

Memoria científica original

Apuntes para una concepción pedagógica de la formación doctoral en educación en la República Dominicana

Notes on a pedagogical conception of doctoral training in education in the Dominican Republic

Dr. Cs. Nancy Lucía Chacón Arteaga^{1*}, <https://orcid.org/0000-0003-2228-5505>

Dr. C. Reina Altagracia Taveras², <https://orcid.org/0000-0003-2844-7894>

Dr. C. Luis Camilo Matos de León², <https://orcid.org/0009-0001-8817-1212>

Dr. C. Ognara García García³, <https://orcid.org/0000-0001-6690-7527>

¹ Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba.

² Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.

³ Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Cuba.

* Autor para la correspondencia: nchaconarteaga@gmail.com

Resumen

Introducción: La formación doctoral en educación enfrenta una paradoja en América Latina: su reconocimiento como eje estratégico para el desarrollo contrasta con modelos pedagógicos anclados en enfoques tradicionales. En la República Dominicana, esta tensión se agudiza por brechas históricas en acceso, calidad e inclusión educativa, que demandan soluciones innovadoras desde la academia.

Objetivo: Proponer lineamientos para una concepción pedagógica de la formación doctoral en educación que integre perspectivas críticas, contextualizadas y colaborativas, articulando rigor académico con impacto socioeducativo.

Métodos: Investigación cualitativa con análisis hermenéutico de fuentes documentales, organizada en tres fases: 1) Revisión sistemática de literatura teórica; 2) Análisis crítico de documentos académicos y normativos; 3) Síntesis teórica mediante triangulación metodológica y matrices de congruencia.

Resultado: Se identificaron cinco brechas estructurales: acceso inequitativo, currículos eurocéntricos, metodologías tradicionales, investigación desvinculada de demandas sociales y financiamiento insuficiente. Como respuesta, se propone un modelo pedagógico basado en cinco ejes: pedagogía crítica, interdisciplinariedad, contextualización decolonial, metodologías participativas y articulación universidad-sociedad.

Conclusión: La concepción pedagógica planteada representa un cambio paradigmático al priorizar la producción de conocimiento situado, la colaboración Sur-Sur y la vinculación con

políticas educativas. Este modelo busca transformar la formación doctoral de un ejercicio académico elitista en un motor para la justicia educativa, combinando estándares globales de calidad con pertinencia local. Su implementación requerirá políticas institucionales que fomenten financiamiento sostenible, redes investigativas y diseños curriculares flexibles.

Palabras clave: concepción pedagógica, formación doctoral, grado de doctor, formación profesional.

Abstract

Introduction: Doctoral training in education faces a paradox in Latin America: its recognition as a strategic pillar for development contrasts with pedagogical models anchored in traditional approaches. In the Dominican Republic, this tension is exacerbated by historical gaps in access, quality, and inclusion in education, which demand innovative solutions from academia.

Objective: To propose guidelines for a pedagogical conception of doctoral training in education that integrates critical, contextualized, and collaborative perspectives, articulating academic rigor with socio-educational impact.

Methods: Qualitative research with a hermeneutic analysis of documentary sources, organized into three phases: 1) Systematic review of theoretical literature; 2) Critical analysis of academic and regulatory documents; 3) Theoretical synthesis through methodological triangulation and congruence matrices.

Results: Five structural gaps were identified: inequitable access, Eurocentric curricula, traditional methodologies, research disconnected from social demands, and insufficient funding. In response, a pedagogical model based on five pillars is proposed: critical pedagogy, interdisciplinary, decolonial contextualization, participatory methodologies, and university-society coordination.

Conclusion: The proposed pedagogical conception represents a paradigm shift by prioritizing the production of situated knowledge, South-South collaboration, and engagement with educational policies. This model seeks to transform doctoral training from an elitist academic exercise into a driver of educational justice, combining global quality standards with local relevance. Its implementation will require institutional policies that promote sustainable funding, research networks, and flexible curriculum designs.

Keywords: pedagogical conception, doctoral training, doctoral degree, professional training.

Recibido: 1 de noviembre de 2024

Aprobado: 25 de abril de 2025

Introducción

La formación doctoral en áreas específicas del conocimiento, particularmente en Educación, se



erige como un pilar estratégico para el desarrollo científico, tecnológico y social de las sociedades actuales. Este proceso adquiere relevancia ante los desafíos de calidad, pertinencia e innovación que enfrentan las instituciones de educación superior para formar profesionales capacitados en abordar problemáticas educativas complejas desde enfoques sostenibles y contextualizados.

En el campo educativo, la formación doctoral puede definirse como un proceso sistemático orientado a la producción de conocimiento original, crítico y situado, sustentado en el dominio de metodologías de investigación rigurosas, el análisis de realidades educativas multidimensionales y el desarrollo de competencias orientadas a la innovación pedagógica. Más allá de la mera asimilación de contenidos disciplinares, este proceso busca formar sujetos críticos y reflexivos, comprometidos con la transformación social y la articulación dialéctica entre teoría y práctica.

Cabe precisar que, en este trabajo, el término *formación doctoral en educación* se emplea como categoría integradora de los programas de doctorado vinculados al campo educativo. Esta delimitación es necesaria, pues, como señala Moreno Bayardo (2016), en otros contextos coexisten denominaciones diversas –doctorados en pedagogía, ciencias de la educación, educación superior, entre otros– que reflejan matices epistemológicos y curriculares particulares.

A nivel internacional, la formación doctoral ha evolucionado hacia un modelo que trasciende la producción de tesis individuales para integrar competencias investigativas, éticas y de transferencia social del conocimiento (Fernández Fastuca, 2018). En América Latina y el Caribe, este nivel formativo no solo representa la cumbre de la profesionalización académica, sino también un espacio estratégico para generar conocimiento contextualizado que impulse políticas públicas innovadoras y prácticas educativas transformadoras. En la República Dominicana, donde persisten brechas estructurales en acceso, calidad e inclusión educativa, la formación de doctores en educación se configura como un eje prioritario para fortalecer capacidades investigativas y de liderazgo en los ámbitos académico y gubernamental.

No obstante, en la región latinoamericana se evidencia una escasa proporción de docentes universitarios con formación doctoral, así como un impacto limitado de las publicaciones científicas generadas (Espindola Artola et al., 2022). Entre los factores que explican esta realidad destaca el carácter predominantemente docente de las universidades latinoamericanas, lo que, según Rodríguez (2016), relega el desarrollo de competencias en gestión científica y tecnológica a un plano secundario.

A estas dinámicas institucionales se suman condicionantes socioeconómicas. En el caso dominicano, Peralta Checo (2023) identifica que la mayoría de los estudiantes de educación provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos y recurren al pluriempleo como estrategia de subsistencia, lo que restringe su disponibilidad para la investigación académica.



Esta problemática se agrava por obstáculos estructurales: la insuficiente financiación para investigación, la desconexión entre los currículos doctorales y las demandas socioeducativas locales, y la precarización laboral del investigador. A ello se suma una tradición academicista que reproduce modelos epistemológicos eurocéntricos hegemónicos, marginando enfoques situados que dialoguen con las particularidades latinoamericanas. Tal escenario no solo obstaculiza la consolidación de una masa crítica de doctores capaces de liderar transformaciones sustantivas, sino que perpetúa la dependencia de marcos teóricos ajenos a las necesidades del territorio.

Ante este contexto, el presente artículo propone fundamentos teórico-metodológicos para una concepción pedagógica de la formación doctoral en educación en la República Dominicana, basada en perspectivas críticas, contextualizadas y colaborativas. A partir de un diagnóstico de los desafíos locales y regionales, se plantean lineamientos para modelos formativos que prioricen la investigación aplicada, la interdisciplinariedad y el compromiso ético con la justicia educativa, en sintonía con las exigencias de una sociedad en constante transformación.

Métodos

Este estudio se configuró como una investigación básica de enfoque cualitativo, orientada a la construcción teórico-conceptual de una concepción pedagógica para la formación doctoral en educación en la República Dominicana. El diseño metodológico se fundamentó en un análisis hermenéutico de fuentes documentales, centrado en la interpretación crítica de textos académicos, normativas institucionales y marcos teóricos, con el objetivo de develar significados subyacentes, tensiones estructurales y potencialidades transformadoras del contexto estudiado.

Se emplearon métodos como el análisis documental y el análisis de contenido. Estos se complementaron con los métodos teóricos análisis-síntesis y la deducción-inducción. A partir de estos elementos la investigación se organizó en tres fases secuenciales e interdependientes:

1. Revisión sistemática de literatura: Identificación y evaluación crítica de producciones académicas relevantes en el campo.
2. Análisis documental crítico: Examen de fuentes primarias y secundarias para contrastar discursos normativos con prácticas institucionales.
3. Síntesis teórico-pedagógica: Integración de hallazgos para proponer lineamientos conceptuales articulados.

Las fuentes se clasificaron en dos dimensiones complementarias:

- Documentos académicos y normativos.
 - Tesis doctorales en educación defendidas en universidades dominicanas (2015-2024), seleccionadas por su contribución al campo educativo local.
 - Planes de estudio y programas de doctorados en educación de instituciones nacionales acreditadas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).



- Marco normativo nacional, amparado bajo la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología [SEESCyT], 2013) y Resolución 37/2008 que aprueba el Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior (SEESCyT, 2009).
- Informes de organismos internacionales sobre formación doctoral en Latinoamérica.
- Literatura teórica especializada.
 - Artículos indexados en bases de datos internacionales, con prioridad en estudios sobre pedagogía crítica, epistemologías del Sur y modelos innovadores de formación doctoral.
 - Libros y capítulos de libros de autores referentes en filosofía de la educación y estudios de posgrado.

La recolección de datos se reguló por tres criterios: pertinencia temática (vinculación explícita con formación doctoral en educación), actualización (publicaciones de la última década, excepto obras fundacionales) y relevancia institucional (documentos oficiales de organismos reconocidos). Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico, privilegiando documentos que evidenciaron perspectivas críticas o innovadoras.

El análisis se implementó mediante una estrategia analítica tripartita, que abarcó:

- Análisis temático inductivo: Codificación abierta para identificar categorías emergentes sobre desafíos y oportunidades en la formación doctoral.
- Análisis crítico del discurso: Deconstrucción de narrativas hegemónicas en planes de estudio y políticas, contrastadas con enfoques teóricos alternativos (decolonialidad, justicia epistémica).
- Sistematización conceptual dialéctica: Integración de hallazgos mediante matrices de congruencia teórico-metodológica, articulando ejes pedagógicos con las demandas socioeducativas identificadas.

Se garantizó la validez mediante triangulación metodológica, cruzando hallazgos de fuentes documentales, marcos teóricos y contextos institucionales. Todos los documentos analizados son de acceso público, respetándose los estándares éticos de citación (APA 7ª edición) y omitiendo datos identificables de tesis o instituciones sin autorización explícita.

Resultados

Necesidad e importancia social de propuestas innovadoras en la formación doctoral en educación

La formación doctoral en educación en América Latina y el Caribe enfrenta una contradicción estructural: mientras se le reconoce como un eje estratégico para avanzar hacia sistemas educativos equitativos y sostenibles, predominan modelos pedagógicos anclados en enfoques tradicionales, desvinculados de las urgencias socioculturales de la región. En la República

Dominicana, esta tensión se intensifica debido a brechas históricas no resueltas, entre las que se destacan:

- Acceso desigual a educación de calidad.
- Alta deserción escolar en poblaciones vulnerables, asociada a factores socioeconómicos.
- Escasa producción de investigación educativa contextualizada que informe políticas públicas.

Estos desafíos demandan soluciones innovadoras desde la academia, dado que los currículos doctorales vigentes presentan dos limitaciones centrales. En primer lugar, están marcadas por un eurocentrismo epistemológico, que establece una priorización de teorías y metodologías descontextualizadas, con escaso diálogo con las realidades caribeñas marcadas por diversidad cultural, pobreza multidimensional y brechas tecnológicas. Y, en segundo lugar, por la desarticulación institucional, que afecta el funcionamiento sinérgico entre universidades, políticas públicas y comunidades, lo que reduce el impacto social de las investigaciones.

Este análisis identifica tres dimensiones clave para reorientar la formación doctoral:

- a) Epistémica: Superar la dependencia de marcos teóricos importados mediante la producción de conocimiento situado, que integre identidades caribeñas y problemáticas locales.
- b) Metodológica: Adoptar enfoques interdisciplinarios y participativos, que prioricen la investigación-acción colaborativa, la co-creación de saberes con actores comunitarios y el uso crítico de tecnologías emergentes, adaptadas a contextos de conectividad limitada.
- c) Ético-política. Formar investigadores comprometidos con la justicia educativa, capaces de incidir en agendas públicas mediante evidencias contextualizadas, confrontar desigualdades estructurales del sistema educativo y democratizar el acceso al conocimiento científico.

Sin estas innovaciones, la formación doctoral seguirá siendo un ejercicio elitista, alejado de su función social: ser un motor para el desarrollo humano y la transformación educativa. Por tal razón, en esta investigación se defiende la postura teórica acerca de, que el diseño e implementación de una concepción pedagógica crítica, interdisciplinar y contextualizada en la formación doctoral en educación en la República Dominicana —basada en la integración de metodologías participativas, el diálogo con saberes locales y la articulación entre universidad-sociedad— incrementará la producción de investigación educativa relevante, pertinente y socialmente comprometida, contribuyendo a reducir las brechas de calidad e inclusión en el sistema educativo nacional, en un plazo de cinco años.

En este sentido, se postula que al reorientar la formación doctoral hacia problemas reales del contexto dominicano (deserción escolar, formación docente en zonas rurales, brecha digital), mediante metodologías como la investigación-acción y la colaboración con actores comunitarios, se generarán conocimientos aplicables a políticas y prácticas educativas. Esto, a su vez, fortalecerá la capacidad del sistema educativo para responder a sus desafíos estructurales.



Ejes conceptuales que fundamentan la concepción pedagógica

La hipótesis planteada se sustenta en un entramado teórico que articula perspectivas críticas, interdisciplinarias y contextuales, así como enfoques participativos y de vinculación universidad-sociedad. A continuación, se articulan cinco ejes conceptuales que fundamentan esta propuesta:

1. Pedagogía crítica y educación transformadora.

La pedagogía crítica, desde los postulados de Betto (2023), concibe la educación como un acto político dirigido a cuestionar estructuras de poder y desigualdad. En el contexto de la formación doctoral, esta perspectiva exige trascender modelos academicistas para priorizar la formación de sujetos reflexivos, capaces de analizar las dinámicas de exclusión en los sistemas educativos. Autores como Camino-Esturo (2018), Paqui Abrigo et al. (2023) amplían esta visión sustentados en la *ecología de saberes*, donde se valorizan conocimientos marginados (populares, indígenas, comunitarios) como insumos para la investigación educativa. En la República Dominicana, esta mirada es esencial para confrontar problemáticas como la reproducción de inequidades en el acceso a la educación superior y la desconexión entre la investigación doctoral y las necesidades de comunidades rurales y urbanas marginadas.

2. Interdisciplinariedad y complejidad en la investigación educativa.

La interdisciplinariedad, entendida como integración de marcos teóricos y metodológicos de diversas disciplinas (Varona Domínguez, 2022), es esencial para abordar problemas educativos multidimensionales, como la deserción escolar o la brecha digital. La complejidad de los fenómenos sociales exige romper con enfoques reduccionistas. En la formación doctoral, esto implica diseñar currículos flexibles que combinen, por ejemplo, sociología de la educación, pedagogía, tecnologías educativas y estudios culturales. Autores como Aguilar Ciciliano y García González (2022) destacan que la interdisciplinariedad no solo enriquece el análisis, sino que también fomenta soluciones innovadoras.

3. Contextualización y diálogo con saberes locales.

El giro decolonial cuestiona la hegemonía de epistemologías eurocéntricas en la academia y aboga por la producción de conocimientos situados (Ortiz Padilla et al., 2024). En la formación doctoral, esto implicaría reconocer las particularidades históricas, culturales y socioeconómicas de República Dominicana, como el legado colonial en su sistema educativo o también, como sugieren Agramonte et al. (2025), la influencia de migraciones haitianas en las aulas dominicanas. La pedagogía decolonial, aboga por la integración de saberes locales en los procesos investigativos. Con ello, pudiera afrontar problemáticas como la atención a la diversidad (González Dotel, 2020).

4. Metodologías participativas y co-construcción del conocimiento.

Las metodologías participativas, como la investigación acción-participativa y la etnografía



colaborativa (Parody, 2022), priorizan la voz de los actores educativos (docentes, estudiantes, familias) en la producción de conocimiento. Para la hipótesis, este enfoque es clave, pues la formación doctoral no debe limitarse a la elaboración de tesis individuales, sino que debe fomentar proyectos colectivos que respondan a demandas concretas. En el contexto dominicano, su aplicación podría fortalecer iniciativas como la educación intercultural bilingüe en zonas fronterizas o la alfabetización digital en comunidades vulnerables.

5. Articulación universidad-sociedad y tercer misión universitaria.

La tercera misión universitaria, definida como el conjunto de actividades mediante las cuales las instituciones académicas establecen vínculos con la sociedad, engloba dimensiones estratégicas como: la extensión cultural dirigida a diversos públicos, la divulgación de conocimiento en espacios públicos, la producción de evidencia científica para debates en políticas públicas, la conformación de alianzas tripartitas (universidad-gobierno-sector productivo) y la promoción de sinergias con actores locales para impulsar el desarrollo territorial (Labraña et al., 2023). Este enfoque enfatiza el rol activo de las universidades en la resolución de desafíos sociales, trascendiendo la mera generación de conocimiento.

En el ámbito de la formación doctoral, esta perspectiva exige la construcción de agendas de investigación colaborativas mediante alianzas con el Estado, organizaciones no gubernamentales (ONG) y comunidades, asegurando que la producción académica responda a necesidades sociales concretas (Espindola Artola et al., 2022). Labraña et al. (2023) advierten que, sin dicha articulación, se perpetúa una racionalidad indolente en la academia, caracterizada por su desconexión frente a problemáticas urgentes.

En el contexto de la República Dominicana, este marco teórico sustenta la implementación de iniciativas como el programa Conoce Tu Regional Investigando (CTRI), que fomenta la inserción de doctorandos en dinámicas de investigación-acción vinculadas a realidades locales (Montes de Oca et al., 2024), así como la integración de políticas públicas de innovación pedagógica en escuelas. Estas experiencias ilustran cómo la tercera misión opera como puente entre la rigurosidad académica y la transformación social.

La integración de estos ejes –pedagogía crítica, interdisciplinariedad, contextualización decolonial, metodologías participativas y articulación universidad-sociedad– configura un modelo teórico capaz de transformar la formación doctoral en educación. Este marco no solo responde a los vacíos identificados en el sistema dominicano (investigación descontextualizada, elitismo académico), sino que también se alinea con tendencias globales que priorizan la responsabilidad social de la educación superior (UNESCO, 2025). Al operacionalizar estos principios, se espera que los doctorandos generen investigaciones que, más allá de cumplir requisitos académicos, incidan en la reducción de brechas educativas y en la construcción de un sistema más justo e inclusivo.



Análisis de las brechas en la formación doctoral en educación en la República Dominicana desde una perspectiva pedagógica y social

- Brecha asociada al acceso y equidad a la formación doctoral en educación.

La formación doctoral en educación en la República Dominicana enfrenta barreras estructurales que limitan la participación de grupos históricamente marginados. Según Peralta Checo (2023), persisten desigualdades vinculadas a la condición socioeconómica, étnica y geográfica, lo que excluye a docentes de zonas rurales y contextos vulnerables de los programas de posgrado. La oferta de doctorados en educación se concentra en las universidades, pero su capacidad es limitada y no logra cubrir la demanda nacional. Esto perpetúa un modelo elitista, donde solo ciertos sectores urbanos y con recursos económicos pueden acceder a estos estudios, excluyendo a docentes de zonas rurales o de contextos vulnerables.

- Brecha curricular y relevancia pedagógica.

Los currículos de los programas doctorales suelen replicar modelos eurocéntricos, con escasa integración de saberes locales y enfoques interdisciplinarios. La UASD, por ejemplo, ha impulsado iniciativas como el “Club de Estudiantes Innovadores” (UASD, 2018), que promueve competencias tecnológicas en la formación docente, pero estos esfuerzos no se traducen sistemáticamente en la estructura doctoral, la cual carece de vinculación con problemáticas educativas de las escuelas dominicanas, como la deserción escolar o la brecha digital.

- Brecha en enfoques pedagógicos innovadores.

La pandemia evidenció la necesidad de actualizar las metodologías de enseñanza en todos los niveles, incluido el doctoral. Sin embargo, como señala Peralta Checo (2023), en la República Dominicana persistieron modelos tradicionales durante la crisis, con poca formación en herramientas digitales y educación híbrida para investigadores. Esto limita la capacidad de los doctorandos para diseñar propuestas pedagógicas innovadoras, clave para enfrentar desafíos como la baja calidad educativa o la inclusión de estudiantes con discapacidad.

- Brecha en investigación con impacto social.

Existe una relativa desconexión entre la producción académica doctoral y las necesidades del sistema educativo nacional. Esto refleja la falta de articulación entre universidades, el Ministerio de Educación y comunidades, necesaria para abordar problemas como la formación docente en contextos rurales o la implementación de modelos interculturales (Gómez Valenzuela, 2022).

Lineamientos para una concepción pedagógica de la formación doctoral en educación en la República Dominicana

La formación doctoral se consolida como un componente estratégico para la internacionalización



de la educación superior, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO (2025), particularmente con el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Dicho objetivo enfatiza la necesidad de integrar perspectivas humanistas, medioambientales y tecnológicas para abordar desafíos como la desigualdad, la degradación ambiental y la justicia social. En la República Dominicana, este compromiso se refuerza mediante la Ley 1-12 de la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, que prioriza siete objetivos, entre ellos:

- Educación de calidad para todos.
- Reducción de desigualdades sociales y territoriales.
- Fortalecimiento de la identidad cultural en un contexto global (Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, 2012).

No obstante, las universidades enfrentan tensiones al diseñar programas doctorales. Si bien existe una diversificación de formatos y modalidades, muchos responden a demandas tecnocráticas, intereses económicos o rankings competitivos, priorizando metas inmediatas sobre una visión pedagógica integral. Esto contrasta con la esencia de la formación doctoral, cuyo fin último es la contribución teórica y metodológica a una disciplina mediante investigaciones originales. A diferencia de los posgrados tradicionales –centrados en cursos y evaluaciones–, el doctorado exige rigurosidad académica, innovación y un enfoque sistémico que articule enseñanza, investigación y vinculación social.

En tal sentido, este proyecto, financiado por el Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDOCYT), se enmarca en las directrices metodológicas establecidas en el documento normativo del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INEDUC), denominado: “Base institucional de la Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación” (Florentino Morillo, 2023). Su objetivo principal es actualizar el diagnóstico de la formación doctoral en la República Dominicana, aprovechando la capilaridad institucional de la UASD, cuya presencia en todos los niveles territoriales –a través de recintos, centros y subcentros universitarios– facilita la recolección de datos representativos y la implementación de intervenciones contextualizadas.

Dentro de los objetivos específicos se destacan:

- Desarrollar un modelo pedagógico flexible para la formación de doctores, adaptable a las particularidades institucionales para la formación doctoral, fundamentada en estándares internacionales y adaptables a las singularidades institucionales del sistema de educación superior dominicano.
- Implementar un sistema de capacitación especializado dirigido a académicos y gestores administrativos, con énfasis en competencias investigativas y gestión curricular.
- Socializar los hallazgos mediante estrategias multidireccionales que incluyen publicaciones



indexadas, participación en congresos especializados y la edición de una memoria académica que sintetice los aportes teórico-prácticos del proyecto.

Los investigadores responsables –con trayectoria contrastada en dirección de tesis doctorales y diseño de programas de posgrado– proponen la interrelación de dos ejes teórico-metodológicos:

- Primer eje: La concepción pedagógica como producto científico, entendida como un marco dinámico que integra epistemología, metodologías activas y evaluación formativa en estudios de tercer ciclo.
- Segundo eje: El proceso didáctico en la formación doctoral, enfocado en la transversalización de habilidades críticas, técnicas de investigación avanzada y ética académica, alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en educación.

La concepción pedagógica se concibe como un sistema de conocimientos pedagógicos de carácter teórico, metodológico, normativo y práctico, sobre la comprensión y la modelación de la parte de la realidad que es objeto de estudio, que puede ayudar no solo a explicarla o fundamentarla sino a su transformación práctica. La concepción pedagógica se sustenta sobre la base del cuadro filosófico, científico y tecnológico de la cultura de la época, así como de la experiencia acumulada por el investigador en ese ámbito.

Su significado radica en tres aspectos clave:

- Carácter sistémico: No se limita a ideas aisladas, sino que articula un sistema coherente basado en fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos vigentes. Por ejemplo, al diseñar un programa doctoral, esta concepción asegura que cada componente (metodologías de investigación, evaluación, vinculación social) esté interconectado y alineado con objetivos pedagógicos claros.
- Finalidad transformadora: Su objetivo no es solo describir o analizar, sino intervenir en la realidad educativa. En el contexto de la formación doctoral, esto implica que las investigaciones no se reduzcan a ejercicios académicos, sino que generen soluciones aplicables a problemas sociales, ambientales o tecnológicos, en línea con los ODS y las políticas nacionales.
- Sustento experiencial: Incorpora la trayectoria de investigadores y docentes, validando prácticas exitosas y evitando enfoques abstractos. Esto garantiza que la formación doctoral responda a necesidades reales, como la reducción de desigualdades educativas en República Dominicana, tal como exige la Ley 1-12.

Por ejemplo, al definir una concepción pedagógica para doctorados en Ciencias de la Educación, se integrarían teorías del aprendizaje crítico, metodologías participativas y énfasis en la justicia social. Esto permitiría formar doctores con la capacidad de diseñar políticas educativas inclusivas, basadas en evidencia y adaptadas al contexto local.



Tal aspiración sugiere perfeccionar el proceso formativo-didáctico en la formación de doctores en un área del saber, entendido como un sistema dinámico que articula la generación de conocimiento científico con su aplicación transformadora en contextos reales. Este concepto alude al método científico-pedagógico que guía la formación doctoral, diferenciándola de otros niveles de posgrado.

Su relevancia se explica mediante tres dimensiones interdependientes:

- Originalidad científica: Exige que el doctorando no solo adquiera conocimientos, sino que produzca un aporte novedoso a su disciplina. Por ejemplo, en un doctorado en Educación, esto podría traducirse en el diseño de un modelo pedagógico para reducir la deserción escolar en zonas rurales, validado mediante investigación empírica.
- Rigurosidad metodológica: Incluye el dominio de técnicas de investigación, redacción académica (tesis) y comunicación oral (defensa). Esto asegura que los resultados sean replicables y contribuyan al avance colectivo del conocimiento, superando la mera acumulación de créditos o tareas.
- Impacto social: Vincula la investigación con problemáticas concretas, como las señaladas en la Ley 1-12, como pudieran ser cohesión territorial, calidad educativa. Un proceso didáctico bien diseñado formará doctores que, además de publicar artículos, propongan estrategias para mejorar el acceso a la educación en regiones marginadas de República Dominicana.

Por ejemplo, una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación del área de conocimientos de las ciencias naturales, pudiera implicar la investigación en tecnologías sostenibles aplicables a la gestión de residuos en el Caribe, combinando trabajo de campo, análisis de datos y colaboración con comunidades para su educación en esta temática. La tesis no solo demostraría competencia técnica, sino también su capacidad para traducir hallazgos en políticas públicas.

Este enfoque integra, en su esencia, un ciclo iterativo de mejora continua, modelado como una espiral ascendente donde cada fase doctoral implica:

- Sistematización de saberes: Integración crítica de marcos teóricos, métodos de investigación y ética aplicada.
- Validación social del conocimiento: Difusión de hallazgos mediante publicaciones arbitradas y participación en redes académicas.
- Retroalimentación transformadora: Impacto en la calidad educativa mediante la actualización curricular, el fortalecimiento docente y la innovación en prácticas pedagógicas.

Como resultado, se establece un modelo que trasciende la mera adquisición de habilidades técnicas, promoviendo la agencia académica del doctorando mediante:

- Autonomía investigativa: Capacidad para diseñar proyectos originales con rigor metodológico.



- Pensamiento crítico-reflexivo: Análisis contextualizado de problemas sociales y científicos.
- Compromiso ético-social: Articulación entre la producción científica y los desafíos del desarrollo sostenible.

Esta perspectiva de análisis sugiere que ambos conceptos son interdependientes. La concepción pedagógica proporciona el "qué" y el "por qué" (marco teórico y objetivos). Por su parte, el proceso formativo-didáctico define el "cómo" (implementación práctica). Juntos, garantizan que la formación doctoral no sea un mero trámite académico, sino un espacio de creación de conocimiento relevante, ético y socialmente comprometido.

Su integración es esencial para cumplir con estándares internacionales (UNESCO) y, simultáneamente, responder a prioridades nacionales, como las establecidas en la Estrategia de Desarrollo 2030 de República Dominicana. En síntesis, este proyecto integra marcos globales (ODS), nacionales (Ley 1-12) e institucionales (INEDUC) para fortalecer la formación doctoral, asegurando su pertinencia social y alineación con políticas públicas educativas.

Discusión

Los hallazgos de este estudio establecen un diálogo crítico con investigaciones previas sobre la formación doctoral en la República Dominicana, identificando convergencias teóricas y brechas estructurales que justifican la propuesta de una concepción pedagógica renovada. La literatura analizada revela que, si bien existen aportes significativos al tema, persiste una fragmentación en los abordajes y la carencia de marcos integradores que articulen la dimensión normativa, las prácticas formativas y el contexto socioeducativo.

Un hallazgo clave emerge del estudio de Riggio-Olivares (2020), quien cuantifica la precariedad institucional al señalar que solo el 4,2 % del profesorado universitario dominicano posee título doctoral. Este dato, respaldado por el MESCyT (2019), refleja un déficit cuantitativo y una crisis cualitativa vinculada a la dependencia de programas extranjeros y la falta de políticas para retener talento académico. Tal escenario perpetúa un ciclo adverso: baja capacidad investigativa, oferta doctoral limitada, fuga de capital intelectual y producción científica nacional insuficiente.

Esta problemática exige, como sostiene Gómez Valenzuela (2022), trascender la visión del doctorado como mera oferta académica para concebirlo como un ecosistema de investigación sostenible, basado en cuatro pilares: grupos de investigación consolidados, financiamiento estable, producción científica contextualizada y vida académica colaborativa. A nivel internacional, el análisis comparativo de Mendoza Otero et al. (2021) corrobora tensiones análogas a las del contexto dominicano, particularmente la dicotomía entre modelos doctorales tradicionales –centrados en tesis individuales– y la demanda de flexibilidad curricular. Este contraste plantea un desafío pedagógico central: integrar estándares globales de calidad sin comprometer la pertinencia local.



De la síntesis de los antecedentes surgen tres nudos críticos que la propuesta pedagógica aquí formulada busca abordar:

- 1) Disyunción teoría-práctica: Los programas doctorales priorizan habilidades técnicas (Gómez Valenzuela, 2022) sobre competencias críticas para transformar realidades educativas.
- 2) Desarticulación institucional: Falta de articulación entre políticas públicas, financiamiento y diseños curriculares (MESCyT, 2019).
- 3) Epistemicidio curricular: Hegemonía de metodologías eurocéntricas que marginan saberes locales (Montes de Oca et al., 2024).

Ante estos retos, las tendencias internacionales como la flexibilización de trayectorias (Aguilar Ciciliano, & García González, 2022; Díaz-Bazo, 2021) y los doctorados por artículos (Mendoza Otero et al., 2021), ofrecen insumos valiosos, pero requieren recontextualización para evitar replicar modelos eurocéntricos. En este sentido, el estudio de Riggio-Olivares (2020) aporta un dato esencial: el 90,4 % del profesorado dominicano trabaja a tiempo parcial, lo que limita su dedicación a la investigación. Esta realidad demanda no solo reformas curriculares, sino también condiciones materiales que viabilicen una formación doctoral rigurosa.

La discusión evidencia que una concepción pedagógica para la formación doctoral en educación debe operar en dos dimensiones complementarias:

- Macroestructural: Políticas de Estado que vinculen la titulación doctoral con el desarrollo científico nacional, incluyendo financiamiento sostenible y estrategias de retención de talentos.
- Microinstitucional: Diseños curriculares que integren ejes transversales que potencien:
 - Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2011), para rescatar saberes locales.
 - Investigación-acción participativa (Parody, 2022), que vincule investigación con transformación social.
 - Colaboración interuniversitaria regional (Aguilar Ciciliano & García González, 2022), que fortalezca redes académicas en Latinoamérica y el Caribe.

Este enfoque dual responde a las limitaciones identificadas, proponiendo un modelo que evita tanto el aislamiento académico como la subordinación a agendas internacionales. La Universidad Autónoma de Santo Domingo, por su influencia en el sistema educativo nacional y su capacidad de incidencia política, se perfila como actor estratégico para pilotear esta propuesta, sentando precedentes para una formación doctoral contextualizada, crítica y transformadora.

Conclusiones

La investigación permitió establecer lineamientos para una concepción pedagógica de la formación doctoral en educación en la República Dominicana, articulando tres ejes fundamentales: criticidad epistemológica, pertinencia contextual y colaboración académica.



Estos hallazgos emergen como respuesta a las tensiones identificadas entre las exigencias globales de calidad y las particularidades del sistema educativo nacional.

En primer lugar, se evidencia que la expansión de los doctorados en educación responde tanto a demandas internacionales de estandarización académica como a necesidades locales de desarrollo científico. Sin embargo, este crecimiento requiere superar visiones instrumentalistas mediante una concepción pedagógica transformadora que:

- Integre perspectivas decoloniales en los diseños curriculares, priorizando problemáticas educativas dominicanas sobre replicaciones acríticas de agendas investigativas globales.
- Fomente redes colaborativas Sur-Sur para la producción de conocimiento, rompiendo la dependencia de patrones eurocéntricos en la formación investigativa.
- Vincule la excelencia académica con impacto socioeducativo, estableciendo sistemas de evaluación cualitativa basados en contribuciones al desarrollo nacional.

En segundo término, los resultados demuestran que la concepción pedagógica propuesta amplía el marco teórico de la didáctica de la educación superior mediante tres contribuciones clave:

- Reconfiguración del rol del doctorando como intelectual público, capaz de articular rigor metodológico con compromiso social.
- Institucionalización de prácticas investigativas situadas.
- Diseño de trayectorias formativas flexibles que integran modalidades semi-presenciales, tutorías colectivas y reconocimiento de saberes comunitarios.

La concepción pedagógica propuesta plantea un cambio de paradigma, al transitar de modelos doctorales centrados en productividad individual hacia ecosistemas formativos colaborativos. Esto implica redefinir los criterios de calidad académica, donde la relevancia contextual y la capacidad para generar transformaciones educativas se constituyan en indicadores centrales.

Referencias

- Agramonte; A., Gallur, S., & Batista, F. (2025). Discriminación étnica vista desde el salón de clases: el caso de los inmigrantes haitianos en República Dominicana. *RASE Revista de Sociología de la Educación*, 18(1), 68-88. <https://doi.org/10.7203/RASE.18.1.28364>
- Aguilar Ciciliano, M., & García González, M. (2022). Formación doctoral en educación: experiencias de la Universidad de El Salvador y vínculos con el CEPES. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Supl. 1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41s1/0257-4314-rces-41-s1-18.pdf>
- Aguirre Vélez, J., Castrillón Hernández, F., & Arango-Alzate, B. (2019). Tendencias emergentes de los postgrados en el Mundo. *Revista ESPACIOS*, 40(31). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p09.pdf>



- Betto, F. (2023). *Por una educación crítica y participativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- Camino-Esturo, E. (2018). Ecologías e interculturalidades en la universidad: el diálogo de saberes orientado hacia la movilidad académica internacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 195-209. <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772017/html/#:~:text=La%20ecolog%C3%ADa%20de%20los%20saberes,67>
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>
- Díaz-Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral: Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1061-1086. <https://www.redalyc.org/journal/140/14069725005/html/>
- Espindola Artola, A., García González, M. C., Garlobo Figueredo, M., & Quintero Pupo, G. (2022). Modelos y mecanismos que rigen el vínculo Universidad-Empresa en los países de Latinoamérica. *Transformación*, 18(3), 606-627. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3827/3868>
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral. 1a ed.* Editorial Teseo. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8797/1/pedagogia-formacion-doctoral.pdf>
- Florentino Morillo, B. (2023). *Base institucional de la Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación. Documento normativo del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INEDUC)*. Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Gómez Valenzuela, V. (2022, 15 jun.). *El nivel de doctorado en el sistema dominicano de universidades*. Acento. <https://acento.com.do/opinion/el-nivel-de-doctorado-en-el-sistema-dominicano-de-universidades-9072457.html>
- González Dotel, M. A. (2020). Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 27-36. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.3>
- Labraña, J., Brunner, J. J., & Puyol, F. (2023). La gestión de la tercera misión en un sistema de educación superior altamente privatizado. Procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(99), 1133-1159. <https://www.redalyc.org/journal/140/14076813006/html/>
- Mendoza Otero, N. J., Rizo Rabelo, N., Beltrán Alonso, H., & Concepción Morales, E. R. (2021). La formación doctoral: estudio comparativo entre Europa y América. *Universidad y Sociedad*, 13(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-170.pdf>



- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2019). *Memorias MESCyT 2018*. Santo Domingo. <https://mescyt.gob.do/transparencia/wp-content/uploads/2019/02/Memorias-Institucionales-MESCyT-2018-27-12-2018-1.pdf>
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2012). *Ley No. 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030*. [https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12 LEY ORGANICA DE LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.pdf](https://www.intec.edu.do/downloads/documents/institucionales/marco-legal/Ley_1-12_LEY_ORGANICA_DE_LA ESTRATEGIA NACIONAL DE DESARROLLO.pdf)
- Montes de Oca, G., Roncagliolo, R., Moronta, I., & Hidalgo, G. (2024). *Situación actual de la investigación educativa en República Dominicana: experiencia del programa Conoce Tu Regional Investigando*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. <https://ideice.gob.do/descargas.php?ruta=cGRmL3B1YmxpY2F0aW9ucy8=&nombre=MjA5NDA3MjkwODMyMjkucGRm&descarga=situacion-actual-de-la-investigacion-educativa-en-republica-dominicana-experiencia-del-programa-conoce-tu-regional-investigando&return=20240729084219>
- Moreno Bayardo, M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-13- <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>
- Ortiz Padilla, M., Ortiz Domínguez, D. M., Jiménez Sierra, D., & Zwierewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47) <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6901/6623>
- Paqui Abrigo, D. F., León cuenca, O. C., & Reyes Masa, B del C. (2023). Decolonización del saber: Una exploración de la Ecología de saberes como estrategia de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 750-763. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1111>
- Parody, V. (2022). Etnografía colaborativa, investigación acción participativa y participación radical en contextos de racialización. *Tabula Rasa*, (43), 195-222. <https://www.redalyc.org/journal/396/39672447009/html/>
- Peralta Checo, L. T. (2023). Estudiantes en situación de vulnerabilidad: problema social actual en la educación superior dominicana. *VARONA, Revista Científico-Methodológica*, (77), 1-13. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1848.pdf>
- Pérez Viñas, V. M., Pulido Díaz, A., & Ordaz Hernández, M. (2022). Tendencias de la formación postgraduada y doctoral. Incidencia en el desarrollo sostenible. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1369-1386. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1369.pdf>



- Riggio-Olivares, G. (2020) Evolución y estado actual de la ciencia y la tecnología en República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 45(2), 7-32. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i2.pp7-32>
- Rodríguez, M. A. (2016). Políticas y estrategias para la vinculación Universidad- Empresa-Estado aplicables en Nicaragua [Tesis doctoral, Universidad del Zulia]. <https://repositorio.unan.edu.ni/3943/1/17522.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2013). *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología* (7ma ed.). <https://www.aduanas.gob.do/media/fzrdqj2a/139-01-de-educacion-ciencia-y-tecnologia.pdf>
- Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2009). *Resolución 37/2008. Reglamento del Nivel de Postgrado de las Instituciones de Educación Superior* (2da ed.). <https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2022/02/REGLAMENTO-POSTGRADO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *La UNESCO en acción: Los aspectos más destacados de la educación en 2024*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-en-accion-los-aspectos-mas-destacados-de-la-educacion-en-2024>
- Universidad Autónoma de Santo Domingo. (2018). *FCE inaugura Club de Estudiantes Innovadores*. <https://eluniversitario.uasd.edu.do/index.php/facultades/item/2380-fce-inaugura-club-de-estudiantes-innovadores>
- Urbay Rodríguez, M., Torres Alfonso, A. M., Carrera Morales, M., & Ortiz Cárdenas, T. (2022). Formación doctoral del profesional de la educación y su impacto social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(Supl. 1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41s1/0257-4314-rces-41-s1-14.pdf>
- Varona Domínguez, F. (2022). La interdisciplinariedad en la educación superior: una mirada desde la oposición al mercantilismo. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 369-383. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v1n5/2218-3620-rus-14-05-369.pdf>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que puedan afectar los resultados.

Síntesis curricular:

Nancy Lucía Chacón Arteaga es Doctor en Ciencias y Doctor en Ciencias Filosóficas. Profesora Titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV), La Habana,



Cuba. Miembro Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Presidente de la Cátedra de Ética Aplicada a la Educación. Co-investigadora del proyecto FONDOCYT/MESCYT, sobre Concepción pedagógica de la formación de doctores. Metodología para su implementación. **Reina Altagracia Taveras** es Doctor en Ciencias de la Educación. Profesora Titular. Investigadora principal del proyecto FONDOCYT/MESCYT, sobre Concepción pedagógica de la formación de doctores. Metodología para su implementación. Docente de la Facultad de Ciencias y de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). **Luis Camilo Matos de León** es licenciado en Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular. Docente de la Facultad de Humanidades (UASD). Funcionario del Ministerio de Educación de la República Dominicana en la dirección de Formación humana y religiosa. **Ognara García García** es Doctor en Ciencias de la Documentación e Información Científica. Máster en Bibliotecología y Ciencias de la Información. Profesora Titular. Líder de Informatización de la Universidad de Camagüey.

Declaración de responsabilidad autoral:

Nancy Lucía Chacón Arteaga: Concibió la metodología de la investigación. Participó en la revisión bibliográfica, elaboración y procesamiento de los resultados y su escritura en el manuscrito. Aprobó la versión final del artículo.

Reina Altagracia Taveras: Conformó la idea general del proyecto de la investigación. Participó en la revisión bibliográfica y en la escritura del manuscrito. Aprobó la versión final del artículo.

Luis Camilo Matos de León: Participó en la revisión bibliográfica. Contribuyó a la elaboración y análisis de los resultados. Trabajó en la curación de datos. Aprobó la versión final del artículo.

Ognara García García: Participó en la revisión bibliográfica y trabajó en el análisis de los resultados. Colaboró en la redacción del manuscrito. Aprobó la versión final del artículo.

Editado por: Dr. C. Arnaldo Espindola Artola.

Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la Licencia Creative Commons: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

