

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Propuesta de una rúbrica para evaluar la calidad de las tesis doctorales: Un enfoque de evaluación formativa

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria

Autor:

Jaime Natanael Gonzales Lopez

Asesor:

Daniel William Richard Pérez

Lima, marzo de 2019

*Propuesta de una rúbrica para evaluar la calidad de las tesis doctorales:
Un enfoque de evaluación formativa*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestro en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN


Dr. Jorge Luis Reyes Aguilar
Presidente


Dr. Marcos Enrique Flores González
Secretario


Dr. Daniel William Richard Pérez
Asesor


Dra. Gabriela Requena Cabral
Vocal


Dr. Victor Daniel Álvarez Manrique
Vocal

Lima, 01 de abril de 2019

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL INFORME DE TESIS

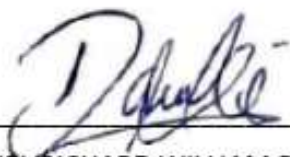
Yo **DANIEL WILLIAM RICHARD PÉREZ**, identificado con DNI N° 31674865, dictaminador y asesor de la UPG de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *"Propuesta de una rúbrica para evaluar la calidad de las tesis doctorales: Un enfoque de evaluación formativa"*, constituye la memoria que presenta **JAIME NATANAEL GONZALES LOPEZ**, para obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), al primer día del mes de abril de 2019.



DANIEL RICHARD WILLIAM PÉREZ

Asesor

Dedicatoria

A Dios, por darme la vida y estar a mi lado en cada momento

A mi querida abuela, Edita Loya, por ser una inspiración para mi vida, y por sus sabios consejos que me ayudan a tomar mejores decisiones.

A Gladys Lopez, mi querida madre, por brindarme siempre su apoyo incondicional en cada paso que doy.

Agradecimientos

A Dios, soberano Señor, por sus sabios consejos encontrados en su Palabra, y por haberme dotado de las capacidades necesarias para desarrollar esta investigación.

A mi hermana Katherine Gonzales, mi prima Mishell Menocal, mis tíos Sixto Lopez, Rocio Lopez y Edward Menocal, que siempre han estado animándome a seguir adelante hasta lograr mis metas y sueños.

A cada uno de los doctores en educación (PhD) que me ayudaron a mejorar y validar la rúbrica propuesta en esta investigación.

A mi asesor, Dr. Daniel Richard Pérez, y al comité dictaminador conformado por el Dr. Victor Álvarez Manrique, la Dra. Gabriela Requena Cabral y el Dr. Marcos Flores Gonzalez que, con sus consejos y recomendaciones oportunas, contribuyeron a la mejora de esta investigación.

A cada uno de los administradores y docentes de la Universidad Peruana Unión, por haberme siempre alentado a ser un mejor profesional e investigador.

Finalmente, a cada una de las personas que siempre han estado allí para brindarme su apoyo en momentos difíciles.

Tabla de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Tabla de contenido	iv
Índice de tablas	vi
Índice de anexos	vii
Resumen	ix
Abstract	x
Capítulo I: Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Justificación	4
3. Objetivos de la investigación	7
4. Hipótesis de la investigación	7
Capítulo II. Revisión literaria.....	9
1. Antecedentes de la investigación	9
2. Bases teóricas de la investigación	22
2.1. Marco histórico	22
2.2. Marco teórico	23
Capítulo III. Metodología.....	42
1. Diseño de investigación	42
2. Población y muestra	42
3. Instrumento para la recolección de datos	45
4. Proceso de recolección de datos	46

5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	46
Capítulo IV. Resultados y Discusión	50
1. Análisis de validez de contenido por criterio de jueces	50
2. Análisis de fiabilidad por concordancia	53
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	70
Referencias	73
Anexos	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. La naturaleza de una contribución original	16
Tabla 2. La naturaleza de una contribución significativa	17
Tabla 3. Categorías para la calificación del coeficiente V de Aiken	47
Tabla 4. Puntos de corte de rúbrica propuesta	49
Tabla 5. Análisis de validez de contenido en la dimensión introducción	51
Tabla 6. Análisis de validez de contenido en la dimensión revisión literaria	51
Tabla 7. Análisis de validez de contenido en la dimensión teoría	52
Tabla 8. Análisis de validez de contenido en la dimensión metodología	52
Tabla 9. Análisis de validez de contenido en la dimensión resultados	52
Tabla 10. Análisis de validez de contenido en la dimensión discusión	53
Tabla 11. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 2 ...	54
Tabla 12. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 3 ...	55
Tabla 13. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 4 ...	56
Tabla 14. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 5 ...	56
Tabla 15. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 6 ...	57
Tabla 16. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 3 ...	58
Tabla 17. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 4 ...	59
Tabla 18. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 5 ...	59
Tabla 19. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 6 ...	60
Tabla 20. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 4 ...	61
Tabla 21. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 5 ...	62
Tabla 22. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 6 ...	63
Tabla 23. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 4 y 5 ...	63

Tabla 24. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 4 y 6 ...64

Tabla 25. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 5 y 6 ...65

Tabla 26. Análisis de fiabilidad por concordancia entre los seis observadores66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. The Characteristics of Different Quality Dissertations	79
Anexo 2. Literature Review Scoring Rubric	82
Anexo 3. Estadística por país de las mejores universidades del mundo	83
Anexo 4. Las 50 mejores universidades del mundo en educación - ARWU	85
Anexo 5. Las 50 mejores universidades del mundo en educación - THE	86
Anexo 6: Las 50 mejores escuelas de posgrado en educación - US News	87
Anexo 7: Lista de las 31 tesis doctorales seleccionadas para el estudio	88
Anexo 8: Rúbrica de evaluación de la tesis doctorales en educación	90

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas de una rúbrica diseñada, con fines formativos, para evaluar la calidad de las tesis doctorales en programas de PhD en Educación. La rúbrica está constituida por seis dimensiones, y sus puntuaciones van de 1 a 4. Para determinar su grado de validez se usó el coeficiente V de Aiken, y para determinar su nivel de fiabilidad se usaron el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen y el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss. En ambos procedimientos participaron 6 investigadores con grado de PhD en Educación como jueces y evaluadores. Además, se seleccionó una tesis de cada una de las 31 mejores universidades de mundo en el área de educación para realizar el análisis de fiabilidad inter-observador. Luego de realizar los análisis respectivos, se concluyó que cada dimensión de la rúbrica tiene un alto nivel de validez al obtener puntuaciones superiores a 0.83; y que la rúbrica es altamente fiable puesto que la fuerza de concordancia entre uno y otro observador, así como en su conjunto, resultaron ser considerables o casi perfectas.

Palabras Claves: Calidad de tesis doctorales; rigurosidad científica.

Abstract

The objective of this research was to determine the psychometric properties of a rubric designed, with formative purposes, to evaluate the quality of doctoral theses in PhD programs in Education. The rubric is made up of six dimensions, and its scores range is from 1 to 4. To determine its degree of validity, the Aiken V coefficient was used, and to determine its level of reliability, Cohen's Kappa concordance coefficient and the coefficient of Kappa de Fleiss were used. In both procedures, 6 researchers with a PhD in Education participated as judges and evaluators. In addition, a thesis was selected from each of the 31 best universities in the world in the area of education to perform inter-observer reliability analysis. After of the respective analyzes, it was concluded that each dimension of the rubric has a high level of validity when obtaining scores higher than 0.83; and that the rubric is highly reliable since the strength of agreement between one and another observer, as well as a whole, turned out to be considerable or almost perfect.

Keywords: Quality of dissertations; scientific rigour.

CAPÍTULO I

Introducción

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

Las universidades y escuelas de posgrado ayudan a crear economías más competitivas a nivel local, regional y de todo el globo, en especial, los programas doctorales. Por ese motivo, en los países aún no desarrollados, existe la imperativa la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza e investigación de los programas doctorales, a través de la construcción y creación de conocimientos nuevos y avanzados; y de rediseñar los programas doctorales para crear instituciones superiores de rango mundial que puedan competir en el vasto mercado educativo mundial (Salmi, 2009).

Ser una universidad de rango mundial significa ser una universidad de investigación. La universidad de investigación se encarga de formar a un grupo minoritario de estudiantes doctorales, que son generalmente los mejores y los más brillantes del país, contratando a los académicos mejor cualificados. Ellos, aunque son los encargados de producir la mayor parte de los descubrimientos científicos, son claves en la formación de los futuros doctores que generarán aportes sustanciales al conocimiento (Altbach & Salmi, 2011). Tales aportes empiezan a realizarse en la tesis doctoral, y continúan luego de la obtención del grado. No obstante, siendo

la tesis doctoral un elemento tan importante para el progreso del conocimiento, aún muchas universidades no comprenden a cabalidad lo que implica llevar a cabo tal desafío, especialmente las universidades que no son de rango mundial.

La tesis doctoral es el reflejo de las capacidades alcanzadas por el candidato a doctor, y permite conocer cuán preparado se encuentra para realizar investigaciones rigurosas, novedosas, originales y de alto impacto. Sin embargo, las diferentes maneras de pensar de los asesores y dictaminadores sobre lo que debe y no debe hacerse en una tesis doctoral, ha llevado a que muchos candidatos se desanimen en el camino o prefieran hacer algo sin relevancia académica.

Las divergencias de pensamiento, incluso, llegan a influir en la calificación que se le da a la tesis; y lamentablemente, en países en los cuáles no hay universidades de investigación, la realidad es más crítica, ya que existen muchas limitantes a nivel teórico y metodológico. Es decir, tesis que en universidades de investigación podrían ser señaladas como originales y significativas, son rechazadas solo porque el asesor y los dictaminadores tienen limitaciones al momento de comprender tales contribuciones; y, por el contrario, existe cierta cantidad de tesis doctorales que no presentan nada original ni significativo, pero son aprobadas con altas calificaciones. Esta inconsistencia de criterios, de igual forma, está llevando a generar una brecha importante entre lo producido por las universidades de investigación, y lo producido por las demás universidades.

En la mayor parte de los casos, son las universidades, facultades o gobiernos los encargados en definir los criterios para juzgar la calidad de las tesis doctorales; no obstante, aún no existe consenso, global o por disciplina académica, sobre los criterios a tomarse en cuenta (Walker, Golde, Jones, Conklin, & Hutchings, 2008). Esto da como resultado una situación paradójica, pues al ser la tesis doctoral un elemento objetivo se la evalúa con criterios puramente subjetivos.

Según algunos estudios que analizan los criterios de evaluación de cada uno de los miembros del comité dictaminador, se descubrió que, inclusive cuando una universidad establece criterios para evaluar la calidad de una tesis doctoral, los dictaminadores experimentados se guían más por sus propios juicios, y no por los criterios de la institución universitaria, al momento de juzgar si una tesis doctoral cumple o no con los estándares de calidad requeridos. En cambio, los dictaminadores inexpertos se guían más por los criterios establecidos por la universidad, pero no llegan a establecer con claridad los límites al momento de juzgar como buena o mala una tesis doctoral, y ven su incertidumbre como un problema serio, en especial cuando no se encuentran familiarizados con el tema de tesis (Mullins & Kiley, 2002; Kiley & Mullins, 2004).

Como se verá en el siguiente capítulo, instituciones como el Council of Graduate Schools (2005) y la European University Association (2005) han establecido lineamientos generales sobre la importancia, propósito y calidad de una tesis doctoral. También se han llevado a cabo algunas investigaciones relevantes (Isaac, Quinlan, & Walker, 1992; Adams &

White, 1994; Lovitts, 2006), desde finales del siglo XX, que han tratado de establecer criterios para la evaluación de la calidad de las tesis doctorales. Dichos estudios se han centrado principalmente en establecer criterios generales para todas las ciencias, o para ciertas ciencias específicas como sociología, economía, administración, psicología, entre otras. Sin embargo, no se pudo encontrar algún estudio que se centre en establecer criterios para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación, generando una brecha de conocimiento que precisa ser cubierta.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la rúbrica propuesta en esta investigación para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación?

1.2.2. Problemas específicos

- a. ¿La rúbrica propuesta en esta investigación es válida para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación?
- b. ¿La rúbrica propuesta en esta investigación es fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación?

2. Justificación

Al analizar las declaraciones políticas y de investigación de los Estados Unidos, la Unión Europea, Canadá y Australia, se observa que coinciden

ampliamente en tres aspectos, en cuanto a lo que se espera de los programas doctorales (PhD). En primer lugar, existe un claro consenso internacional que el candidato a doctor debe buscar contribuir al conocimiento por medio de una investigación original; en segundo lugar, se espera que el futuro doctor tenga un conocimiento amplio y sustancial en sus áreas de acción; y, en tercer lugar, existe una aceptación creciente que en la formación del candidato doctoral se debe incluir el desarrollo de habilidades y competencias transferibles (Bernstein et al., 2014). Al analizar el primer aspecto se puede percibir la importancia que los países desarrollados con universidades de investigación le dan a la tesis doctoral; sin embargo, al no aclararse qué criterios se debe considerar para catalogar a una investigación de original y sobresaliente, se debe buscar establecer tales criterios, y eso es lo que esta investigación busca realizar. Además, al conocer el candidato doctoral los estándares requeridos para elaborar una tesis doctoral de calidad, le permitirán cumplir con las expectativas esperadas por el asesor y el comité dictaminado.

A pesar que diversos asesores y dictaminadores puedan señalar que no es posible llegar a un consenso de criterios, si es posible establecer criterios explícitos y juzgar una tesis doctoral. Por tal motivo, como se verá en la revisión literaria, existen estudios que han tratado de elaborar instrumentos -como las rúbricas- que permitan medir la calidad de las tesis doctorales. No obstante, entre las contribuciones más relevantes no se encontró alguna rúbrica, escala o lista de cotejo que pudiera ser de

utilidad para medir la calidad de las tesis de los programas doctorales en educación, pero sí para otras disciplinas sociales o humanas como economía, psicología, sociología, filosofía, historia, entre otros.

La rúbrica propuesta también ayudará a los programas doctorales en educación de Latinoamérica, para que las tesis producidas en sus universidades puedan estar a la altura de las tesis doctorales elaboradas por las universidades de investigación de primer nivel; y servirá como aliciente para que otras disciplinas o ciencias puedan elaborar rúbricas al ver su utilidad para la evaluación de las tesis doctorales en educación.

Por otra parte, los estudiantes deberían conocer desde el primer momento que empiezan a estudiar el doctorado en educación los criterios para culminar con éxito la tesis doctoral. Por tal razón, esta rúbrica ayudará al estudiante a evaluar su tesis durante todo el proceso de elaboración de la misma, indicándole el camino a seguir; y que no solo sirva como un instrumento que califique la calidad de la tesis cuando ésta ya fue terminada (producto final). Además, considerándola una rúbrica con fines formativos, podrá ser usada como una herramienta de apoyo tanto por el estudiante doctoral, como por el asesor, y el comité dictaminador, durante todo el proceso de asesoría.

Finalmente, es menester recalcar que la mayoría de las investigaciones que trataron el tema fueron estudios de índole cualitativo que no llegaron a establecer la validez y fiabilidad de alguna escala, lista de cotejo o rúbrica construida para evaluar la calidad de las tesis doctorales. Esto

hace resaltar aún más el presente estudio dado que se procederá a realizar el análisis de validez y fiabilidad de la rúbrica propuesta.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Determinar las propiedades psicométricas de la rúbrica propuesta en esta investigación para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

3.2. Objetivos específicos

- a. Determinar la validez de la rúbrica propuesta en esta investigación para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.
- b. Determinar la fiabilidad de la rúbrica propuesta en esta investigación para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

4. Hipótesis de la investigación

4.1. Hipótesis principal

H₁: La rúbrica propuesta es válida y fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

H₀: La rúbrica propuesta no es válida ni fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

4.2. Hipótesis derivadas

H₁: La rúbrica propuesta es válida para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

H₀: La rúbrica propuesta no es válida para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

H₁: La rúbrica propuesta es fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

H₀: La rúbrica propuesta no es fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

CAPÍTULO II

Revisión literaria

1. Antecedentes de la investigación

Antes de la década de los 90's ya se habían llevado a cabo investigaciones que trataban algún aspecto de las tesis doctorales (Berelson, 1960; Heiss, 1970; Horace Rackham School of Graduate Studies, 1976; Isaac, Koenigsknecht, Malaney, & Karras, 1989; Porter & Wolfle, 1975; Thayer & Peterson, 1976). Sin embargo, no fue sino hasta el inicio de esa década cuando se profundizó en mayor medida sobre el rol de las tesis doctorales, su naturaleza y relevancia en el avance del conocimiento.

Desde sus inicios el Council of Graduate Schools [Consejo de Escuelas de Posgrado] (2005), resaltó la importancia de la tesis doctoral señalando que cumple con dos propósitos: su finalización exitosa demuestra la habilidad del candidato doctoral para hacer frente a un problema intelectual de importancia en su campo de manera propia; y sus resultados son una contribución original al conocimiento de su campo. En 1991, publicó un documento exclusivamente sobre la tesis doctoral. Entre las diferentes cuestiones que se discuten allí, se resaltan los objetivos que debe cumplir una tesis doctoral de cualquier campo. Primero, debe dar a conocer la capacidad del candidato doctoral para analizar, interpretar y sintetizar la información. Segundo, debe mostrar el conocimiento del candidato de la literatura relacionada con la investigación. Tercero, debe

describir los métodos y procedimiento que se usaron. Cuarto, debe presentar los resultados obtenidos de una manera secuencial y lógica. Por último, debe mostrar la capacidad del candidato para discutir de manera plena y coherente el significado de los resultados obtenidos. (Hancock & Council of Graduate Schools, 1991). Esta breve lista de objetivos, que bien podrían servir como indicadores para evaluar la calidad de las tesis doctorales, fue uno de los primeros pasos hacia el establecimiento de criterios más explícitos.

La Asociación Europea de Universidades (EUA) con apoyo del Programa Sócrates, financió un proyecto involucrando a 48 universidades de 22 países de Europa. El proyecto titulado “Doctoral Programmes for European Knowledge Society 2004–2005” [Programas Doctorales para la Sociedad Europea del Conocimiento], llegó a establecer diez principios básicos, conocidos como los Principios de Salzburgo. Estos representan una serie de ideales que buscan mejorar y garantizar la calidad de los programas doctorales (European University Association, 2007). En el reporte elaborado sobre este proyecto, también se afirma que el principal requisito de calidad de una tesis doctoral es la de generar una nueva percepción o conocimiento; es decir, un nuevo método científico, una innovación en el campo estudiado, o la aplicación de un método conocido a un nuevo campo. Una vez finalizada, la tesis o una parte de ella, debe publicarse en alguna revista científica arbitrada, o como un libro con sistema de revisión por pares (European University Association, 2005). No obstante, luego de analizar el reporte en su plenitud, no se pudo encontrar

criterios más explícitos que pudieran ayudar a los estudiantes, asesores y comité dictaminador a evaluar la calidad de una tesis doctoral.

Es importante destacar que no existen muchas investigaciones que estudien el establecimiento de criterios para evaluar la calidad de las tesis doctorales. No obstante, se tratará de mostrar los avances más significativos y de mayor trascendencia en cuanto a este tema.

Isaac, Quinlan, & Walker (1992), llevaron a cabo un estudio con más de quinientos docentes de posgrado autorizados para asesorar a candidatos de nivel doctoral de una gran universidad de investigación. Los asesores encuestados pertenecían a 10 áreas académicas (ciencias administrativas, ciencias agrícolas, artes, ciencias biológicas, educación, ingeniería, humanidades, matemáticas y ciencias físicas, ciencias biológicas profesionales, ciencias sociales y del comportamiento). El cuestionario tuvo como objetivo obtener sus puntos de vista sobre el rol y la función de las tesis doctorales.

Entre las diferentes preguntas realizadas, resaltaron en primera instancia sus opiniones sobre el propósito de las tesis doctorales, resultando tres fines principales: demostración de las habilidades de investigación del estudiante, desarrollo de estas competencias, y contribución a la base del conocimiento del campo.

En segunda instancia, sobre una escala de cinco niveles, se les pidió calificar la importancia de seis características de una tesis doctoral, las cuáles eran: originalidad, trascendencia, contribución propia o independiente, dedicación de tiempo sustancial, extensión del escrito,

publicable, y fuente de material publicable. Luego de los análisis respectivos se pudo apreciar que la característica más importante fue la “contribución propia o independiente” (4.5 en una escala de 5 puntos), seguido de “publicable” y “originalidad” (4.3), y “trascendencia” (3.9). Sin embargo, parece que no hubo un acuerdo claro entre las áreas académicas sobre el significado de estos términos.

En última instancia, usando la misma escala de cinco niveles, los encuestados calificaron factores que actúan como obstáculos para que un estudiante doctoral no culmine con éxito su tesis. Aunque no se establezcan indicadores específicos, esta investigación permite conocer los requerimientos generales de una tesis por parte de los asesores y dictaminadores; y a pesar de solo recolectar datos de diez disciplinas de una sola universidad, permite conocer las divergencias de opinión existente en el profesorado.

Adams & White (1994), también realizaron un importante estudio para determinar la calidad de las tesis doctorales, pero en el área de administración pública; para ello, analizaron y compararon los resúmenes de las tesis doctorales del campo con otros cinco campos afines (trabajo social, criminología, planificación, gestión, estudios de la mujer), llegándose a evaluar entre los seis campos un total 830 resúmenes. Se identificaron y usaron los siguientes indicadores para evaluar la calidad de las tesis: la existencia de algún tipo de marco para orientar la investigación, defectos obvios en el trabajo de investigación, relevancia de los hallazgos para la parte teórica o práctica del campo, importancia del

tema, y un indicador de calidad general, que era la combinación de los anteriores criterios.

A pesar que el estudio tuvo limitaciones, como el solo evaluar los resúmenes y no las tesis completas, se puede observar que los hallazgos no fueron muy alentadores para ningún de los campos estudiados. Por ejemplo, en relación a la presencia de algún marco teórico o conceptual, se aprecia que en los seis campos el mayor porcentaje de resúmenes solo permite “inferir” la existencia de algún marco. En relación a los defectos obvios, se puede ver que en los campos de administración pública, gestión, trabajo social y estudios de la mujer casi la tercera parte de los resúmenes “presentan” defectos, destacándose el uso de muestras demasiado pequeñas, el uso impropio de diseños de investigación, la generalización de los datos obtenidos en un único estudio de caso, el uso de análisis estadísticos inapropiados, o la aplicación inadecuada de alguna teoría al problema que se está abordando (Lyons & Doueck, 2010).

En relación con la relevancia de la investigación para la teoría o práctica se puede notar que casi en todas las disciplinas más del 80% de las tesis “posiblemente” o “no” contribuyen al desarrollo teórico y práctico de su campo. En relación a la importancia de la investigación se observa que todas las áreas obtienen un porcentaje menor al 10% en el nivel de “muy importante” en una escala de cinco niveles, excepto criminología que tiene un 19%; la mayor parte se encuentra en “importancia media”. Por último, respecto al indicador de calidad general, se aprecia que

ningún campo sobrepasa el 6% de tesis en el nivel “sobresaliente”, excepto criminología con un 11%. Los otros niveles del indicador de calidad general lo conforman “buena”, “adecuada”, “deficiente”, “muy deficiente”.

Lovitts (2006), fue otra investigadora que realizó un estudio en nueve universidades importantes de investigación, a nivel doctoral (PhD), de los Estados Unidos, durante el transcurso del año académico 2003-2004. Participaron 276 docentes doctorales, reunidos de 10 disciplinas distintas, 4 de ciencias (ingeniería eléctrica e informática, matemáticas, física, biología), 3 de ciencias sociales (psicología, economía, sociología), y 3 de humanidades (historia, filosofía, inglés). El promedio de años como docente doctoral fue de 22 años, y el promedio de tesis asesoradas por docente doctoral fue de 13. Se dividió al profesorado en grupo focales, para pedirles que caracterizaran las tesis doctorales y sus partes en cuatro niveles de calidad distintos: Sobresaliente, muy buena, aceptable e inaceptable. Además, se les pidió que respondieran a dos cuestiones importantes: ¿cuál es el propósito de las tesis doctorales?, y ¿qué significa hacer una contribución original y significativa en su disciplina o campo respectivo?

En cuanto al propósito de una tesis doctoral, se observó que el profesorado lo comprendía como un proceso y un producto. Ellos identificaron tres procesos básicos. Los dos primeros sirven para formar a los estudiantes doctorales a ser expertos en su campo o disciplina de acción; y aprender las habilidades, conocimientos y procesos cognitivos

necesarios para llevar a cabo una investigación propia o independiente. El tercero es para demostrar que el candidato doctoral ha dominado la base del conocimiento de su campo o disciplina, adquirió competencias y habilidades profesionales y es capaz de realizar investigaciones propias o independientes en el futuro. Un objetivo de estos procesos es producir una tesis publicable como producto. Las tesis doctorales, según ellos, son como un primer ejercicio o un primer informe; es decir, una plataforma desde la cual los estudiantes doctorales podrán realizar contribuciones posteriores y de mayor trascendencia.

En cuanto a la segunda pregunta hecha al profesorado se pudo observar que existía una aparente contradicción. Ellos señalaban que uno de los propósitos de la tesis doctoral era realizar una contribución original y significativa, y de hecho esto se alinea con lo requerido por gran parte de universidades para poder obtener al grado de doctor; no obstante, al discutir sobre el significado de un contribución original y significativa, ellos dicen que generalmente no esperan que los candidatos doctorales realicen tales contribuciones. Quizá esta paradoja surgió porque el profesorado se enfocó más en el significado de contribución original y significativa en relación con su disciplina o campo, que con la tesis en sí.

La contribución original (ver tabla 1) fue definida, por los docentes doctorales, en relación a la novedad. Esta contribución no se hace necesariamente en todas las partes de la tesis, sino en cualquiera de las partes que la componen. La novedad puede originarse por completo en el candidato, o en parte, ya que también puede usar una contribución de

otra disciplina, y aplicarlo a su disciplina por primera vez. Por otro lado, el profesorado notó que existían niveles de originalidad. El nivel más bajo implica aplicar métodos antiguos a nuevos datos, fuentes, materiales u otros, resultando en un incremento pequeño y gradual a la base del conocimiento de escasa trascendencia. El nivel más alto implica que la contribución puede llegar a cambiar el campo o disciplina. Sin embargo, según el profesorado, no es común que un candidato doctoral realice una tesis doctoral al más alto nivel de originalidad.

Tabla 1

La naturaleza de una contribución original

Algo que no ha sido realizado, descubierto, demostrado, conocido, dicho o visto antes, que resulta de:	Preguntar o identificar nuevas interrogantes, temas o áreas de exploración
	Aplicar nuevas ideas, métodos, enfoques, o análisis a un antiguo problema, pregunta, idea, tema, fuente, pensador o texto
	Desarrollar o aplicar nuevas teorías, teoremas, descripciones teóricas, o marcos teóricos
	Inventar, desarrollar o aplicar nuevos métodos, enfoques, cálculos, técnicas o tecnologías
	Crear, descubrir o usar nuevos datos, conjunto de datos, archivos, información, materiales o fuentes
	Aplicar antiguas ideas, métodos, enfoques o análisis a nuevos materiales, fuentes o datos
	Desarrollar o aplicar nuevos análisis, enfoques analíticos, marcos, técnicas, modelos o procedimientos estadísticos
	Concebir nuevas ideas, conexiones, inferencias, percepciones, interpretaciones, observaciones o perspectivas
	Producir nuevas conclusiones, respuestas, resultados o evidencias
	Combinar o sintetizar aspectos (experimentos, hechos, conocimientos, modelos de investigación, problemas, fuentes, tecnologías, constructos teóricos) de otro campo o disciplina.
	Es publicable
Añade al conocimiento	
Cambia el modo de pensar	

Hace progresar el campo/avanzar el estado del arte

Nota. Tomado y traducido de (Lovitts, 2006)

El concepto de contribución significativa, según el profesorado, se encuentra relacionado estrechamente con el concepto de contribución original; pero, la diferencia fundamental radica en que la primera tiene consecuencias. La contribución significativa (ver tabla 2) tiene que impactar en la comunidad, siendo de interés e importancia para ello; y también tiene que influir en el campo de estudio cambiando la forma de pensar. Cabe resaltar, que las contribuciones más significativas son las que desestabilizan una zona de confort e inician una nueva tendencia, y a su vez hacen que se generen nuevas preguntas y programas de investigación. Como se mencionó con anterioridad, a pesar que usualmente se menciona como requisito para obtener el grado de doctor, los docentes doctorales señalaron que no esperan que los candidatos realicen contribuciones significativas, y que solo se da raras veces. En lugar de eso, ellos buscan evidencias de que el estudiante doctoral tiene la capacidad y la destreza de realizar una contribución significativa en el futuro (Lovitts, 2007).

Tabla 2

La naturaleza de una contribución significativa

Una contribución significativa:	Representa un significativo y muy importante avance original a nivel empírico, conceptual, teórico o político
	Es útil y tendrá un impacto
	Es publicable en revistas de primer o alto nivel
	Es de interés para las personas dentro y posiblemente fuera de la comunidad, y les provoca ver cosas de manera diferente
	Influye en la conversación, y en la investigación y la enseñanza de las personas
Tiene implicaciones y avances para el campo, la	

Finalmente, al profesorado se le pidió describir que hace de una tesis sobresaliente, muy buena, aceptable e inaceptable, y como se distinguen entre sí. Por medio de los grupos focales, se pudo encontrar diferencias de calidad o expectativas de rendimiento que permiten evaluar la tesis doctoral en su conjunto (ver anexo 1).

Una tesis doctoral de nivel “sobresaliente” no es frecuente, puede aparecer una o dos veces a lo largo de una década. De acuerdo al profesorado las tesis de este nivel se caracterizan por su originalidad, riqueza de pensamiento y conocimiento, redacción clara y persuasiva, resultados convincentes, avances significativos, y por sorprender y edificar al lector. Cada parte de este nivel de tesis es sobresaliente, y se integran entre sí a la perfección. Los resultados o conclusiones obtenidos amplían las fronteras de la disciplina respectiva, y se logran publicar en revistas de primer nivel. Además, el profesorado señala que los estudiantes doctorales que elaboran tesis sobresalientes tienden a ser aventureros intelectuales y muy creativos. Aman y se apasionan con su investigación, son muy curiosos, están dispuestos a explorar territorios desconocidos; y a pesar de tener excelentes asesores, tienden a trabajar y pensar de manera independiente de ellos y del propio proceso educativo que acaban de pasar.

Una tesis doctoral catalogada como “muy buena”, según el profesorado, es la más frecuente, y es la que se espera de gran parte de candidatos doctorales. A diferencia de las tesis sobresalientes, son menos

interesantes, originales, significativas, emocionantes y ambiciosas. Una o varias partes de la tesis quizá no sean tan importantes y profundas como las otras partes que la componen. Amplían el conocimiento de un campo, mas no lo alteran; y contienen material para 2 ó 3 artículos que pueden publicarse en buenas revistas. Según el profesorado, los candidatos que producen tesis muy buenas son capaces, deseosos, con buenas habilidades técnicas, pero quizá no tengan el control sobre todas las partes de la tesis doctoral.

Una tesis doctoral de nivel “aceptable”, según el profesorado, se distingue de las otras dos en que ésta no es muy original, interesante y significativa. Contiene una cantidad aceptable de trabajo académico profundo e importante, y es usualmente una pequeña extensión de la investigación realizada por otro investigador. Las tesis aceptables no añaden mucho a la disciplina o campo, carecen de importancia, no contienen mucho material que pueda publicarse, y lo que podría publicarse solo sería recibido por revistas de nivel inferior. Es importante señalar que el profesorado afirmó que el asesor y el comité de dictaminación generalmente ajustan sus expectativas y estándares para evaluar a los candidatos que elaboran tesis aceptables, luego de considerar que el candidato se esforzó, trabajo constantemente, llevó a cabo lo que se comprometió a realizar en su propuesta, y demostró capacidad. Además, los docentes doctorales señalaron que también toman en cuenta factores externos como sus juicios sobre el candidato.

Una tesis doctoral catalogada como “inaceptable”, según el profesorado, se caracteriza por estar mal redactada y llena de errores. Además, no se define claramente el problema, se muestra una pobre comprensión del campo, los métodos que se usan no son los apropiados o se utilizan de manera inapropiada, los resultados obtenidos no son nuevos o están mal interpretados, y no contiene nada que pueda ser publicado. La mayor parte de los docentes doctorales afirmó que nunca o rara vez había reprobado una tesis con estas características, dado que las tesis de este nivel casi nunca son sustentadas.

Es importante destacar que se han realizado algunas investigaciones para evaluar la calidad de alguna parte de la tesis doctoral, en especial de la revisión de la literatura, lo que causa extrañeza por ser un capítulo que a menudo no es tomado muy en cuenta como las demás partes de la tesis. Por ejemplo, Boote & Beile (2005), elaboraron un rúbrica de 12 ítems denominado “Literature Review Scoring Rubric” [Rúbrica de calificación de la revisión literaria], con el fin de poder evaluar la calidad de las revisiones literarias de las tesis doctorales, especialmente de educación. Los criterios de esta rúbrica, agrupados en cinco categorías: cobertura, síntesis, metodología, importancia y retórica (ver anexo 2), fueron adaptados de Hart (1999), e influenciados por ciertos trabajos como los de Bruce (1994; 2001) y Zaporozhcz (1987).

Algo muy destacable del aporte de Boote & Beile (2005), es que ambos realzan la importancia que se le debiera dar a revisión de la literatura en las tesis doctorales, para que no solo se lo tome como un capítulo de

“relleno” en la tesis, sino un punto que marque la diferencia entre los candidatos, e incluso, entre los distintos programas doctorales. Además, esta iniciativa ha animado a muchos otros investigadores a ahondar más en el tema (Holbrook, Bourke, Fairbairn, & Lovat, 2007; Green, 2009), e incluso a usar o adaptar la rúbrica para sus fines (Harrison et al., 2009; Randolph, 2009; Harrison, 2011), lo que ayuda a remarcar la enorme necesidad que se tiene de establecer criterios explícitos para evaluar no solo las revisiones de la literatura, sino la tesis doctoral en su totalidad.

Existen también algunas investigaciones que permiten establecer indicadores para evaluar la calidad de la parte metodológica de la tesis, especialmente lo referente a los instrumentos elaborados o usados en la investigación (Thompson, 1994; Hole, 2015).

Como se pudo apreciar, a pesar que el tema ha sido abordado por diversos investigadores, quizá Lovitts (2007) fue la que contribuyó más en el establecimiento de criterios e indicadores que permitan evaluar la calidad de las tesis doctorales, ya que, a diferencia de las demás investigaciones, propone una rúbrica para evaluar la calidad de las tesis doctorales de cada una de las 10 disciplinas que aborda en su investigación, y de cada parte de la tesis doctoral.

La revisión de literatura ha sido muy importante, ya que muchas de las ideas, conceptos o criterios vistos en esta revisión servirán como guía para elaborar una rúbrica para el campo de las ciencias de la educación.

2. Bases teóricas de la investigación

2.1. Marco histórico

2.1.1. PhD y el Doctorado Profesional en Educación (EdD)

El doctorado profesional parece haberse originado en países de habla inglesa, primero en Canadá, luego en Estados Unidos, y posteriormente en Australia y el Reino Unido. En Canadá, el doctorado en educación (EdD) surgió en el siglo XIX debido a la demanda de los profesionales en educación por mejorar su educación profesional. Este programa doctoral (EdD) se creó en la Universidad de Toronto por el año de 1894, previo al establecimiento del PhD en esta misma institución. Sin embargo, este formato de doctorado nunca ha gozado de amplia popularidad en Canadá, por ello, gran parte de las universidades y escuelas profesionales están optando por rediseñar o elaborar programas de PhD (Allen, Smyth, & Wahlstrom, 2002).

En los Estados Unidos, el primer doctorado profesional en educación (EdD) se inició en la Universidad de Harvard en 1921. Cabe recalcar que existen ciertas diferencias entre los programas de PhD y los doctorados profesionales. El PhD en Estados Unidos incluye, por lo general, un trabajo académico y examen considerable, que es evaluado conjuntamente con una tesis basada en la investigación. Por otra parte, los doctorados profesionales usualmente comprenden una mayor cantidad de trabajo académico, períodos de prácticas o pasantías, y tesis más cortas (Scott, Brown, Lunt, & Thorne, 2004).

En la década de los 90's los doctorados profesionales se establecieron tanto en Australia como en el Reino Unido. En Australia, el primer programa doctoral en educación (EdD) se creó alrededor de 1990, en la Universidad de Melbourne (Bowden, Bourner, & Laing, 2002; Bourner, Bowden, & Laing, 2001). Por otra parte, el primer EdD en el Reino Unido fue instaurado en 1992, en la Universidad de Bristol. Al inicio, algunas universidades con departamentos de educación fueron reticentes a la creación del EdD, conscientes de la existencia de un gran número de estudiantes en el PhD, y que la formación en el PhD era frecuentemente basada en la práctica o el trabajo. Sin embargo, el éxito de los primeros programas, la gran demanda, y el modelo propuesto por otros países como Australia, garantizó la difusión del doctorado profesional en educación (EdD). En el Reino Unido, gran parte de los programas de EdD son a tiempo parcial, y tiene una duración entre tres y siete años. Además se requiere la presentación de una tesis basada en la investigación como producto final del programa doctoral, haciendo que la evaluación de esta tesis sea semejante a la evaluación de la tesis del PhD (Scott et al., 2004).

2.2. Marco teórico

Para elaborar la rúbrica se tomará como guía los seis elementos esenciales que tiene toda tesis doctoral en educación: introducción, revisión de la literatura, teoría, metodología, resultados, y discusión y resultados (Lyons & Doueck, 2010; Paltridge, 2002).

2.2.1. Introducción

Las tesis doctorales en educación normalmente empiezan con una sección introductoria, en la cual se incluyen: el planteamiento del problema, la potencial contribución al conocimiento teórico y a la praxis educativa, las hipótesis de investigación, las preguntas y objetivos de la investigación (Gall, Gall, & Borg, 2007). Cabe indicar que no es importante que estén escritas explícitamente los encabezados de los componentes de la introducción, ya que pueden encontrarse inmersos en alguna de las demás. Por ejemplo, la justificación puede encontrarse dentro del planteamiento en algunas tesis doctorales, o las preguntas y objetivos pueden también estar dentro del planteamiento. Lo importante es que el lector pueda identificar cada uno de estos componentes en la introducción.

El planteamiento o declaración del problema es redactado después que se haya identificado un problema en el campo educativo. Identificar un problema significativo es quizá el factor que más se toma en cuenta al momento de catalogar a una tesis como original y significativa; por ello, muchos investigadores invierten un tiempo considerable en buscar un tema que los lleve a plantear un problema de nivel sobresaliente, que cambie paradigmas, postulados y conceptos hasta ese momento aceptados. Los problemas significativos surgen, generalmente, de teorías, experiencias personales, previas investigaciones, diálogos con otros académicos del campo educativo, teorías y procedimientos de otros campos que pueden aplicarse al campo educativo, y de la lectura

exhaustiva en bibliotecas físicas y virtuales, aunque ésta última es más útil cuando ya se ha seleccionado el problema de investigación (Ary, Cheser, Sorensen, & Walker, 2014; Mills & Gay, 2016).

Muchos candidatos doctorales plantean y formulan problemas triviales debido a que le dedican más tiempo a los cursos del programa doctoral, y a los trabajos de curso, olvidando así el inicio o avance de la tesis doctoral (Gall et al., 2007). Esto no quiere decir que no se debiera culminar con éxito los cursos o trabajos del doctorado; sino que se debe empezar, desde el inicio del programa, con la elaboración de la tesis, siendo que es el “producto final” para obtener el grado de doctor.

Otro inconveniente muy común que se encuentra al momento de evaluar una tesis es que el tema del cuál nace el problema a tratarse en la investigación es demasiado amplio y general. Un investigador que pasa por este inconveniente hace que la tarea de revisar la literatura relacionada con su investigación se vuelva tediosa y larga, y que la investigación en su totalidad resulte difícil de realizar y difícil de evaluar por encontrarse muy desorganizada. Se debe tratar de buscar el consejo y apoyo de los especialistas en el área que se desea abordar, a fin de poder pedir sugerencias con respecto a la reducción del tópico de estudio. Aunque también se puede revisar fuentes bibliográficas especializadas que presentan el panorama general o parte del estado actual del conocimiento en cierta área determinada del campo educacional (educación superior, currículum, psicología educativa, administración educativa, evaluación, acreditación, entre otros) (Mills & Gay, 2016). No

obstante, no existe un consenso general, ni una guía que señale cuán específico deba ser el tema a abordarse, ya que también dependerá de las capacidades y habilidades del candidato doctoral, y de los recursos y ayuda que reciba.

Otro punto a tomar en cuenta es la trascendencia del problema a tratar. Un problema altamente trascendente es aquel cuya solución hará una contribución original y significativa a la teoría o práctica del campo educativo. Este tipo de problemas permiten que se puedan llenar los vacíos en el conocimiento actual del campo, o que se puedan resolver ciertas inconsistencias de anteriores investigaciones (Ary et al., 2014).

Algo relacionado con lo antes mencionado es que el problema a abordarse no solo debe ser trascendente, sino apropiado para el investigador. El problema en sí mismo puede ser calificado como sobresaliente, pero puede que no sea el idóneo para el candidato. Existen estudiantes doctorales que sienten un interés genuino por su trabajo, y se muestran entusiasmados por realizarla; sin embargo, existe otro grupo que, a pesar de plantear y formular un problema de gran trascendencia, nunca llegan a tener un interés genuino por su trabajo, lo que ocasiona que no logren terminar su tesis doctoral, o que presenten un trabajo final con falencias en casi todas las partes de la tesis. Además, el candidato que desee abordar un problema de gran trascendencia, como se mencionó con anterioridad, debe tener las capacidades y habilidades de investigación necesarias para hacerlo y lograr culminar la tesis con éxito. También, debe tomar en cuenta si puede acceder a los participantes

requeridos para la investigación, y si cuenta con los recursos y tiempo necesarios (Ary et al., 2014). Por ello, no basta con tener un problema altamente trascendente, se requiere que el investigador también esté a la altura de llevar a cabo tal empresa.

Es importante señalar que los problemas formulados para el campo educacional deben investigarse sin violar los principios éticos. En educación, a diferencia de otras ciencias, se trata generalmente con seres humanos que tienen derechos, sentimientos y sensibilidades; por ello, en primera instancia, se debe buscar el consentimiento de los participantes en la investigación, ya que cada persona tiene derecho a elegir si desea participar o no, y si la población de estudio está compuesto de menores de edad se debe pedir el correspondiente permiso a sus padres. Si se respeta esta primera consideración, el candidato doctoral y la universidad evitarán pasar por algún proceso legal. En segunda instancia, se debe abordar problemas que no causen algún daño físico o psicológico a los participantes; sin embargo, cabe indicar que siempre estará presente un potencial daño, por tal motivo, el candidato doctoral debe estar alerta y preparado para brindar ayuda u orientación al participante que lo solicite. En última instancia, cuando se quiera abordar temas o problemas sensibles, se debe tratar de no invadir demasiado la intimidad de los participantes. En las investigaciones cuantitativas es mucho más sencillo no incurrir en este error, dado que, generalmente, se mantiene en anonimato a los participantes; en cambio, en las investigaciones

cualitativas se puede incurrir con más frecuencia en este error (Ary et al., 2014).

Luego de haber tomado en cuenta todos los aspectos vistos anteriormente, se puede proceder ahora a plantear el problema de investigación. No es suficiente conocer solo el problema que se quiere abordar, sino que es importante que el estudiante doctoral articule un problema que no muestre ambigüedades.

Es importante notar que en la formulación del problema de una investigación cuantitativa se especifica las variables y la población de interés. Además, el problema puede ser hecho de forma declarativa o por medio de una pregunta. En cambio, la formulación del problema de una investigación cualitativa empieza con la identificación de un tema general o un área del cual se desea conocer aún más, esto es llamado comúnmente como enfoque de investigación. A medida que el investigador avanza con la investigación, pueden surgir nuevas preguntas más específicas dado que el enfoque se va estrechando con el avance de la investigación. Mientras que en la investigación cuantitativa se formula el problema antes de la recolección de datos, en la investigación cualitativa se puede formular los problemas después de ya haber comenzado a recolectar información (Ary et al., 2014).

2.2.2. Revisión de la literatura

A pesar que la revisión literaria es muy importante dentro de todo el proceso de investigación, usualmente es considerado como el capítulo de menos valor, el más fastidioso de realizar, pero fundamental a la vez,

2.2.4. Metodología

Es de enorme importancia que este elemento de la tesis doctoral sea comprensible, claro y lo suficientemente detallado. En un estudio de índole cuantitativo, este capítulo presenta generalmente el(los) diseño(s) de investigación, la población y la muestra que participarán del estudio, los procedimientos de muestreo, los instrumentos y procedimientos para la recolección de los datos, los estadísticos que se emplearán para analizar posteriormente los datos y las limitaciones del estudio.

Si el estudio es de enfoque cualitativo, usualmente se presenta los fundamentos y supuestos para el diseño de investigación cualitativo, tipo de diseño, el rol que desempeñará el investigador, la selección del sitio, fuentes de datos, técnicas de recolección de datos, gestión y registro de datos, procedimientos de análisis de datos, métodos de verificación o fiabilidad, y las limitaciones propias del estudio. Como se puede apreciar, la terminología para describir este apartado de la tesis difiere de los estudios cuantitativos (Roberts, 2010).

La selección del diseño de investigación depende del propósito y naturaleza del estudio que se está deseando emprender. Al redactar sobre el diseño de investigación se debe tener en cuenta no solo la definición del diseño a usar, sino también se debe relacionar esta definición directamente con la investigación, y señalar el porqué es el apropiado. El solo definir el diseño elegido, así sea citando uno o varios materiales especializados o autoritativos, hace que la tesis tenga solo un nivel aceptable.

El diseño es el pilar organizador de todos los demás elementos metodológicos (muestra, procedimiento, técnicas, análisis, etc.). Los diseños tienen ventajas y desventajas según el tipo de problema abordado y sus circunstancias (Yacuzzi, 2006). En este caso, su elaboración depende de una serie de condiciones: a) nivel de estudio previo, b) condiciones mínimas, c) flexibilidad.

En primer lugar, el diseño depende del nivel de estudio previo sobre el problema de investigación. Así, de los niveles exploratorios, descriptivos, asociativos y causales, las estrategias de investigación serán diferentes. Mientras que en el último nivel (causales) los diseños experimentales y cuasiexperimentales son la norma; en el nivel asociativo y descriptivo, los modelos estadísticos multivariados son lo usual; en el caso de los diseños exploratorios las aproximaciones cualitativas son la mejor opción.

De lo dicho se entiende que no existen mejores diseños que otros. No se puede afirmar que una investigación doctoral es más rigurosa si utiliza un diseño experimental. Tampoco se puede decir que un diseño experimental es superior a un diseño exploratorio o descriptivo; porque los diseños dependen de los objetivos del estudio y de la cantidad de información disponible y de los recursos disponibles para obtener los datos; en otras palabras, depende del nivel de estudio. (Ary, Cheser & Razahiev, 2015).

Bajo este supuesto, tampoco se puede afirmar que los estudios causales o explicativos son exclusivos de las tesis doctorales, y que los diseños descriptivos o exploratorios son de maestría o pregrado. Esta

afirmación también es arbitraria, porque una de las características de las tesis doctorales es su originalidad, y si el tema de investigación es novedoso, entonces lo más probable es que la información disponible sea escasa y se requiera un estudio exploratorio para identificar variables o procesos. No hay que olvidar que siempre “el problema dicta el diseño” (Geddes, 1998; Bryant, 2004) y en ese sentido nunca puede ser mejor un diseño que otro per se.

En segundo lugar, para que un diseño sea considerado científico, ha de reunir algunas condiciones mínimas: a) que sirva a un estudio formulado, es decir, que sea planificado; b) que sea sistemático y ordenado en su realización; c) que esté relacionado con proposiciones científicas (teorías); d) que emplee procedimientos de observación, registro e interpretación contrastables y susceptibles de repetición inter-subjetiva; e) que esté sujeto a control para la comprobación de su validez y fiabilidad.

En tercer lugar, la investigación es una empresa multilateral que requiere el más intenso ejercicio de cada una de las facultades psíquicas, y que exige un concurso de circunstancias sociales favorables. Por este motivo, todo testimonio personal, perteneciente a cualquier período, y por parcial que sea, puede echar alguna luz sobre algún aspecto de la investigación (Bunge, 1985).

En la sección población y muestra se incluye una descripción de la población y de los individuos o fuentes de datos que participan o son usados como muestra en la investigación.

CAPÍTULO III

Metodología

La construcción y el análisis de las propiedades psicométricas de una rúbrica pertenecen al campo de la psicometría. Los investigadores construyen una rúbrica cuando desean evaluar, por medio de descriptores, el nivel de calidad de desempeño de una actividad. Construir una rúbrica no solo implica la reunión de criterios para medir algún constructo, sino demanda que el investigador lleve a cabo un metódico y minucioso estudio que permita tener una rúbrica confiable y válida (Stevens & Levi, 2005; DeVellis, 2012; Furr, 2011; Spector, 1992).

1. Diseño de investigación

En el presente estudio se usó el diseño transversal, dado que las tesis evaluadas para analizar la fiabilidad de la rúbrica propuesta son seleccionadas en un solo momento en el tiempo (Little, 2013; Mills & Gay, 2016).

2. Población y muestra

2.1. Población

Para realizar el análisis de fiabilidad se escogió como población a todas las tesis doctorales producidas por las mejores universidades de rango mundial para estudiar educación, a nivel de pregrado y/o posgrado. Estas instituciones fueron seleccionadas tomando en cuenta los dos rankings

académicos de universidades más reconocidas internacionalmente del 2018. El primero de ellos es el ranking publicado por la Universidad Jiao Tong de Shanghai (ARWU); y el segundo es el ranking publicado por el Times Higher Education (THE). Ambos rankings cuentan no solo con una clasificación mundial global, sino también cuentan con una clasificación mundial por cada disciplina académica. Para esta investigación, solo se tomó en cuenta la clasificación que permite conocer las mejores universidades en el área de educación.

Como se observa en los anexos 4 y 5, ambos rankings presentaron ciertas diferencias al momento de posicionar las mejores instituciones a nivel mundial en el área de educación, por ello se consideró incluir en la investigación solo a aquellas que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Que se encuentren presentes dentro de las 50 mejores universidades en ambos rankings.
- Que cuenten con un Programa Doctoral Académico (PhD) en Educación.
- Que las tesis estén disponibles en inglés.

Al considerar el primer requisito, se observó que eran 31 las universidades que se encontraban en ambos rankings: 23 de Estados Unidos, 2 de Australia, 2 de Reino Unido, 1 de Canadá, 1 de Países Bajos, 1 de Singapur y 1 de China. Al considerar el segundo requisito, se vio que las 31 universidades contaban con al menos un programa de PhD en Educación. Es resaltable el hecho de que en el ranking de las mejores escuelas de posgrado de Estados Unidos, publicado por la US News,

hayan aparecido 22 de las 23 instituciones americanas señaladas con anterioridad dentro de las 50 mejores instituciones americanas donde uno puede seguir un programa de PhD en Educación, a excepción de Florida State University que aparece en el puesto 52; no obstante, se la consideró al estar presente entre las 50 mejores instituciones en el área de educación, según el ARWU y el THE (ver anexo 6). Al considerar el tercer requisito, también se pudo visualizar que cada una de las 31 universidades contaban con tesis doctorales en inglés. Por lo tanto, la población quedó conformada por las 31 universidades que cumplieron con los tres criterios de inclusión y exclusión.

2.2. Muestra

Al ser el tamaño de la población de tesis infinita y desconocida se consideró usar un muestreo intencional para seleccionar las tesis doctorales que participarían en el estudio; por ello, se eligió una tesis doctoral aleatoriamente de cada una de las 31 universidades participantes (ver anexo 7).

Cabe precisar también que para llevar a cabo la validez de contenido y la fiabilidad inter-observador se solicitó a 6 investigadores con grado de PhD en Educación que actuaran como jueces y evaluadores. Todos ellos son docentes en escuelas de posgrado, y cuenta con una gran experiencia como asesores y dictaminadores a nivel doctoral en Estados Unidos (3), Reino Unido (2) y Australia (1).

2.3. Delimitación espacial y temporal

La búsqueda de las tesis doctorales se situó en páginas como PROQUEST, NDLTD, OATD, DASH HARVARD, MSU ETDs, ASU ETD, UVA ETDs, eScholarship, Vanderbilt's ETD Server, Columbia Academic Commons, Johns Hopkins University ETD, Monash University Research Repository, Oxford University Research Archive, UCL Discovery, NIE Digital Repository y HKU Scholars Hub. Una parte de las tesis fueron compradas, y otras fueron obtenidas de manera libre o compartidas por otros investigadores en ResearchGate. La búsqueda se limitó a buscar las tesis doctorales sustentadas entre los años 2016 y 2017.

3. Instrumento para la recolección de datos

La rúbrica diseñada para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación se encuentra dividida en seis dimensiones: introducción, revisión literaria, teoría, metodología, resultados, y discusión y conclusión. La puntuación de cada dimensión va desde inaceptable (1) hasta sobresaliente (4). Esta rúbrica fue diseñada para interpretar que, a mayor puntaje, mayor es la calidad de la tesis doctoral (ver anexo 8), y fue elaborada tomando en consideración los estudios hechos por Lovitts (2006) y Boote & Beile (2005).

Aunque la rúbrica puede servir para evaluar una tesis doctoral ya sustentada o para la dictaminación final de la misma; en realidad, fue elaborada con un fin formativo; es decir, se desea que esta rúbrica sirva como una guía para que el estudiante conozca lo que se espera de su

tesis doctoral. Por esta razón, la presente rúbrica puede ser utilizado durante todo el tiempo que el estudiante tome el programa doctoral o elabore su tesis.

Se eligió construir una rúbrica y no una lista de cotejo o una escala debido a que estas dos últimas carecen de descripciones de la calidad del desempeño. El uso de una lista de cotejo es excelente cuando se necesita saber si se ha hecho algo o no, y las escalas son excelentes cuando se quiere conocer, por ejemplo, la frecuencia de un constructo; pero, las rúbricas permiten describir cada nivel que se está evaluando, logrando que el proceso de evaluación sea más comprensible (Brookhart, 2013).

4. Proceso de recolección de datos

En la primera etapa, para evaluar la validez de contenido de la rúbrica diseñada, los seis doctores actuaron como jueces; así se pudo definir mejor los criterios e ítems de cada dimensión. Posteriormente, con la rúbrica ya válida, ellos mismos, actuaron como evaluadores de las 31 tesis doctorales (PhD) seleccionadas como muestra, para conocer si la rúbrica es fiable o no.

5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Para analizar las propiedades psicométricas de la rúbrica se usaron los softwares estadísticos SPSS 24 y R Project. Para cuantificar la validez de contenido por criterio de jueces se usó el coeficiente V de Aiken; para ello,

cada juez evaluó cada dimensión en cuatro categorías, con puntuaciones de 0 a 3 (ver tabla 3).

Tabla 3

Categorías para la calificación del coeficiente V de Aiken

Categoría	Calificación	Indicador
Claridad Cada ítem de la dimensión se comprende fácilmente, es decir, su semántica y sintaxis son adecuadas	0 = No cumple el criterio	Los ítems no son claros
	1 = Bajo nivel	La mayoría de ítems necesitan modificaciones semánticas y sintácticas
	2 = Moderado nivel	Algunos ítems necesitan modificaciones semánticas y sintácticas
	3 = Alto nivel	Los ítems son claros, y están bien redactados a nivel semántico y sintáctico
Coherencia Cada ítem tiene relación lógica con la dimensión	0 = No cumple el criterio	Los ítems no tienen ninguna relación lógica con la dimensión
	1 = Bajo nivel	Los ítems tienen una relación tangencial con la dimensión
	2 = Moderado nivel	Los ítems tienen una relación moderada con la dimensión
	3 = Alto nivel	Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión
Relevancia Cada ítem es esencial o importante	0 = No cumple el criterio	Casi todos los ítems pueden ser eliminados sin que se afecte la medición de la dimensión

	1 = Bajo nivel	Existe duplicidad de ítems, o un ítem puede estar incluido en otro ítem
	2 = Moderado nivel	La mayoría de ítems son relevantes
	3 = Alto nivel	Todos los ítems son relevantes y deben permanecer en la dimensión
Suficiencia Cada uno de los ítems que pertenece a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	0 = No cumple el criterio	Los ítems son insuficientes para medir la dimensión
	1 = Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no toda la dimensión
	2 = Moderado nivel	Se deben añadir algunos ítems para así poder evaluar la dimensión por completo
	3 = Alto nivel	Los ítems son suficientes para medir la dimensión

Para determinar si la rúbrica es confiable se realizó el análisis de fiabilidad inter-observador por medio del coeficiente de concordancia Kappa de Cohen y el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss. Los observadores evaluaron, en primera instancia, cada dimensión de la tesis dándole una puntuación de 1 a 4, donde 1 significa inaceptable, 2 aceptable, 3 muy buena y 4 sobresaliente. Luego, sumaron los puntajes obtenidos de las seis dimensiones y le dieron una puntuación global a cada tesis, con puntuaciones de 1 a 4 también (ver tabla 4). Los puntos de corte de las puntuaciones de la rúbrica fueron estimados siguiendo las sugerencias de los observadores.

Tabla 4

Puntos de corte de rúbrica propuesta

Nivel de uso	Puntuación	Valor
Sobresaliente	22 - 24	4
Muy buena	16 - 21	3
Aceptable	10 - 15	2
Inaceptable	6 - 9	1

CAPÍTULO IV

Resultados y Discusión

En primer lugar, se presentará los resultados del análisis de validez de contenido por criterio de jueces, y luego se procederá a mostrar los resultados del análisis de fiabilidad por concordancia de la rúbrica.

1. Análisis de validez de contenido por criterio de jueces

1.1. Coeficiente de validez V de Aiken

Para encontrar el coeficiente de validez V de Aiken de cada dimensión fue necesario sumar cada uno de los puntajes otorgados por los evaluadores, y dividirlo entre el número de evaluadores multiplicado por el número de valores asignados menos 1. En el caso del presente estudio se consideró cuatro valores: 3 para calificar como alto nivel de validez, 2 para calificar como moderado nivel de validez, 1 para calificar como bajo nivel de validez, 0 para calificar como nulo nivel de validez.

Luego de proceder con el análisis de cada dimensión por los jueces, se consideraron válidos las dimensiones cuyos valores por categoría eran iguales o mayores a 0.83; es decir, al menos tres jueces debieron calificar como alto nivel de validez la categoría, y los otros tres debieron calificar como moderado nivel de validez.

En la tabla 5, se puede ver que los jueces presentaron escasas observaciones en cuanto a la relevancia, coherencia y suficiencia de cada uno de los ítems que integran la dimensión introducción o planteamiento

de problema. En cuanto a la claridad, al obtenerse un resultado de 0.78 se procedió a mejorar la sintáctica y la semántica de los ítems que fueron observados por los jueces.

Tabla 5

Análisis de validez de contenido en la dimensión introducción

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	2	3	2	2	3	2	0.78
Coherencia	3	3	2	2	3	3	0.89
Relevancia	3	3	3	3	2	3	0.94
Suficiencia	3	3	3	3	2	2	0.89

En la tabla 6, se puede observar que los jueces presentaron escasas observaciones en cuanto a la claridad y relevancia de cada uno de los ítems que integran la dimensión revisión literaria. En cuanto a la coherencia, al obtenerse un resultado de 0.78 se procedió a mejorar la relación lógica de algunos ítems que fueron observados por los jueces.

Tabla 6

Análisis de validez de contenido en la dimensión revisión literaria

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	3	3	3	2	2	3	0.89
Coherencia	3	2	2	3	2	2	0.78
Relevancia	2	2	3	3	3	3	0.89
Suficiencia	3	3	2	3	2	2	0.83

En la tabla 7, se puede apreciar que los jueces presentaron escasas observaciones en cuanto a la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de cada uno de los ítems que integran la dimensión teoría; por ello, no se modificó o quitó ninguno de los ítems de esta dimensión.

Tabla 7

Análisis de validez de contenido en la dimensión teoría

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	3	3	3	3	3	3	1.00
Coherencia	3	2	3	3	3	3	0.94
Relevancia	3	2	3	3	2	3	0.89
Suficiencia	3	2	3	3	3	2	0.89

En la tabla 8, se puede ver que los jueces presentaron escasas observaciones en cuanto a la relevancia, coherencia y suficiencia de cada uno de los ítems que integran la dimensión metodología. Sin embargo, la claridad de los ítems obtuvo un resultado de 0.78; por ello, se procedió a mejorar la sintáctica y la semántica de los ítems que fueron observados por los jueces.

Tabla 8

Análisis de validez de contenido en la dimensión metodología

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	2	2	2	2	3	3	0.78
Coherencia	2	2	3	2	3	3	0.83
Relevancia	3	2	3	3	2	3	0.89
Suficiencia	3	2	3	2	2	3	0.83

En la tabla 9, se puede ver que los jueces presentaron escasas observaciones en cuanto a la relevancia, claridad y coherencia de cada uno de los ítems que integran la dimensión análisis de datos o resultados. En cuanto a la suficiencia, al obtenerse un resultado de 0.78 se procedió a aumentar algunos ítems sugeridos por los jueces.

Tabla 9

Análisis de validez de contenido en la dimensión resultados

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	2	3	2	3	3	3	0.89

Coherencia	2	3	2	3	3	3	0.89
Relevancia	3	3	3	3	3	2	0.94
Suficiencia	2	3	2	3	2	2	0.78

En la tabla 10, se puede apreciar que los jueces presentaron una que otra observación en cuanto a la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de cada uno de los ítems que integran la dimensión teoría; por ello, no se modificó o quitó ninguno de los ítems de esta dimensión.

Tabla 10

Análisis de validez de contenido en la dimensión discusión y conclusión

Categoría	1	2	3	4	5	6	V de Aiken
Claridad	3	3	2	3	3	3	0.94
Coherencia	3	3	3	3	3	3	1.00
Relevancia	3	3	3	3	2	3	0.94
Suficiencia	3	3	3	3	3	3	1.00

Después de llevar a cabo el análisis de validez de contenido de cada una de las dimensiones, se levantaron las observaciones, según las indicaciones de los jueces, dándose por válida la rúbrica construida.

2. Análisis de fiabilidad por concordancia

2.1. Coeficiente de concordancia Kappa de Cohen

Después de validar la rúbrica, se procedió a analizar la fiabilidad de la misma por medio del coeficiente de concordancia Kappa de Cohen, tomando en cuenta las siguientes consideraciones: Si el “valor p” resultaba ser menor a 0.05, se rechazaba la hipótesis nula (H_0), y se aceptaba la hipótesis alternativa (H_1); pero si era mayor a 0.05, se aceptaba la hipótesis nula. Cabe señalar que la hipótesis nula señalaba que no existía concordancia entre los resultados de los observadores, y la

hipótesis alternativa que sí existía dicha concordancia.

Como se muestra en la tabla 11, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 1 y el observador 2 fue de .819 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 1 y el observador 2. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 1 y el observador 2, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 11

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 2

	Observador 2						Total	
	Aceptable		Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 1	N	%	N	%	N	%	N	%
Muy buena	1	3.2%	23	74.2%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	0	0.0%	1	3.2%	6	19.4%	7	22.6%
Total	1	3.2%	24	77.4%	6	19.4%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.819	.121	4.903	.000

En la tabla 12, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 1 y el observador 3 también fue de .819 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 2. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 1 y el observador 3. Además, el

resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 1 y el observador 3, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 12

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 3

	Observador 3						Total	
	Aceptable		Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 1	N	%	N	%	N	%		
Muy buena	1	3.2%	23	74.2%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	0	0.0%	1	3.2%	6	19.4%	7	22.6%
Total	1	3.2%	24	77.4%	6	19.4%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.819	.121	4.903	.000

En la tabla 13, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 1 y el observador 4 fue de .795 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 1 y el observador 4. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 1 y el observador 4, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 13

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 4

	Observador 4				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 1	N	%	N	%		
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	2	6.5%	5	16.1%	7	22.6%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.795	.137	4.521	.000

En la tabla 14, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 1 y el observador 5 también fue de .795 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 4. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 1 y el observador 5. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 1 y el observador 5, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 14

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 5

	Observador 5				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 1	N	%	N	%		
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	2	6.5%	5	16.1%	7	22.6%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.795	.137	4.521	.000

En la tabla 15, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 1 y el observador 6 fue de .815 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 1 y el observador 6. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 1 y el observador 6, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 15

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 1 y 6

	Observador 6				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 1	N	%	N	%		
Muy buena	23	74.2%	1	3.2%	24	77.4%
Sobresaliente	1	3.2%	6	19.4%	7	22.6%
Total	24	77.4%	7	22.6%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.815	.126	4.540	.000

En la tabla 16, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 2 y el observador 3 fue de .822 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se

rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 2 y el observador 3. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 2 y el observador 3, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 16

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 3

	Observador 3						Total	
	Aceptable		Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 2	N	%	N	%	N	%	N	%
Aceptable	0	0.0%	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	1	3.2%	23	74.2%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	0	0.0%	0	0.0%	6	19.4%	6	19.4%
Total	1	3.2%	24	77.4%	6	19.4%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.822	.118	5.185	.000

En la tabla 17, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 2 y el observador 4 fue de .798 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 2 y el observador 4. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 2 y el observador 4, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 17

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 4

	Observador 4				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 2	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	1	3.2%	5	16.1%	6	19.4%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.798	.134	4.860	.000

En la tabla 18, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 2 y el observador 5 también fue de .798 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 2 y 4. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 2 y el observador 5. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 2 y el observador 5, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 18

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 5

	Observador 5				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 2	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%

Sobresaliente	1	3.2%	5	16.1%	6	19.4%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.798	.134	4.860	.000

En la tabla 19, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 2 y el observador 6 también fue de .798 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 2. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 2 y el observador 6. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 2 y el observador 6, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 19

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 2 y 6

	Observador 6				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 2	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	23	74.2%	1	3.2%	24	77.4%
Sobresaliente	0	0.0%	6	19.4%	6	19.4%
Total	24	77.4%	7	22.6%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.819	.121	4.903	.000

En la tabla 20, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el

observador 3 y el observador 4 también fue de .798 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 2 y 4. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 3 y el observador 4. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 3 y el observador 4, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 20

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 4

	Observador 4				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 3	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	1	3.2%	5	16.1%	6	19.4%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.798	.134	4.860	.000

En la tabla 21, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 3 y el observador 5 también fue de .798 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 2 y 4. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 3 y el observador 5. Además, el

resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 3 y el observador 5, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 21

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 5

	Observador 5				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 3	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	24	77.4%	0	0.0%	24	77.4%
Sobresaliente	1	3.2%	5	16.1%	6	19.4%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.798	.134	4.860	.000

En la tabla 22, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 3 y el observador 6 también fue de .819 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 2. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 3 y el observador 6. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre el observador 3 y el observador 6, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 22

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 3 y 6

	Observador 6				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 3	N	%	N	%		
Aceptable	1	3.2%	0	0.0%	1	3.2%
Muy buena	23	74.2%	1	3.2%	24	77.4%
Sobresaliente	0	0.0%	6	19.4%	6	19.4%
Total	24	77.4%	7	22.6%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.819	.121	4.903	.000

En la tabla 23, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 4 y el observador 5 fue de .762 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 4 y el observador 5. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 4 y el observador 5, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 23

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 4 y 5

	Observador 5				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 4	N	%	N	%		
Muy buena	25	80.6%	1	3.2%	26	83.9%
Sobresaliente	1	3.2%	4	12.9%	5	16.1%
Total	26	83.9%	5	16.1%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.762	.161	4.240	.000

En la tabla 24, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 4 y el observador 6 también fue de .795 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 4. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 4 y el observador 6. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 4 y el observador 6, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 24

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 4 y 6

	Observador 6				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 4	N	%	N	%		
Muy buena	24	77.4%	2	6.5%	26	83.9%
Sobresaliente	0	0.0%	5	16.1%	5	16.1%
Total	24	77.4%	7	22.6%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.795	.137	4.521	.000

En la tabla 25, el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen entre el observador 5 y el observador 6 también fue de .795 y el valor $p = .000$, al igual que el resultado entre el observador 1 y 4. A un nivel de significancia

de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados del observador 5 y el observador 6. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia considerable entre el observador 5 y el observador 6, demostrando así la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 25

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los observadores 5 y 6

	Observador 6				Total	
	Muy buena		Sobresaliente		N	%
Observador 5	N	%	N	%		
Muy buena	24	77.4%	2	6.5%	26	83.9%
Sobresaliente	0	0.0%	5	16.1%	5	16.1%
Total	24	77.4%	7	22.6%	31	100%

	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Significación aproximada
Kappa de Cohen	.795	.137	4.521	.000

2.2. Coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss

Luego de haber realizado el análisis de fiabilidad por medio del coeficiente de concordancia Kappa de Cohen, se pudo observar que la rúbrica es altamente fiable dado que la fuerza de concordancia entre uno y otro observador resultó ser considerable o casi perfecta. No obstante, el Kappa de Cohen tiene una limitación, sólo puede medir el nivel de concordancia entre dos observadores; por ello, se procedió usar también

el coeficiente Kappa de Fleiss para analizar el nivel de concordancia en conjunto de todos los observadores.

En la tabla 26, se aprecia que el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss fue de .804 y el valor $p = .000$. A un nivel de significancia de .05, se cumple que $p < \alpha$, lo que significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Por lo tanto, existe concordancia entre los resultados de los seis observadores. Además, el resultado del coeficiente de concordancia indica que existe una fuerza de concordancia casi perfecta entre los seis observadores, lo que demuestra una vez más la eficacia de la rúbrica en la evaluación de calidad de las tesis doctorales en educación.

Tabla 26

Análisis de fiabilidad por concordancia entre los seis observadores

	Valor	Error estándar asintótico	Z	Significación aproximada
Kappa de Fleiss	.804	.044	18.192	.000

3. Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar las propiedades psicométricas de una rúbrica construida para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación, dado que aún no existe un consenso sobre los criterios que deben considerar los candidatos, asesores y dictaminadores para juzgar la rigurosidad científica de la tesis doctoral en este campo. Diversas organizaciones académicas (Council of Graduate Schools, 2005; European University Association, 2005), así como

investigadores de universidades de investigación (Isaac, Quinlan, & Walker, 1992; Adams & White, 1994; Lovitts, 2006), han intentado establecer lineamientos y criterios para evaluar la calidad de las tesis doctorales en diversos campos de conocimiento, pero lamentablemente, ninguno abordó los criterios para el campo educativo. De esta manera, se originó el presente estudio para responder a una importante brecha del conocimiento.

Por otro lado, los estudios cualitativos analizados previamente de Isaac, Quinlan, & Walker (1992) y Lovitts (2006) muestran que se han logrado establecer criterios para evaluar la calidad de tesis en diversas disciplinas sociales, menos en educación, analizando las opiniones de los docentes que enseñan a nivel doctoral. Los instrumentos usados para recolectar la información de los docentes sugieren que se realizó un análisis de validez de contenido riguroso para recolectar los datos cualitativos, sin embargo, no se encontró evidencia que los instrumentos construidos en base a la discusión de las opiniones de cada uno de los docentes hayan sido evaluados analizando sus propiedades psicométricas. Por tal razón, este trabajo pretende aportar al conocimiento con una rúbrica válida y fiable que pueda ser usado en cualquier estudio cuantitativo o cualitativo posterior.

La rúbrica construida fue dividida en seis dimensiones, tomando en consideración los elementos más esenciales de una tesis doctoral en educación (Lyons & Doueck, 2010; Paltridge, 2002). Es fundamental señalar que para diseñar la rúbrica propuesta se tomó en cuenta cada

uno de los postulados teóricos, así como estudios previos en otras ciencias a fines como psicología.

Para conocer si la rúbrica cumplía con los estándares deseados para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación se procedió a realizar el análisis de validez y fiabilidad. Cada uno de estos análisis permitió mejorar la rúbrica construida inicialmente, y demostrar la valía de la misma al momento de juzgar una tesis doctoral en educación. En primera instancia, se procedió a realizar el análisis de validez de contenido de la rúbrica por criterio de jueces. En este análisis se usó el coeficiente V de Aiken, y se contó con la participación de seis jueces. En segunda instancia, se examinó la fiabilidad de la rúbrica usando el coeficiente de concordancia Kappa de Cohen y el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss.

Al realizar el análisis de validez de contenido, los jueces evaluaron las categorías de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los ítems que integraban cada una de las dimensiones. Para que la dimensión fuese juzgada como válida los valores de cada categoría debieron ser iguales o mayores a 0.83, así que si alguna categoría obtenía un valor menor se procedería a levantar las observaciones según la sugerencia dada por los jueces. Las dimensiones teoría, y discusión y conclusiones no presentaron ninguna observación, por la cual, no se realizaron modificaciones; en cambio, las dimensiones introducción, revisión literaria, metodología y resultados presentaron observaciones en alguna categoría,

por ello, se procedió a cambiar o corregir algunos ítems de las dimensiones según las sugerencias hechas por los jueces.

En segunda instancia, se procedió a realizar el análisis de fiabilidad inter-observador por medio del coeficiente de concordancia Kappa de Cohen y el coeficiente de concordancia Kappa de Fleiss. Si el “valor p” resultaba ser menor a 0.05, se rechazaba la hipótesis nula (H_0), y se aceptaba la hipótesis alternativa (H_1); pero si era mayor a 0.05, se aceptaba la hipótesis nula. Luego de realizar el análisis de Kappa de Cohen de dos en dos se obtuvo una fuerza de concordancia entre considerable y casi perfecta; y al analizar el Kappa de Fleiss se obtuvo una fuerza de concordancia casi perfecta entre los seis observadores.

Por lo tanto, se concluye que la rúbrica propuesta es instrumento válido y fiable que puede ser usado por el candidato doctoral en educación como guía para saber lo que se espera de él al momento de sustentar la tesis doctoral.

CAPÍTULO V

Conclusiones y Recomendaciones

La evaluación es un elemento esencial al momento de poder medir el nivel de los estudiantes doctorales, así como la calidad de sus trabajos de investigación para obtener el grado de doctor (Maki & Borkowski, 2006). Como se ha visto, en las últimas dos décadas ha cobrado impulso la evaluación de la educación doctoral, así como la evaluación de las tesis doctorales, y parece que esto irá ganando fuerza con el tiempo; por ello, se ha realizado, y continúa llevándose a cabo, una serie de iniciativas que permitan mejorar la calidad de las tesis doctorales, como este estudio, que pretende contribuir a esta mejora con una rúbrica válida y fiable.

1. Conclusiones

De acuerdo con los resultados que fueron presentados en esta investigación sobre las propiedades psicométricas de la rúbrica diseñada para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.

- a. En relación con el objetivo general, se descubrió que la rúbrica posee adecuadas propiedades psicométricas. Por lo cual, la rúbrica propuesta es válida y fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación.
- b. La rúbrica propuesta es válida para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación. El coeficiente de validez V de Aiken aplicado a cada dimensión de la rúbrica mostró un alto nivel de validez.

- c. La rúbrica propuesta es fiable para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación. Los coeficientes de concordancia Kappa de Cohen y Kappa de Fleiss mostraron que la rúbrica es altamente fiable puesto que la fuerza de concordancia entre uno y otro observador, así como en su conjunto, resultaron ser considerables o casi perfectas.

2. Recomendaciones

- a. Los directores de escuelas de posgrados en educación deberían convocar a dictaminadores y asesores para discutir y crear estándares para evaluar la calidad de las tesis doctorales. La universidad podría luego componer sus propios estándares de calidad, de la misma manera que tienen declaraciones sobre la estructura y naturaleza de la tesis. La existencia de tales estándares también permitiría a las universidades juzgar las afirmaciones de los estudiantes de que los docentes de investigación no son aptos o están desactualizados, o que su tesis no fue juzgada de manera justa.
- b. Se debe fomentar la creación o adaptación de rúbricas que evalúen la calidad de las tesis doctorales en otras ciencias como administración, psicología, economía, sociología, contabilidad, etc., todas con un enfoque de evaluación formativa. La existencia de tales rúbricas y estándares permitiría que la tasa de graduados aumentara, y que desde un inicio el estudiante conozca lo que se espera de él al momento de presentar su tesis doctoral, haciendo que los juicios de calidad sean más válidos y confiables.

- c. Es necesario no sólo crear instrumentos para evaluar la calidad de las tesis doctorales, sino también de los mismos programas doctorales. Los programas doctorales tienen como uno de sus objetivos principales el formar investigadores y académicos de altísima calidad, para ello se debe conocer si se están cumpliendo ciertos estándares de calidad que permitan cumplir ese objetivo.
- d. El rol del asesor como de los dictaminadores también debe ser analizado y evaluado en investigaciones futuras para poder mejorar la relación asesor / dictaminadores / estudiante doctoral, y que aumente la tasa de graduados de los programas doctorales. Estos estudios podrían incluir entrevistas con asesores, dictaminadores y estudiantes que ya se hayan graduado para comprender de una manera más global esta relación.
- e. Realizar más ajustes y pruebas de fiabilidad y validez a la rúbrica propuesta para evaluar la calidad de las tesis doctorales en educación, con una muestra más grande de tesis doctorales, así como de jueces o evaluadores.

Referencias

- Adams, G. B., & White, J. D. (1994). Dissertation Research in Public Administration and Cognate Fields: An Assessment of Methods and Quality. *Public Administration Review*, 54(6), 565–576. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/976677>
- Allen, C., Smyth, E., & Wahlstrom, M. (2002). Responding to the field and to the academy: Ontario's Evolving PhD. *Higher Education Research & Development*, 21(2), 203–214. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360220144114>
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). *The Road to Academic Excellence-The Making of World-Class Research universities*. Washington, DC: The World Bank.
- Ary, D., Cheser, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2014). *Introduction to Research in Education* (9th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Berelson, B. (1960). *Graduate Education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- Bernstein, B., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F., Siggaard, H., ... Ortega, S. (2014). The Continuing Evolution of the Research Doctorate. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boote, D., & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15. Retrieved from <http://edr.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0013189X034006003>
- Bourner, T., Bowden, R., & Laing, S. (2001). Professional Doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65–83. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070124819>
- Bowden, R., Bourner, T., & Laing, S. (2002). Professional doctorates in England and Australia: not a world of difference. *Higher Education Review*, 35(1), 3–23.

- Brookhart, S. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD.
- Bruce, C. (1994). Research students' early experiences of the dissertation literature review. *Studies in Higher Education*, 19(2), 217–229.
Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079412331382057>
- Bruce, C. (2001). Interpreting the scope of their literature reviews: Significant differences in research students' concerns. *New Library World*, 102(4/5), 158–166. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03074800110390653>
- Council of Graduate Schools. (2005). *The Doctor of Philosophy Degree: A Policy Statement*. Washington, DC: Council of Graduate Schools.
- DeVellis, R. (2012). *Scale Development: Theory and Applications* (3rd ed.). Washington DC: SAGE Publications.
- European University Association. (2005). *Doctoral Programmes for the European knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project, 2004–2005*. Brussels: European University Association.
- European University Association. (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report Prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Furr, R. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Green, R. (2009). *American and Australian Doctoral Literature Reviewing Practices and Pedagogies*. Deakin University, Victoria, Australia.
Retrieved from <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30021275/green-americanandaustrian-2009.pdf>
- Hancock, K., & Council of Graduate Schools. (1991). *The Role and Nature of the Doctoral Dissertation: A Policy Statement*. Washington, DC:

Council of Graduate Schools.

- Harrison, M. (2011). *An Investigation of the Doctoral Dissertation Literature Review: From the Materials We Use to Prepare Students to the Materials That Students Prepare*. Utah State University, Utah, United States.
- Harrison, M., Walker, A., & Leary, H. (2009). Assessing the Quality of Doctoral Dissertation Literature Reviews in Instructional Technology. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA. Retrieved from http://digitalcommons.usu.edu/itls_facpub/8/
- Hart, C. (1999). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London: SAGE Publications.
- Heiss, A. (1970). *Challenges to Graduate Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holbrook, A., Bourke, S., Fairbairn, H., & Lovat, T. (2007). Examiner comment on the literature review in Ph.D. theses. *Studies in Higher Education*, 32(3), 337–356. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070701346899>
- Hole, K. (2015). *An Investigation of the Quality of Student-Developed Surveys and Ratings Scales and Psychometric Reporting Practices in Doctoral Dissertations*. University of Kansas, Kansas, United States. Retrieved from <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/19510>
- Horace Rackham School of Graduate Studies. (1976). *The Role of the Dissertation in Doctoral Education at the University of Michigan: Report of the Dissertation Review Committee*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Isaac, P., Koenigsknecht, R. A., Malaney, G., & Karras, J. (1989). Factors Related to Doctoral Dissertation Topic Selection. *Research in Higher Education*, 30(4), 357–373. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007/BF00992560>
- Isaac, P., Quinlan, S., & Walker, M. (1992). Faculty Perceptions of the Doctoral Dissertation. *The Journal of Higher Education*, 63(3), 241–

268. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1982014>
- Kiley, M., & Mullins, G. (2004). Examining the examiners: How inexperienced examiners approach the assessment of research theses. *International Journal of Educational Research*, 41(2), 121–135. Retrieved from <http://ezproxy.concytec.gob.pe:2053/science/article/pii/S0883035505000224>
- Little, T. D. (Ed.). (2013). *The Oxford Handbook of Quantitative Methods: Foundations*. New York: Oxford University Press.
- Lovitts, B. (2006). Making the Implicit Explicit. In P. Maki & N. Borkowski (Eds.), *The Assessment of Doctoral Education: Emerging Criteria and New Models for Improving Outcomes*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Lovitts, B. (2007). *Making the Implicit Explicit: Creating Performance Expectations for the Dissertation*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Lyons, P., & Doueck, H. (2010). *The Dissertation: From Beginning to End*. New York: Oxford University Press.
- Maki, P., & Borkowski, N. (Eds.). (2006). *The Assessment of Doctoral Education*. Virginia: Stylus Publishing.
- Mills, G., & Gay, L. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (11th ed.). Boston: Pearson.
- Mullins, G., & Kiley, M. (2002). It's a PhD, not a Nobel Prize: How experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369–386. Retrieved from <https://www.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@raid/documents/doc/uow016364.pdf>
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, 21, 125–143. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0889490600000259>
- Porter, A., & Wolfle, D. (1975). Utility of the Doctoral Dissertation. *American Psychologist*, 30(11), 1054–1061.

- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1–13.
Retrieved from <http://pareonline.net/pdf/v14n13.pdf>
- Roberts, C. (2010). *The Dissertation Journey: A Practical and Comprehensive Guide to Planning, Writing, and Defending Your Dissertation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: The World Bank.
- Scott, D., Brown, A., Lunt, I., & Thorne, L. (2004). *Professional Doctorates: Integrating Professional and Academic Knowledge*. New York: Open University Press.
- Spector, P. (1992). *Summated Rating Scale Construction: An Introduction*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Swales, J., & Feak, C. (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Thayer, L., & Peterson, J. V. (1976). The Dissertation: The Meaning is in the Process. *The Humanist Educator*, 14(3), 126–131. Retrieved from <http://doi.wiley.com/10.1002/j.2164-6163.1976.tb00012.x>
- Thompson, B. (1994). Common Methodology Mistakes in Dissertations, Revisited. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368771.pdf>
- Walker, G., Golde, C., Jones, L., Conklin, A., & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zaporozhetz, L. (1987). *The Dissertation Literature Review: How Faculty Advisors Prepare Their Doctoral Candidates*. University of Oregon, Oregon, United States. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303131.pdf>

Anexos

Anexo 1: The Characteristics of Different Quality Dissertations

Quality	Characteristics	
Outstanding	Original and significant, and also ambitious, brilliant, clear, clever, coherent, compelling, concise, creative, elegant, engaging, exciting, interesting, insightful, persuasive, sophisticated, surprising, and thoughtful	
	Very well written and very well organized	
	Synthetic and interdisciplinary	
	Connects components seamlessly	
	Exhibits mature, independent thinking	
	Has a point of view and a strong, confident, independent, and authoritative voice	
	Asks new questions or addresses an important question or Problem	
	Clearly states the problem and why it is important	
	Displays a deep understanding of a massive amount of complicated literature	
	Exhibits command and authority over the material	
	Argument is focused, logical, rigorous, and sustained	
	Is theoretically sophisticated and shows a deep understanding of theory	
	Has a brilliant research design	
	Uses or develops new tools, methods, approaches, or new types of analyses	
	Is thoroughly researched	
	Data are rich and come from multiple sources	
	Very Good	Analysis is comprehensive, complete, sophisticated, and convincing
		Results are significant
Conclusion ties the whole thing together		
Is publishable in top-tier journals		
Is of interest to a larger community and changes the way people think		
Pushes the discipline's boundaries and opens new areas for research		
Solid		
Well written and well organized		
Has some original ideas, insights, and observations, but is less original, significant, ambitious, interesting, and exciting than outstanding		
Is the next step in a research program (good normal science)		
Has a good question or problem that tends to be small and traditional		
Shows understanding and mastery of the subject matter		
Argument is strong, comprehensive, and coherent		
Research is well executed		
Demonstrates (technical) competence		

	<p>Uses appropriate, standard theory, methods, and techniques</p> <p>Obtains solid, expected results/answers</p> <p>Misses opportunities to completely explore interesting issues and connections</p> <p>Makes a modest contribution to the field but does not open it up</p>
Acceptable	<p>Workmanlike</p> <p>Demonstrates (technical) competence</p> <p>Shows the ability to do research</p> <p>Is not very original or significant</p> <p>Is not interesting, exciting, or surprising</p> <p>Displays little creativity, imagination, or insight</p> <p>Writing is pedestrian and plodding</p> <p>Structure and organization are weak</p> <p>Project is narrow in scope</p> <p>Question or problem is not exciting—is often highly derivative or an extension of advisor’s work</p> <p>Displays a narrow understanding of the field</p> <p>Literature review is adequate—knows the literature but is not critical of it or does not discuss what is important</p> <p>Can sustain an argument, but argument is not imaginative, complex, or convincing</p> <p>Theory is understood at a simple level and is minimally to competently applied to the problem</p> <p>Uses standard methods</p> <p>Analysis is unsophisticated—does not explore all possibilities and misses connections</p> <p>Results are predictable and not exciting</p> <p>Makes a small contribution</p>
Unacceptable	<p>Is poorly written</p> <p>Has spelling and grammatical errors</p> <p>Presentation is sloppy</p> <p>Contains errors or mistakes</p> <p>Plagiarizes or deliberately misreads or misuses sources</p> <p>Does not understand basic concepts, processes, or conventions of the discipline</p> <p>Lacks careful thought</p> <p>Question or problem is trivial, weak, unoriginal, or already solved</p> <p>Does not understand or misses relevant literature</p> <p>Argument is weak, inconsistent, self-contradictory, unconvincing, or invalid</p> <p>Theory is missing, wrong, or not handled well</p> <p>Methods are inappropriate or incorrect</p> <p>Data are flawed, wrong, false, fudged, or misinterpreted</p> <p>Analysis is wrong, inappropriate, incoherent, or confused</p> <p>Results are obvious, already known, unexplained, or</p>

Misinterpreted

Interpretation is unsupported or exaggerated

Does not make a contribution

Anexo 2: Literature Review Scoring Rubric

Literature Review Scoring Rubric (Boote & Beile, 2005)

Category	Criterion	1	2	3	4
1. Coverage	A. Justified criteria for inclusion and exclusion from review.	Did not discuss the inclusion or exclusion	Discussed the literature included and	Justified inclusion and exclusion literature	
2. Synthesis	B. Distinguished what has been done in the field from what needs to be done.	Did not distinguish what has and has not been done	Discussed what has and has not been done	Critically examined the state of the field	
	C. Placed the topic or problem in broader scholarly literature.	Topic not placed in broader scholarly literature	Some discussion of broader scholarly topic	Topic clearly situation in broader scholarly literature	
	D. Placed the research in the historical context of the	History of subject not discussed	Some mention of history of topic	Critically examined history of topic	
	E. Acquired and enhanced the subject vocabulary	Key vocabulary not discussed	Key vocabulary defined	Discussed and resolved ambiguities in definitions	
	F. Articulated important variables and phenomena relevant to literature	Key variables and phenomena not discussed	Reviewed relationships among key variables and	Noted ambiguities in literature proposed new relationships	
	G. Synthesized and gained a new perspective on the	Accepted literature at face value	Some critique of literature	Offered new perspective	
	3. Methodology	H. Identified the main methodologies and research techniques that have been used in the field, and their disadvantages.	Research methods not discussed	Some discussion of research methods used to produce claims	Critiqued research methods
I. Related ideas and theories in the field to research methodologies		Research methods not discussed	Some discussion of appropriateness of warrant claims	Critiqued appropriateness of research methods to warrant	
4. Significance	J. Rationalized the practical significance of the research	Practical significance of research not	Practical significance	Critiqued practical significance of research	
	K. Rationalized the scholarly significance of the research	Scholarly significance of research not	Scholarly significance	Critiqued scholarly significance of research	
5. Rhetoric	L. Was written with a coherent, structure that supported the review.	Poorly conceptualized, haphazard	Some coherent structure	Well developed, coherent	

Anexo 3: Estadística por país de las mejores universidades del mundo según la ARWU

Country	Top20	Top100	Top200	Top300	Top400	Top500	501-1000
United States	16	46	69	95	117	139	78
United Kingdom	3	8	21	28	34	39	21
Switzerland	1	5	7	7	8	8	2
Australia	—	6	9	15	21	23	8
Germany	—	4	14	20	28	36	14
Canada	—	4	9	12	18	18	9
Netherlands	—	4	9	10	11	11	2
China	—	3	15	30	43	62	84
China-Mainland	—	3	12	23	35	51	72
China-Hong Kong	—	—	2	5	5	5	1
China-Taiwan	—	—	1	2	3	6	9
China-Macau	—	—	—	—	—	—	2
France	—	3	8	14	17	19	15
Japan	—	3	7	9	12	16	29
Sweden	—	3	5	8	9	11	2
Belgium	—	2	4	6	7	7	1
Denmark	—	2	3	4	5	5	1
Israel	—	2	4	4	4	6	2
Singapore	—	2	2	2	2	2	1
Norway	—	1	2	3	3	3	3
Finland	—	1	1	1	3	4	5
Russia	—	1	1	1	2	4	8
Italy	—	—	1	8	10	15	32
South Korea	—	—	2	5	8	10	24
Spain	—	—	1	4	7	10	23
Austria	—	—	1	3	4	6	5
Saudi Arabia	—	—	2	3	4	4	—
Brazil	—	—	1	1	4	6	17
New Zealand	—	—	—	1	3	4	4
South Africa	—	—	—	1	2	4	4
Portugal	—	—	1	1	2	4	2
Ireland	—	—	1	1	2	4	1
Czech	—	—	—	1	1	1	6
Argentina	—	—	—	1	1	1	2
Mexico	—	—	—	1	1	1	2
Greece	—	—	—	—	1	3	2
Iran	—	—	—	—	1	2	11
Poland	—	—	—	—	1	2	10
Malaysia	—	—	—	—	1	2	3
Chile	—	—	—	—	1	2	2
Serbia	—	—	—	—	1	1	1
Estonia	—	—	—	—	1	1	—
India	—	—	—	—	—	1	15
Turkey	—	—	—	—	—	1	13
Egypt	—	—	—	—	—	1	4
Slovenia	—	—	—	—	—	1	1
Hungary	—	—	—	—	—	—	5
Pakistan	—	—	—	—	—	—	4
Thailand	—	—	—	—	—	—	4
Colombia	—	—	—	—	—	—	2
Romania	—	—	—	—	—	—	2
Slovakia	—	—	—	—	—	—	2

Tunisia	—	—	—	—	—	—	2
Bulgaria	—	—	—	—	—	—	1
Croatia	—	—	—	—	—	—	1
Cyprus	—	—	—	—	—	—	1
Iceland	—	—	—	—	—	—	1
Lebanon	—	—	—	—	—	—	1
Lithuania	—	—	—	—	—	—	1
Luxembourg	—	—	—	—	—	—	1
Qatar	—	—	—	—	—	—	1
Uganda	—	—	—	—	—	—	1
Uruguay	—	—	—	—	—	—	1
Total	20	100	200	300	400	500	500

Nota. Tomado de <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2018.html>

Anexo 4: Las 50 mejores universidades del mundo en educación según la ARWU

World Rank	Institution	Country	Total Score
1	<i>Stanford University</i>	United States	309.3
2	<i>Harvard University</i>	United States	303.5
3	<i>University of Minnesota, Twin Cities</i>	United States	285.9
4	<i>Vanderbilt University</i>	United States	283.2
5	<i>University of Michigan - Ann Arbor</i>	United States	282.1
6	<i>The University of Texas at Austin</i>	United States	281.7
7	<i>University of Wisconsin - Madison</i>	United States	274.9
8	<i>Pennsylvania State University - University Park</i>	United States	266.8
9	<i>Michigan State University</i>	United States	264.4
10	<i>University of Pennsylvania</i>	United States	263.2
11	<i>Arizona State University</i>	United States	250.6
12	<i>University of North Carolina at Chapel Hill</i>	United States	248.1
13	<i>University of Virginia</i>	United States	246.5
14	<i>Columbia University</i>	United States	238
15	<i>University of Washington</i>	United States	236.1
16	University of Pittsburgh, Pittsburgh Campus	United States	235.6
17	University of Illinois at Urbana - Champaign	United States	233.4
18	<i>Florida State University</i>	United States	231.4
19	<i>Monash University</i>	Australia	230.4
20	<i>University of Southern California</i>	United States	230.2
21	<i>University of California, Los Angeles</i>	United States	228
22	Vanderbilt University Peabody College	United States	226.2
23	New York University	United States	224.9
24	University of Maryland, College Park	United States	223.2
25	<i>University College London</i>	United Kingdom	214.9
26	University of Colorado at Boulder	United States	214.1
27	Purdue University - West Lafayette	United States	203.8
28	Columbia University Teachers College	United States	201.1
29	<i>University of Oxford</i>	United Kingdom	199.4
30	The University of Georgia	United States	197.8
31	<i>Nanyang Technological University</i>	Singapore	193.1
31	University of Kentucky	United States	193.1
33	University of Connecticut	United States	191.3
34	<i>Indiana University Bloomington</i>	United States	191
35	<i>Johns Hopkins University</i>	United States	190.6
36	University of Arizona	United States	188.7
37	University of California, Irvine	United States	188.3
38	The Education University of Hong Kong	China-Hong Kong	187.1
39	<i>University of Sydney</i>	Australia	186.3
40	National Institute of Education (NIE) Singapore	Singapore	186.1
41	Northwestern University	United States	184.8
42	<i>University of California, Berkeley</i>	United States	184
43	<i>University of Toronto</i>	Canada	182.6
44	<i>Utrecht University</i>	Netherlands	182
45	<i>The Ohio State University - Columbus</i>	United States	181.4
46	University of Chicago	United States	180.3
47	<i>Boston College</i>	United States	179.8
47	University of Amsterdam	Netherlands	179.8
49	Texas A&M University	United States	178.7
50	<i>The University of Hong Kong</i>	China-Hong Kong	176.8

Nota. Tomado de <http://www.shanghairanking.com/Shanghairanking-Subject-Rankings/education.html>

Anexo 5: Las 50 mejores universidades del mundo en educación según la THE

World Rank	Institution	Country	Total Score
1	<i>Stanford University</i>	United States	93.6
2	<i>Harvard University</i>	United States	91.2
3	<i>University of Oxford</i>	United Kingdom	87.7
4	<i>University of Hong Kong</i>	China-Hong Kong	86.5
5	<i>University of California, Berkeley</i>	United States	85.4
6	<i>University of Wisconsin - Madison</i>	United States	85.3
7	<i>University of California, Los Angeles</i>	United States	82.9
7	<i>University of Michigan</i>	United States	82.9
9	<i>University of Pennsylvania</i>	United States	82.2
10	<i>Michigan State University</i>	United States	79.7
11	<i>University of Toronto</i>	Canada	78.8
11	<i>Vanderbilt University</i>	United States	78.8
13	<i>University of British Columbia</i>	Canada	78.1
13	<i>Columbia University</i>	United States	78.1
15	<i>Johns Hopkins University</i>	United States	77.5
16	<i>University College London</i>	United Kingdom	77.2
17	<i>University of Cambridge</i>	United Kingdom	76.5
18	<i>King's College London</i>	United Kingdom	75.3
19	<i>University of Washington</i>	United States	74.4
20	<i>Chinese University of Hong Kong</i>	China-Hong Kong	73.9
21	<i>University of Melbourne</i>	Australia	72.5
22	<i>National Taiwan Normal University</i>	Taiwan	72.3
23	<i>University of Southern California</i>	United States	72.2
24	<i>University of Sydney</i>	Australia	72.1
25	<i>Pennsylvania State University</i>	United States	70.4
26	<i>Humboldt University of Berlin</i>	Germany	70.3
27	<i>Nanyang Technological University</i>	Singapore	69.4
28	<i>Arizona State University</i>	United States	68.8
29	<i>University of Queensland</i>	Australia	68.7
30	<i>University of Minnesota</i>	United States	68.1
31	<i>Utrecht University</i>	Netherlands	67.9
32	<i>Indiana University</i>	United States	67.5
33	<i>University of Texas at Austin</i>	United States	67.0
34	<i>Florida State University</i>	United States	66.4
35	<i>University of Helsinki</i>	Finland	66.3
35	<i>McGill University</i>	Canada	66.3
37	<i>University of Auckland</i>	New Zealand	66.2
38	<i>Monash University</i>	Australia	66.0
39	<i>Boston College</i>	United States	65.9
40	<i>University of Bristol</i>	United Kingdom	65.4
41	<i>Ohio State University</i>	United States	65.2
42	<i>The Open University</i>	United Kingdom	64.0
43	<i>Seoul National University</i>	South Korea	63.4
44	<i>University of Virginia</i>	United States	63.1
45	<i>National Taiwan University of Science and Technology (Taiwan Tech)</i>	Taiwan	62.5
45	<i>University of North Carolina at Chapel Hill</i>	United States	62.5
47	<i>University of Tokyo</i>	Japan	62.1
48	<i>Brown University</i>	United States	61.7
49	<i>Ghent University</i>	Belgium	61.5
49	<i>University of Sheffield</i>	United Kingdom	61.5

Nota. Tomado de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/subject-ranking/education#!/page/0/length/50/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores

Anexo 6: Las 50 mejores escuelas de posgrado en educación según la US News

Rank	Institution	Country
1	<i>Harvard University</i>	United States
2	<i>Stanford University</i>	United States
3	<i>University of California - Los Angeles</i>	United States
3	<i>University of Pennsylvania</i>	United States
3	<i>University of Wisconsin - Madison</i>	United States
6	<i>Johns Hopkins University</i>	United States
7	<i>Teachers College, Columbia University</i>	United States
7	<i>Vanderbilt University - Peabody College</i>	United States
9	<i>University of Washington</i>	United States
10	Northwestern University	United States
11	<i>Arizona State University</i>	United States
11	<i>University of Texas - Austin</i>	United States
13	New York University	United States
14	University of Oregon	United States
15	<i>University of Michigan – Ann Arbor</i>	United States
15	<i>University of Southern California</i>	United States
17	University of Kansas	United States
18	<i>Ohio State University</i>	United States
18	<i>University of California, Berkeley</i>	United States
18	<i>University of Virginia</i>	United States
21	<i>Michigan State University</i>	United States
21	<i>University of Minnesota - Twin Cities</i>	United States
23	<i>Boston College</i>	United States
24	University of Illinois at Urbana-Champaign	United States
25	University of California – Irvine	United States
26	Utah State University	United States
27	University of Connecticut	United States
27	University of Pittsburgh	United States
29	University of Colorado – Boulder	United States
29	University of Florida	United States
31	<i>University of North Carolina - Chapel Hill</i>	United States
32	<i>Indiana University - Bloomington</i>	United States
32	University of Delaware	United States
32	University of Maryland – College Park	United States
35	University of Georgia	United States
36	Boston University	United States
36	University of California – Davis	United States
38	George Washington University	United States
38	<i>Pennsylvania State University - University Park</i>	United States
38	Texas A&M University - College Station	United States
41	University of Massachusetts - Amherst	United States
41	Virginia Commonwealth University	United States
43	University of Iowa	United States
43	University of Missouri - Columbia	United States
43	University of Nebraska - Lincoln	United States
46	College of William and Mary	United States
46	Purdue University - West Lafayette	United States
48	Fordham University	United States
48	Georgia State University	United States
48	Temple University	United States
48	University of Illinois - Chicago	United States
52	<i>Florida State University</i>	United States

Nota. Tomado de <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings>

Anexo 7: Lista de las 31 tesis doctorales seleccionadas para el estudio

Institución	País	Tesis revisada
Harvard University	Estados Unidos	Noonan, James. 2016. Teachers Learning: Engagement, Identity, and Agency in Powerful Professional Development.
Stanford University	Estados Unidos	Johnston, Jamie S. 2017. Online and Distance Instruction in Lower Income Countries: Evidence from Three Field Experiments.
University of California - Los Angeles	Estados Unidos	Framroze, Mayanna. 2017. Self-spectacle Online: The Construction and Representation of Identity in Contemporary Digital Culture.
University of Pennsylvania	Estados Unidos	Parrilla, Jose E. 2016. What Are Reasons that Cause Parents to Withdraw their Children from Full-time Cyber Charter Schools?
University of Wisconsin - Madison	Estados Unidos	Aldossari, Abdulaziz Salem. 2016. Factors Contributing to College Retention of Undergraduate Saudi Students Studying in the United States.
Johns Hopkins University	Estados Unidos	Carling, Linda Z. 2016. A Comparison of a Team Versus an Individual Approach to Learning in an Online Teacher Preparation Program.
Columbia University - Teachers College	Estados Unidos	Milman, Yevgeniy. 2016. Interaction between Instructional Practices, Faculty Beliefs and Developmental Mathematics Curriculum: A Community College Case Study.
Vanderbilt University - Peabody College	Estados Unidos	Dunlap, Charlotte Jean. 2016. Examining How School Settings Support Teachers' Improvement of their Classroom Instruction.
University of Washington	Estados Unidos	Danielson, Katie A. 2016. Literacy Content and Core Practices: Teacher Educator Pedagogy as the Bridge Between Knowing and Doing.
Arizona State University	Estados Unidos	Goff, Maria. 2017. Innovating Everything: Examining Teacher Learning of Unfamiliar Texts.
University of Texas - Austin	Estados Unidos	Carrasco, Javier A. 2016. Implementing Quality Physical Education in a Southern School District.
University of Michigan – Ann Arbor	Estados Unidos	Gross, Jillian. 2017. Institutional Entrepreneurship in Action: Translating Community Colleges Across India.
University of Southern California	Estados Unidos	Lemos, Laura. 2016. Voices of Adult Latinos with Physical Disabilities and their Families.
Ohio State University	Estados Unidos	Todd, Dwayne K. 2016. The Relationship Between Gender-Inclusive College Housing Environments and Students' Sense of Belonging.
University of California, Berkeley	Estados Unidos	Higgs, Jennifer. 2017. Talking to Learn in the 21st Century: A National Study of Digital and Face-to-face Talk in K-12 Classrooms.
University of Virginia	Estados Unidos	Whitley, Sarah E. 2017. Exploring Academic Major Choice and Self-efficacy in a Shifting Landscape: Low-income Undergraduate Students and Pursuit of the Humanities Degree.
Michigan State University	Estados Unidos	Meier, Jessica. 2017. Factors that Influence an Intern's Learning About and Enactment of Discussion-based Teaching.

University of Minnesota - Twin Cities	Estados Unidos	Rizkallah, Mohammed W. 2017. The Impact of Problem-based Learning on Non-Science Undergraduate Students' Attitudes towards Mathematics in an Egyptian Classroom.
Boston College	Estados Unidos	Hottell, Derek. 2016. Exploring Self-Reported Survey Data in Higher Education as an Artifact of Socio-Environmentally Influenced Behavior.
University of North Carolina - Chapel Hill	Estados Unidos	Hwang, Hyeyoung. 2016. Similarities and Differences in Math-related Motivation and Intention to Pursue Math in the Future: A Cross-national Study in the United States and South Korea.
Indiana University - Bloomington	Estados Unidos	Bumbalough, Mathew. 2016. The Impact of Social Media on Identity Formation: A Netnographic Study of Korean Graduate Students' Virtual Communities of Practice.
Pennsylvania State University - University Park	Estados Unidos	Cimsir, Elif. 2016. The Influence of Attitudes toward Students with Disabilities and Counselor Training on School Counselors' Perceptions of Preparedness to Provide Services to Students with Disabilities.
Florida State University	Estados Unidos	Okechukwu, Brandon. 2017. Dimensions of Undergraduate Research: Research Engagement, Researcher Role-Identity Salience, Awareness, Interest, and Career Attitudes Among Diverse Undergraduate Majors.
Monash University	Australia	Rutherford, Sarah. 2016. A Case Study of Secondary School Students' Intercultural Learning in an International Service Trip.
University of Sydney	Australia	Bien, Nicole. 2016. Primary School Achievement Gaps and School Decisions to Support the Academic Achievement of Disadvantaged Students with Data: A Cross-country Comparative Study.
University of Oxford	Reino Unido	Gottardis, L. 2016. Deaf Primary School Children's Achievement in Mathematics.
University College London	Reino Unido	Brinkmann, Suzana. 2016. The Role of Teachers' Beliefs in the Implementation of Learner-centred Education in India.
University of Toronto	Canadá	Muhling, Stefanie. 2016. Teaching to Learn and Reciprocal Learning among Associate Teachers in French as a Second Language Teaching Environments: A Multiple Case Study.
Utrecht University	Países Bajos	Kool, Ada. 2016. Excellence in Higher Education: Students' Personal Qualities and the Effects of Undergraduate Honours Programmes.
Nanyang Technological University	Singapur	Tan, Yeong Jong. 2017. Teacher Social Skills in the Classroom: Development, Validation, and Application of a New Instrument.
The University of Hong Kong	China-Hong Kong	Mahmud, Rafsan. (2016). Shadow Education: Determinants and Implications of Private Supplementary Tutoring in English at Secondary Level in Bangladesh.

Anexo 8: Rúbrica de evaluación de las tesis doctorales en educación

Rúbrica de Evaluación de la Calidad de las Tesis Doctorales en Educación				
Dimensión	Inaceptable 1	Aceptable 2	Muy buena 3	Sobresaliente 4
Introducción / Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Mal escrito y organizado • No motiva ni engancha al lector • El problema no está bien planteado, es incorrecto o trivial • Contiene material extraño <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No establece la pregunta de investigación • Muestra una falta fundamental de comprensión del problema • No justifica la importancia del tema, o exagera su importancia • No coloca el problema en un contexto claro • Defiende posturas inadecuadas • No presenta un panorama general del estudio 	<ul style="list-style-type: none"> • No está bien escrito o bien organizado • Es menos interesante y menos convincente • Engancha relativamente al lector, pero no es emocionante <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formula una pregunta de investigación pequeña y limitada • No hace un buen trabajo explicando por qué el problema es importante, o exagera su importancia • Proporciona un contexto mínimo o pobre para el problema • Presenta un panorama general mínimo del trabajo de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien escrito • Interesante y convincente <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantea una buena pregunta o problema • Establece claramente de qué trata el estudio • Explica por qué el problema es importante • Exhibe menos amplitud y profundidad de conocimientos • Proporciona un panorama general de la tesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy bien escrito, elocuente • Muy puntual, interesante, coherente, minucioso y convincente • Motiva y engancha al lector <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona una declaración muy clara del problema • Explica por qué el problema es importante y significativo • Coloca el problema en contexto • Presenta una visión general de la teoría, método, resultados y conclusiones • Expone las implicancias del estudio • Exhibe profundidad y amplitud de conocimientos • Proporciona un panorama general de la tesis
Revisión literaria	<ul style="list-style-type: none"> • No es entendible, ni exhaustiva • No puede ser publicada como un artículo de revisión en ninguna revista académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Difícilmente entendible, y poco exhaustiva • Puede ser difícilmente publicada como un artículo de revisión en alguna revista académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Entendible, pero no exhaustiva • Puede intentarse publicar como un artículo de revisión en alguna revista indizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy entendible, exhaustiva, completa, coherente, concisa, creativa y actualizada • Puede ser publicada como un artículo de revisión en revistas indizadas

	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No discute los criterios de inclusión o exclusión de la literatura • Malinterpreta o no entiende la literatura • Pasa por alto, omite o ignora estudios importantes, literatura relevante o autores que han hecho lo mismo • No presenta citas de literatura reciente y clave • No ha leído las fuentes, o solo ha leído el resumen • Proporciona solo una lista indiferenciada de obras (“Esta persona dijo esto, la otra persona dijo aquello”) • Cita artículos que están desactualizados (a menos que sean artículos relevantes para realizar una revisión histórica) • No coloca el problema en contexto 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discute la literatura incluida y excluida • Proporciona una adecuada cobertura de la literatura • No sintetiza suficientemente la literatura • Presenta escasas citas de literatura reciente y clave • Demuestra que ha leído y comprendido la literatura • Carece de análisis crítico y síntesis • No es selectivo (no discrimina entre obras más y menos relevantes) • Cita algunas obras que no son relevantes • Proporciona una lista indiferenciada de obras (“Esta persona dijo esto, la otra persona dijo aquello”) • Menciona algo del contexto histórico del tema • No coloca el problema en contexto 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifica la inclusión y exclusión de la literatura • Cita la mayor parte de la literatura clave • Proporciona una crítica coherente, exhaustiva y reflexiva de la literatura • Señala defectos metodológicos sobre los estudios revisados • Compara estudios y señala conexiones entre ellos • Muestra su dominio y sintetiza la literatura revisada • Selecciona literatura de manera acertada, incluyendo citas clásicas como recientes (No hay una lista de “X dijo esto, Y dijo lo otro”) • Examina críticamente el contexto histórico del tema • Establece el problema en contexto, usa la literatura para construir un caso para la investigación 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifica excelentemente la inclusión y exclusión de la literatura • Se centra en las obras más directamente relevantes, es selectivo • Utiliza obras primarias y artículos clásicos • Muestra un análisis crítico y analítico sobre la literatura • Sintetiza minuciosamente la literatura • Integra literatura de otros campos • Muestra comprensión de la historia y el contexto del problema • Identifica problemas y limitaciones en la literatura • Identifica y organiza análisis en torno a temas o categorías conceptuales • Añade puntos de vista propios del autor • Utiliza la literatura para construir un argumento y avanzar en el campo • Hace que el lector vea la literatura de manera diferente
<p>Teoría</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mal entendido o mal interpretado <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No sabe explicar una teoría, o por qué se está 	<ul style="list-style-type: none"> • Poco entendible, conciso y claro <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No articula bien las diversas teorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropia y correcta <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa bien la teoría existente • Tiene un conocimiento sofisticado y capacidad para 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy original, creativa, concisa, entendible, simple y refinada • Es lógicamente consistente e internamente coherente

	<p>utilizando</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la teoría de manera inapropiada • No alinea la teoría con la pregunta de investigación, la revisión literaria o la metodología 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la teoría de manera apropiada • No especifica ni analiza críticamente los supuestos subyacentes de la teoría • No analiza críticamente las suposiciones subyacentes de las teorías • No entiende las limitaciones de las teorías 	<p>usar teorías relevantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determina dónde están los vacíos en las teorías y extrae lo que es útil • Discute cómo las observaciones son consistentes o inconsistentes con la teoría prevaleciente • Identifica dónde esto funciona y dónde no funciona 	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica y analiza críticamente fortalezas y debilidades • Utiliza más de una teoría o modelo • Compara o prueba teorías rivales • Usa teorías de otras ciencias y lo aplica en un área donde nadie pensó aplicarlo antes • Formula una nueva teoría o un nuevo método teórico para resolver problemas en el campo educativo • Usa conceptos avanzados • Desarrolla, agrega, revisa o sintetiza la(s) teoría(s) • Se alinea con la pregunta de investigación, métodos y observaciones • Tiene una amplia aplicabilidad
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Los métodos no se relacionan con la pregunta o la teoría • Fatalmente defectuoso <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un método incorrecto, o usa el método incorrectamente • No describe las técnicas o instrumentos usados para la investigación, o los describe muy deficientemente (detalle insuficiente) 	<ul style="list-style-type: none"> • El método encaja con el problema • Los métodos no se relacionan estrechamente con la teoría • No presenta defectos críticos • El uso de un método, técnica o instrumento diferente podría haber sido mucho mejor y apropiado • No es interesante <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza métodos, enfoques, técnicas o herramientas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiado para el problema, pero no tiene aplicaciones más allá de eso • El uso de un método, técnica o instrumento diferente podría haber sido más apropiado o haberlo hecho más interesante <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe las fortalezas y debilidades de diversos métodos, técnicas o herramientas, señalando el por qué se está utilizando una en particular 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy bien realizada, original, clara, creativa e innovadora • Fluye naturalmente de la pregunta y la teoría • Tiene un nivel de complejidad que va más allá de lo obvio <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona una descripción completa y exhaustiva de los métodos usados • Describe las fortalezas y debilidades / ventajas y desventajas de diversos

	<ul style="list-style-type: none"> No muestra evidencia de la validez de los instrumentos usados en el estudio 	<p>estándar menos sofisticados correctamente</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporciona documentación suficiente para que el lector pueda seguir y replicar el método Muestra evidencia escasa de la validez de los instrumentos usados en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza enfoques, técnicas o herramientas estándar de manera correcta y creativa Muestra evidencia de la validez de cada uno de los instrumentos usados en la investigación, con ciertas limitaciones 	<p>métodos, técnicas o herramientas, señalando el por qué se está utilizando una en particular</p> <ul style="list-style-type: none"> Da un nuevo giro a la aplicación de los métodos existentes Utiliza un método novedoso o métodos múltiples (triangulación) Emite juicios sobre los procedimientos y la confiabilidad de los datos Utiliza enfoques, técnicas o herramientas de vanguardia Aplica o desarrolla nuevos métodos, enfoques, técnicas, herramientas o instrumentos Usa métodos de otras ciencias y lo aplica en un área donde nadie pensó aplicarlo antes Muestra una sólida evidencia de la validez de cada uno de los instrumentos usados en la investigación
<p>Resultados / Análisis de datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Incompleto o contradictorio Los datos son insuficientes, falsificados, fabricados o adulterados Los datos no apoyan la pregunta, la teoría o el argumento La interpretación no es objetiva o convincente <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza procedimientos de análisis cuantitativos y/o 	<ul style="list-style-type: none"> Correcto, pero no sofisticado Los datos no son ricos <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza procedimientos de análisis cuantitativos y/o cualitativos estándar menos sofisticados de manera correcta Presenta datos que son correctos, pero no sólidos Incluye información y material extraño 	<ul style="list-style-type: none"> Bien ejecutado, pero no robusto Entendible y apropiado Los datos son de calidad <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza procedimientos de análisis cuantitativos y/o cualitativos estándar de manera correcta y creativa Fundamenta los resultados Proporciona argumentos y explicaciones plausibles 	<ul style="list-style-type: none"> Multidimensional Original, esclarecedor, sorprendente, sofisticado, robusto, preciso, utilizable, significativo y no ambiguo Alineado con la pregunta y la teoría Los datos son ricos y de alta calidad <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza procedimientos de análisis cuantitativos y/o

	<p>cualitativos inapropiados o incorrectamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta de manera deficiente los resultados, no puede distinguir entre los datos buenos y los datos malos • No puede discernir lo que es importante o explicar los resultados • No explica resultados contradictorios • Explica resultados que son inconsistentes con las expectativas • Hace inferencias impropias • Exagera los resultados o los sobre generaliza 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultad para dar sentido a los datos • Ofrece una interpretación que es demasiado simplista • No puede establecer muy claramente las limitaciones de los resultados • Pierde hallazgos significativos en medio de interminables discusiones no importantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Va más allá del conjunto de datos básicos y realiza un análisis convincente • Presenta los datos de forma coherente • No realiza análisis suplementarios • Puede establecer las limitaciones de los resultados 	<p>cualitativos avanzados, potentes y de vanguardia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza los datos de diferentes maneras, y explica las diferencias en los resultados • Ve patrones complejos en los datos • Desarrolla nuevas formas de ver los datos y aprovecharlos al máximo • Proporciona justificaciones para cada análisis • Presenta los datos de forma clara e inteligente • Hace inferencias muy apropiadas • Refuta o desmiente teorías o hallazgos anteriores importantes • Puede establecer claramente las limitaciones de los resultados
<p>Discusión y Conclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inadecuada y muy poco clara <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resume lo que ya se ha dicho • Simplemente toma la introducción y cambia el tiempo futuro al tiempo pasado • No une todo en uno • Malinterpreta los resultados o lo que se ha hecho • Discute insuficientemente los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Las conclusiones no son apoyadas por los resultados <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resume los resultados, proporcionando una interpretación superficial de los hallazgos • Repite o reestructura los resultados o puntos principales, reafirmando lo que ya se ha dicho • No aborda el significado o las implicaciones de la investigación • No coloca el trabajo en 	<ul style="list-style-type: none"> • Corta, clara, pero no sorprendente <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace referencia a cada parte de la tesis, uniendo todo en uno, con ciertas limitaciones • Proporciona un buen resumen de los resultados • Declara su aporte • Identifica posibles implicaciones • Muestra una apreciación de las carencias de la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Corta, profunda, clara y concisa • Interesante, sorprendente y esclarecedora <p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace referencia y sintetiza cada parte de la tesis, uniendo todo en uno • Proporciona una descripción muy detallada de los hallazgos • Muestra que las preguntas, métodos, análisis y hallazgos son consistentes

	<ul style="list-style-type: none"> • Afirma haber probado o logrado cosas que no se han probado o logrado en realidad • No saca conclusiones • Realiza especulaciones que no tienen nada que ver con el tema 	<p>contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre interpreta los resultados • Indica que es necesario realizar más investigaciones, pero no proporciona detalles • Realiza ciertas aseveraciones de los resultados más allá de lo que permiten los datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en hallazgos muy específicos y descuida las implicaciones generales • Presenta las diferencias entre sus hallazgos y los hallazgos de otras personas • Discute las limitaciones • Identifica algunas direcciones futuras 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla un marco o explicación novedosa para resultados no anticipados o resultados que tienen contradicciones internas • Subraya y explica los puntos principales y los resultados • Discute las fortalezas, debilidades y limitaciones del estudio • Señala contribuciones, implicaciones, aplicaciones e importancia • Discute las diferencias entre sus hallazgos y los hallazgos de otras personas • Dice lo que significa para el resto del campo • Identifica el significado y las aplicaciones para otras audiencias y campos • Especula sobre por qué y cómo el campo podría necesitar cambiar • Plantea nuevas preguntas y discute direcciones futuras • Coloca el estudio en un contexto más amplio
--	---	--	---	--