

QUO VADIS, DOCTORADO PROFESIONAL (DP)? ANÁLISIS Y EJEMPLOS CON EL APOYO DE DIDÁCTICA PROFESIONAL

QUO VADIS, DOUTORADO PROFISSIONAL (DP)? ANÁLISES E EXEMPLOS COM AMPARO DA DIDÁTICA PROFISSIONAL

QUO VADIS, PROFESSIONAL DOCTORATE (PD)? ANALYSIS AND EXAMPLES FROM PROFESSIONAL DIDACTICS

Francisco Regis Vieira ALVES¹

RESUMEN: La variante de "Ph.D." (Philosophiae Doctor), denominada Doctorado Profesional, nace como una noción, con génesis en el locus académico, como una respuesta asincrónica de la universidad, ante un amplio espectro de desafíos y críticas planteadas por una sociedad, cada vez más permeada por necesidades que involucran conocimientos técnicos. y conocimientos científicos especializados, así como conocimientos y habilidades profesionales cada vez más robustos, para dar respuesta a los retos correspondientes a un determinado campo profesional. En este sentido, este artículo discute un proceso evolutivo sobre la noción de Doctorado Profesional, a través de un necesario examen del conocimiento profesional, que en ocasiones es pragmático y que, de alguna manera, requiere de ciertos paradigmas, apuntando a su reconocimiento por parte de la academia. Luego, con el apoyo de los supuestos de la Didáctica Profesional, presenta algunas implicaciones que permiten el establecimiento de un protocolo de validación de conocimientos originados en productos.

PALABRAS CLAVE: Doctorado profesional. Doctorado académico. Aprendizaje y competencia profesional. Didáctica profesional.

RESUMO: A variante do "Ph.D." (Philosophiae Doctor), denominada de Doutorado Profissional, se estabeleceu como noção e gênese no locus acadêmico em resposta assíncrona da Universidade diante de um amplo espectro de desafios e críticas levantadas por uma sociedade cada vez mais permeada por necessidades envolvendo conhecimentos técnicos e científicos especializados, bem como conhecimentos e habilidades profissionais cada vez mais robustas, no sentido de responder aos desafios correspondentes para determinado campo profissional. Nesse sentido, o presente trabalho discute um processo evolutivo sobre a noção de Doutorado Profissional, mediante um exame necessário dos conhecimentos profissionais, por vezes pragmáticos e que, de alguma forma, requerem determinados paradigmas, visando seu reconhecimento pela academia. Em seguida, com o amparo dos pressupostos da Didática Profissional, apresenta algumas implicações que permitem estabelecer um protocolo de validação de conhecimentos originados em Produtos Educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Doutorado profissional. Doutorado acadêmico. Aprendizagem e competência profissional. Didática profissional.

¹ Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Estado de Ceará (IFCE) Fortaleza – CE – Brasil. Catedrático de Matemáticas y Física. Becario de Productividad investigadora del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq - PQ2 (2020 - 2023). Coordinador de doctorado RENOEN - POLO - IFCE. Doctorado en Educación (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3710-1561>. E-mail: fregis@ifce.edu.br

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1762-1791, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587
DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16051> 1762

ABSTRACT: *The variant of "Ph.D." (Philosophiae Doctor), called Professional Doctorate, was established as a notion, with genesis in the academic locus, as an asynchronous response of the university, facing a wide spectrum of challenges and criticisms raised by a society, increasingly permeated by needs involving technical knowledge and specialized scientific knowledge, as well as increasingly robust professional knowledge and skills, in order to respond to the corresponding challenges for a given professional field. In this sense, this paper discusses an evolutionary process on the notion of Professional Doctorate, through a necessary examination of professional knowledge, which is sometimes pragmatic and that, in some way, requires certain paradigms, aiming at its recognition by the academy. Then, with the support of the assumptions of Professional Didactics, it presents some implications that allow the establishment of a validation protocol for knowledge originated in products.*

KEYWORDS: *Professional doctorate. Academic doctorate. Learning and professional competence. Professional didactics.*

Introducción

En el campo de la Historia Universitaria (COBBAN, 2001; COMPAYRÉ, 1902; MOORE, 2019; RASHDALL, 1936; RÜEGG, 2004; WENER, 2013) podemos ver que la *noción de Ph.D. (Philosophiae Doctor)* ha acumulado una tradición emblemática en el contexto histórico – evolutivo y social, en la medida en que la propia Universidad ha sufrido cambios y significados, como consecuencia natural de las demandas de una cultura local del país, del tiempo considerado y, sobre todo, de las necesidades y desafíos impuestos por la sociedad (RÜEGG, 2004). Moore (2019), por ejemplo, explica ciertas influencias de las antiguas escuelas medievales en la formación que ahora consideramos como el tercer ciclo, señalando la influencia aún presente de la *noción de Ph.D. (Philosophiae Doctor)*, según un sesgo moderno y también bastante hegemónico de la Universidad, observando que:

Los tratados medievales de ciencia fueron escritos rutinariamente por profesores de teología, que continuaron los intereses científicos que habían desarrollado al estudiar Filosofía Natural. La influencia continua de estas tres categorías filosóficas todavía se puede ver hoy en día en el grado de Doctor en Filosofía, un título otorgado rutinariamente a personas en casi todas las disciplinas. [...] un doctorado en Teología, Derecho o Medicina los calificaría, al menos en teoría, para enseñar su materia en cualquier universidad, y el Ph.D. todavía *disfruta de este estatus* en universidades de todo el mundo (MOORE, 2019, p. 23).

Más recientemente, a través de las explicaciones de Lee *et al.* (2000), podemos ver que, a lo largo de los siglos, el significado de la *noción de Ph.D.*, como configuración del título máximo otorgado por las universidades, se enfrentó a la transición de mayor énfasis en la docencia y, según los moldes de la Universidad moderna, a un proceso que hacía preponderante

el interés por la importancia de la investigación, apoyado en un sesgo no siempre aplicado, como hemos visto a continuación.

La adquisición de un PhD fue, al menos desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la licencia de la universidad para la investigación independiente basada en la disciplina. El PhD se ha naturalizado tanto y arraigado en la historia de la universidad y sus modos de producción de conocimiento que es fácil olvidar lo reciente que ha llegado. Sin embargo, a la luz del rápido cambio reciente y el debate en la educación superior, no es sorprendente que el PhD y la capacitación en investigación está más a menudo bajo un intenso escrutinio (LEE *et al.*, 2000, p. 118).

Después de unos siglos, en particular, podemos ver en innumerables países de cultura anglosajona y otros en Europa que un sesgo de expansión o modificación de la noción de *Ph.D.* ocurrió a través de la necesidad de la universidad de responder a numerosos desafíos. Por lo tanto, hubo una emergencia que algunos autores (VERDE; POWELL, 2005; KEHM, 2005, 2007; PARK, 2005) llamadas variantes del doctorado académico tradicional y, específicamente, el Doctorado Profesional se presenta como una variante de forma extremadamente reciente y de escasa repercusión conocida en Brasil. Este hecho distingue una experiencia acumulada que hemos visto en otros países, a diferencia de los primeros cursos en esta nueva modalidad que, aquí en Brasil, se guiaron por los lineamientos del Manual de Propuesta de Nuevos Cursos (APCN), capes, del 20 de septiembre de 2017. En este contexto, Curi *et al.* (2021) presentar un interés o indicadores importantes que deben incorporarse al perfil formativo de un doctorando, en una modalidad profesional, al observar que:

Por lo tanto, se pretende que el graduado de un DP el área docente debe tener, al final de su curso, la competencia para la evaluación crítica y la intervención en la práctica profesional con miras a la resolución de problemas, además de haber desarrollado competencias para el desarrollo de proyectos y la obtención de recursos financieros compatibles con el título de doctor (CURI *et al.*, 2021, p. 220).

Observamos en el extracto anterior, de manera recurrente, el uso del término "competencia" que, en términos de una mejor comprensión posterior, llamaremos "competencia profesional" y / o "competencia académica". Además, podemos observar en las consideraciones de Curi *et al.* (2021) que el binomio competencia profesional – resolución de problemas, asimismo, adquiere un significado distinguido y esperado para el egresado de un Doctorado Profesional. A su vez, cuando nos dirigimos al pensamiento de Pastré (2002), podemos ver que la noción de "competencia profesional" se evidencia visceralmente en una sociedad moderna y, en cierta medida, las universidades necesitan responder a tales indicadores y demandas

incesantes. En estos términos, Pastré (2001) explica y produce un significado del término con raíces en el pensamiento piagetiano, al indicar que:

[...] es que el problema de las competencias se ha convertido y se está convirtiendo cada vez más en un tema importante de nuestro tiempo y de nuestra sociedad y que esto se expresa, en particular, en los debates sociales, porque estamos en el proceso de cambiar un sistema de cualificaciones a lo que se puede llamar el sistema de competencias. Mi segunda convicción es que si queremos que este problema de habilidades ocupe el lugar que debe ocupar, no debemos ante todo reducir el tema al debate cualificación/habilidades, es decir, a un problema de reconocimiento social de habilidades, sino que también debemos pensar en el desarrollo de habilidades, es decir, tener una visión pedagógica (PASTRÉ, 2001, p. 1).

En vista de los argumentos anteriores, proponemos el siguiente problema: ¿Cómo la formación impartida en un Doctorado Profesional debe considerar los mecanismos de aprendizaje en y desde el trabajo? ¿Qué factores o elementos necesitan una mejor comprensión de esta nueva variante y qué podemos esperar de un Doctorado Profesional en el futuro?

Con el alcance de responder al menos provisionalmente a la pregunta anterior, indicamos los siguientes objetivos: (i) identificar aspectos históricos y evolutivos en torno a la noción de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*; (ii) describir el escenario brasileño actual de las maestrías profesionales y doctorados profesionales y ciertas dificultades impuestas; (iii) aplicar ciertos aspectos originados en el aspecto francés de la Didáctica Profesional al contexto de la carrera profesional: académica, competencia y formación.

En el apartado siguiente, con el alcance de responder a los aspectos indicados en el ítem (i), mostraremos un itinerario evolutivo sobre la noción de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)* hasta nuestros días. A continuación, describiremos algunos elementos que deben ayudar a la comprensión de las prácticas formativas actuales desarrolladas a nivel de maestría profesional y, más recientemente, a nivel de doctorado profesional, con el alcance de responder al ítem (ii).

Algunos aspectos de la historia de las universidades y la noción de *Ph.D. (Philosophiae Doctor)*

Antes de seguir discutiendo sobre la noción de Doctorado Profesional, es fundamental comprender algunos rastros o rasgos característicos invariantes que podemos percibir en el pasado, cuando examinamos el componente de la Historia de las Universidades (COMPAYRÉ, 1902; MOORE, 2019; RÜEGG, 2004; WENER, 2013), con el fin de comprender un escenario actualizado del *locus académico*. En estos términos, la financiación de estudios en profundidad

y especializados siempre se ha producido de acuerdo con un acomodo de interés y demandas de la sociedad. Para ejemplificar, basta con considerar uno de los escenarios históricos considerados como la "cuna" de un antiguo *design* y la cultura medieval, sin embargo, la Universidad Europea. Los problemas y tensiones con la financiación de estudios especializados pueden verse, por ejemplo, por

[...] en el siglo XVII las academias no sufrieron tanto como las universidades con la reducción general de los recursos públicos disponibles, que se utilizaron casi exclusivamente para la construcción de iglesias y palacios y con fines de entretenimiento (PEPE, 2006, p. 144).

Un poco más adelante, el investigador italiano explica sobre el fenómeno de la atracción social y la inversión en las universidades:

Italia es el hogar de muchas de las universidades más antiguas de Europa, comenzando con la fundación de la Universidad de Bolonia en el siglo 11. Inicialmente, los maestros eran pagados por los estudiantes, pero con el tiempo las contribuciones públicas fueron proporcionadas por las comunas y los gobernantes del Renacimiento. Las universidades italianas atrajeron a estudiantes y profesores famosos de toda Europa (EIFF, 2006, p. 143).

Con el florecimiento y su difusión a otros países europeos podemos ver la configuración de una clase de individuos con un papel extremadamente importante. En estos términos, los docentes adquirieron una formación cada vez más erudita, con repercusiones por su distinción social y otros derechos que se reflejaban en el prestigio (social y académico) y la adquisición de títulos otorgados y, de manera distinguida, a los titulares del título de doctor, cuya palabra inglesa "*doctor*" proviene del latín "*doctos*", que implica el participio pasado de "*docere*" y "*docerem*". " lo que significa, respectivamente, enseñar (*To teach*) y profesor. En Italia, por ejemplo, el título ya se concedió en 1219.

Así, según la terminología moderna, el "*Ph.D.*" (*Philosophiae Doctor*) lleva todo un significado del prestigio secular ejercido por el campo tradicional de la Filosofía y las Artes, como un área de conocimiento que solía desafiar a sus hablantes al campo de la investigación sistemática y el debate científico vigoroso. Para los antiguos doctores de las Universidades, según el estilo medieval, vale la pena comprender el significado de la expresión latina "*licentia docendi ubique*", como aprendemos de las siguientes consideraciones del historiador Moore (2019).

El desarrollo de las universidades tendió a seguir los estándares establecidos a finales del siglo 13. Los titulares de la licencia para enseñar en cualquier lugar del cristianismo (*licentia docendi ubique*) podrían llamarse maestros o

doctores, aunque se requerían doctorados para enseñar en universidades de pregrado (MOORE, 2019, p. 30).

Todavía en la cultura académica se originó en Italia, una comprensión evolutiva y no estática en torno a un amplio espectro de relaciones sociales en torno al interés por la "enseñanza" y, a diferencia de lo que identificamos hoy, no tanto por la investigación y la producción de nuevos conocimientos. Por ejemplo, en las universidades italianas del siglo XVII, un conjunto particular de profesiones (de juristas, médicos y teólogos) adquirió su mayor prestigio y mejora. En este contexto, de acuerdo con la cultura académica originada en Italia, se distinguió el entorno de las "Universidades" y "academias". Pepe (2006) acentúa y diferencia los comportamientos y *habitus* desarrollados en "Universidades" y "academias".

Por lo tanto, a lo largo del siglo 16 en Italia se equivocaría al contrastar universidades y academias. Eran, en algunos aspectos, complementarias, y las ciudades universitarias estaban animadas por las mismas personas. La educación universitaria se impartía en latín, sirviendo como formación profesional de juristas, médicos y teólogos. Las conferencias en las academias, casi siempre en italiano, eran menos formales y, al principio, se centraban en el aumento del conocimiento y el placer de la comunicación entre los académicos. Esta libertad dentro de las academias también tuvo su lado negativo. [...] Las universidades del siglo 17, Italia dejaron de atraer a maestros distinguidos por falta de salarios adecuados, mientras que las divisiones políticas y religiosas redujeron considerablemente el flujo de estudiantes extranjeros (PEPE, 2006, p. 143).

Incluso en el siglo 17, Italia perdió su hegemonía anterior en la cultura literaria y científica, quedando rezagada al menos 20-30 años en comparación con otros países europeos. La nobleza italiana, que no requería acreditación universitaria para las profesiones legales y médicas, continuó abandonando las Universidades, cuyo cuidado estaba restringido a aquellos que deseaban ingresar a las clases profesionales de las ciudades, en gran parte hijos de abogados, médicos, boticarios y algunos hombres de letras. Pepe (2006) señala un sesgo crítico recurrente a las universidades, mencionando el caso de la Universidad de Bolonia:

Anton Felice Marsili creía que la creación de academias sirve para reformar la universidad, en la que el número de profesores incluso superaba al de estudiantes matriculados. Reconoció tres defectos principales en la Universidad de Bolonia: 1. Incumplimiento de los requisitos de asistencia como condición para recibir un diploma. 2. Confirmación automática de profesores temporales (en la práctica, un nombramiento anual se ha convertido en permanente). 3. La antigüedad de la matrícula en las escuelas de doctorado como único criterio prioritario en los nombramientos para puestos docentes (PEPE, 2006, p. 145).

La parálisis institucional en la que la Universidad de Bolonia cayó gradualmente en el siglo 17 y los intentos infructuosos de reforma reflejan esta situación, que no se limitó a Italia. Un episodio importante en las relaciones entre universidades y academias del siglo XVII "se puede ver en *Bolonia, cuando Anton Felice Marsili* se propuso fundar una academia eclesiástica en 1686 y otra de filosofía experimental" (PEPE, 2006, p. 145). Para ejemplificar el caso de una de las profesiones medievales más valoradas socialmente, recordamos que "para situar históricamente el desarrollo de la educación médica durante el Renacimiento, es necesario recordar que, en ese momento, la Medicina era el único tipo de ocupación científica que se había profesionalizado" (PINERO, 2006, p. 65). Otras calificaciones comenzaron a ser reguladas en el siglo 12 y en el siglo 13 y también la educación que deben recibir aquellos que desean calificar como médicos. Piñero (2006) explica un itinerario de formación en el tercer ciclo de Medicina, al describir la naturaleza de una tesis.

Esto fue seguido por un promedio de 3 o 4 años en la facultad de Medicina que culminó en una licenciatura en medicina, que generalmente se requería ser un médico interino. Sin embargo, para obtener el título de graduado o doctor, el único requisito era solo defender una tesis sobre un tema en particular. El método didáctico fue el escolástico, basado en la "*lectio*" que consistía en textos de las autoridades clásicas que se leían e interpretaban, y luego se discutían los pasajes difíciles u oscuros que generaban problemas ("*quaestiones*") ("*disputatio*") (PINERO, 2006, p. 65).

Podemos ver en las consideraciones de pinero (2006) que el título de doctor se otorgaba a un individuo con reconocida capacidad docente y conocimiento profundo distinguido en ciertos textos clásicos, dependiendo de las áreas más evidenciadas y valoradas, desde un punto de vista social. En el período medieval, no por casualidad, la gran influencia de la Filosofía y el debate sistemático determinaron su influencia y una marca residual hasta el día de hoy, cuando examinamos el título moderno o etiqueta llamada "*Ph.D.*" (*Doctor Philosophiae*). Alemu (2018) comenta, por ejemplo, sobre el papel destacado de las universidades en la Edad Media y su amplia influencia cultural.

Las universidades obtienen gran prestigio de su historia, donde han garantizado algún tipo de autonomía administrativa. Las universidades, en la época medieval, fueron una de las instituciones más privilegiadas y prestigiosas para el desarrollo escolar y académico, el pensamiento y la cultura. Debido a que constituyen, en el mismo lugar, académicos diversificados, las universidades fueron y siguen siendo agentes de crecimiento del conocimiento que tiene el poder de cambiar el mundo (ALEMU, 2018, p. 211).

Aprendemos de las consideraciones de Alemu (2018) y otros autores, que las universidades comenzaron a representar un entorno orientado al desarrollo del pensamiento y la cultura. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la "investigación" desarrollada en las antiguas escuelas medievales y a la investigación moderna desarrollada en la actualidad, podemos entender un proceso evolutivo y cambiante de paradigmas valorados en siglos anteriores. En estos términos, MacIntyre (2009) señala que la investigación universitaria moderna ha tenido un éxito notable en al menos tres formas. En el siguiente extracto el autor señala una primera razón.

El primero es, como era de esperar, en la investigación: en Topología y Teoría de Números, en Física de Partículas y Cosmología, en Bioquímica y Neurofisiología, en Arqueología e Historia y en muchas otras áreas, la lista de descubrimientos y avances en casi cualquier año es extraordinaria. El éxito en la investigación es el efecto del éxito en la producción de investigadores, topógrafos estrecha e intensamente enfocados en resolver problemas bien definidos, basados en un conocimiento profundo de su área particular limitada de investigación. Las direcciones tomadas por la investigación, sin embargo, generalmente no son dictadas por los investigadores, sino por aquellos que proporcionan sus fondos, y lo que se financia depende de una variedad de intereses intelectuales, económicos y políticos (MACINTYRE, 2009, p. 173).

Un segundo éxito de la Universidad de Investigación no es independiente del primero. "Las universidades de investigación, a través de sus diversas empresas de posgrado, proporcionan los recursos humanos especializados y profesionalizados y las habilidades necesarias en una sociedad capitalista avanzada" (MACINTYRE, 2009, p. 173), no solo científicos investigadores especializados y profesionalizados, sino también médicos, economistas, abogados, MBA, ingenieros y especialistas en relaciones públicas y publicidad.

Un poco más adelante, MacIntyre (2009) indica una segunda razón, condicionada visceralmente por la complejidad de las relaciones sociales y exigente con la Universidad. Una profusión y especialidad de disciplinas emergentes, constituidas o no por itinerarios autónomos, confieren una etapa cada vez más evolucionada del pensamiento humano.

La educación de pregrado ahora se ha convertido en gran medida en un prólogo a la especialización y la profesionalización, y el prestigio en la provisión de educación de pregrado está principalmente vinculado a las instituciones que preparan a sus estudiantes de manera más efectiva para la admisión a prestigiosos programas de posgrado. Por lo tanto, el plan de estudios se ha compuesto cada vez más de una variedad de disciplinas y subdisciplinas, cada una ejercitada y enseñada con relativa independencia de todas las demás, y los logros dentro de cada una consisten en la formación de la mente de un especialista dedicado (MACINTYRE, 2009, p. 173).

MacIntyre (2009) señala finalmente un tercer aspecto que, a través de las huellas del pasado, podemos entender un escenario actual que implica y requiere, por un lado, la financiación de la investigación y, por otro lado, el acceso desigual a ciertas clases sociales que reproduce, en ciertos aspectos, tales disimetrías y desigualdades al acceso al conocimiento científico de nivel estratégico y alto nivel de intelecto para un país.

El tercer aspecto en el que las universidades de investigación tienen un éxito notable no es independiente de los dos primeros. Estas universidades se han vuelto cada vez más ricas y, al mismo tiempo, más caras. Se han vuelto más ricas porque atraen fondos y asignaciones masivas de gobiernos, corporaciones e individuos debido a su lugar en el orden económico general y en las vidas de los estudiantes comprometidos a adquirir estas cualidades y las calificaciones más propensas a hacerlos excepcionalmente exitosos. Se han vuelto más caros porque cobran lo que su mercado puede soportar. Las universidades de investigación a principios del siglo 21 son corporaciones comerciales maravillosamente exitosas subsidiadas por exenciones fiscales y que exhiben todas las ambiciones de compra de tales corporaciones (MACINTYRE, 2009, p. 174).

Finalmente, a través del punto de vista de MacIntyre (2009) y otros autores, adquirimos una comprensión de las respuestas de la universidad, dados los intereses de una sociedad y los factores más importantes para la economía en un contexto social histórico dado y el carácter de la profesionalización profesional. Por lo tanto, sería una percepción ingenua creer que los paradigmas e intereses académicos en la investigación académica más alta están desprovistos de intereses económicos y, dependiendo de la rama de investigación o de la naturaleza y posición social de los futuros titulares de un título de doctor.

De manera especial, cuando examinamos los paradigmas de la formación en el ámbito educativo y, por qué no mencionar, la formación del profesorado, desde una perspectiva necesaria de formación continua e inversiones basadas en la planificación a medio y largo plazo, podemos identificar ciertos fenómenos, como el ablandamiento (acortamiento) del período de formación y la respuesta de la Universidad, indicadores de graduados. En estas condiciones, cuando examinamos el caso de otros países, aprendemos importantes lecciones que podemos extraer del alcance necesario para comprender el fenómeno de la proliferación de programa de posgrado en la modalidad brasileña (OSTERMANN; REZENDE, 2009), en particular, en el caso de los másteres y doctorados profesionales.

Dos décadas de experiencia en Maestrías Profesionales y Doctorados Profesionales en Brasil

En la sección anterior confirmamos un proceso histórico evolutivo sobre las prácticas académicas y la cultura, sin embargo, con sesgo expresamente determinado por una cultura occidental (ALEMU, 2018). En la sección actual discutiremos un ejemplo específico nombrado por algunos autores de la variante de doctorado académico y tradicional (*Ph.D.*). De manera particular y siguiendo una lógica sistemática, veamos que las maestrías profesionales acumulan en Brasil unos 20 años de experiencia y difusión. Con el objetivo de proporcionar una mejor comprensión al lector, examinaremos algunas relaciones y preocupaciones sobre los másteres profesionales, en relación con el área de EDUCACIÓN (38) y ENSEÑANZA (46) – CAPES.

De hecho, Ribeiro (2005) enfatiza una dicotomía que implica un sesgo de tensión entre modalidades académicas y profesionales que persisten hasta nuestros días. Con esta preocupación, aunque no exclusivamente, el autor explica que "en la EM se pretende por inmersión en la investigación, formar, a largo plazo, un investigador". En el MP, según el autor, también debería ocurrir la inmersión en la investigación, pero el objetivo es formar, aunque con un sesgo marcadamente utópico, a alguien que "sepa localizar, reconocer, identificar y, sobre todo, utilizar la investigación para añadir valor a su actividad" (RIBEIRO, 2005, p. 15).

Aunque razonable y comprensible las tiroxinas expresado por Ribeiro (2005), no podíamos ir por un error, entendiendo que las habilidades o destrezas para localizar, reconocer, identificar y, sobre todo, utilizar la investigación con el fin de añadir valor a su actividad no son inherentes, en mayor o menor sustancia, al caso de la modalidad académica. Un poco más adelante, André (2017) reporta un carácter de resistencia, correspondiente al proceso de instalación y oferta de maestría profesional. Estoy seguro de que la ideología subliminal señalada por André (2017), que interpretamos como una sentencia que implica calificar el título de máster profesional, a un nivel inferior y de negación (y menos rigor) a la investigación, no revela una comprensión típica o restringida solo a los especialistas que trabajan en el área de Educación (38) CAPES. Para ello, André (2017) desvela un pensamiento detallado por *el locus* académico y, asimismo, irreductiblemente vinculado al campo de actividad profesional de una determinada categoría de investigadores, en este caso, de especialistas que trabajan en el campo de la Educación (área 38 – CAPES), observando que:

El área de Educación era muy reacia a aceptar la implementación de maestrías profesionales en Brasil, basadas en justificaciones razonables, una de las cuales el miedo a la pérdida de apreciación de la investigación, un espacio conquistado con gran esfuerzo. Así, por tratarse de una iniciativa muy reciente

—la primera maestría profesional en Educación fue aprobada por la CAPES en 2009—, es oportuno discutir las diferencias y similitudes entre las maestrías profesionales y académicas (ANDRÉ, 2017, p. 826).

Un poco más allá, André (2017) revela un dilema y/u obstáculo que afecta y afecta tanto al campo de la comprensión de los estudiantes, como a la comprensión de los profesores – formadores, sobre una comprensión pragmática necesaria para separar, no de forma hermética, un itinerario de formación académica del itinerario correspondiente de formación profesional, evitando ciertas dicotomías (práctica/investigación) observando que:

Éramos conscientes de que nuestro trabajo en el Máster Profesional no podía repetir lo que hacíamos en el máster académico, tendríamos que aprender a hacerlo de otra manera. Una pregunta básica fue esta: ¿cómo estructurar el Programa para contemplar la articulación entre investigación y práctica? Detrás de esto estaba la pregunta más importante: ¿qué distingue al máster profesional del académico? Y, asociado a esto, había otra pregunta muy concreta: ¿cuál es el trabajo final de completar el máster profesional? (ANDRÉ, 2017, p. 827).

Una vez más, al rescatar el pensamiento de Ribeiro (2006), nos encontramos con una comprensión o tipificación de una demarcación difícil o imposible (ya sea inherente a la modalidad académica o profesional), en la medida en que la importancia de la investigación, en cualquier caso, busca cotejar un denso espectro de argumentos o indicadores que confirmen o impulsen el compromiso del investigador, en cualquiera de las modalidades. Además, se produce un sesgo idealista, en la medida en que la expectativa de emergencia de la capacidad de visión, con respecto al escenario dinámico de la realización de una investigación, dirigida a un objeto determinado, depende de la capacidad y la experiencia del investigador. Asimismo, y en cierto modo, la capacidad de encontrarlo, con propiedad y eficiencia, ni siquiera a nivel de formación en el tercer ciclo (doctorado) solemos registrar una evolución tan sustancial de un candidato. En cualquier caso, Ribeiro (2006, p. 215) insiste en la siguiente tesis utópica: De

Lo que se desea es algo aparentemente sencillo, pero bastante ambicioso y difícil, que el alumno entienda la importancia de la investigación en su área profesional, que sepa dónde encontrar la investigación aún no realizada, pero que se hará en el futuro – y finalmente, que sea capaz de incorporarla en su ejercicio de la profesión.

Las indicaciones de André (2017), Ribeiro (2005, 2006) y otros autores, incluso ante una acumulación de dos décadas de experiencia, confirman que el desempeño del docente, correspondiente a los dos escenarios o ambas modalidades de formación implican condicionantes de resolución compleja, hasta el punto de que, incluso para *los expertos*, una

extensa y prestigiosa carrera académica, se producen incomprensiones sobre la modalidad profesional, considerando que su formación se produjo principalmente en la modalidad académica. Rizatti *et al.* (2020, p. 3) confirmar tal entendimiento, en la medida en que:

Aunque el concepto se ha construido a lo largo de los años de existencia del área docente, como podemos ver en los documentos guía y que están contenidos en la Memoria del Área, no siempre ha sido completamente asimilado por investigadores directamente vinculados a esta modalidad. Asumimos como hipótesis para estos malentendidos el hecho de que la formación de la mayoría del profesorado de los PPGs se produjo en cursos de la modalidad académica, aliado al desconocimiento de los documentos de orientación por parte de los profesores como estudiantes de los programas.

No vale la pena mencionar que, en Brasil, en términos de su propia ideología responsable de la conformación de modelos y paradigmas universitarios, identificamos toda una influencia esencialmente exógena, en la medida en que países como Francia y los Estados Unidos difundieron, a través de la difusión de ideas de investigadores de amplio prestigio, responsables de la formación de varias generaciones de investigadores brasileños que, en mayor o menor sustancia, replicar y reproducir un modelo de entrenamiento bajo influencia extraña y exógena. Calderón *et al.* (2019, p. 142) confirma este escenario cuando explican que:

En Brasil, originalmente, la constitución de las universidades siguió una fuerte influencia europea, especialmente, buscando basar el modelo francés con respecto a la organización de los profesores en cátedras. Incluso antes de la Reforma Universitaria de 1968, según Verhine (2008, p. 168), algunos cursos de doctorado fueron creados en el país por las principales universidades, y el doctorado se obtuvo defendiendo una tesis (típicamente preparada sin orientación) ante un comité de profesores. En esta misma perspectiva, según Sguissardi (2006), el doctorado existía, pero era un sistema libre, sin una estructura curricular uniforme y seguía el modelo europeo, en el que la relación entre orientación y asesor era el factor casi único para que la titulación surtiera efecto. Con la reforma de 1968, se reestructuró el Programa de Posgrado en Brasil, con referencia al modelo norteamericano [...].

Del mismo modo, una tendencia que hemos enfrentado en varios países, la Universidad ha sido objeto de críticas constantes, ya que no siempre respondió sincrónicamente a los desafíos, intereses y demandas dinámicas de la sociedad. En particular, en Brasil, se puede registrar una forma de respuesta a la sociedad, a través de un expediente de crítica a la modalidad académica desde la década de 1960, cuando Calderón *et al.* (2019) contextualizar un movimiento de un Programa de Flexibilización Modelo de Posgrado *Stricto Sensu*, bajo la influencia de una cultura académica extranjera.

Los cambios que ahora se configuran para el presente y el futuro de los estudios de posgrado a nivel profesional, especialmente a nivel doctoral, parten de las premisas internacionales formuladas en el Dictamen Ministerial N° 977/65, de 3 de diciembre de 1965 (ALMEIDA JUNIOR, et al, 2005), la llamada Opinión Sucupira, que, desde la realidad norteamericana, distinguió dos modalidades de doctorado: investigación (académica) y profesional. [...] Sin embargo, según Maciel y Nogueira (2012), fue recién en 1995 que se comenzó a practicar la modalidad MP a través del Programa de Flexibilización Modelo de Posgrado *Stricto sensu*, reconocido por la Ordenanza No. 47 del 17 de octubre de 1995, que dispuso los procedimientos adecuados para la recomendación, seguimiento y evaluación de los cursos de maestría orientados a la formación profesional, (CAPES, 2005) (CALDERÓN *et al.* , 2019, p. 142).

En el extracto anterior, podemos ver que Calderón *et al.* (2019) no desperdicie la oportunidad de hablar de una variante del doctorado académico, llamado doctorado profesional. Observamos, sin embargo, que la modalidad profesional tiene una característica intrínsecamente ligada al que *habitus* profesional del individuo y que, de manera ineludible, implica una forma o paradigma de cómo considerar, cómo evaluar un conocimiento expresado esencialmente de carácter profesional, derivado y condicionado de una manera particular (dependiendo del oficio), y cómo la Universidad avala/valida dicho *corpus* conocimiento o, incluso, si consideramos un dilema clásico propuesto por Bourdieu (1984), las diferencias entre el conocimiento práctico (*practical knowledge*) y un conocimiento aprendido (*scholarly knowledge*). Bourdieu (1984) señala la *dificultad correspondiente a la naturaleza de per se*, que implica un sesgo de la experiencia, considerando un examen sistemático de sus partes constituyentes y su recomposición. Basta recordar, según el propio Bourdieu (1984), que el conocimiento científico, cuando buscamos transmitirlo, con respecto a un objeto particular de interés, se reproduce especialmente cuando empleamos los medios de escritura / digital.

Bourdieu (1984) recuerda una estrategia retórica cuando buscamos hacer algo claro y preciso, a través de la persuasión de alguien al describir su propia experiencia (profesional)². En este caso, la reducción del componente subjetivo es casi imposible. Un poco más tarde, Bourdieu (1984) determina algunos paralelismos y debilidades, por ejemplo, sobre el conocimiento sociológico, como categoría de interés de un investigador, sin embargo, no siempre plenamente contemplada por el formalismo abstracto de la academia.

² Pastré (2008) identifica enormes diferencias entre el conocimiento científico y el conocimiento derivado de la actividad profesional. Por ejemplo, el conocimiento científico necesario para la realización de un procedimiento quirúrgico por un médico (conocimiento científico). La elección de una técnica quirúrgica en particular, en detrimento de otras técnicas similares y de la misma finalidad, sin embargo, lo que proporciona una mayor seguridad al médico, de acuerdo con su experiencia profesional.

Así, el conocimiento sociológico está siempre expuesto a ser llevado a la primera visión por la lectura "interesada" que se adhiere a la anécdota y a los detalles singulares y que, por no poder ser sostenido por el formalismo abstracto, reduce a su sentido común de palabras comunes al lenguaje académico y al lenguaje general. Esta lectura casi inevitablemente parcial busca una falsa comprensión, fundada en la ignorancia de todo lo que define el conocimiento científico como tal, es decir, la propia estructura del sistema explicativo: deshace lo que hizo la construcción del científico, mezclando lo que estaba separado, especialmente el individuo construido (persona singular o institución), que existe solo en la red de relaciones elaboradas por el trabajo científico (BOURDIEU, 1984, p. 3).

En el pasaje anterior, identificamos que el autor identifica las debilidades, por ejemplo, de un conocimiento sociológico. En un escenario ampliado, no escapa al trabajo de construcción y elaboración de un objeto científico y a la responsabilidad que ello implica.

No hay objeto que no lleve un punto de vista, aunque sea el objeto producido con la intención de abolir tal punto de vista, es decir, la parcialidad: ir más allá de la perspectiva parcial que se asocia (BOURDIEU, 1984, p. 17).

Apoyándonos en el pensamiento de Bourdieu (1984) veamos las consideraciones emitidas por Curi *et al.* (2021) sobre una noción de objeto de hoy nombrado dentro de la academia por "Producto Educativo". (PE)

Como la tesis debe presentar, describir y analizar la aplicación y validación del PE, debe reforzarse aquí que es esencial que en el PD exista la vinculación del problema de investigación con la práctica profesional. Por lo tanto, el Pe debe ser el resultado de la implicación del profesional con su campo de actividad, poseyendo un carácter intervencionista, generándose a partir de problemas identificados en y por la práctica profesional de los estudiantes de posgrado, y debe ser el resultado de una investigación que tenga un enfoque evidente en el contexto de desempeño profesional de este estudiante e investigador (CURI *et al.*, 2021, p. 219).

Una vez más, nos basamos en la perspectiva de Bourdieu (1984), con la oportunidad de examinar la información expresada por Curi *et al.* (2021) en el extracto anterior. En estos términos, Bourdieu (1984) discute el uso de ciertas operaciones lingüísticas, que son repetidamente discriminadas en el discurso académico y otros problemas, como en el caso de la "objetivación de lo no objetivado, por ejemplo, el prestigio científico" (BOURDIEU, 1984, p. 21). Del mismo modo, cuando consideramos el objeto denominado producto educativo, con el alcance de comprender su proceso de elaboración y construcción, su carácter intervencionista y visceralmente ligado al campo de la actividad profesional debe condicionar y delimitar un conjunto finito de propiedades esenciales para el mismo. Por ejemplo, Bourdieu (1984) explica algunos elementos vinculados al proceso de construcción de un objeto teórico.

El trabajo de construcción de un objeto delimita un conjunto finito de propiedades relevantes, instituidas por hipótesis y variables efectivas, cuyas variaciones se asocian con variaciones del fenómeno observado, y define al mismo tiempo una población de individuos contruidos, caracterizados por la posesión de estas propiedades en diferentes grados (BOURDIEU, 1984, p. 21).

Una vez más, con el apoyo de la perspectiva de Bourdieu (1984), no podemos descuidar, en el contexto del desarrollo de la investigación propia del *locus* académico, su sesgo pragmático, como la pluralidad de jerarquías académicas y la coexistencia de poderes prácticamente inconmensurables de prestigio científico y emanados de una especie de poder universitario, el reconocimiento interno, así como la reputación externa está esencialmente determinado por las relaciones entre sus ocupantes, para depender de su carrera académica, que involucra a maestros, capacitadores sin experiencia y también otros experimentados. Basta con observar, por ejemplo, malentendidos recurrentes reportados por Rôças y Bomfim (2018) que no implican una excepción, sino más bien como regla. En estos términos, los autores informan:

Basándonos en la experiencia de nuestro curso de MP, así como en los intercambios con colegas de otros cursos, notamos que, en general, los profesores menos experimentados, en orientación (incluso más cerca de sus antecedentes académicos) tienen más dificultades para comprender el camino de un estudiante profesional. Se necesita un tiempo para entender que la disertación no debe ser despegada de la elaboración del PE y que debe contar la historia de su elaboración, desde su aparición (contextualizada a partir de un diagnóstico) hasta su validación, presentando un marco teórico-metodológico cohesivo en todas las etapas del proceso (RÔÇAS; BOMFIM, 2018, p. 5-6).

Cuando examinamos el binomio "profesor - producto" podemos registrar dos posibles movimientos dialécticos. La primera consiste en acentuar, de manera prioritaria, una raza desenfrenada en busca del Producto Educativo que adquiera erróneamente un papel de "centro de gravedad" o justifique toda la acción, asumiendo más o menos una simbología de "*Sanctus Graal*". En sentido contrario, dividimos un camino académico que pretende proporcionar una evolución e incorporación de conocimientos académicos al individuo que realiza una posgraduación en la modalidad profesional y, finalmente, el producto educativo reflejará y resultará de la acumulación o síntesis de conocimientos originados a partir de su práctica, y otros esencialmente derivados de la actividad sistemática de investigación en la universidad. En estos términos, asumimos una posición de acuerdo con Rizatti *et al.* (2020, p. 14), cuando afirman que:

Considerando que los PPGs son locus de formación de recursos humanos, destacamos que el principal "producto" de la modalidad profesional es el docente/profesional que finaliza los cursos en el área, porque son capaces de reflexionar sobre sus prácticas desde un marco teórico metodológico, identificando situaciones problemáticas y proponiendo soluciones – el PE. Por lo tanto, las disertaciones y tesis son las narrativas sobre los caminos recorridos y el PE elaborado. Y en este contexto podemos afirmar que la producción que emanó de los programas profesionales no es una reproducción técnica, sino la materialización de un análisis crítico sobre diferentes contextos profesionales relacionados con la Docencia, basado en la reflexión y el uso de referencias teóricas y metodológicas.

Antes de terminar, regateamos una tesis de Bourdieu (1984) cuando señala que los profesores de las diferentes facultades se reparten entre los polos del poder económico y político y el polo del prestigio científico-cultural, de acuerdo con los mismos principios que reflejan las diferentes fracciones de la clase dominante. Bourdieu (1984, p. 56) advierte que:

De hecho, se ve que aumenta la frecuencia de las propiedades más características de las fracciones dominantes de la clase dominante a medida que se mueve de las facultades de Ciencias a las facultades de Letras, de estas últimas a las facultades de Derecho y Medicina (mientras que la posesión de las marcas distintivas de excelencia académica, ya que los nombramientos por competencia general tienden a variar inversamente con la jerarquía social de las facultades).

El pensamiento de Bourdieu (1984) apunta a una preocupación o fenómeno, ya que examinamos el impacto social y la relevancia otorgada al Producto Educativo (EP), dependiendo del "nicho académico" de su producción (y origen) y las "clases académicas" de los investigadores correspondientes vinculados a la academia. En estos términos, ¿podríamos inferir que un Producto Educativo concebido en el ámbito de la investigación o el derecho sanitario tendría mayor lastre y representatividad social, en el sentido de referirse a una tesis doctoral profesional? ¿El valor de la competencia profesional añadida a un determinado Producto Educativo (EP) se produce en los mismos términos o no, tanto si consideramos la investigación en Salud o derecho como en el ámbito educativo, cuando examinamos el caso de los docentes?

Cuando consideramos productos educativos derivados de una acumulación de 20 años de experiencia en el ÁREA DE ENSEÑANZA – 46 tenemos indicadores en Brasil de un avance representativo o, asimismo, la crítica dirigida a la modalidad académica, también es una acumulación, con baja y/o nula repercusión, de productos educativos que se evidencian por una "segunda categoría de rigor", basado en trayectorias individuales de investigadores y/o incipientes en el *métier*, con prestigio inexpresivo dentro de la academia?

Es cierto que esta y otras preguntas, dado el carácter reciente de la implementación del doctorado y el correspondiente egresado de los primeros titulares del título y, agregamos, de una "etiqueta social" otorgada por la universidad como investigadores, no buscamos responder definitivamente en el presente estudio. Sin embargo, tomamos una posición de acuerdo con Rizatti *et al.* (2020, p. 4) cuando observan que "el PE debe estar preparado para responder a una pregunta/problema que surja del ámbito de la práctica profesional". En vista de ello, ineludible, señalamos que la práctica profesional, un amplio espectro de conocimientos pragmáticos y rituales intrínsecos de cierto *métier*, habilidades y otros elementos profundamente condicionados por el campo profesional requieren, entonces, una especie de "protocolo" de tratamiento por parte de la universidad, ya que su génesis, desde el punto de vista del conocimiento, es completamente exógena al *locus* académico. Por lo tanto, en la siguiente sección, presentaremos algunos supuestos del aspecto francés de la Didáctica Profesional, con la oportunidad de sugerir e indicar ciertos elementos visceralmente vinculados a productos educativos, bajo un mejor énfasis de un proceso evolutivo de aprendizaje profesional (ALVES, 2021).

Didáctica profesional y la noción de competencia del profesor - investigador

El aspecto francés de la Didáctica Profesional proporciona un sesgo diferenciado cuando examinamos su preocupación por el aprendizaje en el trabajo y el resultado de las actividades especializadas desarrolladas en el trabajo. En estos términos, como resultado y extensión del pensamiento piagetiano, que coloca en una posición diferenciada de la acción, adaptación y aprendizaje del niño, a través de la producción y conceptualización de acciones, en la medida en que interactúa con los objetos y con el entorno. Del mismo modo, la Didáctica Profesional dedica especial interés a la competencia profesional, a través de la necesidad indispensable de la incorporación de habilidades especializadas en el trabajo. Cuando examinamos, por ejemplo, la carrera académica, encontramos un amplio espectro de componentes que requieren una presunta competencia profesional, concernientes a los titulares de un título de doctor, como encontramos en la información indicada por Wickramasinghe y Borger (2020).

Aunque muchos comienzan como investigadores postdoctorales, los graduados de doctorado aún superan con creces la demanda de investigadores postdoctorales. Y aquellos que logran con éxito esta posición se ven rápidamente arrojados a un duro clima de "publicación o perecimiento". A medida que nuestro mundo continúa creciendo científica y tecnológicamente, nuestras comunidades necesitan alfabetizarse más en estas áreas para competir

con éxito en una economía basada en el conocimiento (WICKRAMASINGHE; BORGER, 2020, p. 1).

El aspecto francés de la Didáctica Profesional, más recientemente, ha adquirido un sesgo o interpretación como aspecto de la didáctica del conocimiento profesional y, en el caso de la carrera académica y la actividad desarrollada en la academia, podemos ver que el papel del "aprendizaje" figura en un modo central de interés, como vemos a continuación.

La Didáctica Profesional nace de un deseo de inversión, de carácter epistemológico, en la forma de considerar, en relación con el aprendizaje, las relaciones entre actividad y conocimiento. En la práctica científica, la acción no está ausente, sino subordinada a la producción de conocimiento. En la práctica escolar, la acción tampoco está ausente -basta con ver todo el desarrollo de métodos activos-, sino que también está subordinada a la transmisión de conocimientos. Así, se formó la didáctica disciplinar: el verdadero objeto del aprendizaje es el conocimiento y la acción servirá como vehículo para la adquisición de este conocimiento. Esto significa que podemos concebir muy bien la "*Didáctica del conocimiento profesional*", en el modelo de didáctica de las disciplinas, importando los conceptos (PASTRÉ, 2008, p. 3).

Desde el punto de vista de Pastré (2001) adquirimos una perspectiva sobre la noción de competencia profesional, ya sea dentro de la Universidad o no, como elemento constitutivo y con fuertes matices de relación con un determinado grupo o género profesional. El tema de la "competencia profesional" se revela, por ejemplo, en las universidades, en la medida en que su producto principal radica, de manera prosaica, en la formación de un nuevo investigador. Pastré (2001) pone énfasis en el debate de cualificación/competencias profesionales dentro de la investigación en Didáctica Profesional, cuando aclara que:

La Didáctica Profesional nace de la convergencia de estos tres enfoques: analizar el trabajo utilizando un enfoque de desarrollo cognitivo en adultos; analizar el trabajo con especial énfasis en la dimensión cognitiva, conceptualización. Analizar actividades de mediación, asistencia de habilidades de construcción. Tenemos una convergencia muy fuerte entre J. Leplat, de *The Psychology of Work* y G. Vergnaud por el papel de la conceptualización. Y cada vez es más importante interesarse por las interacciones, en forma de lenguaje, pero también por la transmisión de gestos, teniendo en cuenta, por tanto, el papel de la mediación ajena en la construcción de competencias (PASTRÉ, 2001, p. 6).

Podemos registrar en la literatura elementos considerables que revelan conflictos psicológicos, tensión y soledad intelectual generalmente identificados en el período de formación de un futuro investigador. La inducción y el aprendizaje de nuevos investigadores,

incluido el crecimiento personal y profesional, se configuran como elementos que no se pueden descuidar, como podemos ver en las siguientes consideraciones.

En algún momento durante su graduación, los estudiantes de doctorado enfrentan desafíos como redirigir proyectos, mantener el equilibrio entre el trabajo y la vida personal y las relaciones con el supervisor, que deben aprender a manejar. Estas luchas, junto con más situaciones de cambios de confrontación psicológica, incluida la soledad intelectual, el aislamiento profesional y social y la ansiedad, son reconocidas por muchas instituciones de educación superior. En particular, es reconocido por las instituciones que implementan programas de inducción diseñados para apoyar al estudiante de doctorado ajustándose a su nuevo estatus como investigadores novatos. A pesar de estos obstáculos, el valor de completar el doctorado sigue siendo invaluable, y según los ex estudiantes de doctorado, incluye lograr un amplio crecimiento personal y profesional, desarrollar habilidades especializadas y transferibles, y abrir puertas a diversas oportunidades de trabajo son solo algunos de los beneficios a largo plazo de completar un doctorado (WICKRAMASINGHE; BORGER, 2020, p. 1).

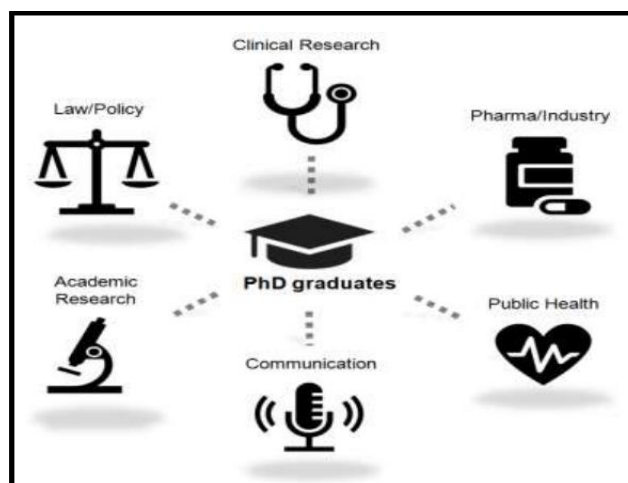
Cuando se apunta al crecimiento personal y profesional de nuevos investigadores (médicos recientes), vale la pena observar dos componentes inherentes al proceso. El primer componente confiere la competencia profesional del conocimiento y el dominio técnico-científico del conocimiento inherente al área dada de investigación y rendimiento. Por otro lado, un segundo componente tiene un carácter esencialmente pragmático y su significado y significado evoluciona, a medida que el individuo interactúa con una estructura fundamental de situaciones profesionales intrínsecas a la actividad del investigador. Pastré (2007a) explica un poco la función del componente pragmático de las situaciones cuando indica ciertas invariantes.

En Didáctica Profesional, llegué a hablar de conceptos pragmáticos, la estructura conceptual de una situación, modelos operativos. De hecho, estamos en una perspectiva de conceptualización en acción, que prevé una organización de actividades complejas en forma de esquemas "grandes". En particular, trato de destacar los dos acoplamientos: el acoplamiento esquema-situación, con la articulación de la estructura conceptual de la situación (por el lado de la situación) y el modelo operativo (por el lado del esquema y los invariantes que son su núcleo) y el acoplamiento invariancia-adaptación: la invariancia se representa organizando conceptos que sirven para guiar y guiar la acción, en particular para establecer un buen diagnóstico de la situación. Estos conceptos organizativos pueden ser pragmáticos o pragmatizados, dependiendo de su origen (empírico o científico) (PASTRÉ, 2007 a, p. 86-87).

Veamos algunos ejemplos de conceptos pragmáticos relacionados con los determinantes del éxito profesional. Las variables que determinan los salarios percibidos por el trabajador se pueden dividir en dos grupos. El primer conjunto de variables permite una evaluación objetiva de la situación familiar y laboral del trabajador: características personales (género, edad y

situación familiar); formación (el campo de conocimiento del *PhD*); características del puesto (antigüedad, sector de actividad, duración del contrato y jornada); y producción científica (número de libros y artículos de revistas publicadas y número de patentes registradas). El segundo grupo de variables determina la valoración subjetiva de la situación laboral de un individuo e incluye tres aspectos: la relación entre el puesto de trabajo y el nivel de estudios; la adecuación de la formación doctoral al puesto de trabajo; y satisfacción laboral. En la Figura 1, los autores Wickramasinghe y Borger (2020) presentan un diagrama explicativo sobre aspectos del desempeño profesional a pacientes con un título de médico y, por razones de orden pragmático, vemos que no se simboliza un espectro correspondiente de habilidades docentes. Ciertamente, por razones históricas, en varios países, como en el caso de la cultura anglosajona, la formación del profesorado en vista de su mejora profesional se mantuvo al margen de muchas reformas educativas.

Figura 1 - Esquema de las diversas oportunidades de carrera disponibles para los graduados de doctorado³



Fonte: Wickramasinghe e Borger (2020, p. 1)

Antes de terminar la sección actual, la figura sugerida por Wickramasinghe y Borger (2020), a pesar de su ausencia, revela una preocupación por la formación de un investigador y, según nuestra mayor atención, de un investigador con un doctorado profesional. En el apartado siguiente, buscaremos ilustrar una habilidad profesional originada a partir de un sesgo esencialmente pragmático, sin embargo, cada vez más requerido en el mundo de las profesiones que involucran el fenómeno social de la colaboración profesional.

³ Investigación clínica, Industria Farmacéutica, Salud Pública, Comunicación, Investigación Académica y Derecho/Política;

Algunas aplicaciones de la Didáctica Profesional: el caso de la colaboración profesional

Con el apoyo de los argumentos indicados en las secciones predecesoras, señalamos claramente un dilema que implica la dicotomía entre el conocimiento técnico - científico, cuyo *prestigio social en el locus académico* es primordial, con un conocimiento pragmático y profesional, profundamente condicionado y alineado con una categoría particular de un *métier*. Para ejemplificar una forma de su manifestación, cuando señalamos el componente de un conocimiento pragmático y profesional, veamos el caso de la noción de colaboración profesional. El proceso de colaboración profesional implica una diversidad de aspectos y matices complejos que deben contribuir a una constitución sustancial de una cartera profesional y a un aumento de los esquemas de conducta y eficiencia profesional.

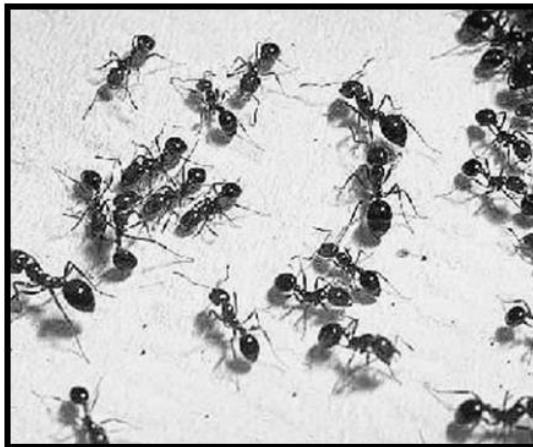
A su vez, cuando apuntamos a la colaboración profesional que involucra a los maestros, no podemos ignorar la naturaleza de dos tipos, categorías de conocimiento o campos diferentes. El primer "conocimiento" se sitúa en un campo esencialmente epistémico (conceptual) y está profundamente marcado y condicionado por un conocimiento científico y clásico de referencia y, en este caso, indicamos conocimiento científico. Por otro lado, cuando apuntamos a un entorno de aprendizaje y formación profesional, no podemos descuidar todo un proceso de aprendizaje de los autores (profesores) implicados. Así, el segundo conocimiento se refiere a la adquisición de un conocimiento esencialmente pragmático y originalmente circunstancial, que corresponde a una especie de campo profesional (PASTRÉ, 2007a; 2007b).

Señalamos que el conocimiento pragmático profesional, cuya identidad y características se incorporan durante el tiempo de actividad profesional, se revela como elemento, factor o categoría de conocimiento esencial e intrínsecamente vinculado a cualquier tipo de actividad de formación profesional o constitución de un itinerario formativo, cuya necesidad de colaboración profesional sea necesaria. Por otro lado, el proceso de colaboración profesional puede ser examinado desde un punto de vista esencialmente cognitivista, ya que consideramos la actividad del docente y los procesos de aprendizaje del adulto resultantes de su actividad organizada y especializada, la ejecución de tareas laborales fundamentales y la colaboración profesional entre otras materias pertenecientes al mismo género de oficio, categoría profesional o *métier*.

Apuntando a nuestra discusión y a un examen de elementos que contribuyan a una identificación de elementos que contribuyan a la colaboración profesional, involucrando a los docentes, no podemos ignorar la noción de género profesional, considerando que "el género profesional puede presentarse como una especie de stock prefabricado, de "escenarios", "poner

en palabras”, pero también de conceptualizaciones pragmáticas” (CLOT; FAITA, 2000, p. 13). En el caso ilustrado en la Figura 2, Pariê (2006) emplea la metáfora del hormiguero. El autor señala que su eficiencia operativa es de hecho un caos aparente, y no hay una "representación del proceso", no hay una comprensión profunda del objetivo colectivo, no se revela ninguna comprensión de las condiciones para la eficiencia colectiva y que es necesario a nivel de un agente individual de la hormiga (la hormiga). Además, el autor también señala que "se desarrollan y estabilizan al borde del caos: crean orden (invariantes, reglas, regularidades, estructuras) contra el caos, pero necesitan desorden residual para sobrevivir" (PARIÊ, 2006, p. 51).

Figura 2 - Pariê (2006) apoya su pensamiento en la metáfora del hormiguero



Fuente: Pariê (2006, p. 51)

Sin embargo, Pariê (2006) emplea la "metáfora del hormiguero", en la medida en que la manifestación de un comportamiento colectivo y organizado es indispensable en el campo profesional de las asignaturas y, en particular, cuando objetivamos el egreso de un doctorado profesional. En estos términos, a partir de sus consideraciones, entendemos que:

Las hormigas prácticamente no tienen cerebro (alrededor de cien neuronas, contra alrededor de cien mil millones para los humanos). Uno puede entonces rechazar enérgicamente la legitimidad de cualquier comparación, incluso metafórica, entre enjambres de insectos y sociedades humanas. Sin embargo, los humanos exhiben un comportamiento colectivo basado en la interacción de reglas individuales bastante simple. El comportamiento grupal o de multitudes durante la evacuación de aeronaves, barcos, túneles o edificios, o simplemente los flujos diarios de peatones o los atascos de tráfico de automóviles pueden ser y han sido modelados utilizando simuladores de software basados en la interacción de reglas individuales de bajo nivel (PARIÊ, 2006, p. 50).

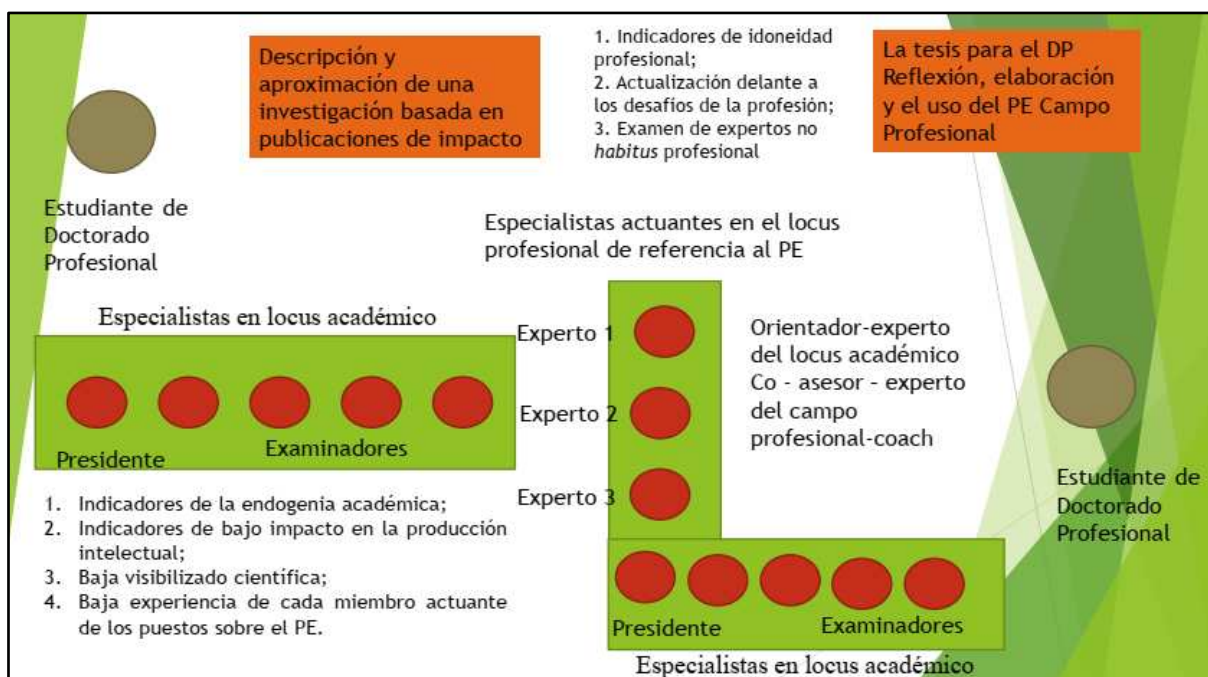
En su tesis doctoral en Educación, titulada "Explorando el impacto de un doctorado profesional en Educación Superior en las organizaciones educativas: una perspectiva crítica realista", la autora Lundgren-Resenterra (2017) dedicó especial interés al fenómeno del impacto de un doctorado profesional en los estudiantes y sus organizaciones, que se ha convertido en un tema reciente de interés para los investigadores, sin embargo, se ha discutido el impacto del profesional en su organización y si esto representa la manifestación directa del aprendizaje profesional. En estos términos, el autor señala que "la producción de conocimiento se percibe, por lo tanto, como resultado de la interacción entre la academia, el ambiente de trabajo y la profesión, y no se deriva solo de la investigación académica" (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017, p. 30). Un poco más adelante, explica que:

Este concepto fue transferido al doctorado profesional por Lee *et al.* (2000), que estableció una clara relación entre el aprendizaje que se produce durante un Doctorado Profesional en la academia, el lugar de trabajo y la profesión, estableciendo así un nuevo modelo de producción híbrida de conocimiento. De hecho, Lee *et al.* argumentaron que el resultado final de un doctorado profesional se encuentra en la intersección entre el entorno de la educación superior y el lugar de trabajo del proyecto. Su interrelación produce nuevos tipos de conocimiento y práctica profesional basados en deliberaciones reflexivas que resultan en la transformación organizacional (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017, p. 30).

A partir del pensamiento de Lundgren-Resenterra (2017) y, en cierta medida, de la metáfora de Pariê (2006) sobre la colaboración profesional, confirmamos el carácter imprescindible de componer un conjunto de cambios que no pueden ser simplemente replicados en la modalidad académica.

Así, en la Figura 3, configuramos nuestra propuesta para constituir un jurado doctoral, con el fin de considerar la dimensión científica y técnica clásica, investigada regularmente por los cinco examinadores originarios del *locus* académico y, con el mismo valor y expresividad en el proceso, el escrutinio de tres *expertos*, de reconocida práctica y experiencia en el ámbito que se ajusta al Producto Educativo.

Figura 3 - Configuración del tribunal examinador o jurado final del Doctorado Profesional: componentes técnicos - científicos y componentes pragmáticos



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la configuración propuesta en la Figura 3, asumimos el carácter indispensable de la cooperación profesional y solidaria de los profesionales de la academia y los profesionales con reconocidos "conocimientos notorios" en un campo profesional determinado (ver Figura 3). Además, en el lado izquierdo de la misma figura, afirmamos un sesgo de debilidad (más sus indicadores: endógena, baja visibilidad e impacto, etc.), cuando empleamos el modelo clásico de jurado y evaluación desarrollada en la universidad. Barata (2006) expresa una visión visceralmente en línea con la nuestra, al advertir que:

Otra característica del máster profesional se refiere al profesorado y a la evaluación del producto final. La mayor parte de su facultad tiene las mismas características que la dedicada al máster académico; sin embargo, se pueden incorporar profesionales con experiencia reconocida, aunque no tengan un título académico, con el fin de complementar la formación a través del intercambio y las reflexiones inducidas por la acumulación de experiencia. Asimismo, la evaluación del producto final puede contar con la participación de profesionales reconocidos en el tema estudiado, independientemente de que cuenten o no con un título académico (BARATA, 2006, p. 270).

Además, nuestra configuración expresada en la Figura 3, una vez más, se apoya en los argumentos y advertencias de Barata (2006), que indican obstáculos en etapas primordiales en el proceso de formación de un futuro maestro, derivados de la modalidad profesional.

Los cursos también han encontrado dificultades en los momentos de evaluación formal: el examen de calificación y el juicio del producto final. La mayoría de los profesores que pueden conformar los puestos no están acostumbrados a los nuevos formatos previstos por el máster profesional, y no hay criterios claros y establecidos de exámenes en estas situaciones. Quizás sería interesante tener como criterio de composición de estos puestos la participación obligatoria de un profesional en el campo en cuestión, independientemente de su grado académico. La naturaleza potencialmente muy diversa de los productos finales hace que sea necesario que aquellos que los juzgarán acumulen experiencia. La mayoría de los profesores están acostumbrados a la evaluación de tesis y disertaciones o artículos científicos, pero no tienen experiencia en la evaluación de materiales más instrumentales de uso por parte de los servicios, o de algunos productos como videos y *Software* (BARATA, 2006, p. 278).

Por ello, rescatando el objetivo (iii) del presente estudio, destacamos un componente indispensable de la creación de un protocolo académico relativo al examen de los conocimientos pragmáticos y profesionales derivados del ámbito profesional del futuro titular de un título originado en un Doctorado Profesional.

Consideraciones finales

En las secciones predecesoras guiamos nuestra discusión en torno a una preocupación ampliamente justificada, en la medida en que la formación impartida en un Doctorado Profesional debe considerar los mecanismos de aprendizaje en y desde el trabajo. Además, el interés por los factores o elementos carece de una mejor comprensión de esta nueva variante, sin desconocer el componente de los propios profesores- formadores y, finalmente, lo que podemos esperar de un Doctorado Profesional en el futuro.

Identificamos aspectos históricos y elementos evolutivos en torno a la noción de *Ph.D.* (*Philosophiae Doctor*), que confirman una posición de prestigio científico y social a los respectivos titulares del título de tercer ciclo, según una tradición europea, sin desconocer un cambio en el énfasis y paradigmas valorados por las universidades que, en la Edad Media, conferían mayor distinción, según las habilidades académicas reveladas por el estudio de antiguos textos clásicos y disciplinares. Sin embargo, según un sentido universitario moderno, inaugurado en Alemania y difundido por los países anglosajones, entendemos que la carrera académica y la competencia profesional correspondiente se confirmó por la eficiencia en la investigación y el "descubrimiento" de nuevos y sin precedentes campos disciplinares.

Por otro lado, cuando consideramos el escenario brasileño actual sobre maestrías profesionales (BARATA, 2006) y doctorados profesionales y dificultades impuestas,

entendemos que la variante de un doctorado académico que, en nuestro caso, adquirió su identidad y su carácter de aceptación y permisibilidad académica del binomio "Doctorado Profesional - Producto Educativo" todavía carece de un proceso de ajuste que consume mucho tiempo (BARATA, 2006), la adaptación (ver Figura 3) y la demarcación de un área de capacitación que requiere considerar el conocimiento híbrido y un nuevo modelo de producción de conocimiento híbrido (LUNDGREN-RESENTERRA, 2017).

Para ello, traemos en la Figura 3 nuestra propuesta de configuración de un panel o jurado de defensa de tesis en un Doctorado Profesional. En el mismo, como buscamos acentuar la metáfora señalada por Pariê (2006), la colaboración profesional constituye un factor de posibilidad y equilibrio y evaluación de un amplio espectro de elementos constitutivos de un Producto Educativo. Sin descuidar una crítica, sigue siendo vigorosa, según Ostermann y Rezende (2009), cuando señalan que la rancidez técnica del diseño de producto educativo, porque, al preparar un producto final, se está dando prioridad a cómo enseñar, y no a por qué o a qué, además de estar implícito que la introducción de un producto traerá calidad o resolverá problemas educativos.

En cualquier caso, la tensión se originó a partir del binomio "académico x profesional", se hace necesaria y constante "una reflexión en profundidad sobre la naturaleza de los cursos de maestría profesional en la enseñanza y sobre su posible impacto en la sociedad brasileña" (OSTERMAN; REZENDE, 2009, p. 2) y, en vista de nuestra realidad, el caso del doctorado profesional también, un tema aun prácticamente ausente de la producción académica de las áreas de Educación y Docencia.

A nivel internacional y reciente, no ignoramos que la tensión entre la oferta y la demanda en el mercado académico se ha estudiado principalmente a través del cuestionamiento de la posible escasez de universidades: desde la década de 1970, se han hecho proyecciones de escasez futura de universidades en los Estados Unidos, lo que ha llevado a un renovado interés en los mercados laborales académicos y, más concretamente, la adecuación entre el número de médicos producidos y las vacantes a cubrir (GOASTELLEC *et al.*, 2013). En estos términos, la exigencia para la formación de nuevos médicos será cada vez más representativa.

Finalmente, cuando examinamos ciertos aspectos y aplicaciones originados desde el aspecto francés de la Didáctica Profesional al contexto de perfil, carrera profesional - académica y formación, podemos ver un componente esencialmente pragmático, de social y, al mismo tiempo, cognitivo, cuando consideramos *per si* un amplio conjunto de fenómenos resultantes del aprendizaje en el trabajo (ALVES, 2021).

Además, con el apoyo de carácter aparente o provisional de una respuesta definitiva a las preguntas indicadas en el preámbulo del presente estudio, rescatamos una expresión latina que, de manera prosaica, constituye nuestra preocupación por una forma variante del doctorado académico, por hora, con repercusión desconocida (académica, social y educativa) y, en consecuencia, reafirmamos nuestra preocupación introductoria y no contingencia, antes de la pregunta: *Quo vadis*, ¿doctorado profesional?

GRACIAS: Agradecemos los recursos y el apoyo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq.

REFERENCIAS

ALEMU, S. K. The meaning, idea and history of university/higher education in africa: A brief literature review. **Forum for International Research in Education**, v. 4, n. 3, p. 210-227, 2018. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199154.pdf>. Acceso: 11 marzo 2021.

ALVES, F. R. V. Sobre o trabalho e aprendizagem do professor de Matemática: Uma contribuição da vertente francesa da Didática Profissional. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 2, p. 81-101, 2021. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21893>. Acceso: 12 marzo 2021.

ANDRÉ, M. Mestrado profissional e Mestrado acadêmico: Aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponible en: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8459>. Acceso: 12 marzo 2021.

BARATA, R. B. Avanços e Desafios do Mestrado Profissionalizante. In: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. **Cenários possíveis: Experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2006. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/sp>. Acceso el: 23 marzo 2021.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Argentina: Les edicion Minuit, 1984.

CALDERÓN, A. I. *et al.* Doutorado Profissional em Educação: tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais. **Revista Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 138-163, 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/894/89459489008/html/>. Acceso: 08 abr. 2021.

CLOT, Y.; FAITA, D. Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. **Revue Travailler**, v. 4, n. 2, p. 7-42, 2000. Disponible en: <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>. Acceso: 18 agosto 2021.

COBBAN, A. B. **English university life in the Middle Ages**. London: Taylor & Francis e-Library, 2001.

COMPAYRÉ, G. **Abelard and the Origin and eardly History of Universities**. New York: Charles and Sons, 1902.

CURI, E. *et al.* Doutorado profissional – desafios da implantação dos quatro primeiros cursos da área de ensino. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 1, p. 217-227, jan./abr. 2021. Disponível en: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1702>. Acesso: 03 sept. 2021.

GOASTELLEC, G. *et al.* Academic Markets, Academic Careers: Where Do We Stand? *In*: KEHM, B.; TEICHLER, U. (ed.). **The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges**. New York: Springer, 2013.

GREEN, H.; POWELL, S. **Doctoral Study in Contemporary Higher Education**. England: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2005.

KEHM, B. M. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe. Good Practice and Issues of Concern. **Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung**, IHF, Munchen, v. 1, n. 27, p. 10-33, 2005. Disponível en: [/https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/1-2005Kehm.pdf](https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/1-2005Kehm.pdf). Acesso: 10 feb. 2021.

KEHM, B. M. Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes, **European Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 307-319, 2007. Disponível en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2007.00308.x>. Acesso en: 23 feb. 2021.

LEE, N-J. *et al.* **Achieving your Professional Doctorate**. England: Open University Press, 2000.

LUNDGREN-RESENTERRA, M. **Exploring the impact of a professional doctorate on higher education organizations: A critical realist perspective**. 2017. Thesis (Doctor of Education) – University of Liverpool, 2017. Disponível en: <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3009806/>. Acesso: 09 agosto 2021.

MACINTYRE, A. The very idea of a university: Aristotle, Newman, and us. **British Journal of Educational Studies**, v. 57, n. 4, p. 347 – 362, 2009. Disponível en: <https://inters.org/files/The-very-idea-of-a-University.pdf>. Acesso: 20 feb. 2022.

MOORE, J. C. **A brief History of Universities**. New York: Springer, 2019.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: Uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Disponível en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso: 09 mayo 2021.

PARIÊ, J. Complexity, emergence, resilience. *In*: HOLLNAGEL, E. (ed.) **Resilience Engineering: Concepts and Precepts**. England: Ashgate Publishing Limited, 2006.

PARK C. **Redefining the Doctorate. The Higher Education Academy**. Heslington: New York, 2005.

PASTRÉ, P. Analyse du travail et didactique professionnelle. **Rencontre du CAFOC**, Nantes, nov. 2001.

PASTRÉ, P. L'analyse du travail en Didactique professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, v. 3, n. 138, p. 9-17, 2002. Disponible en: http://www.formations.philippeclazard.com/INRP_RF138_2.pdf. Acceso: 13 marzo 2021.

PASTRÉ, P. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. **Recherche et Formation**, v. 56, n. 2, p. 81-93, 2007a. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/907>. Acceso: 10 mayo 2021.

PASTRÉ, P. Champs conceptuels et champs professionnels *In*: MERRI, M. (ed). **Activité humaine et conceptualization**: Question à Gerard Vergnaud. Paris: Presses Universitaires du Midi, 2007b. Disponible en: <https://books.openedition.org/pumi/5974>. Acceso: 21 mayo 2021.

PASTRÉ, P. La didactique professionnelle: Origines, fondements, perspectives. **Travail et apprentissages**, v. 1, p. 9-21, 2008a. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2008-1-page-9.htm>. Acceso: 05 abr. 2021.

PASTRÉ, P. Apprentissage et activité. *In*: LENOIR, Y.; PASTRÉ, P. **Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat**. Toulouse: Octarès, 2008b.

PEPE, L. Universities, Academies, and Sciences in Italy in the Modern Age, *In*: BUCHWALD, J. Z. **New studies in the history and philosophy of science and technology**. Netherlands: Springer, 2006.

PINERO, J. M. L. The Faculty of Medicine of Valencia: Its Position in Renaissance Europe, *In*: BUCHWALD, J. Z. **New studies in the history and philosophy of science and technology**. Netherlands: Springer, 2006.

RASHDALL, R. M. A. **The Universities in the Europe in the Middles Ages**. Oxford: Oxford University Press, 1936.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponible en: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>. Acceso: 10 marzo 2021.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **RBPG**, Brasília, v. 2, n. 6, p. 313-315, 2006. Disponible en: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113>. Acceso: 21 Mar. 2021.

RIZATTI, I. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: Proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO: docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponible en: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acceso: 21 abr. 2021.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. Do embate à construção do conhecimento: A importância do debate científico. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gNGrBJyLFQnV8qmwqR7bPHN/?lang=pt>. Acesso: 12 agosto 2021.

RÜEGG, W. **A History of the university in Europe: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800 – 1945)**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WENER, A. **The Transatlantic World of Higher Education Americans at German Universities. 1776–1914**. Oxford: Berghahn Books, 2013.

WICKRAMASINGHE, L. C.; BORGER, J. G. The new age of the PhD: Transforming the PhD from a product to a process. **Journal of Life Sciences**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://journaloflifesciences.org/file_journal/1521_17686183.pdf. Acesso: 29 abr. 2021.

Cómo hacer referencia a este artículo

ALVES, F. R. V. Quo vadis, Doctorado Profesional (DP)? Análisis y ejemplos con el apoyo de didáctica profesional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1762-1791, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16051>

Enviado en: 12/27/2021

Revisiones requeridas en: 13/03/2022

Aprobado en: 09/05/2022

Publicado en: 01/07/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.