

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 33

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 6

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 33 (1) enero – junio 2026: 12-31

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Como citar: Rodríguez de Hernández, R. (2026). Estrategias Andragógicas para Fortalecer la Autonomía Académica en Programas Doctorales. *Encuentro Educativo*, 33(1), 12-31.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20581729>

Estrategias Andragógicas para Fortalecer la Autonomía Académica en Programas Doctorales

Rosselys Rodríguez de Hernández

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela

rcrodriguez2@uc.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-4494-5674>

Resumen

Los programas doctorales enfrentan el desafío de formar investigadores independientes en estructuras pedagógicas que aún responden a modelos tradicionales de enseñanza, limitando el desarrollo de la capacidad autogestora requerida en este nivel formativo. La presente investigación tiene como propósito proponer un conjunto integrado de estrategias andragógicas orientadas a fortalecer la autonomía académica en programas doctorales de ciencias sociales. Mediante un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes doctorales en distintas etapas formativas, complementadas con análisis documental del diseño curricular. Los hallazgos revelan tres categorías emergentes de necesidades formativas: desarrollo de competencias para el aprendizaje autodirigido, fortalecimiento de habilidades metacognitivas para la autorregulación, además de construcción de redes académicas colaborativas. El análisis permitió identificar desafíos específicos vinculados a la transición desde la dependencia supervisora hacia la investigación autónoma, manifestándose en dificultades para gestionar proyectos a largo plazo, limitaciones en la escritura académica autodirigida y escasez de espacios de retroalimentación entre pares. Como respuesta, se proponen nueve estrategias andragógicas organizadas en cuatro ejes: (1) sistemas de contratos de aprendizaje personalizados, (2) talleres de desarrollo metacognitivo, (3) comunidades de práctica académica, junto con (4) mentoría múltiple distribuida. Las implicaciones prácticas sugieren que la efectividad de programas doctorales depende de su capacidad para operacionalizar principios heurísticos que posicionen al estudiante adulto como protagonista autodeterminado de su trayectoria formativa.

Palabras clave: andragogía, autonomía académica, heurística, educación doctoral, aprendizaje autodirigido

Recibido: 23-02-2026 ~ Evaluado: 06-04-2026 ~ Aceptado: 16-04-2026

Andragogical Strategies to Strengthen Academic Autonomy in Doctoral Programs

Abstract

Doctoral programs face the challenge of training independent researchers within pedagogical structures that still respond to traditional teaching models, limiting the development of the self-management capacity required at this educational level. The present research aims to propose an integrated set of andragogical strategies oriented toward strengthening academic autonomy in doctoral programs in the social sciences. Using a qualitative approach grounded in grounded theory, semi-structured interviews were conducted with five doctoral students at different stages of their training, complemented by documentary analysis of the curricular design. The findings reveal three emerging categories of formative needs: development of competencies for self-directed learning, strengthening of metacognitive skills for self-regulation, and construction of collaborative academic networks. The analysis identified specific challenges associated with the transition from supervisory dependence toward autonomous research, manifested in difficulties managing long-term projects, limitations in self-directed academic writing, and a lack of peer feedback spaces. In response, nine andragogical strategies are proposed, organized into four axes: (1) personalized learning contract systems, (2) metacognitive development workshops, (3) academic communities of practice, and (4) distributed multiple mentoring. The practical implications suggest that the effectiveness of doctoral programs depends on their capacity to operationalize heutagogical principles that position the adult learner as a self-determined protagonist of their own educational trajectory.

Keywords: andragogy, academic autonomy, heutagogy, doctoral education, self-directed learning

Introducción

Los programas doctorales enfrentan una paradoja: mientras uno de sus objetivos consiste en formar investigadores autónomos capaces de generar

conocimiento, sus estructuras pedagógicas frecuentemente replican modelos de enseñanza tradicionales que promueven dependencia más que autodeterminación. Esta contradicción se hace evidente en las alarmantes tasas de

deserción que caracterizan la educación doctoral globalmente. Estudios recientes documentan que aproximadamente el 50% de estudiantes que ingresan a programas doctorales en ciencias sociales desisten antes de completar la carga académica, con tasas aún más elevadas en contextos latinoamericanos donde algunos programas registran culminación inferior al 5% (Castelló et al., 2017). Estos datos plantean interrogantes críticas sobre la efectividad de las estrategias formativas actualmente implementadas. Estas tensiones forman parte de un proceso global de revisión y transformación de la educación doctoral orientado a fortalecer los sistemas de formación investigativa y acompañamiento académico (Bao et al., 2018).

La problemática adquiere dimensiones específicas al considerar que los estudiantes doctorales constituyen una población de aprendices adultos con características distintivas: trayectorias profesionales consolidadas, responsabilidades laborales y familiares, experiencias investigativas previas, junto con proyectos intelectuales propios que requieren reconocimiento y valoración institucional. Como señalan Sverdlik et al., (2018), “la autonomía académica emerge como el predictor más significativo de la finalización doctoral, superando incluso variables como preparación académica previa o capacidad intelectual” (p. 23). Esta evidencia subraya la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicamente orientadas a cultivar autonomía más que a perpetuar dependencia supervisora.

La andragogía, conceptualizada por Knowles (1984) como la ciencia y

arte de ayudar a adultos a aprender, ofrece un marco conceptual fundamental para repensar la educación doctoral. Los principios andragógicos (que enfatizan la autodirección del aprendiz, la valoración de experiencias previas, la orientación hacia problemas reales, además de la motivación intrínseca) resultan particularmente pertinentes para contextos donde se busca desarrollar investigadores capaces de definir autónomamente sus agendas académicas, diseñar investigaciones y contribuir significativamente al avance del conocimiento en sus campos disciplinares.

Más recientemente, el marco heutagógico desarrollado por Hase y Kenyon (2000) extiende los principios andragógicos hacia un énfasis en el aprendizaje autodeterminado. Blaschke y Hase (2023) argumentan que “el aprendizaje autodeterminado representa el nivel más avanzado de autonomía del aprendiz, donde el estudiante trasciende la autogestión para convertirse en co-creador de su currículo y trayectoria formativa” (p. 4). Esta transición desde la autodirección hacia la autodeterminación resulta esencial para la educación doctoral, donde se espera que los estudiantes evolucionen desde aprendices guiados hasta investigadores que establecen sus propias preguntas, diseñan métodos originales y definen contribuciones académicas significativas.

La presente investigación tiene como propósito proponer un conjunto integrado de estrategias andragógicas orientadas a fortalecer la autonomía académica en programas doctorales de ciencias sociales. A diferencia de propuestas elaboradas desde perspectivas

exclusivamente institucionales, este estudio privilegia una aproximación que emerge desde las experiencias concretas de quienes transitan por procesos de formación doctoral.

Fundamentación Teórica

Principios Andragógicos en la Formación Doctoral

Comprender el aprendizaje adulto en el ámbito doctoral exige reconocer los procesos de transformación profunda que experimentan los estudiantes en su formación como investigadores. En este sentido, la conceptualización de la andragogía ha evolucionado significativamente desde su formalización por Knowles en la década de 1970, transitando desde un conjunto de principios descriptivos hacia un marco teórico robusto que fundamenta prácticas educativas específicas para adultos. Con relación a esto, Rhouma (2024) argumenta que la supervisión doctoral efectiva requiere transitar desde enfoques pedagógicos tradicionales hacia marcos andragógicos que reconozcan la experiencia y autonomía del estudiante adulto, enfatizando la necesidad de transformaciones estructurales en la educación de posgrado.

Los seis principios fundamentales de la andragogía identificados por Knowles (1984) adquieren relevancia particular en contextos doctorales. Purwati et al., (2022) destacan que la aplicación de estos principios trasciende la descripción de características del aprendiz adulto, constituyendo una guía concreta para diseñar materiales, meto-

dologías y actividades de aprendizaje que respondan a sus necesidades y promuevan su autonomía.

Los tres primeros principios refieren a la naturaleza del aprendiz y su relación con el conocimiento: (1) La necesidad de saber: los estudiantes doctorales requieren comprender cómo cada componente formativo contribuye al desarrollo de sus competencias investigativas; (2) El autoconcepto del aprendiz: el tránsito desde dependencia hacia autodirección constituye el objetivo medular de la formación doctoral; (3) El papel de la experiencia: las trayectorias profesionales y académicas previas de estudiantes doctorales representan recursos valiosos que deben ser reconocidos e integrados. Esta relevancia del conocimiento previo coincide con los postulados del aprendizaje significativo, que plantean que la incorporación de nuevos saberes depende de su vinculación con estructuras cognitivas preexistentes (Ausubel, 1983).

Los tres principios restantes se orientan hacia la dinámica del proceso formativo: (4) La disposición para aprender: las necesidades formativas emergen orgánicamente de desafíos reales enfrentados en proyectos de investigación; (5) La orientación hacia el aprendizaje: el desarrollo de competencias se organiza alrededor de problemas investigativos auténticos más que contenidos abstractos; junto con (6) La motivación: el impulso por contribuir al conocimiento disciplinar constituye el motor fundamental del aprendizaje doctoral.

La teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1991) complementa estos principios al enfatizar que el aprendizaje adulto genuino implica transformaciones en marcos de referencia, no meramente acumulación de información. Salum Tome (2022) amplía esta perspectiva al señalar que dicha transformación demanda aprender a desaprender: un proceso consciente y voluntario mediante el cual el adulto identifica esquemas que han perdido validez y los reconstruye para generar nuevas comprensiones de la realidad.

En educación doctoral, esto se traduce en desarrollar capacidades para cuestionar paradigmas establecidos, generar perspectivas teóricas originales y construir identidades como investigadores independientes. Este proceso transformativo demanda espacios seguros para la reflexión crítica, oportunidades para examinar asunciones tácitas, además de andamiaje pedagógico que facilite la reconstrucción de marcos conceptuales.

Heutagogía: El Aprendizaje Autodeterminado como Meta Doctoral

La heutagogía representa una extensión paradigmática de la andragogía, transitando desde el aprendizaje autodirigido (donde el estudiante gestiona su proceso) hacia el aprendizaje autodeterminado (donde el estudiante define qué, cómo y para qué aprender). Blaschke (2012) identifica cinco características distintivas de entornos heutagógicos: autonomía radical del aprendiz en decisiones curriculares, capacidad para reflexión crítica multinivel, orien-

tación hacia la acción y experimentación, desarrollo de competencias metacognitivas sofisticadas, junto con flexibilidad estructural que facilita trayectorias formativas personalizadas.

Desde una perspectiva más reciente, Lopes (2023) concibe el aprendizaje heutagógico como un proceso continuo, en el que el aprendiz desarrolla capacidades para monitorear su propio progreso, ajustar sus estrategias y definir sus metas de manera autónoma, ampliando así las características descritas por Blaschke al incorporar la adaptación y la colaboración como dimensiones constitutivas del aprendiz autodeterminado.

La pertinencia de marcos heutagógicos para educación doctoral se fundamenta en que el objetivo último trasciende el dominio de conocimientos existentes para enfocarse en desarrollar capacidades para generar conocimiento nuevo autónomamente. Como plantean Cochrane y Narayan (2013), los entornos heutagógicos fomentan que aprendices adultos se transformen de consumidores a productores de conocimiento, una transición fundamental para estudiantes doctorales que deben evolucionar desde receptores de saberes disciplinares hacia investigadores que expanden fronteras del conocimiento en sus campos.

El desarrollo de competencias metacognitivas constituye un pilar central de la heutagogía. La metacognición, conceptualizada por Flavell (1979) como el pensamiento sobre el propio pensamiento, facilita que estudiantes doctorales desarrollen concien-

cia crítica sobre sus procesos de aprendizaje, identifiquen fortalezas y limitaciones, además de ajusten estrategias autónomamente; en este marco, la metacognición también implica procesos de control ejecutivo que permiten planificar, supervisar y ajustar las estrategias cognitivas empleadas durante el aprendizaje, de acuerdo a lo explicado por Brown (1987).

Por su lado, Zimmerman (2002) distingue tres fases en el aprendizaje autorregulado: previsión (establecimiento de metas y planificación estratégica), desempeño (implementación de estrategias y monitoreo), y autorreflexión (evaluación de resultados y ajuste de enfoques). Panta (2025) propone que en entornos heutagógicos contemporáneos el adulto desarrolla un aprendizaje de doble bucle, mediante el cual corrige sus acciones a partir de la retroalimentación y revisa críticamente los supuestos, valores y metas que las orientan. Cultivar estas capacidades resulta fundamental para formar investigadores capaces de gestionar proyectos doctorales complejos, prolongados y frecuentemente solitarios.

Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado en Educación Doctoral

La teoría de comunidades de práctica desarrollada por Wenger (1998) ofrece un marco conceptual para entender cómo el conocimiento se construye socialmente mediante participación en prácticas compartidas. En contextos doctorales, esto implica que el desarrollo de identidad investigativa demanda más que cursos formales:

requiere inmersión en comunidades académicas auténticas donde estudiantes observen, practiquen y eventualmente contribuyan a prácticas investigativas reales. Maher et al. (2019) documentan que “los estudiantes doctorales que participan activamente en comunidades académicas formales e informales reportan mayor satisfacción, menores tasas de deserción y tiempos de culminación más cortos” (p. 205), evidenciando el impacto crítico de la participación comunitaria.

El concepto de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991) resulta relevante para entender cómo novatos acceden progresivamente a prácticas complejas; con relación a esto, Vaughan et al. (2023) sostienen que la participación continua en dinámicas académicas y el establecimiento de espacios de colaboración inciden de manera decisiva en el nivel de compromiso con el proceso formativo y en la permanencia de los estudiantes en sus programas de estudio. Desde su perspectiva, Meng y Zhao (2021) aplican este concepto a grupos de escritura doctoral, argumentando que “los grupos de escritura doctoral funcionan como espacios de participación periférica legítima donde novatos aprenden mediante observación y práctica guiada junto a pares más experimentados” (p. 235). Esta posición sugiere que la escritura académica, frecuentemente conceptualizada como habilidad individual, se desarrolla más efectivamente en contextos sociales donde principiantes observan modelos expertos, reciben retroalimentación constructiva y gra-

dualmente asumen responsabilidad creciente en producciones académicas.

El constructivismo social de Vygotsky (1978) fundamenta teóricamente la importancia del aprendizaje colaborativo mediante el concepto de zona de desarrollo próximo: la brecha entre lo que un aprendiz puede hacer autónomamente y lo que puede lograr con apoyo de otros más competentes. A nivel doctoral, consiste en crear estructuras que faciliten interacción sistemática con mentores, supervisores y pares que puedan andamiar el desarrollo de competencias emergentes, proveer retroalimentación oportuna y modelar prácticas investigativas sofisticadas.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018); con un diseño de campo, dado que, de acuerdo con los mismos autores, los datos fueron recolectados directamente de los participantes en su contexto natural, sin manipulación de variables ni intervención sobre las condiciones del fenómeno estudiado. El método utilizado fue la teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss (1967), seleccionada por su énfasis en generar teoría emergente directamente desde datos empíricos; como señalan Strauss y Corbin (2002), este método resulta particularmente apropiado cuando el objetivo consiste en desarrollar propuestas prácticas contextualizadas que respondan a realidades específicas vividas por los participantes.

Los informantes clave fueron cinco estudiantes del Programa Doctoral en Ciencias Sociales de una Universidad pública venezolana, seleccionados intencionalmente para capturar diversidad de experiencias en distintas etapas formativas. La composición de la muestra incluyó: (1) dos estudiantes que completaron la fase de formación de competencias (cursos formales) pero aún iniciaban sus proyectos de tesis, (2) dos estudiantes en proceso activo de elaboración de tesis doctoral, junto con (3) un egresado reciente que completó exitosamente su doctorado.

Para preservar la confidencialidad, los participantes fueron codificados como Informante 1, Informante 2, Informante 3, Informante 4 e Informante 5. Esta estrategia de muestreo teórico, según Glaser y Strauss (1967), facilitó contrastar perspectivas de quienes enfrentan desafíos actuales con experiencias de quienes superaron exitosamente el proceso, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

Cabe señalar que estas entrevistas fueron originalmente recolectadas en el marco de una investigación previa de la autora sobre desafíos de transferencia del conocimiento en programas doctorales (Rodríguez, 2024); sin embargo, el presente estudio representa un análisis completamente nuevo con enfoque andragógico diferenciado, constituyendo una contribución inédita al campo de la educación doctoral. Las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento informado, transcritas literalmente y cargadas en Atlas.ti 25 para el estudio sistemático.

El análisis de datos siguió el proceso iterativo característico de teoría fundamentada: codificación axial (agrupación de códigos en categorías temáticas), junto con codificación selectiva (integración de categorías en una estructura teórica coherente). Este proceso analítico fue complementado con análisis documental del diseño curricular del programa doctoral, incluyendo mallas curriculares y documentos de planificación académica, facilitando triangulación metodológica que fortaleció la validez de hallazgos.

Resultados y Discusión

Análisis de Necesidades Formativas

El análisis de datos permitió identificar tres categorías principales de necesidades formativas que fundamentan el diseño de estrategias andragógicas propuestas: (1) desarrollo de competencias de aprendizaje autodirigido, (2) fortalecimiento de habilidades metacognitivas, junto con (3) construcción de redes académicas colaborativas. A

continuación, se presentan los hallazgos organizados por categoría, incluyendo tablas analíticas que sintetizan testimonios y frecuencias de códigos emergentes.

Categoría 1. Necesidades de Aprendizaje Autodirigido

Los cinco informantes expresaron desafíos significativos relacionados con la transición desde estructuras formativas guiadas (propias de la fase de cursos) hacia la autonomía requerida para el desarrollo de tesis doctoral. El Informante 1 señaló: “pareciera que las materias son, por así decirlo, aisladas y no hay un ente central de atención al estudiantado. Por lo menos esa es mi percepción”. Esta desarticulación percibida entre componentes formativos dificulta que estudiantes construyan visiones integradas de sus trayectorias doctorales, comprometiendo el desarrollo de autonomía académica. La Tabla 1 sintetiza los principales desafíos identificados vinculados al aprendizaje autodirigido, organizados por informante y frecuencia de mención en las entrevistas.

Tabla 1

Desafíos relacionados al aprendizaje autodirigido

Informante	Etapas	Desafío principal identificado	Frecuencia - menciones
Informante 1	Post-cursos básicos	Desarticulación entre módulos formativos	Alta (7)
Informante 2	Post-cursos básicos	Dificultad para autogestionar tiempo de investigación	Media (4)

Informante	Etapa	Desafío principal identificado	Frecuencia - menciones
Informante 3	En tesis	Limitaciones en planificación de proyecto de largo plazo	Alta (6)
Informante 4	En tesis	Carencia de claridad sobre estructura de apoyo disponible	Alta (8)
Informante 5	Egresado	Necesidad de mayor autonomía desde etapas tempranas	Media (3)

Nota. Elaboración propia (2026). Frecuencia basada en análisis de códigos en Atlas.ti.

Alta = 6+ menciones; Media = 3-5 menciones.

Los hallazgos evidencian que la transición hacia autonomía académica representa un desafío crítico no andamiado por estructuras programáticas actuales. El Informante 4 expresó: “*Contar con el apoyo de la planta profesoral es sumamente importante, ya que uno hace empatía con el docente y el docente con uno*”, subrayando la importancia del acompañamiento personalizado. Sin embargo, simultáneamente señaló limitaciones en la claridad institucional sobre a quién recurrir para distintos tipos de apoyo, evidenciando desarticulación en sistemas de soporte.

Este hallazgo converge con lo planteado por Knowles (1984), cuyo principio del autoconcepto del aprendiz postula que el tránsito desde la dependencia hacia la autodirección constituye el objetivo medular de la formación doctoral, meta que los sistemas pro-

gramáticos analizados no estarían facilitando adecuadamente; asimismo, Rhouma (2024) sostiene que la supervisión doctoral efectiva exige marcos andragógicos que reconozcan explícitamente la autonomía del estudiante adulto, condición que los participantes del estudio reportan como sistemáticamente ausente.

Categoría 2. Competencias Metacognitivas y Autorregulación

La segunda categoría identificada refiere a necesidades vinculadas al desarrollo de competencias metacognitivas que faciliten autorregulación efectiva del proceso doctoral. Tres de cinco informantes reportaron dificultades para monitorear su propio progreso, identificar cuándo solicitar ayuda y ajustar estrategias de aprendizaje autónomamente. El Informante 3 señaló: “*El principal obstáculo no es directa-*

mente con el programa, sino con las circunstancias y el contexto país”, evidenciando capacidad para reflexionar sobre factores contextuales que afectan su desempeño, una competencia metacognitiva valiosa, aunque requiere ma-

yor desarrollo. La Tabla 2 presenta las competencias metacognitivas identificadas como necesarias, junto con manifestaciones de su ausencia reportadas por los informantes.

Tabla 2

Competencias metacognitivas requeridas por los estudiantes doctorales

Competencia metacognitiva	Manifestación de ausencia	Informantes que la mencionan
Monitoreo de progreso	Dificultad para evaluar si avanzan adecuadamente en investigación y escritura científica.	Informantes: 1, 2, 4
Identificación de necesidades de apoyo	No saben cuándo o a quién pedir ayuda	Informantes: 1, 4, 5
Ajuste de estrategias	Persisten en enfoques no efectivos sin cambiar	Informantes: 2, 3
Reflexión crítica sistemática	Ausencia de espacios para reflexionar/hábitos de autoevaluación	Informantes: 1, 2, 3, 4

Nota. Elaboración propia (2026). Análisis basado en códigos emergentes y triangulación con análisis documental del currículo.

Esos resultados sugieren que competencias metacognitivas no emergen espontáneamente, requiere cultivo explícito mediante estrategias formativas diseñadas específicamente para este fin. El desarrollo de hábitos de reflexión crítica, monitoreo de progreso y ajuste estratégico constituyen componentes indispensables del aprendizaje autodirigido que actualmente reciben atención insuficiente en las estructuras curriculares analizadas.

El resultado es coherente con los postulados de Flavell (1979) y Brown (1987), quienes sostienen que la metacognición requiere cultivo deliberado mediante intervención formativa explícita; de igual modo, Zimmerman (2002) documenta que las tres fases del aprendizaje autorregulado (previsión, desempeño y autorreflexión) son precisamente las capacidades cuya ausencia reportan los informantes, lo que evidencia que el currículo doctoral analizado debe

fortalecer los andamiajes necesarios para su desarrollo sistemático.

Categoría 3. Redes Académicas y Comunidades de Práctica

La tercera categoría evidencia necesidades críticas de participación en comunidades académicas activas donde los estudiantes puedan compartir experiencias, recibir retroalimentación formativa y consolidar su identidad como investigadores. Cuatro de cinco informantes reportaron sensación de aislamiento durante la fase de elaboración de la tesis. El Informante 5 articuló con precisión esta experiencia: *"No tengo a alguien que me pueda responder... no sé a quién preguntar, no tengo claro*

quién es la persona adecuada".

El testimonio previo evidencia dos planos diferenciados de desamparo institucional. En el primero, la ausencia de redes informales de apoyo entre pares priva al estudiante de espacios de orientación horizontal. En el segundo, y de mayor gravedad estructural, la figura del tutor o director de tesis tampoco emerge como referente claro de orientación, lo que sugiere que la ruptura en el acompañamiento formal trasciende la dimensión comunitaria y alcanza el núcleo mismo de la relación supervisora. La Tabla 3 sintetiza las principales necesidades identificadas en torno a comunidades de práctica y apoyo colaborativo.

Tabla 3

Necesidades requeridas en lo tocante a apoyo colaborativo

Tipo de apoyo requerido	Justificación desde informantes	Etapa Crítica	Prioridad
Grupos de escritura académica	Retroalimentación sobre borradores y apoyo emocional.	Elaboración tesis	Alta
Coloquios doctorales periódicos	Espacios para presentar avances y recibir feedback.	Toda la trayectoria	Alta
Mentores pares (estudiantes avanzados)	Orientación práctica cotidiana sobre trámites y procesos.	Post-cursos	Media
Redes académicas formales	Colaboración en proyectos e integración disciplinar.	Elaboración tesis	Media

Nota. Elaboración propia (2026). Prioridad determinada por frecuencia de mención y énfasis otorgado por informantes.

Los hallazgos destacan que el aislamiento doctoral representa un factor de riesgo significativo para deserción y malestar psicológico. La ausencia de comunidades de práctica activas priva a estudiantes de oportunidades críticas para desarrollar identidad investigativa, obtener retroalimentación formativa sobre trabajo en progreso y construir redes académicas que perdurarán más allá del doctorado. Estos resultados son consistentes con evidencia internacional documentada por Maher et al. (2019), quien encontró que la participación en comunidades académicas predice fuertemente culminación exitosa.

Propuesta de Estrategias Andragógicas

Fundamentadas en las necesidades formativas identificadas, se proponen nueve estrategias andragógicas organizadas en cuatro ejes que operacionalizan principios de autonomía académica, aprendizaje autodirigido y participación comunitaria. Cada estrategia integra elementos teóricos con evidencia empírica del estudio, especificando mecanismos de implementación y resultados esperados.

Eje 1. Sistemas de Aprendizaje Autodirigido

Estrategia 1. Contratos de aprendizaje doctoral. Implementar sistemas de contratos formales donde estudiante y supervisor negocian colaborativamente: objetivos de aprendizaje específicos para cada semestre, recur-

sos y estrategias que el estudiante empleará, evidencias de logro que demostrará, criterios de evaluación mutuamente acordados, además de cronogramas flexibles adaptados a circunstancias individuales. Esta estrategia operacionaliza el principio andragógico de horizontalidad al posicionar al estudiante como co-diseñador legítimo de su trayectoria formativa, respondiendo directamente a la necesidad de mayor autonomía identificada por los informantes.

Estrategia 2. Talleres de inducción al aprendizaje autodirigido. Ofrecer al inicio del programa talleres estructurados que desarrollen competencias específicas para autogestión del aprendizaje: establecimiento de metas SMART (específicas, medibles, alcanzables, relevantes, temporales), diseño de planes de estudio personalizados, identificación y utilización de recursos académicos diversos (bibliotecas, bases de datos, redes profesionales), técnicas de gestión de tiempo y productividad académica, junto con estrategias para mantener motivación durante proyectos prolongados. Estos talleres responden a los desafíos de planificación a largo plazo evidenciados en la Tabla 1.

Estrategia 3: Portafolios reflexivos de desarrollo doctoral. Establecer sistemas de portafolios digitales donde estudiantes documenten reflexivamente su evolución como investigadores, incluyendo: productos académicos (artículos, ponencias, capítulos), reflexiones metacognitivas sobre procesos de aprendizaje, análisis de fortalezas y

áreas de mejora identificadas, planes de desarrollo profesional continuo, junto con evidencias de participación en comunidades académicas. El portafolio funciona simultáneamente como dispositivo de evaluación formativa y herramienta de autorregulación metacognitiva.

Eje 2. Desarrollo de Competencias Metacognitivas

Estrategia 4: Sesiones estructuradas de reflexión metacognitiva. Incorporar al final de cada módulo formativo sesiones guiadas donde estudiantes analicen críticamente: qué aprendieron específicamente y cómo se vincula con sus proyectos de investigación, qué estrategias de aprendizaje emplearon y cuán efectivas resultaron, qué obstáculos enfrentaron y cómo los abordaron, qué ajustarían en futuras experiencias de aprendizaje, además de cómo pueden aplicar lo aprendido en sus tesis. Esta práctica sistemática cultiva la conciencia metacognitiva identificada como necesaria en la Tabla 2.

Estrategia 5: Diarios de investigación reflexivos. Promover que estudiantes mantengan diarios digitales donde registren semanalmente: decisiones metodológicas y su justificación epistemológica, dilemas éticos enfrentados y procesos de resolución, ideas emergentes sobre análisis de datos, conexiones entre hallazgos empíricos y marcos teóricos, junto con reflexiones sobre su desarrollo identitario como investigadores. La escritura reflexiva regular facilita desarrollo de pensamiento crítico junto con autorregulación del proceso investigativo, respon-

diendo a las carencias metacognitivas identificadas.

Eje 3. Comunidades de Práctica Académica

Estrategia 6: Coloquios doctorales mensuales. Establecer coloquios obligatorios donde estudiantes en diversas etapas presenten avances de investigación para recibir retroalimentación constructiva. Estos espacios deben estructurarse siguiendo principios de comunidades de práctica: participación periférica legítima para novatos (observación inicial, comentarios graduales), oportunidades de contribución sustantiva para avanzados (presentaciones formales, retroalimentación experta), cultura de retroalimentación constructiva basada en criterios académicos explícitos, valoración de perspectivas diversas desde distintas disciplinas, junto con documentación de aprendizajes colectivos. Esta estrategia responde directamente a las necesidades de espacios de retroalimentación identificadas en la Tabla 3.

Estrategia 7: Círculos de escritura académica. Crear grupos de 4-6 estudiantes que se reúnan quincenalmente para: escribir colaborativamente durante sesiones de 2-3 horas, compartir borradores y brindar retroalimentación estructurada, discutir dilemas de escritura académica específicos, celebrar avances y proveer apoyo emocional mutuo, además de aprender estrategias de escritura productiva mediante práctica compartida. Meng y Zhao (2021) documentan que estos círculos funcionan como espacios de participación periférica legítima particularmente

efectivos para desarrollar competencias de escritura académica, respondiendo a las necesidades de apoyo entre pares.

Eje 4. Sistemas de Mentoría Múltiple

Estrategia 8: Mentoría distribuida. Implementar sistemas donde cada estudiante cuenta con: director de tesis (orientación especializada en tema de investigación), mentor metodológico (apoyo en diseño y análisis), mentor académico-profesional (orientación sobre publicaciones y carrera investigativa), además de mentor par (estudiante avanzado para apoyo cotidiano). Esta estructura diversifica las fuentes de acompañamiento, reduce la dependencia de una única figura supervisora y fortalece la integración académica del doctorando durante las distintas etapas del programa. De acuerdo con Wenger (1998), el aprendizaje se consolida mediante la participación activa en comunidades de práctica, donde los sujetos construyen conocimiento a través de interacciones con miembros que poseen distintos niveles de experiencia.

Estrategia 9: Flexibilización de trayectorias formativas. Ofrecer menús de opciones que faciliten personalización curricular: electivas temáticas en áreas especializadas, opciones metodológicas diversificadas (cualitativas, cuantitativas, mixtas, métodos emergentes), modalidades de participación flexibles (presencial, virtual, híbrida según necesidades), ritmos de avance diferenciados que consideren circunstancias personales y contextuales, junto con reconocimiento de aprendizajes previos relevantes. Esta flexibilidad

operacionaliza el principio andragógico de adaptación a particularidades del aprendiz adulto, respondiendo a los desafíos contextuales mencionados por el informante 3.

Aportes Significativos

Las estrategias andragógicas propuestas se fundamentan en tres pilares conceptuales interdependientes: reconocimiento del estudiante doctoral como aprendiz adulto con necesidades específicas, transición paradigmática desde modelos pedagógicos hacia enfoques heutagógicos, junto con construcción de ecosistemas de apoyo integral que trasciendan relaciones diádicas tradicionales estudiante-supervisor. La propuesta responde a desafíos empíricamente identificados mientras se alinea con la evidencia internacional sobre factores que promueven la culminación doctoral exitosa.

La primera contribución del estudio radica en la especificidad operacional de estrategias propuestas. Mientras literatura sobre andragogía en educación superior abunda en principios abstractos, existen menos ejemplos de cómo estos se convierten en prácticas formativas concretas e implementables. Las nueve estrategias presentadas convierten conceptos como autodirección, metacognición y comunidades de práctica en acciones institucionales específicas que programas doctorales pueden adoptar, adaptar y evaluar. Esta especificidad operacional constituye un aporte práctico significativo para instituciones que buscan mejorar la efectividad de sus programas doctorales.

La segunda contribución se vincula con el énfasis sistemático en competencias metacognitivas. Sverdlik et al. (2018) documentaron que autonomía académica predice culminación doctoral más que variables cognitivas o demográficas, aunque pocos programas cultivan esta autonomía. Las estrategias 4 y 5 (sesiones de reflexión metacognitiva y diarios de investigación) constituyen dispositivos pedagógicos específicos para desarrollar conciencia y regulación metacognitiva. Esta atención explícita a la metacognición representa un cambio paradigmático, desde asumir que estudiantes desarrollarán estas competencias implícitamente, hasta cultivarlas sistemáticamente mediante una instrucción directa y práctica guiada.

La tercera contribución se relaciona con la centralidad otorgada a comunidades de práctica como estrategia formativa. Cornér et al. (2021) evidenciaron que apoyo social predice bienestar doctoral y previene burnout, aunque también documentaron que muchos estudiantes experimentan aislamiento profundo. Las estrategias 6 y 7 (coloquios doctorales y círculos de escritura) responden a esta necesidad creando estructuras formales que facilitan la interacción académica regular, la retroalimentación formativa y la construcción de redes que perduran más allá del doctorado. Estas estrategias reconocen que la formación doctoral trasciende la adquisición individual de conocimientos para constituirse en un proceso de socialización en comunidades académicas disciplinares.

Las limitaciones del estudio incluyen su focalización en un programa doctoral específico en ciencias sociales, planteando interrogantes sobre transferibilidad a otros contextos disciplinares o institucionales. Taylor (2023) documentó que experiencias doctorales varían significativamente entre disciplinas, sugiriendo que estrategias propuestas requerirían adaptación contextual. Sin embargo, los fundamentos teóricos andragógicos y heutagógicos que sustentan las estrategias poseen validez transcultural y transdisciplinar, sugiriendo que principios generales son aplicables, aunque formas específicas de implementación requieran ajuste. Investigaciones futuras deberían evaluar implementación de estas estrategias en programas diversos, documentando tanto facilitadores institucionales como obstáculos estructurales para su adopción.

Por último, el estudio destaca que transformar la educación doctoral desde modelos pedagógicos tradicionales hacia marcos andragógicos y heutagógicos demanda más que ajustes superficiales: requiere repensar, fundamentalmente, los propósitos, las estructuras y las prácticas de formación doctoral. Castelló et al. (2017) evidenciaron que “los factores institucionales, particularmente la calidad del acompañamiento y la claridad de expectativas, predicen con mayor fuerza la deserción doctoral que variables personales o económicas” (p. 1185), resaltando que mejorar las tasas de culminación demanda transformaciones institucionales sistémicas.

Conclusiones

El presente estudio contribuye al campo de la educación doctoral proponiendo un conjunto integrado de nueve estrategias andragógicas empíricamente fundamentadas, diseñadas específicamente para fortalecer autonomía académica en estudiantes de programas doctorales. Estas estrategias responden a tres categorías de necesidades formativas identificadas mediante análisis cualitativo: desarrollo de competencias de aprendizaje autodirigido, fortalecimiento de habilidades metacognitivas, junto con construcción de redes académicas colaborativas. La organización de estrategias en cuatro ejes complementarios (sistemas de aprendizaje autodirigido, desarrollo metacognitivo, comunidades de práctica y mentoría múltiple) provee un marco comprensivo para transformar las prácticas formativas doctorales.

La implementación de estrategias propuestas demanda transformaciones institucionales que trasciendan ajustes técnicos para abrazar genuinamente principios andragógicos de horizontalidad, participación y flexibilidad. Esto implica reconocer a estudiantes doctorales como co-diseñadores legítimos de sus trayectorias formativas, crear estructuras de apoyo múltiples y accesibles, facilitar espacios de aprendizaje colaborativo sistemáticos, además de promover culturas académicas que valoren tanto rigor investigativo como bienestar integral de alumnos.

El tránsito desde marcos andragógicos hacia enfoques heurísticos

resulta pertinente para la educación doctoral, donde el objetivo medular consiste en formar investigadores capaces de generar conocimiento nuevo autónomamente, ya que la autonomía en el proceso de investigación doctoral reclama estructuras que faciliten que los alumnos definan cómo aprenden, qué aprenden y para qué. Las estrategias propuestas, particularmente los contratos de aprendizaje y flexibilización curricular, operacionalizan estos principios heurísticos posicionando a estudiantes como protagonistas autodeterminados de sus desarrollos intelectuales.

Las implicaciones prácticas del estudio sugieren que programas doctorales efectivos deben invertir recursos en: capacitación docente en principios y prácticas andragógicas y heurísticos, creación de infraestructuras de apoyo múltiples (mentoría distribuida, coloquios, círculos de escritura), desarrollo de sistemas de evaluación formativa que promuevan reflexión metacognitiva sistemática, diseño de currículos flexibles que faciliten personalización de trayectorias, además de cultivo intencional de comunidades académicas inclusivas y colaborativas que rompan aislamiento doctoral.

En suma, el estudio reconoce que transformar la educación doctoral demanda voluntad política institucional, asignación de recursos adecuados y, fundamentalmente, cambio cultural en las concepciones sobre propósitos y prácticas de formación de investigadores. El desafío consiste en transitar desde modelos centrados en transmi-

sión de conocimientos hacia modelos centrados en desarrollo de investigadores autónomos, críticos y colaborativos. Las estrategias andragógicas propuestas, edificadas empíricamente en voces de estudiantes doctorales y sustentadas teóricamente en marcos andragógicos y heutagógicos, ofrecen un camino para avanzar hacia esta transformación necesaria. La evidencia internacional sugiere que esta transformación impactará positivamente tanto tasas de culminación como, más significativamente, en la calidad de experiencias formativas y en el bienestar de educandos doctorales.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Bao, Y., Kehm, B. M., & Ma, Y. (2018). From product to process: The reform of doctoral education in Europe and China [Del producto al proceso: La reforma de la educación doctoral en Europa y China]. *Studies in Higher Education*, 43(3), 524-541.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning [Heutagogía y aprendizaje a lo largo de la vida: Una revisión de la práctica heutagógica y el aprendizaje autodeterminado]. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2023). Heutagogy and digital media: Preparing learners for the digital age through self-determined learning. *Pacific Journal of Technology Enhanced Learning*, 1 (1), 1-14.
<https://doi.org/10.24135/pjtel.v1i1.1>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms [Metacognición, control ejecutivo, autorregulación y otros mecanismos más misteriosos]. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do doctoral students consider dropping out? Institutional and personal factors [¿Por qué los estudiantes doctorales consideran abandonar? Factores institucionales y personales]. *Higher Education*, 74 (6), 1053-1068.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9>
- Cochrane, T., & Narayan, V. (2013). Redesigning professional development: Reconceptualising teaching using social learning technologies [Rediseñando el desarrollo profesional: Reconceptualizando la enseñanza mediante tecnologías de aprendizaje so-

- cial]. *Research in Learning Technology*, 21, 1-19.
<https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1371/html>
- Cornér, S., Pyhältö, K., Peltonen, J., & Löfström, E. (2021). Interest, burnout, and drop-out intentions among Finnish and Danish humanities and social sciences PhD students [Interés, agotamiento e intenciones de abandono en estudiantes de doctorado finlandeses y daneses en humanidades y ciencias sociales]. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 593-609.
<https://doi.org/10.28945/4867>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Metacognición y monitoreo cognitivo: Una nueva área de indagación cognitivo-evolutiva]. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa]. Aldine Publishing Company.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy [De la andragogía a la heutagogía]. *UltiBase Articles*, 5(3), 1-10.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1417876>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action* [La andragogía en acción]. Jossey-Bass.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* [Aprendizaje situado: Participación periférica legítima]. Cambridge University Press.
- Lopes, M. (2023). Heutagogia: conceitos e fundamentos no processo de ensino-aprendizagem [Heutagogía: conceptos y fundamentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje]. *Ciência & Trópico*, 47(2), 73-82.
https://www.researchgate.net/publication/376736630_Heutagogia-conceitos_e_fundamentos_no_processo_de_ensino-aprendizagem
- Maher, M., Wofford, A., Roksa, J., & Feldon, D. (2019). Doctoral student experiences in biological sciences laboratory rotations [Experiencias de estudiantes doctorales en rotaciones de laboratorio en ciencias biológicas]. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 10(1), 69-82.
<https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2019-050>

- Meng, Y., & Zhao, W. (2021). Whence legitimate peripheral participation? De-trivializing the social dynamics around Chinese students' doctoral research in the West [¿De dónde surge la participación periférica legítima? Destrivializando las dinámicas sociales en torno a la investigación doctoral de estudiantes chinos en Occidente]. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100327. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100327>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* [Dimensiones transformadoras del aprendizaje adulto]. Jossey-Bass.
- Panta, R. (2025). Heutagogy: A comprehensive review of self-determined learning in contemporary education [Heutagogía: Una revisión exhaustiva del aprendizaje autodeterminado en la educación contemporánea]. *Cureus*, 17(8), e89731. <https://doi.org/10.7759/cureus.89731>
- Purwati, D., Mardhiah A., Nurhasanah, E., & Ramli, R. (2022). The Six Characteristics of Andragogy and Future Research Directions in EFL: A Literature Review [Las seis características de la andragogía y las futuras direcciones de investigación en inglés como lengua extranjera: Una revisión de literatura]. *Elsya: Journal of English Language Studies*, 4(1), 86-95. <https://doi.org/10.31849/elsya.v4i1.7473>
- Rhouma, W. B. (2024). El recorrido del doctorado: La interacción entre la autonomía del estudiante y los modos de supervisión. *Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, 14(4), 24-37. <https://doi.org/10.7176/RHSS/14-4-03>
- Rodríguez, R. (2024). *Desafíos de la transferencia del conocimiento en el programa doctoral de ciencias económicas y sociales- FACES UC (2013-2023)* [Trabajo de especialización, Universidad de Carabobo] https://www.researchgate.net/publication/390586679_Desafios_de_la_transferencia_del_conocimiento_en_el_programa_docctoral_de_ciencias_economicas_y_sociales-FACES_UC_2013-2023_Una_mirada_desde_los_dctorantes
- Salum Tome, J. M. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *PH Prohominum Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 66-87. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0094>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being [La experiencia doctoral: Una revisión de los factores que influyen en la culminación, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de doctorado]. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388.
<https://doi.org/10.28945/4113>
- Taylor, S. (2023). The changing landscape of doctoral education: A framework for analysis and introduction to the special issue [El panorama cambiante de la educación doctoral: Un marco de análisis e introducción al número especial]. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(5), 606-622.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2237962>
- Vaughan, N. D., Dell, D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2023). *Principles of blended learning: Shared metacognition and communities of inquiry* [Principios del aprendizaje mixto: Metacognición compartida y comunidades de indagación]. Athabasca University Press.
<https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993920.01>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. [La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* [Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview [Convertirse en un aprendiz autorregulado: Una visión general]. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Declaración sobre Conflicto de Intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo.

Contribución de los Autores

Rosselys Rodríguez: *Elaboración total (100%).*