



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## La formación en investigación en programas de doctorado en educación: comparación de cinco casos

**Marisol Rey Castillo**

Tecnológico de Monterrey

[marisol.rey@teachers.org](mailto:marisol.rey@teachers.org)

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Formación de investigadores.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

La formación en investigación en programas de doctorado abarca distintas acciones mediante las cuales se asegura el desarrollo de competencias investigativas propias de este nivel académico. Cada programa establece espacios y actividades para cumplir ese propósito. Además, debe analizar la pertinencia sus prácticas y con ello tomar decisiones de mejoramiento. Uno de los métodos para realizar esto último es a través de la educación comparada, la cual posibilita la identificación de prácticas, conceptos y políticas educativas en un contexto para analizar su posible transferencia a otro contexto similar. El objetivo del estudio era comparar las distintas acciones de formación en investigación en programas de doctorado en el área de educación, llevadas a cabo por cinco programas de distintas universidades alrededor del mundo. Como resultado se halló que si bien es cierto que existen actividades que son recurrentes en todos los programas, se dan acciones y características particulares de cada universidad, que pueden abrir la reflexión en torno a la adopción o adaptación de nuevas prácticas para el mejoramiento de la formación en investigación en los programas de doctorado en educación.

**Palabras clave:** *formación de investigadores, educación comparada, estudios de posgrado.*

## Introducción

El mejoramiento de los procesos educativos es una de las labores de la Universidad desde sus funciones sustantivas (Acosta, 2020; Fabre, 2005). Para ello se vale de distintas estrategias, como la observación atenta a otras realidades y contextos para identificar prácticas que puedan ser extrapolables o adaptables a contextos propios. La educación comparada permite la identificación de prácticas, conceptos y políticas educativas en un contexto dado para analizar su transferibilidad y adaptación a otro contexto similar, por lo cual es útil en esta práctica de observación y análisis. También facilita la comprensión de los aciertos y desaciertos de las prácticas propias con respecto a otras experiencias (Raventós Santamaría, 1983; Ruiz & Acosta, 2016; Valdivia & Fernández, 2013).

Específicamente en el campo de la docencia, la Universidad debe velar por ofertar programas académicos para la formación de profesionales competentes y comprometidos con la transformación positiva de las sociedades, de acuerdo con las necesidades contextuales (Barros-Bastidas & Turpo Gebera, 2020; Fabre, 2005), por lo cual debe crear y fortalecer procesos educativos en sus programas para atender estas necesidades. En ese sentido, el ejercicio de análisis de otras realidades y contextos podrá ser útil en la toma de decisiones y la creación de planes de mejoramiento (Raventós Santamaría, 1983; Ruiz & Acosta, 2016).

Los programas doctorales tienen la misión de formar investigadores, por lo cual han diseñado, dentro de sus planes curriculares, una serie de acciones para el desarrollo de las competencias investigativas que el estudiantado necesita dentro de esta etapa de la formación (Borders et al., 2014; Fernández Fastuca, 2018; Silva-Cañaveral, 2016). Si bien es cierto existen similitudes entre los distintos programas, cada uno de ellos tiene sus características particulares que lo hace distinto de los demás y cuyo propósito es asegurar los espacios para que sus estudiantes desarrollen sus competencias y con ello alcanzar el perfil de egreso propuesto. No obstante, la identificación de las acciones exitosas de otras instituciones puede generar una reflexión para un posible mejoramiento de las acciones propias. En este punto, vale la pena preguntarse si es posible hallar similitudes y diferencias en formación en investigación de distintos programas de doctorado en una misma área, en este caso la educación, y a partir de esta comparación identificar la posibilidad de adaptar aquellas prácticas que se han identificado como exitosas en los distintos contextos.

Por esta razón es pertinente realizar un estudio con el objetivo de identificar las similitudes y diferencias entre las acciones referidas a la formación de investigadores en cinco programas de doctorado en el área de educación, y con ellos analizar la posibilidad de tomar decisiones de mejora en los aspectos en los que se considere pertinente para el mejoramiento de la formación en investigación en los programas objeto de análisis.

## Desarrollo

### Marco teórico

Dentro de la formación a nivel doctoral uno de los más importantes es la investigación (Borders et al., 2014; Fernández Fastuca, 2018; Martínez Amilpa, 2018). Es en este nivel en el que se desarrollan de manera consciente y precisa, distintas competencias investigativas que van más allá de cualquier proceso de investigación realizado en los niveles de pregrado y otros niveles de posgrado como el diplomado o la maestría. En el doctorado, se espera que el educando se forme como investigador para aportar nuevo conocimiento y trascender en el contexto académico al que pertenece con una nueva propuesta que presente la solución a un problema contextual o el mejoramiento de procesos o acciones existentes (Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013; Mancoksky, 2009; McWilliam et al., 2002)

Cuando se habla de competencias investigativas, se hace referencia a los distintos conocimientos, habilidades y actitudes que precisa una persona para realizar una investigación rigurosa que cuente con los requisitos necesarios para ser aceptada por la comunidad científica de su área de conocimiento (Fernández Fastuca, 2018; Palma & Linares, 2020). En los programas doctorales, el eje de la formación investigativa se encuentra en el desarrollo de una investigación propuesta y llevada a cabo por el estudiante, durante gran parte de su formación, acompañado por uno o más asesores (Palma & Linares, 2020; Strokova, 2018).

No obstante, no es el único espacio posible para la formación investigativa. Por eso, los programas doctorales han diseñado distintas actividades como las asignaturas, la participación en seminarios, congresos o talleres, trabajo conjunto con profesores y compañeros, la producción científica, entre otras, y que implican la realización de distintas tareas que posibilitan el desarrollo de tales competencias investigativas (Fernández Fastuca, 2018; Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013; Strokova, 2018). Es la combinación de todas estas acciones la que hace posible que el estudiantado pueda adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades y las actitudes necesarias para la investigación, no solamente durante esa etapa en la formación, sino para su futura labor como investigador en área del conocimiento en especial.

Para el desarrollo de esas competencias, es necesario que en el proceso formativo, durante el tiempo en el que los estudiantes permanecen en los programas doctorales (generalmente entre 3 y 6 años, dependiendo de la dedicación y la modalidad) se proporcionen distintas estrategias, actividades y espacios académicos que conduzcan al estudiante por los distintos pasos que conforman el proceso de la investigación científica, y con todos los aspectos que ello implica: desde la búsqueda documental y la delimitación de un tema, hasta la entrega de un producto de investigación que pueda ser observado y reconocido por la comunidad científica de su disciplina, incluso insertado como un conocimiento nuevo dentro de dicha disciplina (Bagaka'S et al., 2015; Mancoksky, 2009; McWilliam et al., 2002).

## Método

La educación comparada tiene por objetivo estudiar la transferencia de las prácticas, conceptos y políticas educativas de un contexto a otro. Esta se ha abordado desde distintas perspectivas, acordes a los intereses, finalidades y necesidades contextuales y académicos (Raventós Santamaría, 1983; Ruiz & Acosta, 2016). Dentro de las comparaciones que se pueden establecer, está la de programas académicos o aspectos inherentes a ellos. En el caso del presente trabajo, se realizó el proceso comparativo de las acciones de investigación formativa en los programas de doctorado, a través de un Benchmarking que permitió identificar brechas negativas (más bajo que los otros), operaciones en paridad (similar a los otros) y brechas positivas (mejor que los otros) (Gudiño, 2017) la cual se realiza en cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación o evaluación (Raventós Santamaría, 1983; Valdivia & Fernández, 2013). Para cada brecha se asignó un puntaje: 1 (brecha negativa), 2 (operaciones en paridad) y 3 (brechas positivas).

Se tomaron cinco criterios que, a partir de estudios previos (Buela-Casal et al., 2011; Fernández Fastuca, 2018; Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013; Mancoksky, 2009; Moreno Bayardo, 2007; Palma & Linares, 2020; Strokova, 2018), se consideran pertinentes para identificar la formación en investigación en los programas de doctorado en educación. La Tabla 1 dichos criterios.

Tabla 1. Criterios de comparación

Criterio	Definición
Asignaturas o cursos sobre investigación	Espacios académicos que figuran explícitamente en el currículo para la formación investigativa.
Vinculación a la investigación de la Facultad	Oportunidad o posibilidad que tienen los estudiantes del doctorado para vincularse a grupos de investigación y a investigaciones activas de la Facultad.
Investigación como requisito para obtener el título	Existencia de un proyecto o ejercicio investigativo que el estudiante deba realizar.
Productos derivados de investigación	Existencia de otros productos derivados de la investigación y que permiten evidenciar el desarrollo de las competencias investigativas.
Otras actividades formativas en investigación	Otros espacios en el programa que posibiliten el desarrollo de las competencias investigativas.

Fuente: propia.

Se eligieron cinco programas de doctorado en el área de educación. El criterio para la selección de los programas fue tener perfil de egreso similar: la formación de investigadores en el área de la educación, capaces de resolver problemas educativos contemporáneos del entorno particular de cada uno para dar respuesta a las necesidades de la educación en cada contexto. A partir de este criterio se seleccionaron universidades que estuvieran en distintas partes del mundo, esto con el fin de tener perspectivas desde distintos contextos. La Tabla 2 muestra las universidades y los programas ofertados, así como su ubicación geográfica.

Tabla 2. Universidades, países y programas

Universidad	País (Continente)	Nombre del programa
University of Southern Queensland	Australia (Oceanía)	Doctor of Education (USQ, 2019)
University of Tokyo	Japón (Asia)	Doctoral degree: Ph.D. (Education) (Universidad de Tokio, 2019)
Universidad de Valencia	España (Europa)	Doctorado en Educación (Universitat de Valencia, 2019)
Tecnológico de Monterrey	México (América del Norte)	Doctorado en Innovación Educativa (ITESM EHE, 2019)
Universidad Nacional de Rosario	Argentina (América del Sur)	Doctorado en Educación (UNR, 2019)

Fuente: propia.

Para realizar la comparación se utilizó el análisis documental a partir del currículo de cada uno de los programas y otra información sobre los mismos expuestos en las páginas web de las universidades.

## Conclusiones

### Cursos sobre investigación

Todos los programas doctorales analizados cuentan en mayor o menor medida con presencia de cursos de metodología de la investigación, en la mayoría de casos con una proporción de entre 10% y 20% de la carga curricular del doctorado. No obstante, el doctorado en educación de la Universidad de Valencia tiene un elemento adicional con respecto a los demás programas, porque no solamente ofrece en cursos relacionados con metodología de la investigación o metodología de la investigación para educación, sino que también contempla cursos y seminarios referidos a otros aspectos de la investigación como la escritura científica, la argumentación y la expresión oral para la ciencia y la gestión bibliográfica para investigación. Por esta razón se considera que en este aspecto la Universidad de Valencia tiene una brecha positiva con respecto a las demás universidades.

En contraste, la Universidad de Tokio no cuenta con cursos específicos sobre metodología de la investigación propiamente, sino que la formación de competencias investigativas se tocan de manera transversal a través de los distintos cursos sobre diversas áreas de la educación. Esto resulta atípico en un programa doctoral, en el que la formación para la investigación a través de cursos curriculares es uno de los ejes principales, por lo cual se considera que la Universidad de Tokio tiene una brecha negativa.

Las demás instituciones tienen operaciones en paridad, pues en todos los casos ofertan espacios específicos de formación en investigación, en cursos que generalmente se ubican al principio del doctorado, están relacionados con enfoques de investigación o con investigación en el área de la educación.

## Vinculación a la investigación de la Facultad

La Universidad de Valencia establece como requisito participar activamente en los proyectos de investigación en las líneas establecidas por el programa; además existen una serie de lineamientos y estatutos que reglamentan y dirigen la participación de los estudiantes dentro de la facultad. Por esta razón se considera que esta universidad tiene una brecha positiva.

La Universidad de Tokio y el Tecnológico de Monterrey mencionan la posibilidad que tienen los estudiantes de pertenecer a los grupos de investigación y estar vinculados con los proyectos que lideran los profesores. Sin embargo, ninguna de las dos lo plantea como una actividad obligatoria, ni se tiene evidencia de lineamientos o estatutos que reglamenten tal participación. Por esta razón se considera que estas dos universidades manejan operaciones en paridad.

El resto de universidades no menciona la posibilidad de que los estudiantes puedan estar vinculados con la investigación que se realiza en la institución. Por esta razón se considera que existe una brecha negativa.

## Investigación para obtener el grado

Las cinco universidades manejan un esquema similar: el estudiante debe realizar durante su paso por el doctorado, con la compañía de un asesor, una investigación en el campo de la educación que permita evidenciar el desarrollo de competencias investigativas acordes con los lineamientos establecidos para este nivel educativo. Por esta razón se considera que las cinco universidades analizadas manejan operaciones en paridad.

## Productos derivados de investigación

Todas las universidades ofrecen como opción la presentación de una tesis doctoral escrita en la que se debe el proceso investigativo. Sin embargo, la University of Southern Queensland no limita a una opción, sino que el estudiante puede elegir presentar los hallazgos en uno de cuatro formatos: tesis, publicación científica, trabajo creativo o portafolio. Con estas opciones se brinda una mayor flexibilidad para la comunicación de la manera en la que considere que mejor responde a la naturaleza de la investigación. Adicionalmente, hay que resaltar que cada una de estas posibilidades está debidamente reglamentada y protocolizada a través de lineamientos que especifican condiciones de calidad y que permiten evidenciar que, aunque sean distintos los productos de investigación, todos demuestran rigor académico. Por esta razón se considera que esta Universidad marca una brecha positiva.

Las demás universidades establecen la presentación de una tesis doctoral por escrito que debe el proceso y producto de investigación, además de una defensa oral. Por lo cual se considera que estas manejan operaciones en paridad. Hay que destacar que el Tecnológico de Monterrey solicita tres artículos de investigación y dos ponencias en eventos científicos como condición para obtener el grado, y que la Universidad de Valencia tiene

en cuenta otras producciones científicas de los estudiantes como publicaciones y ponencias para otorgar un reconocimiento adicional en el marco del premio extraordinario de doctorado, que galardona aquellos estudiantes que destacan por su desempeño.

### **Otras actividades formativas relacionadas con investigación**

La Universidad de Valencia cuenta con un programa amplio de movilidad en la que existen redes de cooperación con distintas universidades alrededor del mundo para que los estudiantes puedan desarrollar estancias (cortas o largas de acuerdo con sus intereses). Además, tiene un seminario optativo que puede aportar al fortalecimiento de sus competencias. En este sentido, la Universidad de Valencia es la que presenta mayor cantidad de actividades formativas, por lo cual se considera que presenta una brecha positiva.

La universidad University of Southern Queensland no ofrece ningún otro tipo de actividad distinta a los cursos o a los procesos propios como requisitos del doctorado para complementar la formación. Por esta razón se considera que esta universidad presenta una brecha negativa.

La Universidad de Tokio, Universidad Nacional de Rosario y el Tecnológico de Monterrey ofrecen distintos tipos de actividades como complementos a la formación en el campo investigativo como cursos complementarios, seminarios, talleres prácticas in situ y estancias doctorales en otras instituciones. De esta manera se considera que estas universidades manejan operaciones en paridad.

Figura 1: presenta los gráficos para cada criterio

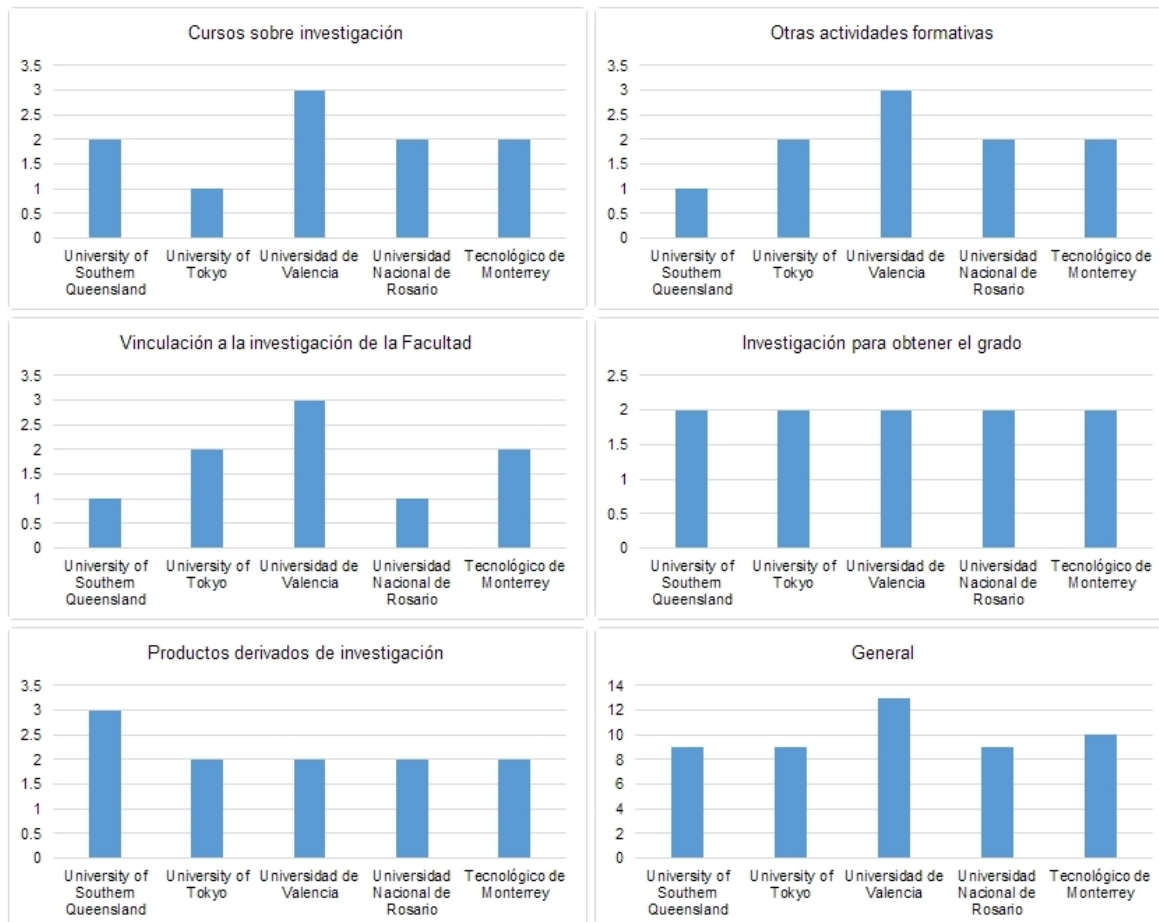


Figura 1: Gráficos del Benchmarking (fuente: propia).

Al sumar los puntajes obtenidos por cada criterio, puede establecerse un ranking. La Tabla 3 presenta las posiciones finales de las universidades a partir de los criterios dados.

Tabla 3. Posiciones finales a partir de los criterios

#	Universidad	Puntaje total	Cursos sobre investigación.	Vinculación a la investigación de la Facultad.	Investigación para obtener el grado.	Productos derivados de investigación.	Otras actividades formativas
1	Universidad de Valencia	13	3	3	2	2	3
2	Tecnológico de Monterrey	10	2	2	2	2	2
3	University of Southern Queensland	9	2	1	2	3	1
3	University of Tokyo	9	1	2	2	2	2
3	Universidad Nacional de Rosario	9	2	1	2	2	2

Fuente: propia.



## Consideraciones finales

A pesar de que los programas de formación doctoral en el área de educación elegidos para el análisis presentan características similares en cuanto a la formación en investigación, se pueden notar algunas diferencias.

El doctorado en educación la Universidad de Valencia en España destaca porque presenta tres brechas positivas: la variedad de cursos curriculares para la formación en investigación, la existencia de otras actividades formativas para fortalecer los procesos para el desarrollo de las competencias en investigación y la vinculación de los estudiantes a los grupos de investigación y proyectos de la Facultad como parte constitutiva y necesaria dentro de la formación doctoral; todo esto está debidamente reglamentado y protocolarizado.

La University of Southern Queensland sobresale particularmente por la variedad de productos de investigación y la reglamentación que hay sobre ellos para la presentación de la investigación de tesis al finalizar su proceso doctoral, lo que confiere una mayor flexibilidad y nuevas formas de divulgar el conocimiento sin perder el rigor académico necesario, por lo cual este punto se constituye en una brecha positiva para esta institución.

Con respecto a los criterios de comparación, únicamente el criterio investigación para obtener el título de doctor presentó operaciones en paridad en las cinco instituciones, mientras que los demás criterios permitieron ver diferencias entre las distintas instituciones con respecto a las acciones que adoptan las instituciones para garantizar la formación investigativa. Esta variedad permite reconocer que no solamente la investigación doctoral es una actividad importante en la formación de doctores, sino que existen otras estrategias que posibilitan el desarrollo de las competencias investigativas, todas ellas relevantes y útiles en el proceso formativo (Borders et al., 2014; Fernández Fastuca, 2018; Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013; Mancoksky, 2009; McWilliam et al., 2002; Moreno Bayardo, 2007; Palma & Linares, 2020; Strokova, 2018).

Este estudio permitió encontrar similitudes y diferencias entre los distintos aspectos para la formación investigativa en los programas de doctorado en educación en estas universidades. Es precisamente las diferencias en los que se hallan los puntos clave para identificar prácticas exitosas y áreas de oportunidad que posibiliten el mejoramiento de los programas y con ello garantizar una buena calidad de la educación a los doctorandos (Gudiño, 2017; Raventós Santamaría, 1983; Ruiz & Acosta, 2016). No hay que perder de vista que la formación en investigación es la razón de ser de la formación doctoral.

Las experiencias exitosas de otros contextos pueden dar luces sobre reformas o modificaciones sobre la propia institución para mejorar los procesos y por consiguiente la calidad. Por supuesto, antes de adoptar las experiencias de los demás, es necesario analizar si el contexto permite dicha extrapolación, o si es necesario adaptar la estrategia de acuerdo con las características propias de la institución (Gudiño, 2017; Raventós Santamaría, 1983). En ese sentido, los hallazgos de este estudio aportan a las cinco instituciones analizadas, en la medida en que cada una de ellas puede identificar sus propias brechas y con ello tomar decisiones para el mejoramiento de sus programas. Incluso, para otros programas doctorales en el área de la educación, identificar

las acciones exitosas de estas cinco instituciones puede constituirse como una fuente inspiradora no solo para analizar su propio contexto, sino también para identificar aspectos positivos que podría eventualmente adoptar.

## Referencias

- Acosta, M. (2020). Fusión de las funciones sustantivas de la universidad: Investigación con pertinencia social en la docencia universitaria. *Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*, 11(22), 118–126. <https://convite.cenditel.gob.ve/revistaclic/index.php/revistaclic/article/viewFile/1017/985>
- Bagaka'S, J. G., Badillo, N., Bransteter, I., & Rispinto, S. (2015). Exploring student success in a doctoral program: The power of mentorship and research engagement. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 323–342. <https://doi.org/10.28945/2291>
- Barros-Bastidas, C., & Turpo Gebera, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 50(2), 167–185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
- Borders, L. D., Wester, K. L., Fickling, M. J., & Adamson, N. A. (2014). Research training in doctoral programs accredited by the council for accreditation of counseling and related educational programs. *Counselor Education and Supervision*, 53(2), 145–160. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2014.00054.x>
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Juan-Carlos, S., Ramiro, M. T., & Castro, Á. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las normativas de los estudios de doctorado en las universidades españolas. *Cultura y Educacion*, 23(2), 285–296. <https://doi.org/10.1174/113564011795944730>
- Fabre, G. (2005). Las Funciones Sustantivas de la Universidad y su Articulación en un Departamento Docente. *CiberEduca*, 1–10.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI Editorial. Teseo.
- Garcés-Prettel, M. E., & Santoya-Montes, Y. E. (2013). La formación doctoral: expectativas y retos desde el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 16(2), 283–294. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.5>
- Gudiño, S. (2017). Innovación en Programas de Posgrado en Educación en Línea. In M. A. Navarro-Leal & Z. Navarrete-Cazales (Eds.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 239–254). Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- ITESM EHE. (2019). Doctorado en Innovación Educativa [DEE] - Escuela de Humanidades y Educación. <http://sitios.itesm.mx/ehe/dee/index.htm>
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201–216. <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que se espera de una tesis de doctorado.pdf>
- Martínez Amilpa, D. (2018). La formación de investigadores en los programas de doctorado de la Universidad Veracruzana Doctorado Educación y Sociedad [Universitat de Barcelona]. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667009/DMA\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667009/DMA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (Eds.). (2011). *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. Springer.
- McWilliam, E., Taylor, P., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H., & Simons, D. (2002). *Research Training in Doctoral Programs-What can be learned from Professional Doctorates?* Department of Education, Science and Training.

- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561–580. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000200561&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000200561&script=sci_arttext)
- Palma, O., & Linares, M. (2020). Competencias investigativas y su pertinencia en el desarrollo de una tesis doctoral. *Revista REDINE*, 12(1), 44–52. <https://core.ac.uk/download/pdf/279694630.pdf>
- Raventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, 3, 61–75.
- Ruiz, R. G., & Acosta, F. (Eds.). (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Silva-Cañaveral, S. J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 7(1), 49. <https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>
- Stroková, T. A. (2018). Building research competence of PhD students: an analysis of experience of a PhD School. *Образование и Наука*, 20(10), 9–30. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-9-30>
- Universidad de Tokio. (2019). Para estudiantes de posgrado Universidad de Tokio | Escuela de Graduados de Educación / Facultad de Educación. <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/entrance/graduate>
- Universitat de Valencia. (2019). Presentación. Doctorado en Educación. <https://www.uv.es/uvweb/doctorado-educacion/es/presentacion/presentacion/presentacion-1285904046735.html>
- UNR. (2019). Plan del estudios del doctorado en educación. <https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/doctorados/76/doctorado-en-educacion>
- USQ. (2019). University of Southern Queensland. <https://www.usq.edu.au/>
- Valdivia, S. V., & Fernández, M. E. del C. (2013). Fundamento de la metodología comparativa en educación. In M. A. Navarro & Z. Navarrete (Eds.), *Comparar en educación: diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (pp. 63–75). El Colegio de Tamaulipas