal and Latin America, have shown increasing weight and importance in scientific and academic areas, including those addressing behavioural sciences contribution to socially relevant problems. One of the main reasons behind this growing trend stems from numerous demonstrations by behavioural sciences regarding its contribution to solve problems which involve human behavior as a key ingredient. Indeed, there is practically no human problem devoid of attention from psychologists and, most professional interventions had led not only to highly positive results but have also increased the recognition of behavioural sciences by both scientific communities and society as a whole. A good portion of the social impact by psychologists originates from a demonstrable functional relation between research, intervention development and systematic professional applications. A feature of solid doctoral behavioural sciences programs with professional branching consists of its emphasis on demonstrating that social benefits in health, education, performance at work, etc., are actually attributable to the fact that interventions are research-based. The present paper offers some reflections ranging from the historic background of the use of systematic knowledge by humans, to its reflection on many doctoral programs. Emphasis is made on the importance of assuring that the main components of doctoral programs show high quality and both internal consistency and social validity. Next a revision is made of the characteristics of admission procedures and criteria and, once inside the program, the importance of good tutoring (advising) on students' path toward progress and graduation. After reviewing some key features of successful tutoring in view of some research studies, the paper goes on to outline the path of a student through the various requirements typically leading to graduation and to reflect on their nature and role toward obtaining the degree. Finally the analysis shifts toward some perspectives and challenges facing doctoral training in behavioural sciences in the region's countries. This analysis seeks to make a critical overview of these issues while keeping an optimistic view for those who direct doctoral programs in a context of geographical and national diversity.

Key words: Mentoring. Research. Postgraduate. Quality. Performance.

Introducción

Quizá entre los más claros y prevalentes vínculos entre eventos del funcionamiento humano, desde el principio de la historia de la humanidad, destaca la relación entre conocimiento y supervivencia. Esta relación a su vez conlleva de manera natural a otras consecuencias tales como el desarrollo y el crecimiento social y, dependiendo del contexto histórico, a la consecución y conservación de la influencia sobre otros individuos o comunidades. En efecto, desde mucho antes que el conocimiento sobre el mundo y la naturaleza se organizara a partir de la acción de grupos humanos, su uso para la solución de problemas de toda índole seguramente data de situaciones que incluso precedieron a los albores de la civilización (Sagan y Druyan, 1992). Así, las necesidades relacionadas con la protección ante climas inclementes o depredadores, la alimentación y la procreación muy probablemente representaron los primeros problemas que condujeron al mundo animal, incluyendo el ser humano, a hacer algún uso ordenado de la información de la que disponía.

Aun sin pretender establecer la motivación específica que dio origen al uso propositivo del conocimiento en la humanidad, parece claro que a medida que la evolución de ésta fue demandando soluciones cada vez más específicas a problemas más allá de la mera supervivencia, el conocimiento preservado y transmitido permitió diversos grados de preparación para afrontar necesidades y dificultades con más eficacia y menos recursos.

Si bien cada solución nueva a problemas de funcionamiento humano básico generaba nuevos conocimientos y estrategias para su solución, el surgimiento de condiciones impuestas por el crecimiento de las comunidades hizo indispensable que ese conocimiento se sistematizara y se transmitiera de forma más ordenada y propositiva. Esta tendencia, debe haber ocurrido inicialmente en el contexto de estructuras sociales incipientes cuya complejidad y funcionalidad creció y se diversificó en la medida en que aquéllas evolucionaron. Es quizá obvio que las distintas civilizaciones de la antigüedad ubicaron, usaron y conservaron el conocimiento y con él sus posibilidades de afectar al mundo físico y social en contextos políticos y religiosos relativamente específicos a las condiciones de su propia historia (Krasner, 2001).

Lo que sí parece haber sido una tendencia general es que el vínculo entre la generación del conocimiento y su enseñanza se convirtió de manera más o menos rápida en un proceso que lo mismo llevaba a mejorar la capacidad de modular las acciones de la naturaleza, que a afectar diversas situaciones sociales y por ende propiciaba la consolidación o incremento del poder. Quizá son estas peculiaridades del conocimiento y sus aplicaciones las responsables históricas de la evolución de la educación en general y la universitaria en particular y el ámbito de las ciencias del comportamiento no parece ser excepción (Stratton, 1964).

A partir de antecedentes históricamente tan distantes como la Academia griega resulta comprensible que algunas de las primeras universidades se conformaran a partir de la iniciativa de grupos relativamente pequeños de individuos que buscaron mentores o guías que, de manera propositiva y sistemática les cultivaran en el conocimiento y sus aplicaciones. Así, el término *universitas* significó inicialmente una asociación o corporación de alumnos, de profesores o de ambos y tuvo como consecuente al concepto de *Studium generale*, aunque éste último solía originarse por iniciativa de algún tipo de autoridad eclesiástica (Sánchez-Vázquez, 2002).

A partir del establecimiento formal de las universidades se designó a sus integrantes según sus responsabilidades. Además de la designación obvia de estudiante y alumno, el reconocimiento a la función de los mentores como alguien que enseña condujo a su designación como doctor, término derivado directamente de *docere*, enseñar y posteriormente condujo al uso del término para designar el grado máximo que otorga una institución de educación superior en cualquier disciplina, uso que permanece hasta nuestros días. Con los años y la diversificación del carácter de las universidades en términos de su papel académico, social o político, el término doctor ha recibido la adición de significados en los últimos siglos, entre los que destaca, quizá por la generalidad de su uso en el contexto universitario el de investigador y, en el vulgo, por razones más cercanas al uso popular o coloquial, médico.

La evolución social de las necesidades de formación de expertos en la sociedad ha diversificado, a su vez, las líneas del quehacer académico en general y del universitario en particular. Como ejemplo, en el contexto de las instituciones de nivel medio-superior y superior, especialmente las de tipo privado, se pueden encontrar ahora institutos o escuelas de todo nivel y para todo propósito. Sin embargo, fuera del circuito educativo predominantemente comercial o pecuniario, la formación de más alto nivel en el sentido de estudios profesionales avanzados y de formación de investigadores, normalmente permanece en las instituciones universitarias de mayor trayectoria, tradición, raigambre y solidez. En este contexto, el otorgamiento del grado de doctor suele entrañar un trabajo sostenido en programas con características definitorias en cuanto estructura, calidad y gestión, y el caso de las ciencias del comportamiento no constituye una excepción (Bengoetxea y Arteaga-Ortiz, 2009; Perry y Boccaccini, 2009).

Como se aprecia en la colaboración de Bermúdez, Castro, Sierra y Buela-Casal (2009) en este mismo volumen, la diversidad de los programas doctorales ocurre en prácticamente todas las dimensiones, abarcando desde su propósito o sus condiciones de admisión, hasta su estructura, financiamiento y contexto

internacional. En términos generales, los programas doctorales en ciencias del comportamiento reflejan el contexto socio-económico y político de su región o sitio de inserción y su administración y funcionamiento depende de numerosas y complejas condiciones.

Independientemente de su carácter, persisten líneas generales de orientación que suelen caracterizar a la gran mayoría de los programas doctorales en ciencias del comportamiento y que los llevan a compartir necesidades, problemas y opciones de solución y avance a futuro. El resto de la presente contribución se orientará a describir algunos de estos componentes a guisa de mínimos conceptuales indispensables, buscando puntos de comunicación que conduzcan a su mejoría y a la colaboración en investigación y en formación universitaria del más alto nivel.

Algunos componentes principales

Si se considera que los factores que tienden a contribuir a la solidez de un programa doctoral en ciencias del comportamiento son prácticamente los mismos que caracterizan a otros programas en educación superior, las propuestas sobre su instauración y conducción apropiada pueden, a su vez, girar en torno a procesos y principios documentados para la propia disciplina (Sánchez-Sosa, 2008). Si se toma el enfoque clásico de componentes en educación superior, también se tendría el concurso de alumnos (selección, disponibilidad temporal y respuesta a la tutoría); objetivos y estructura del programa mismo (su claridad, pertinencia contextual y énfasis profesional o de investigación); profesores y tutores del programa (formación, competencias tutoriales y énfasis en la actualización científica); y recursos (instalaciones, equipo, apoyo institucional y recursos financieros para proyectos de investigación) (Spencer, Semb, Conyers y Sánchez-Sosa, 1975). Todo lo anterior se enmarca, además, en un contexto normativo y de políticas públicas respecto a la investigación científica y a la formación de cuadros de alto nivel para la investigación y el desarrollo (Burgess *et al.*, 2004).

En el caso de América Latina, como en muchos otros, estos componentes principales frecuentemente operan e interactúan en condiciones relativamente definidas a partir de convenios regionales o estructuras organizativas multinacionales que a su vez han conducido a políticas gubernamentales sobre educación superior en general y sobre los grados académicos del posgrado en particular. En Iberoamérica, la década de los ochenta fue la que probablemente mostró la adopción más frecuente de decisiones institucionales que determinarían el futuro de los programas doctorales. Por una parte la fundación o consolidación de consejos nacionales de investigación o de ciencia y tecnología propició tanto la regulación como la promoción de políticas de apoyo a la investigación basadas en la formación de doctores. Entre otros, este ha sido el caso de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Con los años, algunas de esas instituciones tipo ministerio de estado han adoptado funciones muy similares a las de una fundación, para el financiamiento de proyectos de investigación y para el apoyo de estudiantes de posgrado mediante el otorgamiento de becas como es el caso del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), mientras otros han conservado un carácter más normativo y regulatorio. En ambos casos, sin embargo, estos organismos han sido decisivos en la conformación y evolución de los programas doctorales mediante el apoyo financiero selectivo a programas que progresan en el cumplimiento de requisitos y características específicas, congruentes con políticas ministeriales o nacionales.

Es de señalarse que en el mundo académico anglosajón, es frecuente encontrar un propósito profesionalizante de numerosos programas de doctorado en varias disciplinas (incluyendo las ciencias del comportamiento) en virtud de que su estructura educativa media-superior rara vez contempla los equivalentes funcionales al nivel de licenciatura, un grado ampliamente vigente en muchos países de otras tradiciones, por ejemplo en América

Latina. En el sistema anglosajón, los estudiantes que completan un bachillerato de aproximadamente cuatro años de duración, ingresan a programas de posgrado (graduate) para adquirir una formación profesional orientada al servicio. Quizá algunas excepciones en este sentido lo constituyen sus programas profesionales básicos para carreras como la ingeniería, la arquitectura o la medicina (Sánchez-Sosa, 2002). En estos casos, el objetivo de los programas rara vez suele incluir una formación predominante de investigador y, por ende, el grado de doctor.

La selección de aspirantes

Parece claro que el recién ingresado a un programa doctoral constituye la materia prima con la cual, el sistema en general y el tutor en particular conformarán a un investigador, a un docente especializado de muy alto nivel, o a un experto profesional en servicios orientados a la solución de problemas (también con un alto grado de especialización). Si bien se esperaría que éste último fruto de los programas doctorales fuera el menos frecuente, existe cierto grado de demanda definida y relativamente sostenida que ha llevado a algunas universidades (predominantemente privadas) a orientar hacia esa meta profesionalizante algunos de sus programas doctorales (Burgess, *et al.*, 2004). En el resto de los casos suelen predominar los propósitos de formación que históricamente han definido con mayor consistencia y sistematicidad la formación doctoral en el mundo: la de investigadores y la de docentes especializados de alto nivel. Debe notarse que estos dos últimos objetivos son, no sólo compatibles sino que caracterizan a la gran mayoría de quienes buscan cursar un doctorado, ya sea desde la perspectiva de sus antecedentes en sus grados universitarios previos o en su experiencia laboral (Delfin *et al.*, 1987). De hecho muchos programas doctorales especifican la relación entre investigación y docencia como una intersección definitoria básica de su estructura y sus propósitos, aunque parece estarse desvaneciendo en algunos programas la idea del investigador-practicante (Nathan, 2000).

Si bien la selección de aspirantes a ingresar a programas doctorales en ciencias del comportamiento puede abordar diversas características del aspirante, un común denominador prioritario en su exploración o búsqueda siempre será el valor predictivo de los instrumentos, procedimientos y criterios que se usen en su selección. Normalmente el proceso combina exámenes o evaluaciones relativamente formales, con una exploración más personalizada sobre aspectos tales como el nivel de motivación del aspirante, y una mezcla de claridad de metas a mediano o largo plazo, dedicación (frecuentemente exclusiva) y un grado razonable de entusiasmo (Silvera, Laeng y Dahl, 2003). Para efectos del éxito probable en el progreso hacia el doctorado, parece claro que son más importantes los antecedentes sólidos en conocimientos sobre la disciplina, abarcando desde la familiaridad con procesos psicológicos básicos hasta la lógica de toma de decisiones cuando se buscan respuestas a las preguntas de investigación. Estas destrezas de corte metodológico suelen ser cruciales ya que involucran desde aspectos tan básicos como “pensar en orden” hasta la capacidad de valorar críticamente hallazgos de investigación generados por otros, a partir de alguna metodología definida. Naturalmente, el proceso de admisión de cada programa doctoral hará énfasis en sus propias prioridades contextuales y en la oferta académica y de investigación que representen sus profesores.

Como podría atestiguar cualquier profesor veterano de un programa doctoral en ciencias del comportamiento (y en cualquier disciplina), al respecto del aspirante, su capacidad académica no basta para garantizar el éxito. Hay aspectos interpersonales clave cuyo valor puede facilitar u obstaculizar seriamente la consecución de un grado. Aun una estimación conservadora de tipo probabilístico sugeriría que entre dos y cinco aspirantes en cien probablemente van a tener algún nivel disfuncional de problemas emocionales o interpersonales de tal intensidad o naturaleza que interfieran con un avance académico razonable. Se trata de un efecto que suele estar mediado ya sea por la generación de conflictos con otros compañeros, con profesores o con autoridades académicas; o por déficits serios de información de lo que el programa demanda, e incluso por

falta de motivación personal. Si se concuerda con el objetivo de buscar un aceptable valor predictivo en los procesos de admisión, la detección oportuna de dificultades personales como las descritas o las situaciones que las ocasionan constituyen otra tarea que requiere atención (Hawley, 2003).

A este fin, normalmente los programas de doctorado consolidados incluyen una entrevista con cada aspirante, adicional a todos los requisitos académicos. Suele tratarse de una entrevista relativamente estructurada cuyas preguntas incluyen precisamente aspectos que van desde la disponibilidad real de tiempo (los mejores programas doctorales suelen requerir dedicación exclusiva especialmente cuando se apoya financieramente al estudiante admitido), la claridad de metas y expectativas profesionales o laborales; hasta el afrontamiento de dificultades personales potenciales (Silvera *et al.*, 2003). Resulta conveniente que estas entrevistas las realicen al menos dos profesores del programa, y es deseable que al menos uno de ellos tenga algún entrenamiento en entrevista clínica. El resultado de la entrevista puede ser especialmente relevante en aquellos casos en que el programa está situado en áreas geográficas con alto nivel de subempleo o desempleo profesional, y la admisión al programa incluye una beca relativamente generosa. En efecto, es posible que algunos solicitantes más bien busquen "comprar tiempo" haciendo un posgrado mientras se resuelven sus dificultades laborales o económicas, en casi total ausencia de interés real por una línea de investigación o trabajo en el programa y, aún menos, planes vitales para convertirse en investigador o docente de alta especialidad.

Las características del programa

Un proceso de selección sólo tiene éxito en la medida en que las características del programa son bien conocidas por los aspirantes potenciales. Quien esté realmente interesado en proyectar una carrera de investigador requiere saber lo que le espera en un programa que le va a demandar cuatro o más años de trabajo académico sostenido. Algunos aspectos básicos frecuentemente resultan más importantes que otros cuando un programa busca atraer aspirantes con formación sólida, disponibilidad y metas claras. En efecto hay componentes de los programas doctorales que es indispensable publicar con detalle, claridad y oportunidad. Los principales incluyen: el carácter del programa. Si se trata de un programa orientado predominantemente a la formación de investigadores requiere especificar las líneas de investigación con los correspondientes tutores y la disponibilidad de éstos en caso de que la normatividad interna de la universidad o el programa marque cupos máximos por tutor. Otros componentes que requieren difusión oportuna incluyen las reglas académicas de avance en términos de evaluaciones (número y tipo), exámenes y criterios de aprobación para cada uno. Esta información requiere complementarse con los lineamientos de composición de sínodos o jurados (tribunales), fechas límite para presentación de evaluaciones o documentos de acreditación y los sitios u oficinas específicas (incluyendo páginas *Web*) en donde se realizan las gestiones correspondientes personalmente o en línea.

Calidad del trabajo de tutoría

Desde los albores de la educación superior organizada se concibe a un tutor como una persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o como director y defensor del trabajo de un estudiante. En el ámbito de las ciencias del comportamiento varios autores han explorado las características personales o competencias de un tutor eficaz en diversos niveles de la formación de posgrado (Goodman, 2006; Knox, Schlosser, Pruitt y Hill, 2006). Una premisa fundamental de los sistemas educativos en educación superior que dependen en buena parte en la calidad de la tutoría es que ésta requiere un grado significativo de personalización (Spencer *et al.*, 1975). Desde los trabajos precursores de la década de los setenta se hace mención de aspectos tales como mostrar pericia y conocimiento actualizado en su área de trabajo, destrezas de orientación conceptual y metodológica organizada y articulada, y capacidad para retroalimentar el avance de los alumnos; todo en

un contexto de destreza interpersonal, afabilidad, respeto y bonhomía (Sánchez-Sosa y Semb, 1975).

Naturalmente, las competencias de un tutor, especialmente en el nivel del doctorado, no pueden reducirse a su solidez científica y a aspectos de competencia interpersonal (Schlosser y Kahn, 2007). La mayoría de los programas doctorales requieren componentes complejos que deben funcionar al unísono y que, al potenciarse mutuamente, generen buenos resultados en la formación de investigadores o profesionales altamente especializados (Buela-Casal y Castro, 2008, Burgess, *et al.*, 2004). Sería quizá deseable, en el futuro cercano, iniciar estudios de investigación sobre la contribución relativa de los principales elementos responsables por una calidad sostenida a largo plazo de los programas doctorales en las universidades de habla ibérica, es decir, un análisis de componentes.

El avance en el programa

En la medida en que un programa doctoral comprende un número mayor de requisitos a cumplirse por quienes lo cursan, y que estos requisitos o pruebas abarcan actividades científicas, docentes y profesionales; los cuerpos colegiados y los funcionarios que los administran requieren invertir esfuerzos considerables en mantener su calidad. Esto supone una organización eficiente de los aspectos administrativos del programa, especialmente cuando se trata de programas grandes con convenios formales múltiples que regulan la interacción con instituciones y fuentes de financiamiento diversificadas. Por el lado de los profesores y tutores será indispensable, además de pericia y experiencia por parte de los integrantes del claustro académico, dedicación exclusiva y niveles altos de producción científica en cuanto publicaciones y graduados (Benson y Buskist, 2005; Sierra, Buela-Casal, Bermúdez y Santos-Iglesias, 2009).

Aunque sería de suponerse que el conocimiento de las etapas del programa por parte de los doctorandos fuera claro, en la realidad tanto tutores como administradores usan una porción de su tiempo pormenorizando los requisitos académicos y sus consecuencias programáticas a los alumnos que no han analizado en detalle su propio avance a lo largo del programa. Esto suele tener, entre otros, dos orígenes: una descripción incompleta o poco clara en las publicaciones y convocatorias que difunden el programa, especialmente cuando el programa es complejo y requiere el cumplimiento de varios tipos de requisitos, evaluaciones y exámenes en secuencias específicas. Otro origen pueden ser las intervenciones de algunos académicos que, al serles difícil satisfacer los criterios de cumplimiento y avance del programa buscan negociar cumplimientos limítrofes o cambios concesivos. Así, la robustez jurídica de las normas que regulan los programas y la convicción compartida de los integrantes de sus cuerpos colegiados (consejos, comités, tribunales, etcétera.) sobre el sostén de la más alta calidad del trabajo científico y académico, resultan piedras angulares de cualquier programa doctoral y bases para resolver conflictos (Benson y Buskist, 2005; Griebing *et al.*, 2009).

Los requisitos de graduación

En la medida que un programa doctoral se ha robustecido a lo largo de los años, sus requisitos de graduación serán progresivamente más estables, exigentes, pertinentes a sus propósitos de egreso y diversificados. Así, un programa consolidado normalmente requiere una combinación esmerada y secuenciada de productos académicos y científicos.

Una vez aprobados los exámenes y criterios de ingreso, incluyendo la aceptación preliminar de un proyecto (protocolo) de investigación, el alumno suele tomar cursos avanzados, orientados a familiarizarle con aspectos específicos relativos a su proyecto. También pueden buscar subsanar algún déficit en conocimientos necesarios para el buen éxito del mismo y de su avance hacia un nivel aceptable de pericia en una especialidad o línea de investigación. En la mayoría de las ocasiones la decisión sobre la naturaleza y el contenido de

estos cursos se adopta conjuntamente entre el tutor principal y el alumno, aunque a veces se consulta un colega o experto que oriente la decisión.

Tanto en lo relativo a la conclusión exitosa de los cursos, como al cumplimiento del resto de los requisitos de avance, los programas doctorales en ciencias del comportamiento especifican momentos y formas particulares de evaluación del progreso del alumno. En muchos casos estas evaluaciones entrañan reuniones formales con parte del comité tutorial (sínodo o tribunal) del alumno y que pueden ocurrir cada seis meses calendario o antes del final de los periodos lectivos universitarios. También es frecuente que las normas del programa prescriban límites específicos, tanto temporales como de resultado académico para estas evaluaciones. Es posible que el programa prescriba sanciones a los alumnos que no presenten las evaluaciones dentro de los periodos estipulados o bien que no los aprueben con una nota o calificación aceptable.

Hay otras evaluaciones más determinantes del progreso del alumno que suelen relacionarse con el completamiento de etapas mayores en su secuencia de avance. Cuatro de las más frecuentes incluyen, primero, la acreditación de al menos un periodo lectivo de experiencia docente formalmente realizada frente a un grupo de alumnos de etapas anteriores (por ejemplo licenciatura). El segundo, frecuentemente denominado examen de postulación, incluye la defensa ante un mínimo de tres integrantes del comité (sínodo o tribunal) asignado al alumno, de la que se espera sea la versión final del proyecto o protocolo de investigación a realizarse. Después de evaluar la pertinencia metodológica, social o teórica del proyecto, un juicio positivo del comité se interpreta como la aprobación final de la estructura de dicho proyecto y entraña la autorización formal para iniciar la recolección de datos. Es frecuente que el programa prescriba que en esta evaluación no esté presente el tutor principal del alumno.

Tercero, al culminarse la realización del proyecto de investigación, se espera que el alumno presente y defienda una primera versión de su tesis doctoral ante su comité tutor. El propósito de este examen, normalmente denominado de Candidatura, es que el alumno reciba retroalimentación sobre el trabajo realizado e inserte en las versiones sucesivas de la tesis doctoral, los cambios sugeridos por los integrantes del sínodo. A veces esto incluye la realización de análisis adicionales de los datos recogidos e incluso la recolección de datos adicionales, útiles para la contestación de las principales preguntas de investigación del trabajo.

Cuarto, los programas de doctorado más consolidados requieren, en este punto, la publicación de un artículo original de investigación derivado, del trabajo del alumno, en una revista con arbitraje estricto (doble ciego) indizada en las principales bases de datos especializadas y de circulación internacional. Los preceptos éticos aplicables a esta etapa señalan que el o los artículos publicados llevarán al alumno como primer autor y al tutor como segundo, o último si hay otros colaboradores (Jones, 1999; Nguyen y Nguyen, 2006; Sociedad Mexicana de Psicología, 2008). Con objeto de familiarizar a los auditorios no especializados o externos la disciplina, con esta regla, se suele insertar en la nota principal al pie del artículo o publicación la leyenda: El presente trabajo surgió de la tesis doctoral del primer autor bajo la tutoría y dirección del último.

Finalmente, el otorgamiento oficial del grado de doctor se basa en la celebración y aprobación del examen de grado el cual contiene la defensa de la versión final de la tesis doctoral. Normalmente se trata de una reunión pública en un recinto universitario provisto para este propósito y relativamente solemne. Un sínodo compuesto por entre tres y siete profesores de alto nivel, entre los cuales suele haber uno o dos externos al programa o a la universidad del doctorante presencian una presentación inicial, seguida de la réplica por parte de cada miembro de este tribunal sobre el trabajo de tesis o sobre temas de la línea de investigación o especialidad del alumno. En esta sesión, dependiendo de las normas de cada programa, puede o no participar formalmente en el sínodo el tutor principal del alumno.

Perspectivas y desafíos

Como suele ocurrir en prácticamente todos los contextos y regiones, los programas doctorales en ciencias del comportamiento podrían mejorarse en varios aspectos si se tuviera acceso a más y mejores recursos. Así como existe una amplísima variedad de niveles de calidad y articulación en los programas, hay también programas con muy diversos niveles de apoyo financiero. Si bien se esperaría, en principio, que los programas mejor financiados mostraran la mejor calidad académica, lo más probable es que esta asociación no se sostenga en todos los casos. Quizá la principal razón para esto es que si un programa no cuenta con una estructura académica fuerte y articulada en términos de profesores, alumnos y solidez de contenidos, secuencias y criterios de admisión, avance y egreso, difícilmente la disponibilidad de recursos por sí misma lo dotará de alta calidad (DuPree, White, Meredith, Ruddick y Anderson, 2009; Hinrichsen y Zweig, 2005).

Es claro, sin embargo, que algunos de aquellos componentes mejorarían en un ambiente de relativa abundancia. Quizá los dos aspectos que con más claridad muestran efectos de buen apoyo financiero son las becas para los alumnos de dedicación exclusiva a los programas y fondos para apoyar la realización de proyectos de investigación mayores. En estos proyectos, dirigidos por los profesores con grupos de investigación deben incluir a los alumnos. En este ámbito es necesario que los psicólogos inviertan mayores esfuerzos de cabildeo sostenido para educar tanto a políticos como a los profesionales de los medios masivos y promover apoyo institucional de ministerios, fundaciones y consejos nacionales de ciencia y tecnología (Hutchings, Mangione, Dobbins y Wechsler, 2007; Lating, Barnett y Horowitz, 2009).

Internacionalización

Desde los albores de la educación universitaria se han señalado (o dado por supuestas) las virtudes de la internacionalización de profesores, alumnos y programas. Estas virtudes, que atañen a prácticamente todos los aspectos de la formación académica y su importancia en la de doctorado, pueden revestir especial relevancia si se les conduce con coherencia y propiedad. En este sentido, coherencia y propiedad se refieren al vínculo funcional real entre la planeación y conducción de experiencias académicas en universidades o institutos extranjeros y los objetivos medulares de los programas doctorales en los países participantes. De otra manera, se corre un riesgo real de que el intercambio científico o institucional se parezca a lo que se ha denominado coloquialmente turismo académico. En efecto, la internacionalización en la formación doctoral en ciencias del comportamiento rinde frutos cuando se planean cuidadosamente las actividades en el contexto específico de líneas de investigación y proyectos conjuntos o en contribuciones expresas a la formación de uno o más alumnos. En este contexto se incluye también el provecho mutuo que se genera cuando se retroalimentan las estructuras de los programas y se adoptan formas de trabajo que resultan en mayor productividad científica (publicaciones, graduados, ponencias en congresos, etc.). En todo caso lo que resulta medular es un beneficio mutuo demostrable, entre comunidades académicas y científicas (Castro y Buela-Casal, 2008; Fang, McDowell y Holland, 2006; Marsella y Pedersen, 2004).

En conclusión, la complejidad de los programas doctorales en ciencias del comportamiento y el carácter indispensable que tiene la contribución de las ciencias del comportamiento a la solución de numerosos problemas de relevancia social, hacen impostergable un trabajo conjunto de las ya numerosas comunidades académicas ibero-americanas en la disciplina. Es particularmente importante colaborar hacia el acuerdo de criterios de calidad, funcionamiento, formas de trabajo y, sobre todo, apoyo mutuo para lograr vencer un contexto en el que aún no se reconoce a las ciencias del comportamiento el impresionante valor de sus aportaciones científicas y profesionales.

Referencias bibliográficas

Bengoetxea, E. y Arteaga-Ortiz, J. (2009). La evaluación de postgrados internacionales en la Unión Europea. Ejemplos de buenas prácticas de programas europeos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 60-68.

Benson, T.A. y Buskist, W. (2005). Understanding "excellence in teaching" as assessed by psychology faculty search committees. *Teaching of Psychology*, 32, 47-49.

Bermúdez, M. P., Castro, A., Sierra, J.C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 193-210.

Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008). Criterios y estándares para la obtención de la Mención de Calidad en Programas de Doctorado: evolución a través de las convocatorias. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 127-136.

Burgess, G.H., Sternberger, L.G., Sanchez-Sosa, J.J., Lunt, I., Shealy, C.N., y Ritchie, P. (2004). Development of a global curriculum for professional psychology: Implications of the combined-integrated model of doctoral training. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 1027-1049.

Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.

Delfin, P.E., Roberts, M.C., Bloom, L.J., Bell, P.A., Perlman, B., Dehart, P., Strachan, A. Welch, V., Ortega, J. Barker, C. (1987). Promoting graduate student development. En M.E. Ware, R.J. Millard (Eds.), *Handbook on student development: Advising, career development and field placement* (pp. 96-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DuPree, W.J., White, M.B., Meredith, W.H., Ruddick, L. y Anderson, M.P. (2009). Evaluating scholarship productivity in COAMFTE-accredited PHD programs. *Journal of Marital and Family Therapy*, 35, 204-219.

Fang, S.R., McDowell, T. y Holland, C. (2006). Internationalizing Family Science Programs: A spherical expansion of inclusive perspectives. En R.R. Hamos (Ed.), *International family studies: Developing curricula and teaching tools* (pp. 1-20). Nueva York, NY: Haworth Press.

Goodman, S.B. (2006). Autonomy and guidance in doctoral advisement relationships: A dialectical study. *The Humanistic Psychologist*, 34, 201-222.

Griehling, S., Zayas, V., Borders, C., Moore, E., Sokol, A., Brydon, M.M., Gerlach, J. y Norman, C. (2009). Exploring the relationship between faculty, students, and the social and behavioral ethics review committee through action research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 4, 27-36.

Hawley, P. (2003). *Being bright is not enough: The unwritten rules of doctoral study*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Hinrichsen, G.A. y Zweig, R.A. (2005). Models of Training in Clinical Geropsychology. *Gerontology y Geriatrics Education*, 25, 1-4.

Hutchings, P.S., Mangione, L., Dobbins, J.E. y Wechsler, F.S. (2007). A critical analysis of systemic problems with psychology pre-doctoral internship training: Contributing factors and collaborative solutions. *Training and*

Education in Professional Psychology, 1, 276-286.

Jones, K.D. (1999). *Ethics in publication. Counseling and Values*, 43, 99-105.

Knox, S., Schlosser, L.Z., Pruitt, N.T. y Hill C.E. (2006). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisor perspective. *Counseling Psychologist*, 34, 489-518.

Krasner, K. B. (2001). Survivor: The history of the library. *History Magazine* 2, 19-24.

Lating, J.M., Barnett, J.E. y Horowitz, M. (2009). Increasing advocacy awareness within professional psychology training programs: The 2005 National Council of Schools and Programs of Professional Psychology Self-Study. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 106-110.

Marsella, A.J. y Pedersen, P. (2004). Internationalizing the counseling psychology curriculum: Toward new values, competencies, and directions. *Counselling Psychology Quarterly*, 17, 413-423.

Nathan, P.E. (2000). The Boulder model. A dream deferred-or lost? *American Psychologist*, 55, 250-252.

Nguyen, T. y Nguyen, T.D. (2006). Authorship ethics: Issues and suggested guidelines for the helping professions. *Counseling and Values*, 50, 208-216.

Perry, K.M. y Boccaccini, M.T. (2009). Specialized training in APA-accredited clinical psychology doctoral programs: Findings from a review of program websites. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 16, 348-359.

Sagan, C. y Druyan, A. (1992). *Shadows of forgotten ancestors*. Nueva York: Random House.

Sánchez-Sosa, J.J. (2002). Globalización, ejercicio profesional transnacional y certificación. En: G. Vázquez (Ed.), *La Psicología profesional en México* (pp. 43-64). México, D.F.: SESIC-CoNaPsi.

Sánchez-Sosa, J.J. (2008). Competencias científicas y profesionales: Cimientos metodológicos y de integración en las ciencias del comportamiento. En: C. Carpio (Coord.), *Competencias profesionales y científicas del psicólogo* (pp. 247-282). México: UNAM.

Sánchez-Sosa, J.J. y Semb, G. (1975). *Validating tutor selection procedures for personalized instruction*. Annual Convention on Personalized Instruction, CPI, Los Angeles, Calif.: EUA

Sánchez-Vázquez, R. (2002). Síntesis sobre la Real y Pontificia Universidad de México. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 14, 265-342.

Schlosser, L.Z. y Kahn, J.H. (2007). Dyadic perspectives on advisor-advisee relationships in counseling psychology doctoral programs. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 211-217.

Sierra, J.C., Buéla-Casal, G., Bermúdez, M.P. y Santos-Iglesias, P. (2009). Importancia de los criterios e indicadores de evaluación y acreditación del profesorado funcionario universitario en los distintos campos de conocimiento de la UNESCO. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 49-59.

Silvera, D.H., Laeng, B. y Dahl, T.I. (2003) The training of doctoral students of psychology in the United States. *European Psychologist*, 8, 48-53.

Sociedad Mexicana de Psicología (2008). *Código Ético del Psicólogo*. México: Trillas.

Spencer R., Semb, G., Conyers, D. y Sanchez-Sosa, J.J. (1975). An experimental comparison of two forms of personalized instruction, a discussion procedure, and an independent study procedure. En: R. Ruskin y S. Bono (Eds.), *Personalized Instruction in Higher Education*. Washington, D.C.: Center for Personalized Instruction.

Stratton, G.M. (1964). *Theophrastus as psychologist of sense perception, and as reporter and critic of other psychologists*. Amsterdam: Allen y Unwin.