

ACADEMIA JOURNALS



OPUS PRO SCIENTIA ET STUDIUM

Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación en Puebla

ISSN 2644-0903 online

Vol. 5. No. 1, 2023

www.academiajournals.com

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN AUSPICIADO POR EL
CONVENIO CONCYTEP-ACADEMIA JOURNALS



Gobierno de Puebla

Hacer historia. Hacer futuro.



**Secretaría
de Educación**
Gobierno de Puebla

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla

Andrea Castillo Duran

Procesos de Formación Doctoral para la Investigación Educativa desde las Experiencias de los Actores Educativos

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Directora: Dra. Gabriela Croda Borges

Número de Secuencia 5-1-38



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORIA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

**Procesos De Formación Doctoral Para La
Investigación Educativa Desde Las Experiencias
De Los Actores Educativos**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

ANDREA CASTILLO DURAN

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. GABRIELA CRODA BORGES

PUEBLA, MÉXICO

DICIEMBRE DE 2021

Procesos De Formación Doctoral Para La Investigación Educativa Desde Las Experiencias De Los Actores Educativos.

Andrea Castillo Duran

RESUMEN

La investigación se dirigió hacia la formación para la investigación y estableció como objetivo el análisis de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores en el contexto institucional de programas formales con orientación a la investigación, pertenecientes al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México.

Se realizó a partir de un diseño cualitativo de corte interpretativo, mediante las experiencias formativas recuperadas de los actores del proceso: estudiantes y profesores en sus diversas funciones dentro de los programas. Se utilizó una metodología de caso, con un enfoque cualitativo, al ser un estudio interpretativo, transversal y descriptivo. La recopilación de los datos se realizó mediante entrevistas a profundidad a seis estudiantes de inscritos a tres programas de formación para la investigación educativa, así como a seis profesores que se desarrollan en los diferentes roles a desempeñar dentro de los programas participantes, dos de ellos pertenecientes a instituciones del sector privado y uno al sector público. También se elaboraron reportes reflexivos de los estudiantes en formato libre, lo que permitió recopilar las vivencias más significativas para ellos dentro de su formación doctoral. Se estableció la categoría de la experiencia de los procesos de formación para la investigación doctoral educativa, dividiéndola en dos dimensiones, del proceso formal de la formación para la investigación educativa y desde el aspecto subjetivo de la experiencia, organizadas en tres sub categorías: propuesta académica, contexto institucional y dimensión personal, todas ellas en el aspecto formal; del aspecto subjetivo se enuncian: experiencias académicas, experiencias institucionales y de la dimensión personal.

Con los datos obtenidos y su codificación, se realizó la triangulación para la obtención de las interpretaciones dadas como resultado del análisis del proceso formativo doctoral que

permitió identificar las principales actividades que se desarrollan dentro de los programas de formación para la investigación educativa. Se concluye con la determinación de cómo se vinculan las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral, en beneficio de la formación del estudiante, así como, las acciones implementadas por los formadores educativos en el ámbito de las diversas actuaciones dentro del programa doctoral, revela la existencia de una relación de complementariedad en el ejercicio de sus funciones, lo que permite la conformación de una tutoría colegiada que enriquece el seguimiento dado estudiante dentro del desarrollo de sus estudios doctorales y el avance de tesis. También se reconocieron las mayores dificultades y los principales obstáculos que presenta el estudiante en el proceso de formación doctoral referidos al aspecto metodológico como resultado de una escasa formación metodológica previa a los estudios doctorales. En prospectiva se recomienda abordar la complementariedad de las funciones de los formadores educativos, así como profundizar sobre la integridad académica en los procesos de formación para la investigación educativa como líneas futuras de investigación.

Palabras Clave: Formación para la investigación, Investigación educativa, Procesos de formación

Puebla, Pue., a 29 de octubre de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia

Directora Académica
Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Andrea Castillo Durán** titulada: Procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atenta a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Gabriela Croda Borges
Directora de la Tesis Doctoral

Puebla, Puebla a 5 de noviembre de 2021

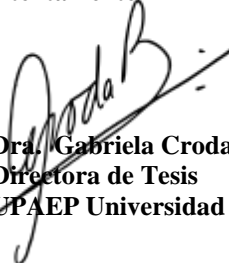
Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP
Presente

Se hace constar que la Tesis Doctoral de **Mtra. Andrea Castillo Durán** titulada **Procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos**, da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento,
Atentamente




Dra. Gabriela Croda Borges
Directora de Tesis
UPAEP Universidad




Dra. María de Lourdes Reyes Vergara
Tutora
UPAEP Universidad



Dr. Mario Martín Bris
Tutor Externo
Universidad de Alcalá



Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos
Tutora Externa
IBERO Puebla



Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Tutor
UPAEP Universidad

Puebla, Puebla a 18 de noviembre de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación
Facultad de Educación
Presente

Sirva este medio para informar que, en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como, en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la Plataforma Blackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia promedio:

10 %

La revisión indica que el informe de investigación doctoral incluye algunas citas y algunas piezas conocidas de texto que coinciden con fuentes externas, lo que representa bajo riesgo, ya que existe suficiente originalidad.

Por lo anterior, la tesis de la **Mtra. Andrea Castillo Durán** titulada: **Los Procesos De Formación Doctoral Para La Investigación Educativa Desde Las Experiencias De Los Actores Educativos**, reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriela B.', written over a horizontal line.

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora de la Tesis Doctoral

Agradecimiento

**Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por el apoyo
brindado para el desarrollo de la investigación doctoral.**

Dedicatoria

A mi Gran y Buen Dios, que me permitió llegar aquí.

A mis hijos, que han sido la parte que me impulso a seguir y no caer, por esos grandes deseos de su corazón al decirme:

“Espero que construyas muchas cosas”

Agradecimientos

A mi Padre Celestial, por concederme los deseos de mi corazón.

A mi Esposo, por respaldarme en este proyecto de vida.

A mi Mamá, por siempre creer en mí y sostenerme en sus oraciones.

A mi Papá, por hacer de esto un gran reto y decidir apoyarme.

A mis Hermanas, por su amor incondicional que las hace estar siempre para apoyarme.

A mi Familia en general, por todo su amor y sostén en mi vida.

A mi Directora de Tesis, por brindarme su confianza y amistad, por las grandes enseñanzas compartidas y ser mi guía.

A mis Profesores, Integrantes del Comité Tutorial y Lectores, por sumarse a este proyecto y enriquecerlo.

A la Upaep, que me recibió con los brazos abiertos.

A Gina, por lanzarme este reto, he cumplido.

ABSTRACT

The research was directed towards training for research and established as an objective the analysis of the doctoral training processes for educational research, from the experiences of the actors in the institutional context of formal research-oriented programs, belonging to the National Register Quality Postgraduate Program (PNPC) of the National Council of Science and Technology (CONACYT) of Mexico.

It was carried out from a qualitative interpretive design, through the training experiences recovered from the actors in the process: students and teachers in their various functions within the programs. A case methodology was used, with a qualitative approach, being an interpretive, cross-sectional and descriptive study. The data collection was carried out through in-depth interviews with six students enrolled in three training programs for educational research, as well as six teachers who develop in the different roles to play within the participating programs, two of them belonging to private sector institutions and one to the public sector. Reflective reports of the students were also prepared in free format, which made it possible to compile the most significant experiences for them within their doctoral training. The category of the experience of the training processes for educational doctoral research was established, dividing it into two dimensions, the formal process of training for educational research and from the subjective aspect of the experience, organized into three sub categories: academic proposal , institutional context and personal dimension, all of them in the formal aspect; from the subjective aspect, the following are stated: academic experiences, institutional experiences and the personal dimension.

With the data obtained and their coding, triangulation was carried out to obtain the interpretations given as a result of the analysis of the doctoral training process that allowed identifying the main activities that are developed within the training programs for educational research. It concludes with the determination of how the personal conditions of the students are linked with the institutional conditions of the doctoral program, for the benefit of the student's training, as well as the actions implemented by the educational trainers in the field of the various actions within the doctoral program, revealing the existence of a complementary relationship in the exercise of their functions, which allows the formation of a collegiate tutoring that enriches the follow-up given by the student within the development of their doctoral studies and the advancement of the thesis.

Finally, the greatest difficulties and the main obstacles that the student presents in the doctoral training process were recognized, referring to the methodological aspect as a result of little methodological training prior to doctoral studies. In prospective it is recommended to address the complementarity of the functions of educational trainers, as well as to deepen the academic integrity in the training processes for educational research as future lines of research.

Keywords: Training for research, Educational research, Training processes

ÍNDICE GENERAL

	No. página
AGRADECIMIENTO CONACYT	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ABSTRAC	4
ÍNDICE GENERAL	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
ÍNDICE DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Antecedentes.....	17
1.2 Planteamiento del Problema.....	21
1.3 Preguntas de la Investigación.....	24
1.4 Supuestos de la Investigación.....	25
1.5 Justificación.....	26
1.6 Objetivos de la Investigación.....	32
1.5.1 Objetivo General.....	32
1.5.2 Objetivos Específicos.....	32
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	34
2.1 Procesos de Formación Doctoral. Conceptualización.....	34
2.1.1 Formación Para la Investigación.....	36
2.1.2 Componentes de los Procesos de Formación Doctoral.....	39
2.1.2.1 Seminarios de Investigación.....	39
2.1.2.2 De las Tutorías.....	40
2.1.2.3 Coloquios Doctorales.....	43
2.1.2.4 Lector Externo.....	44
2.1.2.5 Complementariedad de los Agentes Formativos.....	45
2.1.2.6 De las Habilidades Investigativas.....	46

2.1.3 Tipos de Formación Doctoral.....	48
2.2 La Investigación Educativa Desde la Experiencia.....	49
2.2.1 Noción de la Experiencia	54
2.2.1.1 Experiencia Educativa Desde los Actores	56
2.2.2 Enfoque de la Investigación Educativa.....	57
2.2.2.1 Modo Dos Producción de Conocimiento.....	57
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL.....	60
3.1 Origen y Desarrollo de la Formación Doctoral en Educación.....	60
3.2. Política Educativa de la Formación Doctoral.....	61
3.2.1 Del Enfoque Artesanal.....	61
3.2.2 Del Enfoque Profesional.....	62
3.2.3 Del Enfoque en Investigación.....	63
3.2.3.1 De los Programas Doctorales de Calidad en Investigación.....	64
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO.....	67
4.1 Enfoque y Tipo de Estudio	67
4.2 Participantes de Estudio.....	68
4.3 Categoría de Estudio.....	69
4.4 De las Técnicas.....	71
4.5 De los Instrumentos.....	72
4.5.1 Validación por Juicio de Expertos.....	73
4.5.2 De la Prueba Piloto.....	75
4.6 Recopilación de la Información.....	77
4.7 Del Análisis de los Datos.....	79
4.8 Consideraciones Éticas.....	79
CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS....	81
5.1 Caracterización de los Participantes.....	81
5.2 Estrategia de Análisis.....	83
5.3 Análisis de los Resultados.....	85

5.3.1	Análisis de los Resultados de Entrevistas a Estudiantes.....	86
5.3.1.1	Sub Categoría: Propuesta Académica. Rol Participante Estudiante...	87
5.3.1.1.1	Programa de Estudio.....	88
5.3.1.1.2	Mediadores Humanos.....	94
5.3.1.1.3	Dificultades Académicas.....	101
5.3.1.1.4	Prácticas No Escolarizadas.....	104
5.3.1.2	Sub Categoría: Contexto Institucional. Rol Participante Estudiante...	106
5.3.1.2.1	Aspectos Administrativos.....	107
5.3.1.2.2	Programa Económico.....	110
5.3.1.3	Sub Categoría: Condición Personal. Rol Participante Estudiante....	112
5.3.1.3.1	Condiciones Internas.....	112
5.3.1.3.2	Condiciones Externas.....	123
5.3.2	Análisis de los Resultados de Entrevistas a Profesores.....	126
5.3.2.1	Sub Categoría: Propuesta Académica. Rol Participante Profesor....	127
5.3.2.1.1	Programa de Estudio.....	128
5.3.2.1.2	Órganos Académicos Colegiados.....	136
5.3.2.1.3	Mediadores Humanos.....	139
5.3.2.1.4	Dificultades Académicas.....	155
5.3.2.1.5	Prácticas No Escolarizadas.....	159
5.3.2.2	Sub Categoría: Contexto Institucional. Rol Participante Profesor...	161
5.3.2.2.1	Aspectos Administrativos.....	162
5.3.2.2.2	Programa Económico.....	165
5.3.2.3	Sub Categoría: Condición Personal. Rol Participante Profesor....	167
5.3.2.3.1	Condiciones Internas.....	167
5.3.2.3.2	Condiciones Externas.....	172
5.3.3	Análisis de los Resultados de los Reportes Reflexivos de los Estudiantes.....	174
5.3.3.1	Subcategoría: Experiencias Académicas.....	175
5.3.3.1	Subcategoría: Experiencias Institucionales.....	179
5.3.3.1	Subcategoría: Experiencias personales.....	182

5.4 Interpretación de Resultados.....	186
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	207
REFERENCIAS.....	221
ANEXOS.....	235
Anexo 1. Guía de Entrevista Dirigida a Doctorandos en Educación.....	235
Anexo 2. Guía de Entrevista Dirigida a Profesores de Doctorados en Educación	239
Anexo 3. Narrativa de Doctorandos en Educación.....	242
Anexo 4. Invitación de Validación a Expertos.....	243
Anexo 5. Matriz de Categorías y Descriptores.....	244
Anexo 6. Cartas – Invitación Prueba Piloto.....	248
Anexo 7. Cartas – Invitación Para Entrevistas.....	249
Anexo 8. Carta de Autorización Para Ser Entrevistado y Grabado.....	251
Anexo 9. Declaración Unilateral de Confidencialidad.....	252
Anexo 10. Formato de Categorización.....	254

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	No. página
Gráfica 1. Sub Categoría: Propuesta Académica. Rol Participante: Estudiante...	87
Gráfica 2. Sub Categoría: Contexto Institucional. Rol Participante: Estudiante...	107
Gráfica 3. Sub Categoría: Dimensión Personal. Rol Participante: Estudiante.....	112
Gráfica 4. Sub Categoría: Propuesta Académica. Rol Participante: Profesor....	128
Gráfica 5. Sub Categoría: Contexto Institucional. Rol Participante: Profesor....	161
Gráfica 6. Sub Categoría: Dimensión Personal. Rol Participante: Profesor.....	167
Gráfica 7. Sub Categoría: Experiencias Académicas. Rol Participante:	
Estudiante.....	176
Gráfica 8. Sub Categoría Experiencias Institucionales. Rol Participante:	
Estudiante.....	180
Gráfica 9. Sub Categoría Experiencias Personales. Rol Participante:	
Estudiante.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

No. página

Tabla 1. Categoría de la experiencia de los Procesos de Formación Doctoral para la Investigación Educativa.....	71
Tabla 2. Registro de Estudiantes Participantes.....	78
Tabla 3. Registro de Profesores Participantes.....	78
Tabla 4. Registro de Narrativas de Estudiantes Participantes.....	79
Tabla 5. Códigos Analíticos por Subcategorías, Rol de los Participantes: Estudiantes.....	86
Tabla 6. Códigos Analíticos por Subcategorías, Rol de los Participantes: Profesores.....	127
Tabla 7. Códigos Analíticos por Subcategorías, Rol de los Participantes: estudiantes- reportes reflexivos.....	175

INTRODUCCIÓN

La formación para la investigación educativa en el nivel doctoral tiene mayor relevancia dentro del estudio de los procesos de formación en el ámbito educativo, al ser abordado en foros e investigaciones educativas, debido al desarrollo de programas doctorales en educación orientados a la formación de investigadores como medio para lograrlo.

Mediante el trabajo investigativo generado en los cursantes de programas de doctorado en la búsqueda de formar investigadores educativos dentro de un marco institucional, se ha incrementado el número de programas doctorales con orientación en la investigación, los cuales en México se encuentran por encima de la media nacional de acuerdo al Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO, 2015) que deja a un lado las concepciones tradicionales para dar paso al establecimiento de procesos formales para el desarrollo de investigadores educativos con un nuevo enfoque en donde la investigación se vuelve orientada, colaborativa, dinámica y por lo tanto creativa e innovadora en el uso de sus recursos y del fundamento teórico que las sustenta.

En la actualidad se considera que el posgrado es el nivel educativo en el que se da la formación para la investigación, pero se hace énfasis en el desarrollo de los estudios de doctorado donde directamente se consolida la formación para la investigación (Rojas, 1992).

Pero, sabemos ¿Cómo se realiza la formación para la investigación educativa? Diversos trabajos en las últimas dos décadas se enfocan en alguna arista de este proceso, de acuerdo a las tendencias descritas por Moreno-Bayardo & Torres (2014), van desde al abordaje de las concepciones o expresiones del tema, los actores, las prácticas que se ejercen desde una mirada individual, social, didáctica, metodológica e institucional dirigidos específicamente a programas doctorales en educación, lo que ha dejado atrás las concepciones tradicionales, no sistemáticas de los procesos de formación para la investigación.

Se tiene un avance en los recientes estudios hacia nuevas dinámicas en los procesos formativos dentro de un ambiente educativo, en el marco de estos programas, se abordan

objetos de estudio referentes a planes de estudio y el rol que desempeñan los tutores y profesores en ellos, además de las estrategias que contribuyen a formar estudiantes para la investigación educativa.

Resulta necesario estudiar con mayor profundidad desde la mirada de sus actores, los procesos que se llevan a cabo durante tres a cuatro años que tienen de duración la formación de doctores en educación con orientación a la investigación donde se observen las interacciones en los aspectos formativos, institucionales y personales a partir de las experiencias educativas de los actores que se forman mediante el desarrollo de una investigación alineada y apoyada por el proceso formativo doctoral.

Por lo que el objetivo de este trabajo se centra en el análisis de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos en el contexto institucional de programas formales de esta naturaleza, cuya actividad principal es el desarrollo de la investigación educativa, a la par del avance de los contenidos del programa doctoral que cursa.

Se desarrolla esta investigación bajo un enfoque cualitativo, de corte interpretativo, transversal y descriptivo a través del método de caso, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad desarrolladas mediante dos cuestionarios que se sometieron al arbitrio de jueces especialistas en el tema, los cuales se aplicaron en tres programas de doctorado en educación con orientación a la investigación, reconocidos por el PNP del CONACYT.

Los participantes primarios son los doctorandos en educación que cursan su último semestre de estudios y los participantes secundarios los profesores del programa de formación que cumplen diversos roles, tales como directores de tesis, tutores, coordinadores e integrantes de los comités doctorales que participan en el proceso formativo escolarizado.

Lo que permitió obtener la descripción e interpretación de la categoría de la experiencia de los procesos de formación para la investigación doctoral educativa, mediante el establecimiento de tres subcategorías: propuesta académica, contexto institucional y

condición personal, las cuales se codificaron y categorización por datos, de acuerdo a lo señalado por Graham (2012), mediante una codificación abierta, que se jerarquizó en forma posterior al determinar las vinculaciones y su análisis a partir de las experiencias educativas de los actores en el proceso formativo doctoral y el trabajo de investigación que se desarrolla en el mismo.

Por lo que este trabajo se estructura en cinco capítulos denominados: planteamiento del problema, marco teórico, contextual y metodológico, así como el análisis e interpretación de resultados, para cerrar con el apartado de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La formación para la investigación educativa, es un campo poco explorado, ya que apenas se vislumbran tres décadas en las que se revela la producción del trabajo investigativo que aborda como objeto de estudio los procesos de formación para la investigación.

Se tiene como antecedentes investigaciones en la década comprendida entre los años 1982-1992, cuando inicia la realización de trabajos sobre la forma de adquisición de este tipo de formación, en donde se presentan los primeros estudios de los programas de posgrado en México, de lo cual se obtuvo una clasificación consistente en programas dirigidos a la formación de investigadores, a la formación del personal académico dedicado a la docencia y a la formación de profesionales especialistas en determinados sectores, donde se emitían las primeras recomendaciones acerca de analizar la problemática concreta sobre la formación de investigadores en el nivel doctoral, así como aspectos económicos y donde ya se recomendaba la creación de doctorados interinstitucionales en el área educativa (Arredondo, 1989).

Más tarde, Martínez (1993) presenta la propuesta de la estructura del doctorado interinstitucional para la universidad de Aguascalientes, en donde se establecen las bases de operación y la necesidad formar investigadores educativos. Por lo tanto, la creación de programas de posgrados para lograrlo. Además de que proporciona un breve análisis a siete programas doctorales en educación, donde establece como conclusión que en ninguno de ellos se podía determinar un nivel de excelencia en la formación de investigadores. Al realizar como propuesta la instauración de programas orientados a formar investigadores de alto nivel en el campo de la educación.

En un tiempo posterior, se elabora dentro de esta temática un documento que avala el abordaje en la producción del conocimiento en este tema, el cual estuvo a cargo de Moreno-Bayardo et al., delimitado entre los años 1992-2002, presenta en este periodo setenta y seis

trabajos, encontrados como producción de la década, organizados en cinco categorías: “construcciones conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, programas y experiencias” (2003, p. 68).

En la primera categoría “construcciones contextuales” se hace referencia al significado y descripciones de términos o expresiones en el campo temático. En la categoría de “actores” los trabajos puntualizaron a la relaciones que se dan entre el sujeto que se forma y el que lo forma (formado- formador), lo que implica en esta categoría como objeto de estudio la tutoría y los diversos roles que cumplen los tutores y las estrategias que se emplean por ellos dentro de este proceso formativo.

Bajo la categoría de “procesos y prácticas” se analizaron los trabajos enfocados a la evolución del modo de desarrollar, dentro de estos se presenta una formación que contribuye a conformar experiencias en la investigación, en los cuales establece que se dan bajo diversos contextos sociales e históricos, con diversas orientaciones de orden teórico que favorecen la reflexión y el análisis, se distingue la existencia de variadas acciones dirigidas en común, aun cuando los diferentes programas que ofrecen una formación para la investigación no tengan las mismas condiciones o prácticas desarrolladas para lograrlo.

Así, se revela que entre las diversas experiencias de aprendizaje en estos procesos y prácticas destacan aquellas que se realizan en forma individual y colectiva, de las cuales sobresalen tanto los seminarios, los grupos y talleres de investigación, además de la tutoría como parte esencial en la relación del estudiante y el director de tesis dentro de los procesos de formación en los posgrados.

Lo expuesto dentro de estos trabajos encierran los procesos y prácticas en la formación para la investigación encontrándose sujetos a la individualidad de cada persona que se forma.

En la categoría de “Condiciones Institucionales” Moreno-Bayardo et al., observa que los trabajos de esta década se enfocan a infraestructura, organización y regulaciones de las instituciones, en donde se busca la formación para la investigación mediante el desarrollo de

los posgrados en educación, enfocándose a buscar la mejora en las carencias materiales, humanas y de gestión, necesarias para lograr que la oferta educativa se lleve a cabo (2003).

Respecto a la categoría: “programas y experiencias” se derivan que los trabajos encontrados se centran en las diversas experiencias en la formación para la investigación, aunque no de forma exclusiva dentro de un programa formativo, adentrándose de las problemáticas que en ese momento se desarrollaban en el país a partir de las políticas educativas que se estaban dando (Colín, 1998) y otras más se encerraban a la escasa formación en investigación de académicos e insuficiencias en la formación de los estudiantes que se dejaba reflejada en los productos finales de investigación. Así también algunos trabajos se encaminaron a realizar propuestas para favorecer los programas relativos a la formación para la investigación.

Tratándose de los estudios que abordaron las “experiencias”, estos se circunscribieron en compartir las diferentes prácticas en tres distintos programas sobre la formación de investigadores tanto de formadores, como de estudiantes, en donde se abordan aspectos de organización administrativa, como también académicos. En todos estos trabajos se refleja como núcleo básico la relación de tutoría, sostiene que el alumno con su director de tesis, es donde se desarrolla del proyecto de investigación y se torna junto con los seminarios, en procesos centrales en la formación para la investigación educativa.

De acuerdo a Martínez en 1993 citado por Moreno-Bayardo et al., (2003) en México no existía más que un solo doctorado (interinstitucional) en educación con calidad de excelencia y que esto se debía a tres aspectos: la organización institucional, el aspecto académico dado a través de la relación entre alumno-tutor y el desarrollo de la tutoría y seminarios como procesos básicos, pero también en las instituciones que pudieran ofertar alguno más. Así también se relatan las experiencia en programas de licenciatura, maestría y de formación de profesores.

El período comprendido entre los años, 2006 a 2010, autores como Ortiz (2006), Moreno-Bayardo (2006, 2010), Jiménez (2008), Ruíz (2009), De Ibarrola et al., (2012), Torres (2014), dan cuenta del avance del estado del conocimiento en el tema.

De acuerdo a lo señalado por Moreno-Bayardo (2014) en la elaboración de sus tendencias del campo de la de formación de investigadores, cuatro tesis doctorales (Ortiz, 2006; Jiménez, 2008; Ruiz, 2009 y Torres, 2014) son las que brindan el análisis al estado de conocimiento de los trabajos reflejados de la década siguiente en México.

Por lo que Moreno-Bayardo refiere que Ortiz en 2006 elabora un documento que da cuenta que el balance realizado va encaminado al desarrollo de investigaciones teórico-descriptivas. Enfocándose a la teoría del conocimiento (epistemología) y a la antropología social. Mediante el cual pone en evidencia la poca productividad de los trabajos que abordaban conceptos centrados en el proceso de formación para la investigación. Así mismo señala que el proceso de formación se abordan desde distintas aristas, consideradas desde lo social, lo bilateral (se entiende en esa reciprocidad lo que se da entre lo individual y lo social), institucional y desde lo didáctico-pedagógico, dentro de los programas de posgrado que tienen esa orientación hacia la investigación.

Así mismo señala que en el año 2008, Jiménez determina el aumento de estudios de las vivencias a partir de los actores en su proceso de formación con un enfoque más directo hacia los estudiantes en formación, tal y como lo revelan los estudios de Durán (2006) y Moreno-Bayardo (2006, 2010).

Sin embargo, Moreno-Bayardo (2014, p. 269) señala que Jiménez en 2008 hace énfasis en tres aspectos a abordar en el estudio de los procesos de formación de investigadores: “desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la investigación, los contenidos (saberes) que el futuro investigador habrá de dominar y las relaciones de trabajo entre los participantes en los procesos de formación”. En donde las estrategias metodológicas son las que ocupan el primer lugar como tema a desarrollar en las investigaciones referentes a este campo.

Por su parte, Ruiz (2009) de acuerdo a Moreno-Bayardo (2014), aborda la temática del tutor, en donde establece que los formados tienen distintas formas de asimilar la función que cumplen sus tutores, ya sea como un mediador, modelo e incluso amigo, destacando las prácticas que son ejercidas por los tutores hacia los estudiantes en formación. Y es ahí donde

se hace el señalamiento a la individualidad del proceso de formación respecto a la tutoría que se desarrolla con cada sujeto, ya que las estrategias a usar dependerán de diversos factores que atañen en esa relación tan singular, desde la experiencia previa que tienen en la investigación, su forma de ser y desarrollarse, hasta las labores y tiempos, lo cual hace de la tutoría un proceso original. Pero enfatiza que dicho proceso de formación no puede ceñirse a cierto tipo de aprendizajes técnico metodológicos, sino hacia un abordaje por parte del estudiante sobre la producción de conocimiento a partir de las necesidades del mismo.

Torres (2014) enfoca la mirada de sus trabajos en los aspectos de la tutoría efectiva, respecto a las cualidades que debe de tener el tutor y las acciones a emprender para esta labor.

1.2 Planteamiento del problema

Una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), es el desarrollo de la investigación, en México se observa que algunas de estas IES tienen enfocada esta labor mediante el desarrollo de sus líneas de investigación, concentrándose el 85% de la producción de los artículos científicos nacionales, en tan solo 23 universidades (Flores, Ordóñez y Viramontes, 2015) en donde la labor de investigación se sostiene en los académicos que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores del país (SNI) y otra gran parte se da en el trabajo investigativo generado en los cursantes de programas de Doctorado sobre la formación para la investigación. Pero ¿por qué centrarse en el nivel de doctorado?

Moreno-Bayardo (2011) ha señalado que los estudios de maestría con un enfoque en la investigación pueden llegar a ser considerados solo como una primera etapa, ya que al llegar al nivel doctoral es cuando el estudiante pueda consolidar su formación para la investigación. Esto "...se debe a que es la instancia inicial, formal y sistemática para la formación de los investigadores" (Fernández & Wainerman, 2015, p. 157). Y en un criterio generalizado, dichos estudios se consideran como un espacio obligado en la formación para la investigación (Mancovsky, 2015).

De acuerdo con el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO) señala que, bajo el indicador sobre la promoción en investigación, los “estudios de doctorado se encuentran sobre el 6.6 [por encima]... de la media nacional de 5.4” (COMPEPO, 2015, p. 35).

Por lo que resalta la necesidad de profundizar sobre la formación para la investigación ya que es a través de ella, donde se identifican los problemas que se abordan por los investigadores.

Por lo que el presente estudio se centra en la formación para la investigación educativa, ya que en México es un campo de reciente creación, al explorar la investigación educativa a partir de las últimas décadas, catalogándolo como un proceso informal, retardado y fuera de un currículum.

Así se observa que en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 1993, 2003, 2013) se abordan los trabajos presentados en el país, en diferentes sub áreas, son tratados en un primer momento desde la formación de investigadores en los posgrados, como el área correspondiente a las experiencias formativas alternas y en un segundo estado del conocimiento de ese periodo se incluyó en el eje de formación de investigadores, para el periodo de 1992 – 2002, se ubicó en el área de sujetos y formación, mientras que en el último estado del conocimiento se contemplaron en el área 11 (COMIE 2002-2011) correspondiente al capítulo 6: La formación para la investigación educativa. En el cual también se describe que resulta aún muy elevado el número de artículos de producción científica de carácter educativo que se rechazan para su publicación, al tener como causa “la deficiente formación para la investigación” (Schmelkes, 2013, p. 342).

Por lo que los procesos de formación para la investigación educativa, están en una nueva dinámica, que demandan un abordaje más allá de los saberes entendidos, como una obra no sistematizada, en donde se deja atrás estereotipos de formación en investigación. Al obtener como resultado que la formación para la investigación es elemental para el desarrollo de estudios de posgrado ya sea mediante sus objetivos a cumplir con el desarrollo del programa o mediante diversas estrategias de aprendizaje (Schmelkes, 2013).

Sin embargo, este estado del conocimiento subrayó el rol del formador en los procesos formativos para la investigación educativa, haciéndose cada vez más constante el uso de las asesorías a distancia, lo cual no determinó la eficiencia de los procesos, pero si el poner

énfasis en la interacción de sus actores, es decir, en las mediaciones humanas que se encuentran presente referente al desarrollo de las relaciones existentes entre el estudiante en formación y el asesor, tutor o formador. Así también se hizo latente en este estado del conocimiento las relaciones que median en las instituciones, es decir, el modelo o procesos que las instituciones de educación superior persiguen dentro de la formación para la investigación educativa. Pero a pesar de todo ello, se determinó aún la falta de producción de proyectos de investigación en esta área.

Por lo que el poco desarrollo de estudios en este proceso que exploren la formación para la investigación educativa mediante las vivencias del doctorando, nos lleva a tener una visión menor del proceso formativo para la investigación, con solo una acotación instrumentista en el desarrollo de conocimiento.

Si bien, los mismos progresos tecnológicos han hecho que la tarea investigativa se renueve y avance en forma práctica, lo cual brinda al doctorando de los aspectos técnicos que ayudan en el desarrollo de su trabajo de investigación, se hace indispensable que dicho proceso se desarrolle en el aprendizaje de instrumentos y métodos que aplican en su investigación, bajo la dirección de su asesor de tesis, en una relación personal que permita articular la formación doctoral en un contexto individual con el institucional, en donde se tenga la intención clara de que las acciones y esfuerzos se encuentran enfocados a otorgarle al estudiante la apropiación de diversas perspectivas teórico-metodológicas, desarrollo de habilidades investigativas sobre las condiciones personales del estudiante ya desarrolladas o ante la posibilidad de la adquisición de nuevas, además de la condiciones físicas, familiares y laborales que interactúan en pro de una formación para la investigación en el ámbito educativo, lo que permite el abordaje de los procesos formativos para la investigación desde las vivencias que se dan al interior de los programas y las relaciones que se establecen en ellas a través de la dinámica dada al interior de las relaciones y actividades que se realizan para lograr el desarrollo de su trabajo investigativo.

Se hace imprescindible el profundizar en el estudio de los procesos que se ejecutan para lograr una formación para la investigación, al producirse desde diversos puntos y experiencias de los sujetos que se forman (Ibarrola et al, 2011).

Por lo que es preciso explorar los procesos de formación para la investigación en donde se pueda determinar la lógica de investigación que se da en ellos, mediante lo que se muestra en las experiencias que tienen los actores del proceso, a través de la articulación de las actividades que han de desarrollar a lo largo de su proyecto formativo y que son planeadas y dirigidas por los directores de tesis, comités tutoriales, profesores y coordinadores de los programas doctorales que tienen una orientación a la investigación y vislumbrar si la formación de los doctorandos, atiende o da prioridad a un aspecto de instrumentación en el desarrollo de sus trabajos investigativos, o se enfocan al desarrollo de habilidades o va más allá de ello, hacia el acercamiento a un sustento teórico-metodológico que le permita una formación integral del doctorando, para que al egreso del programa logre incorporarse y desarrollar una actividad investigativa en el ámbito laboral.

En este trabajo se aborda como objeto de estudio: los procesos de formación doctoral para la investigación derivados de las experiencias educativas, como una tarea dentro de la investigación educativa, en el estudio de los procesos que conforman la formación para la investigación desde las vivencias de sus actores, en torno al núcleo de la actividad de los estudiantes al asumir el rol de productores de conocimiento, a partir de la dinámica dada con sus profesores, lo cual implica acciones de los “formadores” (llámese a estos: tutores, asesores, directores, colegiados, comités), encaminadas al desarrollo del doctorando como investigador, por lo que es necesario profundizar en lo que pasa dentro de este tipo de programas y las repercusiones que tiene en la formación para la investigación educativa.

1.3 Preguntas de la Investigación

Por todo lo anterior, se establece como pregunta central de investigación:

¿Cómo se desarrollan los procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos?

Se establecen como cuestionamientos específicos los siguientes:

¿Qué actividades se desarrolla en los programas de formación para la investigación educativa, a partir de las experiencias de los actores educativos que participan en el proceso?

¿Cómo se vinculan las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral desde la experiencia de los actores educativos?

¿Cuáles son las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de sus actuaciones implementadas en el proceso formativo?

¿Cuáles son las principales dificultades y obstáculos en el desarrollo de estudios doctorales en los programas de formación para la investigación educativa, a partir de las experiencias de los actores educativos?

1.4 Supuestos de la Investigación

Se establece como supuestos los siguientes:

Los procesos de formación para la investigación educativa construidos en programas de doctorado se logran mediante el desarrollo de las actividades encaminadas a la producción científica y la interacción entre sus actores.

Existe una vinculación entre las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral, que brindan la posibilidad al estudiante de formarse para la investigación educativa, en el transitar del programa doctoral.

La actividad de asesoría personalizada por el director desarrollada mediante las estrategias de acompañamiento, en conjunto con los diálogos que sostienen en los comités tutoriales con los doctorandos en los coloquios, para el desarrollo de su investigación doctoral, además del conocimiento teórico-metodológico dados en los seminarios del programa, son los que

contribuyen en el proceso de formación para la investigación educativa de los estudiantes y su producción científica.

1.5 Justificación

La formación para la investigación educativa a nivel doctoral ha cobrado mayor relevancia dentro del estudio de los procesos de formación en el ámbito educativo, lo cual marca tendencia al ser abordado en las investigaciones, debido al desarrollo de programas doctorales en educación orientados a la formación de investigadores, como medio para lograrlo, al ser incorporado como categoría: la formación en posgrado, debido al interés que se ha mostrado en el impacto que tienen estos programas en la formación de los futuros investigadores educativos (Moreno-Bayardo & Torres, 2014).

En las últimas décadas se han desarrollado estudios en torno a la formación para la investigación educativa en el contexto de posgrado, en la década de los noventa, comenzaron a realizar trabajos sobre análisis de los programas de doctorado en universidades mexicanas, se aborda múltiples temáticas en pro de la formación para la investigación educativa, tales como los ambientes académicos y las interacciones: Martínez, (1999) señaló acerca de los requisitos a cumplir por el candidato a incursionar en un programa de posgrado a formarse en investigación y en la forma de interactuar de los atributos, debido a que adecuadamente trabajados dentro de un programa de formación para la investigación logra su objetivo.

Villarreal y Guevara en 1994; exponen la experiencia desarrollada en la Universidad Autónoma de Tamaulipas sobre la creación de núcleos de investigación para profesores en donde el objetivo era el desarrollo de la investigación, resulta una estrategia viable para la creación de un ambiente académico que propiciara en forma institucional los procesos de formación de investigadores, sin embargo no se garantizó que los docentes se convirtieran en investigadores. Mientras que Royo y Reyes (1997) se referían a la formación de investigadores desde el programa de doctorado que otorgara el desarrollo de prácticas investigativas en relación con otros.

También se establecieron nuevas formas de conceptualizar la formación para la investigación en medio del debate de formación en investigación, hasta la determinación del concepto de formación para la investigación, en donde los trabajos de Martínez y Moreno-Bayardo en la década de los noventa se declararon en torno a esta cuestión. Lo que dejó en evidencia, la poca productividad de los trabajos que abordan conceptos centrados en la formación para la investigación.

Moreno-Bayardo aborda el tema de estrategias de formación en los programas de posgrado centradas en el desarrollo de habilidades investigativas, dando continuidad al establecimiento de un perfil de habilidades a desarrollar en el ámbito de formación para la investigación educativa (2001). Se toma como base los trabajos desarrollados por Martínez, Fortes Lomnitz, & Sánchez, Moreno-Bayardo señala “el paso de una lógica de dominio de ciertos contenidos a una lógica de desarrollo de habilidades” (2005, p. 528).

A épocas más recientes, las investigaciones de la formación para la investigación educativa en México se han circunscrito en estudios referentes al currículum, en donde Moreno-Bayardo (2005) considera la incorporación de la formación para la investigación en un currículum transversal para potenciar la educación.

Al igual, se encuentran desarrollados estudios de diagnóstico acerca del posgrado en México, uno de los más amplios el realizado por Ruiz (2004) en donde establece el impulso necesario para el crecimiento de este nivel educativo, así como las políticas educativas nacionales respecto a este tipo de estudios. Carrera, Madrigal & Lara (2017), abordaron la formación de investigadores desde el ámbito curricular, se busca dar a conocer las condiciones y características de un programa de formación, al tener como punto de partida los planes y programas de estudio. Lo cual da como resultado que los programas de posgrado en el nivel doctoral son los que cuentan con los más altos estándares en el proceso de ingreso, además de que el diseño curricular debe ser acorde a las necesidades del contexto en la formación de investigadores.

También se abordan la temática sobre las condiciones personales e institucionales que se brindan dentro de los programas doctorales en educación y que permiten los procesos de formación de investigadores, dentro de la línea de procesos y prácticas que se desarrollan como parte de una política educativa, resultando los seminarios, los coloquios, las relaciones de tutoría y el accionar de los docentes entre la relación de estudiantes y formadores (Moreno-Bayardo, 2011).

Respecto a las políticas de evaluación y calidad, el trabajo presentado por Adalid y Diez, (2011) establece el devenir nacional en esta materia, desde la creación de CONACYT como la institución gubernamental encargada de solventar las políticas educativas en investigación, que cuida los vínculos entre docencia e investigación, así como la operación de un sistema nacional de investigadores y el fortalecimiento de programas de posgrados de calidad.

Sobre el abordaje de las competencias investigativas, Rivas (2011) determinó nueve competencias a desarrollar en los futuros doctores, al establecer las siguientes: planteamiento de un problema de investigación, elaboración de un marco contextual, revisión del estado del arte, construir y validar modelos, creación y validación de un instrumento de recolección de datos, dominar las técnicas de análisis de datos, saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica, saber participar en una actividad científica como conferencista y, por último, tener conocimiento de idiomas y sensibilidad hacia el arte y la cultura universales. Mientras que el trabajo realizado por Jaik (2013) define la relación de las competencias investigativas con el estudio de un posgrado en la universidad, así como las estrategias para formarlas.

Veytia & Lara (2017) abordaron el tema de las herramientas tecnológicas para enriquecer la formación de investigadores en el doctorado, en donde determinaron que es necesario garantizar en el doctorando desarrolle las habilidades tecnológicas y digitales a la par de la metodología para que tenga competencias investigativas.

El rol del director de tesis también llamado tutor es otra de las temáticas principales abordadas como un factor esencial dentro del proceso de formación para la investigación,

trabajos como el de Silva & Guzmán, (2017) determinaron los diversos roles que cumplen los directores de tesis como parte de la formación en la investigación.

Así también, se ha desarrollado investigación sobre los comités tutoriales, como instancia en la formación de investigadores (Dijk & González, 2017) con lo cual se resalta la experiencia de los tutores influye en el trabajo que desarrolla el estudiante apoyándose en la discusión colegiada que se establece en los comités, lo cual brinda mayor argumento al doctorando en la defensa de los fundamentos teóricos metodológicos que elige.

Se presenta también el desarrollo de estudios enfocados en los agentes de la investigación educativa, en donde se revela el incremento de las cifras sobre el número de investigadores en el país, las principales instituciones donde se concentran y su adscripción al sistema nacional de investigadores (SNI), como al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de donde se obtienen los siguientes datos: el aumento considerable del número de investigadores a nivel nacional, concentrándose la mayor parte de ellos en la Ciudad de México, así como el limitado número de revistas en las que se realizan las publicaciones de sus investigaciones (Colina & Osorio, 2003, 2004; Colina, 2011; Ramírez & Weis, 2004).

Por otra parte, se han estudiado diferentes modelos de formación de investigadores, así como sobre los perfiles del investigador (Pérez, Topete & Rodríguez, 2014), además de los factores internos y externos en la formación y desarrollo de investigadores que fueron observados por Ortiz en un caso en particular (2010) hace notorio que todos estos trabajos resultan muy valiosos y ponen de manifiesto aspectos diversos analizados desde concepciones teóricas didáctico - pedagógicas del proceso de formación para la investigación, sin que en ellos se logre abordar en forma global los procesos de formación doctoral para la investigación educativa.

Así mismo, existen pocos estudios desarrollados desde la óptica de las experiencias en el doctorado en educación (Moreno-Bayardo, 2007; Fernández, Barajas, Flores, Alarcón & Santillana, 2017; Pedraza, 2018), en donde se señala las características centradas en un diseño curricular dirigido a la elaboración de un proyecto de investigación, los actores son

seleccionados (doctorandos, tutores y profesores), la tutoría y el desarrollo de seminarios son los espacios donde mayormente se da la interacción de sus actores, estudios que abordan lo adquirido mediante las vivencias, acorde a sus percepciones y posturas de sus estudiantes durante el proceso de formación doctoral dentro de la investigación educativa.

Lo antes descrito, da cuenta de la profundidad en los estudios que abordan la formación de los doctorandos, desde un aspecto de instrumentación en el desarrollo de sus trabajos investigativos enfocándose al desarrollo de habilidades o competencias investigativas, o a los escasos estudios con un abordaje hacia las vivencias de sus actores, en torno al desarrollo de actividades de acercamiento a un sustento teórico-metodológico que los llevan a asumir el rol de productores de conocimiento en formación.

Por lo anterior, resulta necesario, ampliar el panorama de estudios enfocados a la formación para la investigación del doctorando hacia la vinculación de los elementos teóricos, metodológicos y técnicos en el desarrollo de la investigación doctoral y su futura producción científica mediante la experiencia de sus actores, en el marco de los programas de posgrado a nivel doctoral que tienen una orientación a la investigación.

Es así que resulta pertinente investigar sobre la formación de investigadores educativos desde el enfoque de experiencias, ya que solo se han abordado desde un enfoque referido como no sistemático, dejándolo a la buena guía de los formadores. En forma posterior, desde un abordaje profesional en el desarrollo de una formación institucional. Por lo que se tiene la pretensión de contribuir al análisis de los procesos de formación doctoral desde un enfoque de experiencias educativas.

Para lo cual, habrá que señalar que, en los estudios de doctorado, se tendrá que abordar la tarea investigativa más allá de una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje; sino como un “proceso que implica prácticas y actos diversos...” (Moreno-Bayardo et al, 2003, p. 52).

La investigación doctoral encierra una relevancia social ya que pretende: contribuir al trabajo de las IES para formar alumnos de alto nivel, al orientar al doctorando a una formación para la investigación educativa (Sánchez, 1998). Lo cual traerá el desarrollo de posgraduados consientes y responsables de sus acciones y del impacto que estas tendrán en una dinámica de mayor estructura social; que no solamente repercute en la labor diaria; sino en el desarrollo de la ciencia en la que se encuentren.

Se destaca la vigencia del tema, de acuerdo a las políticas educativas desarrolladas después del medio siglo pasado por organizaciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, aunada a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998); las cuales han incluido la formación para la investigación como parte de los desafíos y dificultades de la educación a nivel global. De acuerdo con los parámetros de la UNESCO, los posgrados en educación tienen la encomienda de preparar a sus cursantes con la finalidad de lograr una transformación de los sistemas educativos, al producir y difundir el conocimiento.

Se busca adentrarse en la formación para la investigación de los doctorandos en educación, que desarrollen investigación educativa en México, concretamente de los programas doctorales de las instituciones de educación superior perteneciente al PNPC del CONACYT, debido a que dichos programas son reconocidos como posgrados de excelencia en el país.

Por lo que es de interés en este estudio, enfocar el análisis a los procesos de formación para la investigación que se realizan en el contexto de estos programas que tienen una orientación hacia la investigación, donde el desarrollo del proceso formativo se da en el marco de un plan de estudios y la construcción de la investigación educativa que se realiza a lo largo del trayecto formativo, en un ambiente de aprendizaje teórico, metodológico y técnico que adquiere un sello distintivo para cada individuo que se forma al interrelacionarse con su director de tesis, profesores, e incluso con sus pares y toda una comunidad científica, convirtiéndolo en una vivencia, es decir, que adquiere una relevancia para su propia vida

Ya que es necesario trabajar en la existencia de profesionales en investigación científica; que dejen atrás los estereotipos de que sólo los grandes maestros se enfocaban en dicha tarea, por lo cual, se pretende contribuir a profundizar el estudio de la formación para la investigación en los doctorandos en educación, donde se logre vislumbrar la interacción de los sujetos con mediante las estrategias y sujetos vinculados en el desarrollo de su trabajo de investigación, dentro del programa formativo doctoral que cursan.

Es un tema relevante, debido a que los procesos de formación para la investigación se han asociado con el saber de la experiencia, donde el investigador se forma mediante la producción de un conocimiento y las acciones encaminadas por otro, haciéndolo un proceso con características únicas que lo diferencian de otros, como por ejemplo, del tema de la formación docente.

1.6 Objetivos de la Investigación

1.6.1 Objetivo General

El objetivo general en este trabajo es:

Analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

1.6.2 Objetivos Específicos

Se establece como objetivos específicos los siguientes:

Reconocer las actividades que se desarrollan dentro de los programas de formación para la investigación educativa a partir de las experiencias de los actores educativos.

Develar las condiciones personales de los estudiantes y su vinculación con las condiciones institucionales del programa doctoral por parte de los actores educativos.

Determinar las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de sus actuaciones implementadas en el proceso formativo para la investigación educativa.

Identificar las principales dificultades y obstáculos en el desarrollo de los estudios doctorales a partir de las experiencias de los actores educativos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Procesos de Formación Doctoral

Conceptualización

Los procesos de formación en materia educativa han tomado mayor relevancia para la determinación de dicho vocablo, desde las tempranas etapas en la vida escolar del ser humano, hasta las más avanzadas. Por lo que se espera que alguien formado, logre el dominio de acciones ante situaciones nuevas y diferentes ya sea personales o sociales.

Referentes teóricos como el de Ferry (1997, p. 43) concibe a la formación; como un “trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” así se sostuvo el punto de que cada persona se forma así mismo, a través de mediaciones, siendo una de estas, el rol del agente formador. (Moreno-Bayardo et al, 2011).

Sin embargo, el proceso de formación, se puede considerar no solo como un proceso personal, donde solo se recurra a ciertos recursos como forma de apoyo para lograrlo; sino, tomarlo en cuenta como un “proyecto colectivo”, tal y como lo denomina Honoré: un “proceso de formación del entorno”, en donde la persona que se forma, “... es a la vez formado y formador, [ya] que existe una “función de formatividad” en la relación entre él y el entorno” (1980, p. 107).

Honoré, señala que en la acción de formar, no se deben dividir las actividades físicas, reflexivas e imaginarias, ya que esto implica el desconocimiento total del individuo. Sino que se debe lograr conjuntar todo ello con el entorno en el que se forma, en donde se incrementarían las posibilidades de obtener una experiencia directa en el entorno en el que se está forma lo cual permitirá captar una experiencia desde el punto de vista socio formativo cultural.

En este sentido Vargas & Badillo (2017, p. 1542) establecen el concepto de formación desde una dimensión epistémica, en donde reconocen “la posibilidad que tiene el ser humano de aprender consciente o inconscientemente o de manera intencionada, a través de situaciones dialógicas y de interacción social” de ahí que Pedraza establezca el concepto de formación “como un proceso interactuante por el que el individuo, interesado en su desarrollo, se relaciona con su medio para auto realizarse” (2018, p. 32)

Por lo que la acción de formarse, no se da de forma solitaria, ni individual, como se define sino se parte del hecho de que si bien es cierto que se forma al individuo, esto no se logra por sí mismo o solo bajo el accionar de un formador, sino que toma sentido cuando media una acción de reflexión en el sujeto que se forma, sobre lo que vive, piensa y actúa en torno a su medio y en la interacción con su formador o formadores y lo que lo rodea, consolidando este proceso a partir de la experiencia vivida, que le permite adquirir una identidad.

En el caso del proceso de formación doctoral, históricamente se ha situado este tipo de formación a la actividad investigativa, sin embargo en la época moderna surgen dos tipos de universidades a través de las cuales hoy en día se muestran claramente sus propuestas de formación doctoral, las cuales son: la Universidad de Berlín cuyo su propósito fue encaminado a la generación de conocimiento y la formación de científicos y la Francesa la cual dirigió su trabajo a la formación de profesionales (Navas & Londoño, 2011, p. 140).

En el presente estudio aborda la formación doctoral de aquellos programas que son orientados a la formación para la investigación los cuales traen implícito una propuesta formativa en torno al desarrollo de investigaciones que se va dando en este tipo de programas, donde es importante centrar la atención en el proceso formativo y no solo en los resultados.

Ver a la investigación como un proceso que permite que el doctorando se forme y crezca con ella, lo que permite promover lazos de colaboración con otros grupos de trabajo, por lo que estos “... procesos de formación en el doctorado deben llegar más al ser humano, teniendo en cuenta sus intereses, su felicidad, construyendo el proceso de tesis, formándose como

investigador, gozando el doctorado” (Agudelo, 2004, párr. 6). Lo que traerá consigo, un necesario abordaje de los actores que intervienen en dicho proceso.

2.1.1 Formación Para la Investigación

La formación para la investigación, en las últimas décadas, ha alcanzado mayor relevancia como objeto de estudio dentro de la investigación educativa, en los procesos de formación en programas de posgrado. Así se tiene este concepto desde un punto de vista mucho más concreto, que el de formación de investigadores en el área educativa.

De acuerdo con Torres (2014, p. 32) el término formación para la investigación; surge en la década de los 90’s ubicándola en los estudios de doctorado y ha traído aparejada el desarrollo de investigaciones en diversos temas entre ellos: los procesos de formación para la investigación, donde se ha señalado el carácter complejo y multidimensional de la labor académica.

Por lo que al buscar conceptualizar la formación para la investigación, encontramos que puede ser definida como: “un proceso de aprender haciendo, en el cual se involucra al estudiante para que de manera activa construya su propio conocimiento, a través de la búsqueda de información, de la reflexión y del análisis de esta” (Ríos, 2014, p. 131) otras definiciones señalan a la formación para la investigación como el:

...conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (Guerrero, 2007, p. 42).

Así también; la formación para la investigación, ha sido conceptualizada a partir de la creación de los estados del conocimiento como resultado del trabajo desarrollado en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como:

Proceso que implica prácticas y actos diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno-Bayardo et al., 2003, pp. 52-53).

En estas definiciones, se da cuenta de que el proceso de la formación para la investigación es referido como el actuar con el objetivo de realizar investigación, ambas definiciones son coincidentes; al establecerse en ellas las conductas a potencializar mediante los conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, la definición que presenta Moreno-Bayardo resulta más amplia al incluir en ella el concepto de valores, que si bien, deben de verse reflejados en el actuar investigativo, primeramente, tendrán que asumirse en el sujeto que se forma para la investigación.

Moreno-Bayardo, señala la intencionalidad marcada por parte de los formadores como mediadores humanos, no definiéndolo exclusivamente al docente; ya que en este proceso formativo para la investigación educativa, intervienen otros actores que forman parte esencial de ese proceso, como lo son los tutores, directores de tesis, lectores, los integrantes de los comités doctorales, profesores, etcétera; frente a la definición de Guerrero, en la que solo se circunscribe la labor al docente.

Otro punto a observar dentro de esta definición, es la conceptualización de la formación para la investigación como quehacer académico encaminada a la realización de la investigación, cuestión que en la definición expuesta por Guerrero (2007), no se circunscribe solo al ámbito educativo, sino que se amplía hasta el sector productivo; cuestión que se considera por la autora, que al hablar de formación para la investigación educativa, que solo se torna en una acción pedagógica-científica. Y que incluso podría proponerse que se realizara en el ámbito educativo en etapas más tempranas de la formación del educando.

De acuerdo con Moreno-Bayardo, formar en investigación demanda de los formadores prácticas y actos no necesariamente escolarizados, es decir; no centrados en una enseñanza de aula, sino en todas las acciones que pudieran retribuir en la conformación de esas habilidades, tal y como lo señaló Sánchez al afirmar que enseñar a investigar:

[...] es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma, 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. (1995, pp. 125-127).

Mientras que autores como Croda & Porras (2020) establecen que la formación para la investigación se da como un proceso donde el individuo que se forma se apropia gradualmente no solo de conocimiento, sino del desarrollo de habilidades y actitudes a partir del contexto institucional y social prevaleciente, otorgándose ese desarrollo en la práctica del sujeto en formación y mediante la intervención de otros actores educativos. Lo cual hace necesario la potencialización de programas dirigidos a promover la formación académica a la par de la producción científica, al ser los programas de posgrados los más idóneos para esta labor.

Por lo que en esta investigación se asume como procesos de formación doctoral para la investigación educativa, al conjunto de acciones y relaciones encaminadas a favorecer las conductas y conocimientos a potencializar en el estudiante para el desarrollo de investigaciones educativas, mediante la intervención de los formadores educativos en un contexto institucional determinado.

2.1.2 Componentes de los Procesos de Formación Doctoral

En relación con los componentes de la formación doctoral, se deben abordar todos aquellos procesos que median para lograr formar al doctorando para la investigación.

Moreno-Bayardo (2001), señaló que cada proceso formativo tiene condiciones únicas, de orden individual o institucional; o del ámbito de la ciencia en la que se formen y resalta en su investigación los programas doctorales en educación orientados a la formación en la investigación. Por lo tanto, no puede generalizarse los procesos mediante los cuales se lleve a cabo la práctica investigativa.

Hoy en día, se pueden señalar como prácticas de formación para la investigación de mayor relevancia, los procesos de tutorías encaminados a la dirección de las investigaciones y el desarrollo de coloquios, mediante la tutoría colegiada del órgano denominado comité tutorial.

Sin dejar a un lado los cursos o seminarios metodológicos o disciplinares, los cuales en su mayoría se desarrollan dentro de los procesos formativos curriculares en la institución donde se desarrolla el posgrado o mediante el ejercicio de movilidad académica a nivel nacional o internacional (Croda & Porras, 2020).

2.1.2.1 Seminarios de Investigación

En función a los seminarios de investigación a cursar dentro de los programas doctorales, el agente significativo que se encuentra presente en ellos y mediante el cual se realiza la organización de los seminarios es el profesor. Acorde a lo señalado por Rincón (2004) el profesor no se ciñe solo a transmitir conocimientos, al igual que el director de tesis debe de dirigir sus acciones a la orientación de los estudiantes en el desarrollo de sus investigaciones pero dentro del desarrollo de los seminarios de investigación que cursa el estudiante, al contribuir a la formación teórico-pedagógica.

Por lo que los profesores son considerados unos de los actores dentro del proceso de formación ya que pueden ser considerados con diversas funciones y responsabilidades dentro del proceso formativo (Moreno-Bayardo & Torres, 2014) sin embargo en el desarrollo de los seminarios en materia de metodología o del área pedagógica ejercen como función principal la de docencia en el proceso formativo del doctorando.

En base a los estudios realizados por Escalante & García (2017), uno de los requisitos para ser un buen profesor va relacionado con el grado académico que tiene, en función del conocimiento y actualización que este tenga en la disciplina que se formó, lo que para un docente de posgrado se denota en la producción científica que realice, así también determinaron que se relaciona muy directamente a la labor docente en posgrado, en la experiencia que cada profesor acumula mediante su desarrollo pedagógico, así como el uso de recursos didácticos, tecnológicos y de comunicación, además de las características inherentes a su persona, como el liderazgo, la adaptación y las relaciones interpersonales. Y en donde también sobresale la ética del profesor y directamente relacionado con el ejercicio de valores como la responsabilidad, respeto y honestidad entre otros, que están en directa relación con los doctorandos y sus requerimientos académicos.

2.1.2.2. De las tutorías

En México, los programas de tutorías en la investigación han ocupado un espacio preponderante en estos procesos de mediación, en la formación para la investigación en los programas de doctorado en educación, iniciándose a partir del año 2000, según afirma Torres (2014), al concebir a la tutoría, como la supervisión en una práctica determinada de la formación para la investigación.

Al respecto de la tutoría, se reconoce que el término tutela en sus orígenes etimológicos significa protección, así la acción de tutoría en el ámbito académico puede ser abordada desde la sola figura del tutor, como aquel que dirige al alumno en el desarrollo de su investigación, en donde se busca que el profesor cumpla un rol ante un proceso más allá de lo cognitivo, hacia una formación integral para el estudiante.

Sin embargo, en forma general se hace presente la figura del tutor, enfocándose solo en la asesoría de tesis, en la elaboración de trabajos para titularse (Narro & Arredondo, 2013, p. 136). Mientras que en los programas de posgrado, concretamente en los estudios de doctorado, la tutoría busca lograr una mayor atención de los estudiantes (Cruzata et al., 2018) por lo que en los programas para la investigación educativa a nivel doctoral, "...la tutoría se dirige al desarrollo de una mentalidad científica que favorezca la generación de conocimientos de frontera por la vía de la investigación rigurosa" (Torres, 2014, p. 39).

En el último estado del conocimiento emitido por el COMIE (2002-2011), sustentado en Duhalde, se señaló que la figura del tutor debe ser ejercida por una persona que tenga experiencia en investigación que ayude al estudiante dentro del desarrollo de su formación académica en el posgrado, mediante las recomendaciones que pudiera brindar sobre esta y demás actividades que pudieran ser implementadas por el estudiante. Sin embargo también se resalta que el tutor debe de "aconsejar al alumno en la elección del director de su investigación en función de la naturaleza del tema, de su formación y especialización" (2013, p. 347). Dicha aseveración nos lleva a establecer que la función de tutoría puede ser ejercida por una persona distinta a la que ejerce la función de dirección de tesis.

Si bien es cierto que pueden estar presentes profesores con el nombramiento de tutores dentro de programas sobre todo en aquellos que se encuentran dentro del PNPC de CONACYT, cuya función se ubica dentro de la asesoría en la formación académica del estudiante como parte de la evaluación y seguimiento establecido por este consejo a partir del 2008, en el ejercicio diario de estos programas, los responsables de llevar a cabo la tarea de acompañamiento a los estudiantes en sus investigaciones dentro de su desarrollo formativo en los estudios de posgrado son los directores de tesis, y pueden ser denominados también como tutores o asesores de tesis (Torres, 2017) ya que de acuerdo a Fernández Caraballo, recibe esta denominación cuando se hace referencia a la tesis como producto final del proceso formativo para la investigación (Mancovsky, 2015).

Pontón señaló que el tutor académico es el “eje central de la formación” (2020, p.15) y por lo tanto es el mediador humano que contribuye en el centro del proceso formativo para la investigación del estudiante, lo cual es coincidente con Torres (2017) quien señala que los programas de doctorado en educación van más allá de obtener un producto final de tesis, centrándose en la formación para la investigación.

Ya que el hablar exclusivamente de una tutoría, ejercida por un tutor distinto al director, solo se estaría en presencia de “dar orientaciones generales a los estudiantes sobre cómo desarrollar tal o cual tarea asociada a su documento para la obtención del grado, prevalece un distanciamiento con los estudiantes, manifiesto en encuentros esporádicos...” (Torres, 2017, p. 6).

En cambio, quien ejerce la función de dirección de tesis, mediante las asesorías de tesis en los programas doctorales con orientación a la investigación, no solo dirige al estudiante el rumbo de su trabajo investigativo y velar por que se lleve a cabo, (ya que esto solo produciría una dependencia en el estudiante en formación), sino que el mismo proceso formativo integrador de estar en un programa brinda el acompañamiento y por lo tanto el seguimiento al trabajo investigativo del estudiante, al ser un vigilante de cada uno de los procesos y no de forma exclusiva a un producto académico.

Por lo que la tutoría dentro de los programas doctorales con orientación a la investigación es vista como una actividad compleja y con múltiples dimensiones, ya que en ella se da la relación entre el tutor, el estudiante y el conocimiento que media entre ambos, en donde la difusión de dicho conocimiento y la gestión, se convierten en funciones básicas del proceso, además de buscar el desarrollo del trabajo investigativo y la formación para la investigación del doctorando, donde queda rebasado el hecho de que el director de tesis solo se avoque a dirigir el trabajo investigativo del estudiante, sino establezca una de las principales relaciones que existen dentro del proceso formativo para la investigación educativa, debido a la relación que se da entre los doctorandos y sus directores de tesis, ya que aporta a sus experiencias de formación.

De esta relación se establece un acompañamiento permanente entre el estudiante y tutor, ya que de acuerdo a Sañudo, las tutorías son el medio para acompañar a los sujetos que se forman para la investigación educativa (2019, p. 3). A su vez Mancovsky señaló que este tipo de acompañamiento que realiza el tutor hacia el doctorando es “sutil y a la vez profundo” relacionándolo con “su experiencia y sus saberes” por lo que no es una labor impuesta, sino de colaboración en favor de la formación del estudiante (2015, p. 120). Por lo cual determina la existencia de una estrecha relación entre el estudiante y el director de la investigación.

Por lo que de acuerdo a Torres, la tutoría de tesis debería de nombrarse tutoría de investigación, lo que implicaría:

Una mediación pedagógica centrada en los procesos de formación para la investigación y no solo en su producto concreto, la tesis –propia de los posgrados con orientación hacia la investigación-, donde el tutor habrá de ser asumido como un mediador humano que posibilita dicha formación apoyado en encuentros regulares con sus estudiantes tutorados, donde el conocimiento de ellos como personas, sus posibilidades académicas y necesidades de formación serán fundamentales para el desarrollo de la tutoría y para propiciar el crecimiento académico y personal de los tutorados. (Torres, 2017, p. 9).

2.1.2.3 Coloquios Doctorales

El establecimiento de un cuerpo colegiado, llamado Comité Tutorial, también se encuentra presente dentro del proceso formativo para la investigación, en su mayoría están conformados por un tutor principal y otros lectores, que a su vez son directores de tesis de otros alumnos, los cuales se integran para operar en forma colegiada en el desarrollo de los coloquios semestrales de investigación dentro de programas doctorales.

Denominándose como coloquio “a un evento académico, generalmente semestral, en el que cada uno de los estudiantes presenta de manera oral y por escrito el avance de su investigación, misma que es comentada por investigadores con experiencia y en algunos casos por los pares, con la intención de aportar observaciones y sugerencias al trabajo en análisis (Moreno-Bayardo, 2010, p. 37).

Por lo que en los Coloquios de Investigación, se busca promover el proceso de mediación, entre el doctorando y ciertos miembros de la comunidad académica, en donde se desarrolle la exposición de las ideas de la investigación que se construye y la retroalimentación por parte de esa comunidad científica, en donde la crítica y la argumentación mesurada, además de la tolerancia, permiten el desarrollo de la formación para la investigación. Por lo que se apunta a que los comités tutoriales operen en el intercambio crítico de ideas, bajo principios del respeto en un ambiente propicio para la formación investigativa de los estudiantes (Dijk & Hernández, 2017).

De acuerdo a Torres (2014), el coloquio de investigación deberá de ser un espacio en el que medie la interlocución crítica de los miembros de la comunidad de investigadores en beneficio del crecimiento académico, personal y experiencial del doctorando. Así mismo establece, que será necesario que este proceso de mediación, innove en el desarrollo de sus dinámicas que le permitan seguir un proceso que retribuya a la formación para la investigación educativa.

Por lo anterior, se puede observar que existen varias personas que se involucran en la responsabilidad del desarrollo del proceso de formación para la investigación del estudiante (Torres & Moreno-Bayardo, 2014) por lo que analizar las relaciones y actuaciones de los principales agentes educativos que comparten la responsabilidad de la formación para la investigación educativa de los estudiantes de doctorado, implica seguir de manera cercana su convergencia e interacción en el proceso, lo cual debe estar marcado por una intención de formar para la investigación educativa.

2.1.2.4 Lector Externo

Un elemento más en el proceso de formación doctoral, resulta ser el asesor externo, el cual realiza la función de lector en la última fase del proceso de formación de cara al desarrollo del examen de grado. Tiene como característica, el ser miembro de una institución diferente a la que se lleva el programa, que contribuya “a garantizar que no se vicien los procesos y

discusiones, sobre todo, si se logra el respeto por visiones, metodologías y enfoque diversos” en el desarrollo de la investigación (Dijk & Hernández, 2017, p. 1537).

2.1.2.5 Complementariedad de los Agentes Formativos

Sin embargo el adentrarse al estudio de las relaciones y la interacción de los responsables en el proceso formativo doctoral para la investigación, es necesario observar que el principio de complementariedad se ve reflejado en este proceso, en donde es manifiesto que se encierra la incapacidad del ser humano de ver la realidad desde una sola óptica (Martínez, 1997).

Por lo que en el proceso formativo para la investigación educativa se hace presente la complementariedad desde los diversos actores y acciones que coadyuvan en el proceso de acompañamiento, el cual se efectúa dentro de la formación doctoral por los agentes formadores que intervienen en él, al tener entre los principales actores: el director de tesis, el comité tutorial y los distintos profesores de los seminarios, quienes dirigen sus funciones en pro del trabajo investigativo que desarrollan los estudiantes, de frente a conformar una tutoría colegiada en la formación para la investigación que se busca obtener al cursar estos programas doctorales.

Desde esta visión, resulta necesario abordar y profundizar en el acompañamiento como parte del seguimiento a que están sujetos los estudiantes, estableciéndose como el rol primario del tutor o director de tesis (Torres & Moreno-Bayardo, 2019, p. 4), desarrollándose de forma paralela: las asesorías personalizadas, los coloquios, y los seminarios donde se parte de la enseñanza y aprendizaje en el aula, como actividades recurrentes e imprescindibles a cumplir en el programa doctoral, en los cuales, la actuación e interacción de los agentes educativos que acompañan al estudiante en el proceso de formación doctoral, al analizar los procesos que se desarrollan y el aporte que se obtiene para lograr una formación, al producirse desde diversos puntos y experiencias de los sujetos que se forman (De Ibarrola & Anderson, 2015).

2.1.2.6 De las Habilidades Investigativas

El abordaje de la formación para la investigación conlleva al desarrollo de conocimientos y hábitos que se adquieren no solo dentro del trayecto formativo para la investigación doctoral, sino incluso mucho antes de ingresar a él, por lo que al referirnos al tema de formar a una persona para la investigación, viene un acercamiento directo señalado por Moreno-Bayardo al establecer que “la formación para la investigación implica aprendizajes en el campo de los conocimientos, habilidades, hábitos, las actitudes y los valores, pero el núcleo fundamental e integrador de dichos aprendizajes es el desarrollo de habilidades investigativas” (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, pp. 28-29) para lo cual esta autora establece que las habilidades son educables, desde el momento en que se puede contribuir a su desarrollo de muchas maneras.

Así encontramos que las habilidades investigativas han sido conceptualizadas desde diversos enfoques y niveles, desde el pregrado hasta definiciones dadas dentro de los procesos de formación para la investigación para el posgrado, de las cuales se retoma la de Moreno-Bayardo, ya que este trabajo se encuentra encaminado al desarrollo de procesos formativos para la investigación educativa a nivel doctoral en donde para un análisis de estos procesos, es necesario comprender el desarrollo de habilidades en el devenir del proceso, por lo que se asume el concepto de habilidades investigativas dado por Moreno-Bayardo, definidas como:

Un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (p. 30).

Al tener presente la anterior definición, es necesario que el estudiante que se forma para la investigación, tenga o alcance el desarrollo de ellas que le permita no solo realizar su trabajo

investigativo para alcanzar un grado académico, sino que sea parte de él como futuro investigador educativo. Lo que implica ir más allá de un aprendizaje técnico o de contenidos, sino a procesos cognitivos que permitan la construcción de un conocimiento.

El perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación determinado por Moreno-Bayardo (2015), dada la naturaleza de su creación, al basarse en investigaciones desarrolladas en el campo educativo en el contexto de los posgrados en educación, en el que se encierra este trabajo, es el que se asume como referente para este estudio.

Por lo que se da a conocer que dicho perfil de habilidades investigativas, se conforma mediante el establecimiento de siete núcleos o estructuras las cuales se relacionan estrechamente debido a que se agruparon en cada uno de ellos habilidades consideradas de la misma naturaleza, aunque existieran diferencias en su complejidad. Desarrollándose “bajo el supuesto de que las habilidades son el núcleo fundamental e integrador de los aprendizajes requeridos para hacer investigación de buena calidad” (p. 33).

Este perfil de habilidades investigativas presenta la descripción de rasgos de conducta, actitudes o hábitos, estructurándose de la siguiente manera:

Núcleo A. Habilidades de percepción: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva.

Núcleo B. Habilidades instrumentales: leer, escribir, escuchar, hablar, analizar y sintetizar.

Núcleo C. Habilidades de pensamiento: pensar crítica, lógica y reflexivamente, pensar de manera autónoma, flexibilizar el pensamiento.

Núcleo D. Habilidades de construcción conceptual: apropiar y reconstruir las ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar, desentrañar y elaborar semánticamente un objeto de estudio (construir), realizar síntesis conceptual creativa.

Núcleo E. Habilidades de construcción metodológica: construcción del método de investigación, hacer pertinente el método de construcción del conocimiento, construir observables diseñar procedimientos e instrumentos para buscar recuperar, y/o generar

información, manejar y /o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

Núcleo F. Construcción social del conocimiento: trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción del conocimiento, socializar el conocimiento, comunicar.

Núcleo G: Habilidades meta cognitivas: Objetivar la relación personal con el objeto de conocimiento, autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento, auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a las generación de conocimiento, revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (p. 35-39).

2.1.3 Tipos de Formación Doctoral

Como parte de los procesos de formación para la investigación, es necesario abordar la temática referente de los tipos de formación doctoral que se desarrollan mediante los programas que promueven este proceso formativo.

De acuerdo a Arredondo & Martínez, citados por Moreno-Bayardo en 2003; los procesos para llevar a cabo la formación para la investigación a finales de la década de los 80's, se efectuaban mediante los procesos formales y los no formales, los primeros se daban en el contexto de los programas de posgrado o especialización, mientras que los informales, surgían como consecuencia de la práctica.

Ya entrada la época de los 90's, la formación para la investigación, comenzó a asumirse mediante "cursos" en los aspectos de metodología de la investigación, en donde si bien es cierto, se necesitan las bases técnicas metodológicas, estas no son el todo. Así Ibarrola (1989) señala que la forma más efectiva de formarse para la investigación se realiza en la actividad diaria. Lo cual trae a la memoria la frase tan sonada de que a investigar se aprende investigando.

Pero en épocas más actuales, de acuerdo al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), los programas de formación para la investigación se pueden conformar en programas formales, preferentemente los de posgrados, donde la orientación sea la investigación y dentro de los cuáles, los programas de doctorado son lo que centran su labor en la producción de investigación.

Sin embargo, también se han considerado los currículos transversales como formas de fomentar la formación para la investigación (Moreno-Bayardo, 2005) al implementarlos con la finalidad de que los objetivos planteados en ellos (en este caso de investigación), se logren a lo largo de todo un nivel educativo y no limitarlo a un exclusivo periodo escolar. Lo que incluye múltiples prácticas y actos que den origen en forma sistematizada a la investigación dentro los planes de estudio que conforman dichos currículos.

2.2 La Investigación Educativa Desde la Experiencia

Resulta relevante profundizar en el estudio de la investigación educativa para el estudio de los procesos de formación para la investigación que se han asociado con el tema del saber de la experiencia desde los actores que intervienen en este proceso formativo, haciéndolo un proceso con características únicas que lo diferencian de otros.

Por lo que, al referirse sobre la experiencia educativa, podemos encerrar en ella “cierto tipo de situaciones o fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos que te llevan a una implicación subjetiva sobre las vivencias que tienen y que te afectan, pero que a la vez te hacen consciente de ella, volviéndose significativo para quien lo vive” (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 24).

Dewey (2010) en su estudio sobre la experiencia y la educación, estableció el aprendizaje mediante la experiencia, como una nueva práctica dentro de la filosofía de la educación, que

tiende a privilegiar el uso de las oportunidades de la vida, en donde las destrezas y las técnicas se convierten en el medio para lograr el fin directo y vital del individuo que se educa.

Por lo que la experiencia en el aspecto educativo implica un reto para el educador, el cual es el de preparar las experiencias que promuevan la actividad inmediata del alumno, se busca que estas sean favorables para un futuro próximo, lo que Dewey denominó “continuidad experiencial” (2010, p. 73) lo que permite diferenciar las experiencias educativas que son valiosas de las que no lo son.

Estableció que la experiencia parte de situaciones empíricas en las que se dan actividades corporales y actividades intelectuales, que al sumarse adquieren la forma de vivencia y la cual se hace significativa en la persona en quien se desarrolla, se está en presencia de una experiencia.

De lo contrario, solo serán actividades que se realizan sin ningún significado ni relevancia para el sujeto que las realiza. Por lo que se debe de puntualizar sobre el actuar del educador, como una figura esencial ante un proceso de formación a partir de la experiencia, centrado en los dos principios fundamentales de continuidad e interacción. Ya que debe de promover el aprendizaje en base a la experiencia (el principio de continuidad), además de fomentar los ambientes que provoquen experiencias en busca del desarrollo (principio de interacción).

Así, se puede señalar que la experiencia no sucede por sí sola, ni tomarla a partir de la experiencia de otros; sino que se hace mediante los acontecimientos vividos y el significado que adquieren para quien los vive. Es lo que Gadamer denomina: “hacer una experiencia” (Contreras & Pérez de Lara, 2013) ya que esta no solo se tiene, sino que se forma, se construye o se conforma. Es pensar en lo vivido y lo que hace en quien lo vive, lo que trae consigo una significación.

Pero pensar en lo que se vive, implica un desarrollo, no llega solo; sino que parte de la actividad del sujeto, tal y como lo define Dewey al señalar que dentro de la experiencia existe un elemento activo que resulta ser el “ensayar” y el elemento pasivo las consecuencias que

se tienen del activo; en otras palabras, la vivencia. Así Dewey, muestra un sentido experimentalista, es decir, atento a lo que la propia práctica tiene que decir.

Además, este autor señala que es necesario aprovechar los ambientes físicos y sociales que contribuyan en la formación de experiencias valiosas sin dejar a un lado las necesidades y capacidades del individuo que se forma, se crea así las condiciones objetivas que debe de regular el educador. Lo cual se considera como la generación de toda una filosofía de la experiencia.

Es por ello que la experiencia se toma como formación, ya que influye y se hace parte del sujeto en el que se desarrolla, para lograr un nexo entre lo que es el individuo que se forma y lo que la vivencia le aporta, lo que Dewey llamó “interacción” entre los dos factores de la experiencia, es decir; las condiciones objetivas y las condiciones internas, entre el individuo y su ambiente; al lograr una significación como experiencia, hasta que se tiene conciencia de la transformación y sentido que toma como un nuevo aprendizaje.

Otros estudios sobre la experiencia no alejados de los planteamientos de Dewey enmarcan una reflexión pedagógica, en torno a dirigir la experiencia al saber pedagógico, a revelar las posibilidades de las experiencias educativas y adentrarse en los procesos de reflexión que pueden revelarse en ella.

Sennett, en Contreras & Pérez de Lara, señala que la experiencia nos muestra lo que tiene que ver con uno mismo. Volviéndola una experiencia personal, que alguien la obtiene, que es “lo vivido que ha fraguado en ti” (2013 p. 31).

Sin embargo, es importante conocer a partir del desarrollo de la experiencia cómo se puede identificar al conocimiento y el saber cómo distintos, ya que el conocimiento tiene un origen intelectual que implica un proceso de formación para poder ser adquirido, pero el saber es producto de un resultado que se da sin conciencia ni esfuerzo, al tener su base en el curso de la vida, lo que Zambrano llamó: “Experiencia Ancestral” que se acerca a la idea de la sabiduría de cómo vivir; lo que transforma al ser humano, como lo obtenido de la vivencia y

no en la acumulación de conocimientos. “El saber es una experiencia (que nos sucede o no) y es también fruto de la experiencia (lo que deja huella). Lo que para Dewey es la situación de interacción donde se da la transacción entre el individuo y su ambiente.

Tal y como lo señala Contreras & Pérez de Lara, al determinar la vivencia como el “acercarse a lo que alguien vive... (2013, p. 23). Lo que nos da una perspectiva experiencial.

Por lo que la experiencia transforma el saber, mientras que el conocer no constituye una experiencia sino solo un conocimiento almacenado.

Contreras y Pérez de Lara (2013, pp. 55-56) retoman el concepto del saber de la experiencia de Clandini & Connelly (1988) definido como el “conocimiento práctico personal”, para lo cual establecieron una relación entre la experiencia y los aspectos emocionales, morales y estéticos. Así como la denominación que Van Maen (1995) le otorga de ser un “Conocimiento Práctico” tomándolo como un quehacer pedagógico-didáctico, con el cual se sabe cómo actuar en el momento adecuado para atender a los estudiantes en las diversas situaciones de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, se considera que no debemos asumir la experiencia del saber en una simple rutina o sentido común para actuar, sino que va más allá, al poner atención a lo nuevo que se realiza y cómo se interpreta en uno mismo y al mismo tiempo cómo queda impreso para futuras experiencias. Pero sin tomarlo como una simple repetición de lo aprendido, sino un paso más allá de ello, sobre el cual se pueda construir. Por lo que el saber de la experiencia guarda relación con el conocimiento científico.

Por lo que dentro de la educación, el tema de la experiencia dirigida a la tarea investigativa debe de ser abordada en el camino no solo del conocer, sino que éste llegue a desarrollar lo que Contreras & Pérez de Lara han denominado la “experiencia del saber”, el cual lo fundamentan en base a las vivencias, acontecimientos, tradición, lo posible, la realidad y el pasado.

Así, podemos situarnos en la investigación educativa encaminada a construir un conocimiento pedagógico sobre la experiencia del saber en la tarea investigativa, al tener como punto de partida los “saberes constituidos” como el saber que cada quien construye consigo mismo y en relación con otros (Ferry), para lo cual también se toman en cuenta los “saberes previos, experienciales” (Dewey) porque de ellos se parte hacia nuevos saberes (Cifalí, 2005, citado por Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 66).

Así la investigación educativa se encuentra ligada a la experiencia, ya que ésta implica “...vislumbrar y alumbrar nuevas prácticas investigadoras... emprender la aventura del conocimiento con la esperanza de vivir una experiencia de saber, la experiencia de aprender” (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 67). Por lo tanto, es tratar de revelar los secretos y comprender lo que aún se encuentra en el terreno de la subjetividad. Hacer visible algo de ese saber que la relación educativa necesita para consolidar los procesos de formación para la investigación educativa.

Moreno-Bayardo (2007) en este sentido ha señalado que es posible establecer ciertas experiencias de aprendizaje que contribuyan a la formación para la investigación y que el logro de este proceso formativo dependerá de la manera en que se vivan y articulen en cada individuo que se forma con relación a la institución que las propicie.

Mortari (2002) lo refiere como una reflexión que se da en base a lo que se vive. Mientras que para Contreras & Pérez de Lara, “... significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (2013, p. 68).

Estos autores señalan no solo lo vivencial de uno mismo, sino que marcan el concepto de reconocimiento del otro, lo cual implicaría un “encuentro de apertura” que es donde encontraría cabida el concepto de ver a la investigación como un proceso formativo, mediante el cual se obtiene una transformación, no solo entre el individuo que se forma respecto al ambiente o a sus condiciones internas; sino también en la parte de la construcción de la experiencia que se apropia durante ese proceso, bajo los principios de continuidad y de

interacción señalados por Dewey. Y que dentro de la práctica educativa, nos permitiría analizar los procesos de formación para la investigación que mayormente contribuyen en la formación investigadores educativos.

2.2.1 Noción de la Experiencia.

La formación para la investigación en el ámbito educativo se ha estudiado en diferentes aspectos como son las instituciones, planes de estudio, el diseño curricular, también han comenzado a efectuarse estudios sobre la forma en cómo el estudiante vive las experiencias de formarse en la investigación educativa.

Torres establece que existen cuatro propuestas de la formación de investigadores, que van desde tomar el desarrollo de investigaciones como base de la enseñanza, el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y conductas; o tomar la investigación como un proceso que se da desde la niñez hasta los estudios doctorales, o aquella formación que se da como un proceso integral, es decir, una formación para la investigación que se da dentro de un marco institucional dentro de instituciones de educación superior que ofrecen posgrados, al ser estas propuestas un factor preponderante en dicho proceso (2014, p. 82), sin embargo Moreno-Bayardo (2003, p. 55) señala que dicho proceso tiene una doble dimensión; una personal y otra institucional, que no solo se dan en el marco de programas educativos formales, sino que se propicia en la realización de investigaciones, por lo que se pretende abordar la formación para la investigación desde la doble dimensión a través de las experiencias de sus actores, es decir, como lo vive, lo relaciona y participa en ese proceso de formación desde el ámbito personal como el institucional.

De acuerdo a Pedraza para abordar el estudio de formación de investigadores se pueden abordar “tres líneas de trabajo: el componente institucional o estructural, personal o experiencial y académico o estructurante” lo que hace referencia a que el componente institucional abarca la “organización, la operatividad y la tendencia formativa de investigadores a través de normatividad política, administrativa y académica” (2018, p. 3) Estableciéndose como criterios la normatividad académica, referentes a los centros de

información documental y equipo especializado, el apoyo financiero, las principales acciones (prácticas entre el formador y formado) que ha puesto en marcha y donde los resultados han contribuido en el desarrollo del proceso formativo para la investigación, la integración social y académica del estudiante y la institución.

Por lo que respecta al componente personal hace referencia a lo establecido por Moreno-Bayardo al señalar que se trata de “la forma en que el estudiante vive y articula internamente sus condiciones personales con las condiciones externas que propicia el programa de la institución que lo ofrece” (2010, p. 34).

Y agrega lo aportado por Jiménez, al señalar que “recupera las experiencias de los estudiantes, al reconocer su importancia en los procesos de formación” (Pedraza, 2018, p 4). Estableciéndose como criterios las exigencias académicas, capacidad intelectual, habilidades lingüísticas, búsqueda de información y producciones orales y escritas orientadas a la investigación, la adquisición y desarrollo de habilidades, las diferentes capacidades para implementar un rigor metodológico y teórico a las investigaciones y la forma de enfrentar obstáculos en el desarrollo de su formación.

En el tercer componente, Pedraza refiere que tiene una función estructurante ya que se “filtra el contenido curricular del programa a la experiencia formativa del estudiante” (2018, p. 5) y en donde se establece como criterios el desempeño académico del alumno mediante los seminarios de investigación y las tutorías, la flexibilidad de los programas para trabajar el desarrollo de la investigación doctoral, el desarrollo de contenidos especializados en relación a la tesis, el empleo de estrategias didácticas que apoyen el aprender haciendo: ensayo y error, además de la participación en eventos científicos, publicaciones, coloquios, en donde se establezcan procesos colaborativos de relaciones interpersonales entre los sujetos.

Por lo que si partimos de lo señalado por Larrosa (2002) y Laing (1979), citados por Pedraza (2018) donde la “experiencia humana se plantea desde el pensar, sentir y hacer” será necesario el abordaje del aspecto cognitivo, emocional y conductual del sujeto que se forma para la investigación.

2.2.1.1 Experiencia Educativa Desde los Actores

La experiencia educativa de formarse nos lleva a establecer la forma en que cada individuo vive su proceso formativo, tal y como lo refiere Contreras & Pérez de Lara, al expresar que la experiencia es lo que hace diferente la explicación de como se percibe lo vivido y deja una huella distinta (2013).

La experiencia educativa en el ámbito de los procesos de formación para la investigación educativa tiene que darse desde la vivencia de cada uno de los actores que están en ese proceso.

Cabrera (2019) hace referencia a que solo puede dar cuenta sobre la experiencia el sujeto que lo vive, por lo que al hablar de la experiencia educativa se hace desde la voz de sus actores, de donde surge la esencia de momentos significativos que se convierten en vivencias, y es a través de la narrativa de su experiencia lo que hace posible develar lo que se vive, más allá de un recuerdo. Lo que lo hace ser un proceso personal, al hacerlo desde lo significativo para cada persona que lo vive.

Por lo que referirse al abordaje de los procesos formativos de estudiantes de doctorado desde la experiencia, significa una ruptura en la conceptualización educativa, ya que de acuerdo a Morales “la experiencia resulta un proceso contingente e incierto; esto es, que no puede ser planeada” ya que de acuerdo a los estudios de Larrosa, señala que la experiencia se obtiene entre lo que sucede fuera (lo externo) y lo interno del sujeto, transformándolo de forma interna, que a su vez se ve reflejado nuevamente al exterior (2019, p. 144).

Por lo que realizar investigación desde la experiencia educativa de los actores nos lleva a abordar las prácticas investigativas que se ejercen dentro de los programas doctorales de formación para la investigación educativa como parte importante de lo que sucede en la conformación del futuro investigador, lo que permite analizar la realidad para una mayor comprensión del proceso formativo doctoral.

2.2.2 Enfoque de la Investigación Educativa

La investigación educativa debe de ir en la búsqueda de nuevos mecanismos para generar conocimientos y comunicarlos, diferentes a los que conocemos, tal y como lo señaló Gibbons en la forma de producción del conocimiento (1997). Por lo que este trabajo toma como enfoque el denominado modo dos, como el nuevo modo de producir conocimiento, el cual es diferente del familiar denominado también modo uno.

2.2.2.1 Modo Dos Producción de Conocimiento

El modo dos de producción de conocimiento, establece diferentes formas de generar y comunicar el conocimiento, centrándose en problemas, proyectos o programas, lo que implica actores de diversas disciplinas y diferentes lugares en donde se produce el conocimiento. Este modelo de producción de conocimiento es mayormente reflexivo, ya que busca la transformación social del conocimiento. Por lo que el modo dos se define como:

Producción de conocimiento que se lleva a cabo en el contexto de aplicación, caracterizado por: transdisciplinaridad, heterogeneidad, heterarquía y transitoriedad organizativa, responsabilidad social y reflexividad, y control de calidad que resalte la dependencia del contexto y del uso. Es el resultado de la expansión paralela de los productores y usuarios del conocimiento en la sociedad (Gibbons et al., 1997, p. 216).

Las características del modo dos ayudan a comprender el cambio de la producción del conocimiento en las ciencias sociales y lo que implica para las instituciones en donde se realiza. Por lo que permite visualizar los atributos que permiten el cambio en la forma de producir el conocimiento, tanto en actividades académicas como científicas, ya que propone que el conocimiento se da en contextos transdisciplinarios sociales y económicos, a diferencia del modo uno que produce un conocimiento tradicional a partir de un contexto disciplinar cognitivo (Gibbons et al., 1997, p. 11).

Por lo que como primer atributo de la producción del conocimiento en el modo dos, es que resulta un conocimiento producido en el contexto de aplicación, en donde se puede plantear

y solucionar problemas en un contexto específico localizado, al tener la intención de ser útil a los intereses de los actores, siendo catalogado como “un conocimiento socialmente distribuido” (Gibbons et al., 1997, p. 15).

Como segundo atributo se encuentra la transdisciplinaridad, en donde la aplicación del modo dos se refiere a que la solución final debe de estar más allá de cualquier disciplina individual que contribuya a la misma, por lo que suele ser una característica muy particular en el área de las humanidades. Ya que la transdisciplinaridad incluye elementos teóricos como empíricos que contribuyan a la producción de conocimiento que no es exclusivamente disciplinar. Por lo que es definido como “un conocimiento que surge de un contexto de aplicación concreto, con sus propias estructuras teóricas, características, métodos de investigación y modos de práctica, pero que puede o no estar localizable en el mapa disciplinar prevaeciente” (Gibbons et al, 1997, p. 217).

La heterogeneidad y diversidad organizativa como atributo del modo dos, permite a partir de la gente que produce el conocimiento, un número indeterminado de lugares en los que se puede crear el conocimiento y la variedad de formas de comunicarlo, lo que da lugar a nuevos contextos sociales, por lo tanto la flexibilidad y el tiempo de respuesta se vuelven presentes mediante equipos y redes de trabajo, gracias a los avances en las comunicaciones que han permitido nuevas interconexiones y formas innovadoras de colaboración.

Otro atributo del modo dos que destaca Gibbons, es la responsabilidad y la reflexividad social, estos se observan desde el abordaje del problema hasta la comunicación de resultados, ya que al desarrollar el trabajo en el contexto de aplicación permite mayor sensibilidad ante lo que se está hace, al ser más reflexivos los que participan en ello. Por lo que resulta un atributo que sobresale en el área de humanidades, debido al tipo de conocimientos que se desarrollan en esa área.

Como parte de la calidad del trabajo y de quién lo realiza, se establece dentro del modo dos un control, el cual se da a partir del contexto de aplicación, que incluye tanto intereses intelectuales como sociales, políticos y hasta económicos, lo cual le hace ser una valoración

mayor, ya que no queda limitada a la valoración realizada solo por los miembros de la misma disciplina.

Los atributos del modo dos, pueden estar presentes en su totalidad o no en todos los casos, sin embargo, al estar ahí, se conforma una producción de conocimiento con mayor estabilidad cognitiva y organizativa transdisciplinar, sin dejar de estar presente la creatividad individual o colectiva.

Por lo que el modo dos en la producción de conocimiento se dirige hacia la realización de investigaciones orientadas a resultados contextualizados.

Así, las nuevas formas de investigación en el modo dos en el contexto de la educación, se relacionan concretamente con la masificación de la educación superior, desde las formas de financiamiento, hasta investigaciones dirigidas hacia los problemas, lo que permite la conformación de comunidades mayores y no exclusivas de una sola institución, las cuales se ven favorecidas por las innovaciones tecnológicas de comunicación, al formar nuevas unidades académicas a través de los equipos de investigación, lo que permite acercar las relaciones de trabajo entre personas que se encuentran en diferentes instituciones. Al permitir la creación de ambientes de trabajo característicos del modo dos en la producción de conocimiento.

CAPÍTULO 3

MARCO CONTEXTUAL

3.1 Origen y desarrollo de la formación doctoral en educación

La educación doctoral en México ha tenido un gran auge en tiempos recientes. Sus inicios datan de la década de los 90, en dónde fue notorio el incremento a nivel nacional de los programas doctorales en diversas disciplinas, incluyéndose el campo educativo.

De acuerdo con Ibarrola para inicios de los 90's, se contaban con dos programas doctorales en educación, los cuales tenían una matrícula de 19 alumnos, además de señalar que el crecimiento en el posgrado se debió en parte a las políticas que el gobierno adoptó en 1996 para la promoción de los docentes, mediante el Programa para la Mejora de la Educación Profesional (Promep) por el cual, los docentes buscaron la obtención del grado de doctorado para cumplir con el indicador impuesto en dicho programa, que les permitía mejorar sus condiciones de trabajo y la calidad en la enseñanza que ejercían. A inicios del nuevo siglo, el número de programas ofertados fueron ochenta y ocho en materia educativa (2015, p. 70).

Diversos autores refieren que este gran incremento se debe a las políticas públicas que han buscado fortalecer la investigación y el posgrado en educación. Asunto que se agudizó con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a finales de la década de los 80's en donde la función de investigador adquiere una mayor relevancia dentro de las funciones de los profesores (Colina, 2011, 2012; Didou, 2011). Mientras que Pacheco (2011), señaló que existían otras causas que obligaron el ingreso al doctorado, tales como acreditaciones institucionales y por lo tanto cubrir los requerimientos para las respectivas evaluaciones con la finalidad de incrementar la calidad en la educación.

En síntesis, los posgrados tuvieron un crecimiento exponencial en México en casi 40 años, ya que de acuerdo al COMEPO se tenían "1232 programas en 1980" y para el año 2018 se incrementaron "a 9602 programas" (2019, p.10). Mientras que en la región centro sur

conformada por los estados de Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Morelos, Estado de México, Puebla y Tlaxcala, en la generación 2012-2013 es donde se concentró el más alto número de programas de posgrado en la República Mexicana (2019).

Con respecto a este punto, mucho influyó la determinación de la búsqueda de mejora en los posgrados bajo la cuestión de programas enfocados a la formación de personal docente y en menor medida los que buscaban el desarrollo de formación para la investigación, sin embargo estas fueron las causas que proyectaron el crecimiento de los posgrados, de acuerdo a Gaeta & Cruz (2020) en las últimas dos décadas de finales del siglo pasado y entrado en el primer decenio de este milenio, los posgrados en educación concretamente en el Estado de Puebla presentaron gran avance en la consolidación de programas de posgrado debido a estas causas.

Mientras que Barrón (2012) señaló necesario la revisión de las políticas vinculadas a la investigación en México, sin dejar a un lado el impacto de los programas y las características de investigación educativa. Por lo que se analiza la política educativa de la formación doctoral.

3.2 Política Educativa de la Formación Doctoral

Como parte de los procesos de formación para la investigación en México, es necesario abordar la temática referente a los programas que promueven este proceso formativo. Así los podemos clasificar en tres diferentes enfoques: artesanal, profesional e investigativo.

3.2.1 Del Enfoque Artesanal

De acuerdo con Arredondo, Martínez y otros (1989) citados por Moreno-Bayardo en 2003; los procesos para llevar a cabo la formación para la investigación a finales de la década de los 80's se efectuaban mediante los "procesos formales y los no formales" los primeros se daban en el contexto de los programas de posgrado o especialización, mientras que los informales, surgían como consecuencia de la práctica.

Mientras que Sánchez (2009) identificaba a los agentes con diferentes tipos. Los llamados Legitimadores, que eran formados mediante el oficio científico, es decir, se formaban al lado de un investigador (una vía artesanal), muchos de estos sujetos y en forma posterior, solo ingresaron a un programa doctoral, para legitimar la obtención del grado debido a los requisitos que había que cumplir con el establecimiento del SNI en México.

Por su parte Schmelkes (2013) considera que el formarse como investigador, es aún una tarea que no se encuentra sistematizada y por lo tanto investigar es un oficio que se aprende de manera artesanal.

Así, se observa que desde una perspectiva por inmersión, como la clasifica Croda & Porras, es la formación para la investigación que se realiza en la “relación de maestro aprendiz” en donde se busca el aprendizaje mediante el hacer, lo que se mira como “un oficio artesanal” (2020, p. 82).

3.2.2 Del Enfoque Profesional

En este enfoque, la formación para la investigación de acuerdo a Sánchez (2009) se realizaba mediante el ingreso a un programa de posgrado, como forma de adquirir el rol de investigador, en donde se denominó a estos agentes como aspirantes.

Para Moreno-Bayardo, resultaban de procesos formales, en donde la formación para la investigación se brindó mediante cursos y en donde se buscaba otorgarles las herramientas que los preparaban para el desarrollo de la investigación. Dichos procesos tenían por lo tanto las características de ser “intencionales y estructurados académicamente” (2005, p. 5).

Este tipo de enfoque también es llamado como una formación por lección (Croda & Porras, 2020) en donde resulta esencial la formación otorgada mediante un programa de estudio que observe la formación en metodología de investigación, en la actualidad se otorga ese rol a

los estudios de posgrado, en una primera instancia durante los estudios de maestría y en forma posterior a los programas doctorales, lo cual para estas autoras, ha sido insuficiente el pensar que solo al cursar un programa de este tipo se pueda lograr la formación para la investigación, ya que siempre se requiere poner en práctica los conocimientos adquiridos para lograr el aprendizaje.

3.2.3 Del Enfoque en Investigación

En épocas más actuales, de acuerdo con los estados del conocimiento del COMIE, los programas de formación para la investigación se pueden conformar en torno a algunos programas formales de posgrados, donde la orientación sea la investigación y dentro de los cuales su labor se centra en la producción de investigación.

Desde la época de los 80's, Ibarrola señala que la forma más efectiva de formarse para la investigación se realiza en la actividad diaria:

Conviene aquí retomar una afirmación que se repite con frecuencia a investigar se aprende investigando, a la que hace falta un indispensable contexto. Se aprende investigando, sí, pero con otros investigadores y no por simple reflejo o mimetismo, sino por la realización conjunta de trabajos concretos de investigación, en el marco organizativo y con los recursos de instituciones y grupos concretos. Una importantísima manera de formar investigadores es a través de la organización que una institución académica asume para formar a su personal ya en funciones (1989:23).

Por su parte Arredondo (1989) establece necesario sentar las condiciones que permitan que esa práctica sea realmente un proceso formativo. Por lo que existen estudios que versan sobre las experiencias dadas en diferentes posgrados en México (Martínez, 1993, 1999; Villarreal & Guevara, 1994; Royo & Reyes, 1997) los cuáles han denotado la existencia de que efectivamente la investigación va de la mano con el ejercicio de la misma, pero con intenciones dirigidas, mediante estrategias que permiten y facilitan no tan solo el desarrollo de los trabajos investigativos, sino que a la vez contribuyen a la formación para la investigación de los agentes que la ejercen.

De ahí, que la perspectiva determinada como formación por la vía integradora aportada por Croda & Porras, otorgue una perspectiva de complementariedad, a partir de la combinación de la perspectiva de inmersión mediante un modelo artesanal, donde se enseñe la labor investigativa desde su puesta en marcha y de la perspectiva de lección que aporte el estudio formal de metodología de investigación, las cuales permitan su entrelazamiento en favor de un proceso formativo para la investigación educativa. Ya que de acuerdo a estas autoras la formación integradora se da a partir de "el desarrollo de conocimiento y análisis de contenidos disciplinares, desarrollo de habilidades y actitudes con una sólida y rigurosa formación metodológica" haciéndose más factible que este proceso formativo se desarrolle. (2020, p. 84).

Por lo que desde esta perspectiva integradora que mezcla lo artesanal y el desarrollo de contenidos de metodología de la investigación, es el enfoque mayormente aceptado en la formación para la investigación educativa en nuestros días (Croda & Porras, 2020).

3.2.3.1 De los Programas Doctorales de Calidad en Investigación

En el caso de México, los programas de posgrado a nivel nacional se establecieron en los años setentas, mediante la diferenciación entre aquellos que se dirigían a la profesionalización y aquellos que se encaminaban a la formación en investigación en torno a los criterios evaluativos (Croda & Porras, 2020).

Sin embargo, desde 1991 se han establecido dentro de las políticas públicas, a través de CONACYT, la clasificación de los programas en dos campos de orientación: El primero encaminado a la orientación profesional dentro de una disciplina profesional, al ser presenciales en su mayoría y otros en trabajo de campo.

El segundo tipo de programas de posgrado tienen una orientación a la investigación, por lo cual tienen su función centrada en la investigación, al incidir en el trabajo de tesis de los cursantes y responder de acuerdo a las necesidades en un contexto.

En donde el CONACYT es el organismo que clasifica los programas en posgrados escolarizados, no escolarizados, de la industria y en especialidades médicas.

Sin embargo, dada la naturaleza de este trabajo, nos enfocamos en el desarrollo de los programas orientados a la investigación, los cuales de acuerdo a CONACYT “tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales” (2015, p. 12).

Así también el CONACYT otorga el reconocimiento a aquellos programas de posgrado de las instituciones de educación superior y centros de investigación, mediante su ingreso al PNP, cuando dichos programas acreditan ante él tener los estándares de calidad y pertinencia que se exigen.

Una vez aprobados los programas con la evaluación académica correspondiente, son integrados al PNP, clasificándose en cuatro niveles: de reciente creación, en desarrollo, consolidados y de competencia internacional.

Por lo que al abordarse los programas con orientación a la investigación, el trabajo se ha centrado en el contexto de programas doctorales en educación que han sido reconocidos en el PNP de CONACYT, como programas escolarizados con orientación a la investigación, que permitan contribuir al análisis de los procesos formativos para la investigación de doctorandos en educación, lo cual sería una fortaleza en la búsqueda por la obtención de resultados en México.

Por lo cual, el actual estudio tiene como contexto, los programas doctorales del área educativa que se encuentran acreditados en el PNP del CONACYT, ubicados en la región centro del País, bajo la modalidad escolarizada, con orientación a la investigación, ya que dichos programas doctorales son los que cuentan con la intención de formar investigadores

educativos, lo que nos permite acercarnos a la realidad de los procesos formativos para la investigación en México y de forma concreta a la productiva oferta académica que se presenta en los Estados de Puebla y Tlaxcala (Gaeta & Cruz, 2020) de los cuáles participan tres programas doctorales en educación con orientación a la investigación, dos de ellos ubicados en el Estado de Puebla y un programa doctoral en el Estado de Tlaxcala.

Lo cual brinda una mayor fortaleza a los resultados obtenidos en el estudio, debido a la experiencia formativa con la que cuentan cada uno de estos programas, la cual se aborda mediante las voces de sus actores educativos.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Diseño de la investigación. Enfoque

La presente investigación parte de un enfoque cualitativo, el cual se “caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social. Estas dimensiones se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por él” (Badilla, 2006, p. 46) ya que se trata de lograr la comprensión del proceso de formación para la investigación en estudiantes de doctorado en México.

Por lo que se justifica su uso, debido a la interpretación que dicho enfoque permite lograr, a partir de la reflexión que realicen los estudiantes de doctorado de la realidad que viven en su proceso formativo para la investigación educativa. Lo cual se enriquecerá mediante el aporte de los profesores de los programas como otra parte actoral en la formación para la investigación.

Como tipo de estudio a desarrollar, se establece el interpretativo, transversal y descriptivo: Se propone que sea interpretativo, ya que la finalidad es interpretar y teorizar sobre los casos que se analizan, a partir de ese análisis inductivo sobre el cual se desarrollan conceptos o presupuestos teóricos a abordar, ya que de acuerdo a Schwandt, citado por Gonzáles, el utilizar una metodología interpretativa da un “énfasis en la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes” además de que la investigación tiene que situarse en un contexto particular ya que “la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular” debido a que “las acciones transcurren de un modo natural” por lo que el investigador se considera un instrumento dentro de la investigación, al elegir los métodos y diseñar los instrumentos, que le permitan utilizar los “procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural” para que en forma posterior se realice el análisis inductivo que emplea en la interpretación (2001, p. 13).

Se propone un tipo de estudio transversal, ya que busca ser un trabajo que permita analizar los datos recopilados en un período de tiempo sobre una población muestra o subconjunto predefinido. Y finalmente, será descriptivo: ya que se contribuye a explicar el proceso de formación para la investigación en los doctorandos en educación.

El tipo de investigación retoma componentes del estudio de caso, el cual es definido para Stake como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (2007, p. 11). Lo que permite vislumbrar el caso de doctorandos en educación, para entender el proceso de formación para la investigación, al analizar este proceso.

4.2 Participantes de Estudio

Entre los participantes en esta investigación se encuentran como sujetos primarios a los doctorandos en educación y en el rol de sujetos secundarios a profesores de los programas, quienes se han desempeñado como directores, tutores, profesores y coordinadores de los programas participantes, en los cuales se busca que “...produzcan información relevante para dar respuesta a las preguntas-problema planteadas...” (Badilla, 2006, p. 47).

Se establece para los doctorandos como principal criterio de inclusión: que se encuentren inscritos en uno de los programas participantes circunscritos dentro del Estado de Puebla o en el Estado de Tlaxcala y que cursen el último año de sus estudios doctorales. Debido a que “los criterios de selección se constituyen en criterios de comprensión, en el tanto son pertinentes y no representativos en términos estadísticos” (Badilla, 2006, p. 47).

Con lo que se logra, la mayor experiencia centrada en el doctorando, obtenida por el nivel en su formación para la investigación y el desarrollo del tema de su trabajo doctoral. Mientras que los profesores invitados a participar, tienen como criterios de inclusión: el ser titulares en el programa y desempeñar el rol de directores de tesis, que a su vez pueden conjugar este rol con el de tutor, profesor y/o coordinador dentro del mismo programa.

4.3 Categoría de Estudio

En esta investigación se establece la categoría de la experiencia de los procesos de formación para la investigación Doctoral Educativa, la cual se refiere a las vivencias de los actores (estudiantes, profesores) acerca de situaciones de aprendizaje sistematizadas (intencionadas) dirigidas al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la realización de actividades propias de la investigación en el ámbito educativo, se establecen dos dimensiones: la primera desde una mirada objetiva: “Del Proceso Formal de la Formación” para la investigación doctoral educativa y la segunda: “De la Experiencia” visto desde un aspecto subjetivo.

Ya que de acuerdo al modo dos del conocimiento (Gibbons, 1997) se puede generar y comunicar el conocimiento mediante actividades académicas o de investigación, y puede darse en contextos de aplicación e incluir elementos teóricos y empíricos, al ser más reflexivo el modo de adquirir dichos conocimientos.

Por lo que las dimensiones propuestas se encuentran organizadas con este enfoque, mediante tres contextos que permiten el análisis en tres subcategorías: primeramente desde la dimensión objetiva del proceso de formación doctoral, siendo las siguientes: propuesta académica, contexto institucional y condición personal, donde se pueden observar las actividades académicas y de investigación que se realizan en este proceso y segundo a partir de la dimensión subjetiva, en donde las subcategorías fueron denominadas como: experiencias académicas, institucionales y personales, ya que desde esta dimensión se busca obtener la vivencias más significativas dentro de su proceso formativo doctoral. Todas ellas se conformaron desde el referente teórico dado por los trabajos de Moreno-Bayardo (2010) y Pedraza (2019).

Moreno-Bayardo, permitió establecer las condiciones personales e institucionales que se viven en los programas de formación doctoral y sumar el aspecto personal. Para determinar como condiciones las circunstancias que están presentes, favorables o no, las cuales estableció en 5 ejes: “personal, familiar, económico, laboral y de formación previa” Por otra

parte abordó las condiciones institucionales, en las que se dan las prácticas de formación para la investigación, al ser las vivencias del estudiante como puede configurarse este proceso (2010, pp. 33- 47).

Mientras que Pedraza establece las líneas de trabajo acerca de la formación de investigadores dividiéndolas en tres: “académica, institucional y personal” (2019, p. 41). Presenta como línea de trabajo a la académica o componente estructurante, ya que es a través de los factores académicos los que permiten que el contenido curricular del programa académico llegue al estudiante en la experiencia formativa dentro de su formación para la investigación, mediante “el trabajo académico en el aula, el desarrollo de coloquios, exigencias del programa, obstáculos, habilidades del estudiante, estrategias” (pp. 44-49).

Así también, determina la línea institucional denominada componente estructural, ya que de acuerdo a este autor, la institución es determinante para la organización y la operación en la formación de investigadores. Aborda factores de la institución como internos y externos, tales como los “recursos financieros, la dinámica institucional, la colaboración institucional, el rol que juega en la investigación y en la formación de futuros investigadores, el rol de tutores” (pp. 41-43).

Por último, establece la línea personal, la cual define como un componente experiencial, que da equilibrio y regula al componente institucional y académico. Al determinar algunos factores como la “dimensión actitudinal” la cual se refiere a la disposición colaborativa en las relaciones interpersonales entre el tutor y el estudiante (pp. 51-53).

Lo que permitió establecer las subcategorías ya mencionadas para este estudio sobre el proceso de formación para la investigación educativa a partir de las experiencias de sus actores, siendo los criterios que se observan dentro del desarrollo de las técnicas propuestas (Véase tabla 1).

Tabla 1

Categoría de la Experiencia de los Procesos de Formación para la Investigación Doctoral Educativa		
Dimensiones	Subcategorías	Descriptorios
Del Proceso Formal (Objetiva)	Propuesta académica	Prácticas Estrategias Procesos colaborativos Vinculación teórico-metodológico
	Contexto Institucional	Apoyos Integración del estudiante y la institución Normatividad Académica
	Condición personal	Exigencias Académicas Autonomía intelectual del estudiante Adquisición y desarrollo de habilidades
De la Experiencia (subjetiva)	Experiencias Académicas	Estrategias: Individual y Grupal
	Experiencias Institucionales	Mediaciones: Aprendizaje, Facilitadores, Obstáculos
	Experiencias personales	Motivacionales Colaboraciones interpersonales

Elaboración Propia.

4.4 De las técnicas

Como técnicas a realizar, se estableció la entrevista a profundidad, ya que es descrita como “el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake 2007, p. 63). Mediante la cual se podrá obtener descripciones e interpretaciones de los doctorandos en su proceso formativo para la investigación, así como de los profesores, quienes en los diferentes roles que desempeñan dentro del programa, podrán enriquecer la experiencia de la formación para la investigación educativa dentro del nivel doctoral.

Así mismo, se utiliza la técnica de reportes reflexivos de los doctorandos, los cuáles han sido conceptualizados como un medio que permite obtener la narración de las experiencias con mayor significado en forma libre y que han sido considerados con ventajas, ya que permiten la obtención de datos con mayor especificidad al orientarse al libre interés del estudiante y sus vivencias con una finalidad plenamente definida (Moreno-Bayardo, 2016).

Por lo que el uso de estas técnicas contribuye a la obtención de las vivencias personales de los actores educativos, lo cual brinda un ejercicio reflexivo mediante el análisis y la crítica de sus experiencias significativas en el proceso formativo para la investigación educativa que se brinda en estos programas doctorales.

4.5 De los Instrumentos

Para la entrevista a profundidad dirigida a doctorandos y profesores se elaboraron como instrumentos: guías de entrevistas para cada grupo de los sujetos propuestos (véase anexos 1 y 2) mediante la construcción de "...una lista corta de preguntas orientadas a los temas..." (Stake, 2007, p. 64). "A estas preguntas las guían teorías de la acción social que están orientadas por experiencias compartidas por diferentes participantes, por referencias del acontecer educativo o por valoraciones que se le atribuyen a ese acontecer" (Badillo, 2006, p.47) lo cual permite el desarrollo de la técnica propuesta, para obtener las experiencias de actores educativos, que permitan establecer el comentario interpretativo.

Las guías de entrevistas cuentan con una primera parte donde se obtienen datos generales de los sujetos que permitan su caracterización. En forma posterior, se presentan las preguntas que conforman la entrevista, las cuales se encuentran estructuradas en tres bloques: el primero se refiere a la propuesta académica del programa de doctorado en el que el sujeto se encuentra, ya sea al cursar o laborar en él. El segundo bloque dirigido al contexto institucional, en donde se circunscribe el programa de estudios del doctorado en educación al que se refiere el entrevistado y por último el tercer bloque en el que se aborda las condiciones de cada actor educativo de frente al programa doctoral, para así lograr el análisis de la formación doctoral para la investigación educativa, como parte de un proceso formal.

Además, se elaboró una guía para la redacción de los reportes reflexivos, a partir de las narrativas de los doctorandos, donde se indaga sobre las estrategias, mediaciones y motivaciones que se viven en su formación doctoral, al determinar cuáles han sido las más representativas y las principales causas de ello (Anexo 3), donde se da la reflexión de los sujetos sobre sus experiencias más significativas en este proceso.

4.5.1 Validación por Juicio de Expertos

Estos instrumentos fueron sometidos a una validación por parte de tres expertos de reconocida trayectoria en el tema, mediante invitación escrita (Anexo 4) a la cual se acompañó de la guía de preguntas para la entrevista, así como la guía de redacción de los reportes reflexivos, junto con la matriz de categorías y descriptores (Anexo 5), lo cual permitió plantear propuestas de reformulación, en términos de añadir, quitar, complementar o reformar las instrucciones y la redacción de las preguntas, así como cualquier otro aspecto que fuera considerado por ellos relevante.

Se recibieron las observaciones de dos jueces sobre los siguientes puntos: el primer juez recomendó añadir o cambiar algunas de las preguntas que forman parte de la caracterización de los sujetos, en específico de los doctorandos y de los profesores las cuales son las siguientes:

En el caso de las guías de entrevistas referidas a doctorandos y en la parte de la caracterización se cuestiona: si esta caracterización de los sujetos forma parte de la entrevista.

Por lo que respecta a la guía de entrevista a doctorandos además de lo anterior se propone algunos cambios sobre una pregunta y añadir otra: acerca de la pregunta: ¿Cuál es el título tentativo de su investigación doctoral? Sustituirla por: ¿Cuál es el tema de su tesis doctoral? debido a que en ocasiones puede cambiar este.

Otra parte de la retroalimentación consistió en precisar sobre algunos términos de las preguntas: como por ejemplo: el de añadir a formación, la palabra “disciplinaria” y se recomendó incluir la siguiente pregunta: ¿El asesor interno/externo tiene experiencia con el tema o con el enfoque teórico-metodológico eje de la tesis doctoral?

Respecto a los apartados de la entrevista se recomienda precisar en algunas cuestiones, tales como: si el entrevistado tiene nociones de investigación e investigación educativa; a ¿qué tipo de facilitadores académicos? se hace referencia en el cuestionamiento. Al referirse a los apoyos institucionales, se señaló que es necesario establecer si se refiere a la institución donde se labora o en la que se estudia. También aclarar de qué tipo son las condiciones que concurren en la formación para la investigación.

Sobre la guía de entrevista dirigida a profesores, se sugiere añadir si el profesor es de asignatura o profesor de carrera. Respecto al apartado de la propuesta académica, en la primera pregunta se propone cambiar el término “experiencia formativa” por “herramientas”. En la segunda pregunta se añade al final el término “en la investigación educativa”, en la cuarta pregunta añadir el término “desfavorables”. En el apartado de apoyos institucionales se recomienda señalar el tipo de apoyos: generales, de tipo económicos, en la compra de libros, membresías de revistas, intercambios, etc.

En forma general, el primer juez señaló lo interesante del tema y que la propuesta de amplitud de cobertura de los sujetos establecida, permite una mayor comprensión del proceso de formación para la investigación en los doctorandos. Por lo que todas las recomendaciones fueron observadas en su totalidad y aplicadas en el instrumento.

Por lo que respecta al segundo juez, las opiniones versadas sobre los instrumentos sometidos a su experticia fueron las siguientes: En términos generales los instrumentos se encuentran bien logrados, al señalar que la matriz expresada para dichos instrumentos es clara, permite la congruencia entre lo que se pregunta y lo que se pretende.

Además se señala la claridad de las preguntas, sin embargo, se advierte sobre la percepción diferente que puedan tener los entrevistados de lo que se conceptualiza en la investigación, en términos tales como: plan de estudios y habilidades en donde los participantes pudieran referirse a cosas distintas a las planteadas en la investigación.

Por lo que se recomienda tener acuerdos conceptuales con los entrevistados, asegurándose que se habla el mismo lenguaje sobre los conceptos claves que se manejan, para que al final de la investigación se puedan hacer afirmaciones contundentes.

Al final, se determina por parte de este juez, la similitud con investigaciones propias, al ser interpretado como un interés común en la investigación. Tomándose en cuenta la recomendación de los acuerdos conceptuales en el momento de la realización de la entrevista.

Con un tercer juez, se recibieron las valoraciones correspondientes, sin embargo las opiniones vertidas no se encuentran vinculadas al objetivo general ni específico de este trabajo, por lo que no se consideraron aplicables.

En lo correspondiente a la guía de redacción de los reportes reflexivos, no se realizaron observaciones por parte de los jueces.

4.5.2 De la Prueba Piloto

Dentro de la implementación de la prueba piloto, se inició con las cartas invitación, para programar en forma posterior las fechas para su realización en un programa doctoral en educación en una institución de educación superior del ámbito privado (Anexo 6).

En primera instancia, se realizó la prueba piloto a dos doctorandos del programa de educación del sector privado, la cual se tenía contemplada que la duración en su aplicación estaría aproximadamente de 45 minutos, de lo cual se obtuvo lo siguiente: el primer participante entrevistado refirió cierta confusión en el término “contexto institucional” ya que no sabía si se refería a un contexto institucional del programa del doctorado o de su ámbito laboral, ya que para este participante es la misma institución de educación superior pero en distintas áreas. En otro momento, pidió que se clarificara como qué tipo de habilidades de

investigación se refería la pregunta. Sugirió que en el cuestionamiento sobre ¿Cuál es la vivencia más significativa que se ha tenido en el desarrollo de la investigación doctoral?, se le agregara “vivencia académico- investigativa” ya que por un momento no lo relacionó dentro de los estudios doctorales que realiza. Cabe señalar que este sujeto al ser entrevistado señaló el estar muy saturado con su carga laboral y el desempeño de sus estudios doctorales.

El segundo participante entrevistado dentro de esta prueba piloto, hizo referencia a la entrevista como clara, con un buen orden de las ideas y con preguntas concretas, además que se le había facilitado la división de los tres bloques, aunque de primer momento, en el primer bloque el término “propuesta académica” le resultó no tan claro, pero al escuchar la primera pregunta acerca del plan de estudios y los seminarios y el aporte a su experiencia formativa para la investigación educativa, pudo ubicarse rápidamente en el tema. En un segundo momento, éste doctorando respondió muy ampliamente acerca sobre los principales facilitadores académicos que han contribuido al desarrollo del proceso de formación, sin embargo al escuchar el siguiente cuestionamiento sobre las actividades que han contribuido en la integración de su investigación doctoral, refirió que le parecía que ya había quedado contestada esa pregunta con la respuesta anterior, al señalar que tal vez pudiera ser muy “repetitivo”. Sin embargo el doctorando señaló que su respuesta a la anterior pregunta había sido tan amplia, que tal vez por eso sentía que ya lo había mencionado.

En forma general, en esta segunda entrevista de la prueba piloto el participante señaló estar a gusto con el proceso formativo, al tener una actitud muy abierta y relajada su forma de expresarse.

Ambas entrevistas se realizaron dentro de un parámetro menor del tiempo calculado. Se tuvo la primera entrevista de esta prueba piloto, con una duración de 40 minutos y la segunda entrevista 35 minutos.

En forma posterior, se realizó la aplicación de la prueba piloto sobre la guía de entrevista a profundidad dos profesores de dos programas de doctorado en educación de instituciones privadas. De lo cual se obtuvo una retroalimentación de la guía, en donde ambos coincidieron

en que las preguntas eran claras y viables en correspondencia con el objetivo general del trabajo, sin manifestar ninguna observación al instrumento.

Con respecto a la guía para la redacción de los reportes reflexivos, se desarrolló una prueba con dos estudiantes de doctorado, los cuáles hicieron referencia a ser clara y entendible, por lo que no se realizaron adecuaciones al instrumento.

4.6 Recopilación de la Información

De acuerdo al contexto planteado, se realiza la recopilación de la información en programas doctorales del área educativa que se encuentran acreditados en el PNPC del CONACYT, ubicados en la región centro del país, bajo la modalidad escolarizada, con orientación a la investigación, para lo cual se realizó la invitación a estudiantes y profesores mediante las coordinaciones académicas de los programas seleccionados, estableciéndose los primeros contactos con aquellas personas interesadas en participar, haciéndoles llegar en forma posterior la invitación directa a cada uno de ellos con la finalidad de obtener la cita para realizar cada una de las técnicas propuestas (Anexo 7).

Ya programadas las citas con los participantes de los tres programas doctorales invitados, el trabajo de campo se inició con la realización de las entrevistas concertadas, al acudir al lugar y hora señalada por cada participante. De cada una de las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores invitados, se procedió a organizar en carpetas electrónicas las grabaciones, mediante el registro de cada testimonio grabado, así como la transcripción literaria de cada una de ellas. Así mismo, con las narrativas otorgadas vía correo electrónico por parte de los estudiantes. En donde se mantiene la confidencialidad de los participantes, las instituciones y programas que representan, así como la totalidad de cada uno de sus testimonios, para el correspondiente análisis.

El almacenamiento y manejo de la información otorgada se realizó en carpetas electrónicas, clasificadas de acuerdo al rol del entrevistado, otorgándole a cada uno de los participantes un

número identidad (NI) que se conforma por la letra inicial E o N, que hace referencia al tipo de técnica aplicada (Entrevista o Narrativa) y la inicial de acuerdo al rol que desempeña (P-Profesor y E-Estudiante), dos números arábigos consecutivos comenzando con el 01, la abreviatura de Entidad Federativa en donde se ubica el programa (PL-Puebla y TL-Tlaxcala), seguido de la abreviatura que identifique el tipo de institución superior donde se encuentra el programa que participa (Público-PUB y Privado-PRIV) Ejemplo: EE00PLPRIV. Para efectos de identificación y organización de la información recopilada, se presenta las siguientes tablas de registro de participantes:

Tabla 2

Registro de Estudiantes Participantes

Número consecutivo	Entidad Federativa donde se ubica el programa	Tipo de Universidad donde se encuentra el programa	Fecha	NI asignado
01	TL	PUB	19/03/19	EE01TLPUB
02	TL	PUB	26/03/19	EE02TLPUB
03	PUE	PRIV	06/04/19	EE03PUEPRIV
04	PUE	PRIV	08/04/19	EE04PUEPRIV
05	PUE	PRIV	29/05/19	EE05PUEPRIV
06	PUE	PRIV	11/06/19	EE06PUEPRIV

Elaboración Propia.

Tabla 3

Registro de Profesores Participantes

Número consecutivo	Entidad Federativa donde se ubica el programa	Tipo de Universidad donde se encuentra el programa	Fecha de entrevista	NI asignado
01	PL	PRIV	25/02/19	EP01PLPRIV
02	TL	PUB	26/02/19	EP02TLPUB
03	TL	PUB	02/03/19	EP03TLPUB
04	PL	PRIV	29/05/19	EP04PLPRIV
05	PL	PRIV	31/05/19	EP05PLPRIV
06	PL	PRIV	18/06/19	EP06PLPRIV

Elaboración Propia.

Tabla 4
Registro de Narrativas de Estudiantes Participantes

Número consecutivo	Entidad Federativa donde se ubica el programa	Tipo de Universidad donde se encuentra el programa	Fecha	NI asignado
01	TL	PUB	19/03/19	NE01TLPUB
02	TL	PUB	26/03/19	NE02TLPUB
03	PUE	PRIV	06/04/19	NE03PUEPRIV
04	PUE	PRIV	08/04/19	NE04PUEPRIV
05	PUE	PRIV	29/05/19	NE05PUEPRIV
06	PUE	PRIV	11/06/19	NE06PUEPRIV

Elaboración Propia.

4.7 Del Análisis de los Datos

El desarrollo del análisis e interpretación de los datos acerca de la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa se obtienen a partir de las técnicas antes descritas, mediante la organización de las subcategorías propuestas: propuesta académica, contexto institucional, condición personal pertenecientes de la dimensión objetiva de proceso y experiencias académicas, institucionales y personales de la dimensión subjetiva, a partir de estas dimensiones corresponden en forma individual el tipo de técnica empleada para la obtención de los datos.

Por lo que el análisis de los datos obtenidos se organizan en tres etapas: descubrimiento, codificación y relativización (Taylor & Bogdan, 1990).

4.8 Consideraciones Éticas

Dentro de las consideraciones éticas que observan para la recopilación de la información de la investigación se encuentran las siguientes:

Todos los actores educativos en la investigación participan por invitación directa, de la cual se obtiene su participación voluntaria y la autorización para ser grabada la entrevista (Anexo 8).

Se considera su participación bajo una rigurosa confidencialidad, tal y como se describe en la declaración unilateral de confidencialidad (Anexo 9).

También se mantiene la confidencialidad institucional de cada uno de los programas que se encuentran representados mediante la participación de los actores educativos de este estudio.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta en una primera parte la caracterización de los participantes en la investigación, en un segundo momento se expone la estrategia a partir de la cual se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las técnicas aplicadas en los tres programas doctorales a seis estudiantes y seis profesores de las Instituciones de Educación Superior en las que se realizó el trabajo de campo, lo que permite presentar los resultados de la investigación sobre la formación para la investigación educativa.

Como cierre a este capítulo se establece la interpretación de resultados por medio de la validación y triangulación de los datos obtenidos de los roles representados por los participantes en la investigación, mediante la contrastación dada a partir del análisis a las subcategorías establecidas en las dimensiones del proceso formal y de la experiencia dentro del desarrollo de los programas doctorales dirigidos a la formación para la investigación educativa.

5.1 Caracterización de los Participantes

Dentro del trabajo de campo se realizó la caracterización de los participantes en las entrevistas efectuadas. De acuerdo a los datos recolectados de los estudiantes entrevistados de los programas doctorales invitados, la caracterización se sustentó en conocer el área de formación de cada estudiante, en donde se determina que hay estudiantes que tienen una formación pedagógica y otros donde la formación previa es distante del área educativa ya que se han formado en áreas del conocimiento como la económico-administrativas y de ingeniería, al tener en común que los estudios de maestría fueron los que les permitieron vincularse en el área educativa.

Otro aspecto de la caracterización se dio a través de señalar el interés que tienen por desarrollar estudios doctorales en educación, en donde se encontró que reflejan su interés a

partir del gusto por realizar investigación y por dar continuidad con trabajos investigativos anteriores.

Respecto a las causas que los llevaron a elegir ese programa doctoral, queda de manifiesto que se dan a partir de la tendencia de buscar un programa que brinde una formación para la investigación, y como segunda causa, la identificación con la visión y misión de la institución superior en la que se cursa el programa doctoral, para dar continuidad a los estudios anteriores en la misma institución.

En cuanto a la elección del tema para su investigación, se encontró mayor determinación en la vinculación hacia el trabajo que realizan en sus diferentes esferas laborales y en la relación que guardan sus temas con investigaciones anteriores realizadas por ellos.

Por último, en lo referente a la etapa en la que se encuentra el desarrollo de su trabajo de investigación doctoral, los estudiantes se encontraban en la revisión final de su documento o con la fecha asignada para la realización del examen para la obtención del grado, lo que determina que los sujetos principales de esta investigación estaban en el último momento del proceso formativo doctoral.

Mientras que la caracterización efectuada a los sujetos secundarios, se realiza mediante las entrevistas a seis profesores de los programas doctorales, todos los participantes bajo voluntad expresa ante a la invitación realizada a cada uno de ellos.

Por lo que la caracterización de profesores participantes se lleva a cabo en primer lugar el tiempo que tienen de colaborar en el programa, en donde se identifica que hay profesores en un rango de entre dos a diez años en los programas y solo dos de ellos se encuentran en un lapso de entre veintidós a veintiocho años de colaborar en ellos.

Tratándose de las líneas de investigación que trabajan cada uno de ellos, encontramos que son muy diversas, ya que van desde temas didácticos, de formación, evaluación docente, la línea psicopedagógica, política educativa sobre equidad, inclusión y discapacidad,

currículum y procesos educativos, sujetos de la educación, modelos educativos, prácticas docentes y formación metodológica.

Por lo que respecta a las funciones que ejercen como directores o tutores de los estudiantes en el desarrollo de las investigaciones además del desarrollo de su rol de profesores dentro del programa, el número de alumnos que dirigen se encuentra en un promedio de uno a tres estudiantes de doctorado como máximo.

5.2 Estrategia de Análisis

De acuerdo al establecimiento de la propuesta realizada sobre la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa desarrollada en subcategorías, las cuales son punto de partida para establecer las unidades temáticas, se realiza el análisis de la información que se obtiene de las técnicas propuestas para este trabajo. Para la organización del análisis que se presenta, se toma como referente el establecido por Taylor & Bogdan (1990) para organizar el análisis de la información proporcionada en los instrumentos aplicados en tres etapas: descubrimiento, codificación y relativización. Por lo que el análisis del contenido de las entrevistas y de los reportes reflexivos se detalla en las siguientes etapas:

A. Etapa de Descubrimiento:

- a. Se ordena la información obtenida en las entrevistas, mediante el almacenamiento de los audios en carpetas clasificadas por el rol del entrevistado, otorgándole a cada uno de los participantes un número identidad (NI).
- b. Se recupera la información otorgada en las entrevistas, se procede a la transcripción textual en forma escrita de cada uno de los audios, la cual se revisa para evitar errores de transcripción o mecanográficos.

- c. En el caso de los reportes reflexivos, se recibieron vía correo electrónico, registrándose cada uno de ellos bajo el correspondiente número de identidad (NI).

B. Etapa de Codificación:

- a. Da inicio la codificación y categorización por datos, de acuerdo a lo señalado por Gibbs en 2012 (pp. 63-82) en donde se identifica y segmenta en tablas la información que permita recuperar información de los textos de las entrevistas realizadas a alumnos y a profesores, las cuales guarden la misma idea descriptiva, mediante la selección y sistematización de la información en la categoría de la experiencia de los procesos de formación para la investigación doctoral educativa, desde la dimensión del proceso formal, establecidas en las subcategorías: propuesta académica, contexto institucional, condición personal y establecer así una codificación abierta, lo que nos permite vislumbrar las unidades de análisis mediante las frases o ideas plasmadas que resultan en el establecimiento de códigos descriptivos, reproduciéndose la misma acción en cada una de las entrevistas realizadas en ambos roles de participantes. En el caso de los reportes reflexivos en la categoría de la experiencia de los procesos de formación para la investigación doctoral educativa, permite su abordaje desde la dimensión de la experiencia del estudiante, establecidos en las subcategorías de experiencias académicas, institucionales y personales, para establecer los respectivos códigos descriptivos.
- b. Una vez establecidos los códigos descriptivos, se inicia la categorización de cada uno de ellos, en donde se busca una codificación en categorías más específicas a lo analítico, es decir, de qué habla o a qué se refieren esas ideas descriptivas.
- c. Ya establecidas las categorías, se determina los códigos analíticos, en donde se busca la codificación más teórica del texto. En donde puede resultar que un código se pueda asignar a otro texto del mismo u otro participante.

- d. En forma posterior, dichos códigos son jerarquizados, lo que permite clarificar las relaciones que guarden entre ellos (Gibbs, 2012, pp. 64, 105).

C. Etapa de Relativización:

- a. Agotada la etapa de categorización, se realiza la recuperación del texto a partir de la jerarquización de los códigos analíticos establecidos, con lo cual se relacionan por temas, partes del texto codificados, con la finalidad de lograr la examinar los datos obtenidos de acuerdo al tipo de instrumento y rol de los participantes. Lo que permitirá comparar las subcategorías entre los diferentes roles de participantes, al determinar las vinculaciones que pudiesen darse en ellas.

Como parte final de la estrategia de análisis de este trabajo de investigación, para efectuar la validación de la investigación, se realiza mediante la triangulación de datos logrados mediante las entrevistas a profundidad realizadas a los participantes de acuerdo a los dos roles determinados, así como los reportes reflexivos de los sujetos primarios de la investigación, para realizar la contrastación con los códigos analíticos que permitan revelar la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, en los programas abordados en la investigación, lo que permitirá “...obtener mayor riqueza y variedad en la información obtenida...” (Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019, p. 459).

5.3 Análisis de los Resultados

En el procesamiento de análisis de la información recabada mediante las entrevistas realizadas a estudiantes y profesores, así como de los reportes reflexivos de los estudiantes de los programas de estudio seleccionados, se realiza la codificación y categorización por datos, mediante la elaboración de formatos de categorización de acuerdo al rol de los participantes (estudiantes o profesores), las cuales son organizadas, dentro de las subcategorías establecidas de la formación doctoral para la investigación educativa, lo que

permite la codificación descriptiva en una primera parte, para dar lugar en una segunda columna a la categorización analítica y por último en una tercera, en la que se determina un código analítico (Anexo 10).

5.3.1 Análisis de los resultados de entrevistas a estudiantes

En la primera fase de esta estrategia de análisis, se logra la codificación descriptiva mediante las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a seis alumnos de los tres programas doctorales, organizadas a través de las subcategorías de base: propuesta académica, la cual contempla las 6 primeras preguntas realizadas en la entrevista, la subcategoría: contexto institucional con 3 cuestionamientos y por último la subcategoría: dimensión personal que contiene 3 preguntas más, en donde se identifica y segmenta la información que guarda una misma idea descriptiva que reflejan unidades de análisis a través de las frases o ideas plasmadas que reciben la denominación de códigos descriptivos.

Establecidos los códigos descriptivos ante cada respuesta otorgada por los participantes, se da inicio a la categorización de cada uno de ellos, mediante la codificación hacia un aspecto analítico, es decir; de lo que hablan o a lo que se refieren cada uno de estos códigos, lo que permite señalar las categorías de análisis para los participantes primarios en una primera parte, en donde se obtuvieron los códigos analíticos los cuales se presentan de acuerdo a las subcategorías de la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa:

Tabla 5
Códigos Analíticos por Subcategorías
Rol de los Participantes: Estudiantes

Subcategorías	Propuesta académica	Contexto institucional	Condición personal
Códigos Analíticos	Programa de Estudio	Programas Económicos	Condiciones Internas
	Mediadores Humanos		
	Prácticas y actos no escolarizados	Aspectos Formativos	Condiciones Externas
	Dificultades Académicas		

Elaboración propia.

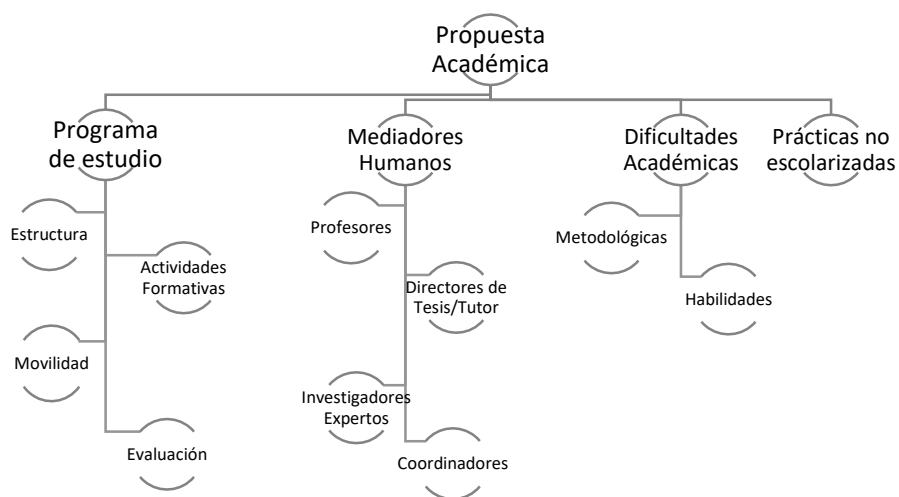
En base a estos códigos se presenta la información obtenida mediante la recuperación del texto a partir de la jerarquización de los códigos analíticos establecidos, con lo cual se relacionan por sub ramas las partes del texto codificados, con la finalidad de lograr examinar los datos obtenidos de acuerdo al de rol de los doctorandos.

Por lo que los resultados que se establecen son los correspondientes entre las subcategorías que dieron vida a los códigos descriptivos, a partir de las ideas expresadas por los estudiantes entrevistados hacía la revelación de los códigos analíticos.

5.3.1.1 Sub Categoría: Propuesta Académica. Rol Participante: Estudiante

La primera subcategoría denominada: propuesta académica, desarrollada dentro del rol participante de los estudiantes en este trabajo, permite establecer como códigos analíticos: programa de estudio, mediadores humanos, dificultades académicas y las prácticas no escolarizadas, a través de los cuales se presentan las siguientes sub-ramas:

**Gráfica 1. Sub Categoría: Propuesta Académica
Rol Participante: Estudiante**



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.1.1.1 Programa de Estudio

Adentrarse en el análisis del código analítico “programa de estudio” desde la mirada de los estudiantes en formación para la investigación educativa dentro de un programa doctoral permite ser abordado en las siguientes cuatro sub ramas: estructura, actividades formativas, movilidad y evaluación.

Al analizar el programa de estudio partimos de la estructura del plan de estudio de los programas formativos que se abordan en este trabajo, la estructura está dada mediante el desarrollo de seminarios, término que utilizan sin distinción los doctorandos para referirse a las asignaturas a cursar en la propuesta académica que eligieron, en donde los estudiantes participantes en este trabajo realizan la valoración de ello como muy bueno: “Han sido bastantes buenos, porque hay cosas que desconocía desde aspectos teórico como metodológicos” (EE01TLPUB). “Yo creo que ha aportado mucho, por lo menos al principio las bases si nos las dan súper bien” (EE02TLPUB). “Los seminarios eran, o sea toda la dinámica de clases era como muy fluida, eran revisar lecturas, debatirlas y enfocarlas a tu objeto de estudio...” (EE05PUEPRIV).

De los seminarios, por lo menos a mí me han aportado bastante conocimiento en relación a esta área que al principio era bastante desconocida y me han servido mucho para esta cuestión de ver las cuestiones metodológicas: El plan de estudios va acorde con las necesidades que va teniendo uno a lo largo del doctorado (EE06PUEPRIV).

Uno de los aspectos de la estructura en los programas de estudio, resulta ser las líneas formativas, dentro de las cuales encontramos la teoría aplicada a lo educativo y la línea metodológica que busca contribuir al desarrollo de las investigaciones de los estudiantes en formación: “Una de las ventajas de este programa es que te va llevando lo teórico y metodológico a la par” (EE05PUEPRIV).

Este doctorado reúne las dos cosas, formación e investigación... Por otra parte la situación de formación continua que siempre nos dieron con los seminarios de metodología de política educativa, entonces todo eso en verdad conforma un bagaje de formación que desde mi punto de vista es

muy rico para nutrir todo aquello que tiene que ver con mi investigación (EE06PUEPRIV).

En ese sentido, la parte teórica fue valorada como amplia en la aportación que se da en cada una de las asignaturas teóricas: “Yo considero que el programa de estudios del doctorado es muy amplio y tiene una gran variedad de temáticas tanto idearías, vez la educación desde distintas perspectivas... entonces yo creo que el plan es muy amplio” (EE05PUEPRIV). “Las materias que acompañaban a estos seminarios, pues te dan una riqueza educativa, para la labor y en el área en el que estamos investigando” (EE03PUEPRIV).

“Los demás seminarios fueron muy buenos nos aportaron demasiado obviamente para nuestra formación... hubo unas materias en las que trabajábamos muchísimo además de avanzar siempre en la investigación y el concluir con los tiempos previstos en el programa, al final de cada coloquio” (EE04PUEPRIV).

En la parte metodológica encuentran las bases para su trabajo de investigación, ya que la estructura designada de ellos les permitió avanzar en sus investigaciones: “Los seminarios han sido muy buenos, cada seminario te va dando lo que vas necesitando, entonces vas completando la tesis” (EE03PUEPRIV).

“Te da como que las herramientas suficientes para desarrollar tu investigación porque llevamos los cuatro o cinco primeros semestres de metodología y entonces eso te permite ir avanzando tanto tu investigación como seguirte formando” (EE05PUEPRIV).

Los demás seminarios fueron muy buenos nos aportaron demasiado obviamente para nuestra formación, nos fueron guiando para adquirir estas habilidades investigativas, conocimiento en el área de investigación y dar forma en esta área a la investigación rigurosa que pide el doctorado... no fueron aislados los seminarios tuvieron un seguimiento precisamente para armar completamente bien la tesis (EE02TLPUB).

La elección de los seminarios o asignaturas en algunos programas se realiza por libre decisión del estudiante, orientada por el tema de investigación que realizan, en este sentido el tema de investigación dirige la elección de sus seminarios: “Únicamente he tomado los seminarios que han tenido o aportado algo para mi tema de tesis” (EE01TLPUB).

Lo que implica mayor involucramiento y trabajo para el doctorando, en buscar y elegir los seminarios más fructíferos a su investigación: “Los seminarios me han ayudado a ser más asertivo, hacia donde quiero llevar mi trabajo” (EE01TLPUB).

“Sin embargo ya en el transcurso, yo creo que mucho de encontrarnos con seminarios que fortalezcan nuestra investigación, es mucho de nuestro trabajo” (EE02TLPUB).

“Pues yo creo que han sido básicos, porque una de las fortalezas que yo veo en el doctorado es precisamente el intercambio interinstitucional entre las universidades” (EE06PUEPRIV).

Esto lleva a que los estudiantes cursen seminarios fuera de su institución: “Asistí a algunos seminarios aquí dentro de la facultad... todos muy buenos, y unos cursos que tomé en la flaco México, porque me orientaron hacia políticas públicas y políticas educativas” (EE01TLPUB).

Esta forma de buscar y decidir por el estudiante, los seminarios que pretenden cursar ha dado pauta para fomentar en mayor manera la creación de redes interinstitucionales donde el fin es cursar aquellos que retribuyan más y coadyuven en las necesidades de desarrollo del doctorando: “Hubo unas visitas de profesores externos, tuve un profesor de granada y otra de la universidad de chile, donde veíamos esta parte analítica...” (EE01TLPUB).

A contrario sentido, existen la otra parte, programas en donde los cursos de los seminarios o asignaturas se determinan por los coordinadores, por lo que esta estructura designada de los programas de estudio doctorales hace que el estudiante curse de acuerdo a la organización otorgada por la coordinación del programa, sin tener más allá a donde ir o ver:

Yo creo que está muy bien pensado, muy bien organizado, y puedes terminar perfectamente, porque cuando teníamos planteamiento del problema ya lo teníamos, cuando teníamos que aplicar instrumentos ya los teníamos, o sea, como que te van acompañando los docentes expertos en cada área (EE03PUEPRIV).

Sin embargo se denota el interés del estudiante de obtener el mayor provecho aunque el programa sea de estructura designada: “Cuando llevaba las materias, trataba yo de ver que me proporcionaban o que ganaban para la investigación y también para la cuestión personal” (EE04PUEPRIV).

“Los seminarios, creo que han sido un atrás y adelante. Atrás, porque revisas desde el título, y adelante porque yo creo que al hacer esas

revisiones te impulsa más. Retrocedes un metro, y cuando te das cuenta al retroceder eso, avanzas veinte” (EE04PUEPRIV).

Respecto a las actividades formativas, como sub rama dentro de la sub categoría: programa de estudio, encontramos que las más comunes entre los estudiantes entrevistados resultan ser la consulta de literatura del tema, así como la práctica de la escritura académica: “primero fue de leer mucho, primero fue la parte teórica, la parte de buscar, buscar la información” (EE04PUEPRIV).

“Actividades de investigación en cuanto a libros, en cuanto a revistas publicadas sobre mi tema específico de investigación” (EE06PUEPRIV).

“Mi tutora siempre me apoyaba, ella me daba como literatura, muchos libros, muchos artículos, siempre que encontraba algo me mandaba para seguirme fortaleciendo en esa parte teórica...” (EE05PUEPRIV).

“... escribir, es la mejor forma de terminar, ir avanzando, sentarte a hacerlo, vas aprendiendo...” (EE01TLPUB).

“He buscado mucha información, artículos, al final las lecturas y ejemplos de otros trabajos permiten entender hacia donde... me puse a buscar metodologías que utilizaran ese instrumento y veo: ah, aquí le hicieron así, entonces a partir de ejemplos es como una también voy sacando el trabajo” (EE02TLPUB).

“Leer muchísimos artículos, o sea, esta parte, yo recuerdo que desde el primer día que entramos nos enseñaron a navegar a hacer filtros, para tener una investigación más precisa y eso me súper ayudo incluso para encontrar mis herramientas metodológicas... saber cómo se estaba dando mi objeto de estudio y con qué metodología lo estaban estudiando” (EE05PUEPRIV).

La asesoría con director y codirector, ha sido señalada en común por los estudiantes, en donde se reconoce la labor como prioritaria en estos procesos formativos:

“La asesoría obviamente de mi asesora pues ha sido primordial y también de mi co-asesora, aunque no es experta en el tema, pero trabaja una línea sobre esto entonces ellas dos pues me han apoyado mucho” (EE02TLPUB).

Mi director de tesis, ya que a pesar de que no es experto en enfoque de políticas públicas, cuando yo le explico lo que quiero hacer, creo que como su formación es de epistemólogo, me desestructura todo lo que

llevo y todo lo que le platico empieza a cuestionar algunas cosas que me hacen repensar lo que quiero hacer, cada paso que doy el tema que quiero agregar, él tiene una gran facilidad para reorientarte a algo que te sea útil (EE01TLPUB).

La doctora ***, o sea increíble, me ha acompañado mucho, me exige muchísimo, me exige de una manera que yo no lo veo como si fuera mucho trabajo. Me encanta la forma en decir, ahora haz esto, haz lo otro, quita esto, te sugiero (EE04PUEPRIV).

Otra de las actividades formativas que se contemplan es la participación en coloquios como actividad investigativa que permite la exposición oral del estudiante:

“Los coloquios, me han aportado mucho... en el Enepe, me preguntaron, me retroalimentaron, me felicitaron por mi escrito” (EE04PUEPRIV).

“Tal vez de las más significativas, probablemente las ponencias porque tienes oportunidad de dialogar con expertos, estudiantes y te van diciendo sus opiniones sobre el tema, entonces eso te da a tu investigación tener claridad de lo que estas realizando” (EE03PUEPRIV).

Así como el desarrollo de cursos, ya que la movilidad forma parte esencial del desarrollo de los programas de estudio, porque como ya vimos en la estructura de estos programas, existe una marcada tendencia en ellos a que el alumno no se encuentre estático solo en su institución, sino que busque a nivel nacional o internacional el formarse, sin embargo no en todos los casos se facilita el realizarlo, ya que la mitad de los participantes han tenido una movilidad internacional denominada como estancia de investigación:

“Hay seminarios muy atractivos en México y pues no puedo ir a todos, si acaso cuando voy a asesorías con mi asesora a México” (EE02TLPUB).

“Voy intentar tener movilidad internacional, sobre todo por el tema, pero aún no ha sido posible, solamente nacional, en eventos internacionales no, pero si voy a intentar tener una estancia fuera...” (EE06PUEPRIV).

A mí la estancia en España me ayudó muchísimo, el experto al que fui a ver es al que leo, entonces el tenerlo ahí, preguntarle y tratar de construir algo a partir del pensamiento y de su visión es muy enriquecedor (EE02TLPUB).

Sin embargo, la falta de movilidad para cursar asignaturas o los también llamados seminarios fuera del desarrollo del programa doctoral ha sido la constante que se ha presentado en estos doctorandos:

“No he tenido oportunidad y esa experiencia de movilidad o algo así” (EE04PUEPRIV).

“Es demasiado volumen de trabajo y es presencial, entonces el estar viniendo dos o tres veces por semana realmente era muy difícil poder irte a hacer una movilidad al extranjero pero si está contemplado” (EE06PUEPRIV).

La siguiente sub rama dentro de este código es la evaluación en los programas doctorales, de acuerdo a lo referido por los participantes, se encierra en el cumplimiento de los seminarios dentro del lapso de tiempo señalado para ello, aunado a ello se encuentra el cumplir con el requisito de haber realizado la publicación científica de un artículo, además de no rebasar el tiempo de titulación con el que cuenta el programa, lo que garantiza la eficiencia terminal del mismo, tal y como se describe en los siguientes testimonios:

“Tenemos los seminarios de evaluación cada 6 meses una de las exigencias era tener o seguir los puntos correspondientes a cada seminario y enviarlo antes de cada fecha, bueno en una fecha establecida...” (EE05PUEPRIV).

“Cumplir en el tiempo establecido que nos va marcando cada uno de los seminarios que nos van dando y cumplir con cada uno de los requisitos que nos van marcando para obtener el grado finalmente” (EE03PUEPRIV).

El cumplimiento de los seminarios... como parte de un trabajo que pues al que ya sabía que iba a ir, el publicar un artículo, el concluir por ejemplo en la última reunión nos dijeron que si no terminas, después máximo te puedes extender un año porque el trabajo con el asesor se va mermando (EE02TLPUB).

Porque por normatividad, aunque ya hayas terminado tu trabajo de tesis si no tienes publicado tu artículo no te puedes titular... todo el trabajo de los profesores y del programa va orientado a ello, por norma, lo ideal es terminando el programa que se titule, pero por norma creo que hay tres o seis meses optimo, ya después es un desfase administrativo (EE01TLPUB).

Sólo uno de los programas participantes maneja un manual como lineamiento en el desarrollo de los seminarios en cada semestre, en donde el seminario de evaluación establecido al final del semestre es rotativo entre las sedes que lo conforman:

Existe un manual del doctorado donde va especificando que cosas, bajo que avances y bajo qué formatos y lineamientos tenemos que ir presentando lo que uno va haciendo cada semestre teníamos un seminario y también lo interesante es que este seminario se fue rotando, lo tuvimos en el *** en *** en ***** y también aquí... (EE06PUEPRIV).

Por lo que la evaluación, resulta ser un elemento en el desarrollo de una práctica investigativa que contribuye a la integridad académica durante los procesos de formación para la investigación educativa de los estudiantes de doctorado y en donde resulta ser necesaria la existencia de un organismo oficial para observarla (Escudero y López, 2019, p. 19).

5.3.1.1.2 Mediadores Humanos

El siguiente código abordado es: “mediadores humanos” los cuáles resultan ser los principales facilitadores dentro del proceso formal que enfrentan los alumnos en las experiencias educativas a nivel doctoral en el desarrollo de la tesis (Moreno-Bayardo et al., 2003, pp. 52-53). Dentro de la mediación humana se encuentran diferentes actores a los que hacen referencia los estudiantes:

Los profesores de los diversos seminarios que cursan dentro del programa doctoral en las diferentes áreas del conocimiento en que cada uno de ellos es experto y que aportan en otras áreas necesarias en su formación doctoral:

Bueno es que he aprendido de todos, del Dr. ***, de la Dra. *** ni se diga la forma minuciosa de estructurar, de la Dra. ***, de la Dra. *** obviamente es la que más ha contribuido en todos los aspectos, de estadística en todo, como mi directora (EE04PUEPRIV).

Ese acompañamiento que te dan con los seminarios y con los temas a fines, etc. Te permite terminar a tiempo, es muy bueno que no sea un curso final de tesis y te ayuda a investigar todo el tiempo... Porque cuando teníamos planteamiento del problema ya lo teníamos, cuando teníamos que aplicar instrumentos ya los teníamos, o sea, como que te van acompañando los docentes expertos en cada área (EE03PUEPRIV).

También lo veo en el perfil de los investigadores que han conformado la planta docente tutorial, de todos los doctorados de la universidad ****, todos han tenido experiencias, tienen ciertas materias... todos los perfiles muy altos, personas reconocidas con mucha investigación. Eso es algo que también tiene la universidad de gente que son tus asesores y también son los que nos dan procesos de formación dentro de los seminarios (EE06PUEPRIV).

...un docente de metodología también de la ***** el me dio mucha confianza porque inclusive con él pude tener mi diseño de investigación porque el si estaba más amplio con la información, no solo nos metía métodos de la sociología sino también nos metió un poco de la psicología de las ciencias naturales y ahí es como yo pude decidir mi diseño de investigación... cuando yo trabajaba con él y tenía dudas, él no era de los que te decía: hay eso no, sino te daba opciones también te ayudaba a ir construyendo, porque él también te iba diciendo: a mí no me interesa tu parte teórica, porque ahí yo no te puedo aportar tanto, te voy a aportar a como acercarte a tu método de estudio, entonces yo creo que como no tuve conflicto teórico con él (risas) en ese sentido, avance también con él (EE05PUEPRIV).

Yo creo que los docentes han sido una cosa esencial, es como decía al inicio de los seminarios, bueno, no hay seminarios sin docente, entonces el docente en este programa en el que curso ya son de una calidad intelectual altísima, entonces te enseñan muchísimo porque tienen experiencia investigativa, yo creo que ha sido muy bueno el papel de los docentes (EE03PUEPRIV).

Yo tengo buena experiencia con todos los facilitadores, realmente el hecho de que hayan compartido experiencias personales, para mí fue el tomar sus experiencias y ver de qué forma me alimentaban, me retroalimentaban me motivaban, además de lo que nos estaban dando para cubrir un programa de estudio, nos dieron algunos libros complementarios, para mejorar algún otro tipo de deficiencia... realmente contribuyen a que te sigas formando como un buen investigador y te motivan a que logres en algún momento, los admiras y te motivan a que logres llegar a ser un gran investigador (EE02TLPUB).

Otro mediador humano que sobresalen en las opiniones expresadas de los doctorandos, son sus directores de tesis y codirectores:

“...mi directora, pues porque obviamente llevas cierto andamiaje, para poder realizar tu trabajo” (EE06PUEPRIV).

“Yo creo que algo sumamente importante ha sido una relación sumamente positiva con mi tutora, es como pieza clave en esta investigación, yo creo que si no hubiera contado con su apoyo yo creo que hubiera sido caótico” (EE05PUEPRIV).

Las asesorías de mi co-asesora, una mujer súper inteligente, súper atinada, o sea y también con mi asesora, son mujeres que uno las admira y que dices que bien, que buen trabajo... la semana pasada tuve una asesoría con ella en chat, por lo del instrumento y le decía, doctora como ve esto, y bueno, me daba su opinión, pero finalmente pienso que son orientaciones, su nombre lo dice, son asesorías, y que si te dan luz (EE02TLPUB).

Tengo una codirección, directora-director dirigiendo mi tesis, de repente estamos en un curso, recuerdo uno del semestre pasado donde teníamos dos maestros, entonces de repente teníamos 4 criterios, donde más o menos hay unidad y tu propio criterio, entonces lo que he hecho es, con mis codirectores hay un buen dialogo, se ponen de acuerdo, en esta situación que tenía dos maestros , también se ponían de acuerdo entre ellos, era sencillo, pero digamos era yo la que tenía que organizar ese dialogo (EE03PUEPRIV).

... no puedo ignorar el trabajo de mis codirectores, como que gracias a ellos he encontrado guías, en ciertos momentos yo no sabía, de repente ahora qué hago, entonces al ir con ellos, te hacen ver desde su punto de vista de expertos como es. Y es verdad, es muy sencillo, y se resuelve, entonces creo que esa ayuda, ese dialogo con ellos que saben del tema, te da tranquilidad, deseos de seguir trabajando, las fuerzas para seguir trabajado (EE04PUEPRIV).

Que al mismo tiempo contribuyen en la vinculación con otros investigadores expertos:

“Mis asesores como el doctor de España son sumamente citados, son como se dice: “gurús del tema” que estoy trabajando, entonces me ha dejado un buen sabor de boca, estar ahí en contacto con ellos” (EE02TLPUB).

“El contacto con otros expertos es lo que me ha dejado una experiencia muy significativa muy padre, con ganas de decir algún día (risas) voy a hacer algo así” (EE02TLPUB).

Tuvimos un seminario en específico de metodología con la Dra. ***** a mí fue la que me abrió los ojos en realidad, porque ella es la que hace eso, o sea pone de pronto en el pizarrón, y empieza ligar, esto con esto llevo decimos, es que hay una situación a análisis denso, no menso,

entonces pongan mucha atención que implica un análisis denso y que no sea menso y muchas cosas como que era muy práctica... y creo que esa articulación y la manera en la que nos lo presentó, pues a mí me hizo clic y decir, ah pues es por aquí el camino, pero no ha sido tan sencillo, ha sido complejo (EE06PUEPRIV).

La Dra. **** creo que si bien ya tenía yo bastante avanzado, fue en el 5° semestre cuando ella nos dio y fue sobre nuestro propio trabajo, o sea trabajamos sobre lo que ya teníamos, entonces lo que ella hizo fue como que tratar de entre mezclar todo y hacernos pensar entre planteamientos muy prácticos, entonces creo para mi ella fue la que más facilitó (EE03PUEPRIV).

Quienes se convierten en apoyos, como redes internas en estos procesos, que sumándose a este equipo de mediación contribuyen en el desarrollo formativo del doctorando, al lograr la vinculación entre lo académico de los programas y la realización de sus investigaciones.

Sin embargo, la referencia principal de la distinción sobre mediadores humanos como facilitadores en su proceso formativo, se enfoca en las actividades de orientación y seguimiento que encuentra cada uno de los doctorandos en sus directores de investigación, en donde para ellos parte fundamental del éxito es considerar que cada uno es experto en los temas de investigación que abordan en sus tesis, lo que ha permitido la comprensión y entendimiento de lo que los estudiantes pretenden en el desarrollo de su investigación, lo cual no solo permite las condiciones para el acceso al conocimiento, sino que coadyuvan en la formación de habilidades y de hábitos al estipular las formas de trabajo, que influyen en las decisiones y acciones a implementar por parte de los doctorandos en el desarrollo de su trabajo de investigación:

“La persona que me tutoró, mi directora, pues porque obviamente llevas cierto andamiaje, para poder realizar tu trabajo” (EE06PUEPRIV).

... mi director de tesis, cuando yo le explico lo que quiero hacer, me desestructura todo lo que llevo y todo lo que le platico, empieza a cuestionar algunas cosas que me hacen repensar lo que quiero hacer, cada paso que doy, el tema que quiero agregar, él tiene una gran facilidad para reorientarte a algo que te sea útil (EE01TLPUB).

... yo trabaje con ella en la maestría, ya en el doctorado ya de aquí en el doctorado desde que empezamos a trabajar el ante proyecto, te digo que siempre me ha mandado como referencias, cualquier cosita, como que físicamente también los libros, luego la veía ya veías ahí cinco

libros ahí formados, diciéndome, esto te va a servir, pero además no era así de leer todo, con este objetivo te muestro este, en este te puedes basar metodológicamente, entonces creo que su organización y dirección fue fundamental para que yo pudiera seguir avanzando (EE05PUEPRIV).

Creo que eso ha sido un reto y lo que yo he hecho y me ha funcionado es yo proponerles, entonces le digo, oigan, miren esta es mi propuesta por esto y por esto y cada uno ya va diciendo, esto si, por esto y por esto o esto no, por esto y esto y llegamos a un acuerdo (EE03PUEPRIV).

...siempre me estaba como invitando, ve a tal congreso, me invito a publicar, a participar en capítulos de libro, siempre estaba como muy, como decirlo... como – hay no me gusta la palabra, pero creo que es lo que más - como estimulando mi actividad académica, a su vez todo eso me motivaba porque ya cuando yo veía que se hacía un buen trabajo, yo decía tengo que seguir y si es posible (EE05PUEPRIV).

Lo que resulta que uno de los aspectos básicos en esta relación de mediación entre los estudiantes y sus directores de tesis en los programas doctorales, es el hecho de revisar los avances de sus investigaciones, desde pequeñas entregas hasta la rendición completa de los resultados de ellas, al ser esto una responsabilidad compartida entre el director y su tesista, tal y como lo señala Rodríguez: “fomentar la entrega de versiones previas, la tutoría y revisión por expertos, entendiendo esto como un proceso pedagógico que promueve el componente ético más allá de la aplicación de un algoritmo computacional”. (2018, p. 17).

El rol de los coordinadores de los programas también es señalado como figura mediadora en estos procesos, aunque con menor intensidad, pero se denota que ante una buena coordinación, los programas son mejor desarrollados por sus actores:

“Por otro lado facilitarnos un poco la gestión en la cuestión de administrativa de todo esto de los trámites que teníamos que hacer para cumplir con ciertas cosas es un gran apoyo del coordinador del programa” (EE01TLPUB).

Obviamente están los gestores, tanto la coordinadora que te han ayudado en las materias que siempre están dispuestos... entonces cuando tú dices oiga tengo una duda sobre esto ¿me podría ayudar? Y te contestan, creo que ellos han sido una gran, gran ayuda (EE03PUEPRIV).

Yo veo por parte de la directora del programa y del coordinador, bastante comprensión y mucho apoyo, yo creo que si tú te acercas con ellos y les dices tengo dificultad en esto, ellos si les es posible, porque tampoco pueden resolverte todo, te ayuden, claro no va a llegar uno a decirles una tontería, pero si es algo que se encuentre en sus manos, no solo lo académico, sino también por lo personal, platican contigo esa función es bastante buena y te invitan mucho a colaborar a salir a buscar (EE01TLPUB).

Otra parte de la mediación humana que se da dentro de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, resulta estar en un órgano colegiado que resalta dentro de cada uno de los relatos de los estudiantes, al ser estos los comités tutoriales, cuya principal función es la de revisar y asesorar colegiadamente los avances de los trabajos de investigación que cada estudiante presenta en los diferentes semestres a lo largo del desarrollo doctoral y ante los cuales en el momento correspondiente integraran el sínodo ante el cual se buscará la obtención del grado:

“Si me hicieron algunas observaciones del tema como lo estaba desarrollando, como son expertos en temas educativos, me hicieron observaciones que abordará que sí y que no, me hicieron cuestionamientos bastante interesantes” (EE01TLPUB).

A lo largo de todo el doctorado son los cuatro ante los que durante los seminarios presentamos cada semestre, te retroalimentaban, entonces de cada uno de ellos recibías la aportación por escrito y ya trabajábamos junto con la tutora para presentar avances en el siguiente seminario. Ya para el seminario de ajuste, que yo estoy esperando, se añade un externo, un especialista en lo que tu tesis aborda que forma parte del comité y mi tutora, entonces ya es un sínodo diferente a los de los seminarios (EE06PUEPRIV).

En los comités, puedes explicar cosas que tal vez no estaban tan claras en tu documento con palabras escritas, ellos también te pueden explicar cosas o ver cosas que no habían visto en tu texto, Es interesante ver que cuando estas exponiendo tu tema a veces, hasta tus directores se dan cuenta de algo que no habían visto tal vez por la circunstancia, porque alguien hizo un comentario, entonces es una riqueza nueva para tu investigación (EE03PUEPRIV).

A partir de los análisis realizados en este trabajo acerca de las prácticas investigativas que se realizan dentro de los procesos dirigidos a la formación para la investigación educativa en programas doctorales y los diversos mediadores humanos que las propician e intervienen en el desarrollo de ellas, se ha denotado que dichas prácticas de carácter investigativo no solo permiten la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes como acciones que logran la formación para la investigación de quienes cursan el programa doctoral, sino que al mismo tiempo contribuyen en el estudiante a “la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (Moreno et al., 2003, pp. 52-53).

Por lo que al considerar lo señalado por Hirsch Adler (2019), al determinar que los valores ocupan un lugar significativo dentro de la ética de la investigación y señalar una breve descripción de las estrategias planteadas por reconocidos académicos de posgrados en el proceso de formación de nuevos investigadores al partir de lo sostenido por Macrina (en López, 2019) quien señala la necesidad de abordar las relaciones dadas entre el tutor y el tutelado para poder observar la integridad académica en el desarrollo de las investigaciones.

Se reafirma lo dicho por Ibarra et al (2017); en donde establecen que la conducta ética o moral de un sujeto depende de las relaciones y comportamientos que sostiene con otros, lo que hace que tenga un sustento social.

Las asesorías de mi coasesora, una mujer súper inteligente, súper atinada, ósea y también con mi asesora, son mujeres que uno las admira y que dices que bien, que buen trabajo, creo que es más que nada el contacto con otros expertos es lo que me ha dejado una experiencia muy significativa muy padre, con ganas de decir algún día (risas) voy a hacer algo así, porque bueno, investigación muchos desde la docencia podemos hacerla, pero ya en un nivel de compartir tu trabajo con nivel nacional e internacional y que te lean y que te citen... (EE03PBPRIV).

Lo que se encuentra presente en forma tácita en los procesos de formación para la investigación educativa en estos programas doctorales, ya que no existe ningún elemento explícito que determine esa integridad académica en el desarrollo de la investigación

doctoral, tal como un código de conducta en los programas doctorales que participan en este estudio.

5.3.1.1.3 Dificultades Académicas

Otro de los códigos analíticos a observar son las mayores “Dificultades Académicas” que revela esta investigación, al ser desde el aspecto metodológico en donde los estudiantes señalan tener limitaciones en el conocimiento y aplicación de métodos y herramientas de análisis, así como la determinación del enfoque y de los instrumentos a aplicar:

“Una dificultad en la tesis para mí fue elegir las herramientas de análisis, porque todas se me hacían interesantes y aplicables a mi tema, o que no sabía era si estaba eligiéndolas bien” (EE05PUEPRIV).

“Las dificultades académicas: fue demostrar que mi investigación es mixta, o sea el demostrar que no solo lo cuantitativo, respondía a la inquietud que yo había planteado como problema de investigación...” (EE04PUEPRV).

Lo que si se me ha dificultado es la parte metodológica, sobre todo porque no encuentro al experto que me asesore, que me diga esto es así, hazle así o por acá, eso está siendo mi coco ahorita. Perfilar el instrumento es donde sentí estar muy atorada en el instrumento (EE02TLPUB).

Desconocía desde aspectos teórico como metodológicos, porque no conocía la disciplina, el enfoque, ni mucho menos el método. Una dificultad en la tesis para mí fue elegir las herramientas de análisis, porque todas se me hacían interesantes y aplicables a mi tema, o que no sabía era si estaba eligiéndolas bien (EE01TLPUB).

Me falta conocimientos de estadística y mi tesis es cuantitativa entonces creo que ahí me hubiera gustado un curso especializado en estadística, tuvimos un seminario de investigación cuantitativa que me dio mucho material, pero creo que podía ser positivo ofertar otros cursos (EE03PUEPRIV).

Otra dificultad presente en los doctorandos durante este proceso, tiene que ver con las habilidades necesarias para lograr una publicación científica, como parte de la producción del trabajo de investigación, en donde refieren dificultades de estructura y redacción académica, que han buscado solventar mediante el desarrollo de los avances escritos de la

investigación y el trabajo realizado dentro de los seminarios con lo cual se busca desarrollar mayores habilidades en la escritura académica, sumándose a esta dificultad, la parte de la problemática sobre la búsqueda y selección de las revistas especializadas, como espacios idóneos para publicar, además de los tiempos de espera que hay que aguardar para la dictaminación y publicación en ellas: “Mejorar la redacción, por ejemplo: o sea de pronto se hacía, bueno yo hacía redacción en primera persona, en tercera persona, en plural, entonces creo que una de las exigencias, fue como un estilo de escritura...” (EE05PUEPRIV) “Toda la formalidad académica... aprender a hablar y a escribir” (EE04PUEPRV).

La redacción del artículo, más complicado de lo que había creído, estoy esperando que las revistas saquen la convocatoria de un numero sobre mi tema. Porque a veces las que me llegan a interesar de repente sacan convocatoria para un tema diferente, eso lleva más tiempo de lo que puedas calcular, porque a veces tardan dos tres meses en contestar hasta seis meses y decirte que no y tienes que volver a intentarlo ya sea con ellos o esperar otra convocatoria y se pasa el tiempo, prácticamente es eso (EE01TLPUB).

Esta cuestión de lo publicable como los artículos que nos solicitaron dentro del mismo, si hubiera sido un poquito digamos que más productivo si hubiésemos tenido esos talleres, como te comentaba hace un momento para haber tenido como puedo hoy hacer un análisis para un estudio cualitativo o cuantitativo (EE03PUEPRIV).

Dificultades en la escritura, que si bien tenemos cierta formación, pero yo creo que si requerimos formarnos mucho más en la escritura para la tesis, ya que no es lo mismo una tesis de maestría o de licenciatura que una tesis de doctorado, entonces si te enfrentas a situaciones que de pronto revisas tu trabajo, pides a alguien que lo revise y entonces hay cosas que mejorar (EE06PUEPRIV).

También se denoto en el estudio, dos dificultades relacionadas a las actividades que se desarrollan como parte de la acción de la redacción académica y su divulgación, en forma principal las dificultades tecnológicas, en donde se puede presentar investigaciones con limitantes tecnologías en cuanto al manejo de programas que el estudiante pueda operar en el desarrollo de su trabajo investigativo, así como deficiencias en el idioma inglés:

Todavía tengo mucho que aprender en la parte de la tecnología, aunque estudie eso, en programas, mi investigación fue muy manual ... [ya que] mi directora me dijo que eso a veces pierde la dimensión humana, pero ya no lo estudie, debería haberlo estudiado, pero no manejo mucha

tecnología, sigo haciendo investigación con lápiz y papel. Además de que del inglés no tengo mucha habilidad, me esfuerzo pero todavía no (risas)... hay es una limitante personal (EE06PUEPRIV).

Por otra parte, como en toda relación humana pudieran darse diversas situaciones en donde la interacción dada en la cotidianidad resulta en dificultades, el proceso formativo para la investigación educativa no es la excepción, por lo que también encontramos aunque en menor medida ciertas dificultades entre el formador y formado durante el desarrollo del trabajo de investigación que se realiza, en donde esa dificultad pueda darse en la interacción con el director, profesores o con los comités tutoriales:

Con mi director de tesis de alguna forma al principio fue un poco complicado para mí el entendimiento, poco a poco fuimos haciendo ese clic que tenía que estar, se fue dando paulatinamente, para ser honesto, pero en el momento en que ese clic se dio fui entendiendo muchas cosas (EE01TLPUB).

En algunas asignaturas de metodología, no todas, algunas de pronto era así como que se cerraban, es que “esa técnica no es la adecuada” y aunque tu argumentaras: oye es que tal investigador en tal país la está haciendo y demás, ah no, pero eso es en otro país, aquí en México no está todavía, entonces como que esa poca flexibilidad de los docentes como que entorpece o dificulta la formación de los alumnos (EE05PUEPRIV).

Una de las principales dificultades es que a pesar de la formación de investigadores que están en el área, en mi tema como que no encontraban el nexo con la educación, como que para ellos era un proceso social, que si bien está relacionado, no forma parte de aquellos problemas educativos que tendríamos que atender... pero creo que ahí hay una situación que tiene que ver con el paradigma educativo (EE06PUEPRIV).

... en el momento de los espacios académicos, quizá que los ponentes o docentes quienes imparten estos cursos o pláticas, de pronto se muestran como que muy cerrados ante las opciones o los diferentes temas que podamos plantear el público, por ejemplo, el enfoque teórico con el que estamos trabajando no es tan conocido..., entonces, muchas veces se entiende algo y cuando alguien lo quiere como debatir o alguien lo quiere precisar, como que los ponentes no están tan abiertos, como que se cierran y te hacen ver como que tienes que seguir leyendo, como si tuvieras un problema, en vez de ayudarte en ese campo formativo, de pronto se cierran demasiado (EE05PUEPRIV).

En mi comité también esa actitud de muy cerrada, de no querer escucharte, de estarte como que siempre frenando, limitando en cuanto a tus ideas y en cuanto a tus dudas, pero cuando ya veía que no era suficiente, porque ya a veces hasta la actitud era negativa de ellos, ya fue como decidí hablar con mi coordinador del programa y empezó a regular ese tipo de actitudes, recordándoles que era una parte académica, y que no teníamos por qué caer tanto en la parte emocional, ya al final mandaron a un externo y si, definitivamente se vio la diferencia de los tratos (EE05PUEPRIV).

5.3.1.1.4 Prácticas No Escolarizadas

En lo referente a las prácticas no escolarizadas dentro de esta subcategoría, se refiere a las principales actividades extra académicas del estudiante en el proceso formativo y que no se limitan dentro de un aula, al mostrarse dentro de las entrevistas realizadas a los estudiantes de estos programas doctorales.

La primera, referente a las asesorías con especialista ya sea en el país o fuera de él, lo que encierra un diálogo con expertos, al ser de relevancia en la vida futura del estudiante: “Hay ofertas de talleres pero si quieres los tomas sino no. pero eso implica estar tres semanas a lo largo del semestre. Donde nos toque estar” (EE05PUEPRIV).

El hecho de tener la oportunidad de hacer una estancia con un especialista del tema en la universidad de Madrid, entonces han sido como los elementos que me han ayudado... “gurús del tema” que estoy trabajando, entonces me ha dejado un buen sabor de boca, ¿no? estar ahí en contacto con ellos (EE02TLPUB).

Tal vez de las más significativas, probablemente las ponencias porque tienes oportunidad de dialogar con expertos, estudiantes y te van diciendo sus opiniones sobre el tema, entonces eso te da a tu investigación el tener claridad de lo que estas realizando (EE03PUEPRIV).

La interacción continúa con otros investigadores. Yo he buscado el apoyo de otras personas que conozco que han hecho investigación y que tienen cierta relación con el tema que yo manejo, eso me ha permitido nutrir mucho más allá mi investigación (EE06PUEPRIV).

Y en segundo lugar, la redacción de artículos científicos, actividad que contribuye en el desarrollo de su investigación:

“La participación en congresos, he asistido a bastantes congresos, y participado en ellos, las cuales en algunas, ya fueron autorizadas para poder publicarse en revistas especializadas indexadas” (EE06PUEPRIV).

“Yo creo que algo muy fundamental era esta parte de las publicaciones, te ayuda sobre todo para escribir la tesis” (EE05PUEPRIV).

Lo que ahorita voy a escribir es ya el artículo completo ya de mi tesis, ya escribí la parte cualitativa, me falta el resto, hice también otro artículo que ya se publicó sobre el buen humor en la educación (EE04PUEPRIV).

Armar los artículos para ser publicables, considero que fue algo muy importante porque considero que fue el preámbulo de poder insertarte y difundir en el medio de la investigación, porque si no nada más se quedaría el conocimiento con uno o en un salón de clases, entonces la oportunidad de poder desarrollar estos artículos, nos permite transmitir lo que estamos haciendo, porque los artículos que se tenían que publicar no tenía que ser aislados, tenían que ver un poco, con lo que se está trabajando en el grueso de la investigación (EE04PUEPRIV).

También se encontraron descritos algunos eventos académicos como prácticas realizadas por los estudiantes a la par del programa doctoral, tales como: talleres, cursos, seminarios y/o conferencias en instituciones que contribuyeron a orientarse en el tema de su investigación: “He ido a tomar otros seminario por ejemplo tome un seminario en la UNAM” (EE02TLPUB).

“En el Enepe, me preguntaron, me retroalimentaron, me felicitaron por mi escrito” (EE04PUEPRIV).

“Yo creo que me ayudo demasiado, fue el asistir a conferencias y a congresos se expusieran temáticas relacionadas a mi objeto de estudio y sobre todo del enfoque teórico que estaba manejando creo que eso fue algo muy importante” (EE05PUEPRIV).

He participado en conferencias, en ponencias talleres, recuerdo una mesa aquí en el congreso, estaban como que los expertos, yo creo que eso es lo significativo, por esos comentarios que te dan las personas el dialogo, con la comunidad educativa interesada en tu área (EE03PUEPRIV).

Las actividades que más me han ayudado a entender mi tema fue la asistencia de conferencias y algunos talleres cortos, los que más recuerdo y que más me han ayudado han sido los que fui a flacso, al Cide y a eventos del senado de la República y la cámara de Diputados, porque el Instituto Belisario Domínguez ha hecho estudios bastante interesantes de mi tema y hay audiencias públicas y puede uno llegar y estar presente y participar (EE01TLPUB).

Se puede uno presentar en diversos foros ir a congresos, entonces todo ello si conforman una sólida formación para todos los doctorandos, yo tome uno donde dijeron: se va a realizar un seminario por ejemplo sobre escritura de revistas especializadas, si quieres puedes ir, solamente te inscribes y vas a tomarlo. Nos ofertan en las diversas instituciones de la red, a parte de tu formación puedes tomar uno de esos... (EE06PUEPRIV).

Sin embargo, ante la responsabilidad social de realizar publicaciones a lo largo de los estudios doctorales ya sea en forma independiente por los estudiantes o compartida con sus directores de tesis, se debe de ser muy cuidadoso en el actuar ético por ambas partes, ya que si bien es un requisito cumplir con cierto número de publicaciones para obtener el grado, tendrá que descuidarse en no caer en la realización de prácticas deshonestas. Ya que cuando crece la exigencia en la productividad, es probable que se pueda estar en presencia de prácticas antiéticas (González, s.f.).

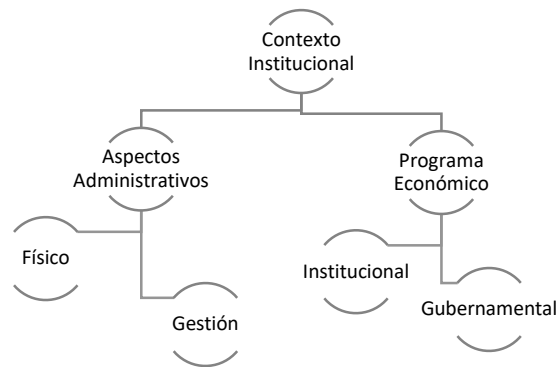
5.3.1.2 Sub Categoría: Contexto Institucional. Rol Participante: Estudiante

La subcategoría: Contexto Institucional, se desarrolla a través de los códigos analíticos: aspectos formativos y programa económico, en las sub-ramas siguientes:

Gráfica 2.

Sub Categoría: Contexto Institucional

Rol Participante: Estudiante



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.1.2.1 Aspectos Administrativos

Los aspectos formativos como código analítico abordado por parte de los estudiantes, se refieren a las cuestiones de administración de los programas doctorales y como aportan desde esta arista al proceso formativo para la investigación del estudiante. Divididos en dos ámbitos: físico y de gestión.

Por lo que se dirige al ámbito físico de los aspectos que a nivel institucional sobresalieron en el desarrollo de las entrevistas a los estudiantes, se centra en los recursos bibliográficos de cada programa, y el enriquecimiento del acervo bibliográfico especializado a lo educativo: “La biblioteca, la de acá, a pesar de que es pequeña, está bastante actualizada en medida de lo posible, creo que hay bastante material que difícilmente se puede encontrar en otras del Estado, en el tema educativo” (EE01TLPUB).

“La biblioteca y todo lo que te permite tener, es muy rica, es un apoyo institucional fuerte...” (EE06PUEPRIV).

También se encontró dentro de este ámbito la referencia a la infraestructura en áreas y equipos con los que cuenta cada institución para el mejor aprovechamiento académico de los estudiantes, dentro de los cual se expresa que los dos programas de origen privado, cuentan en forma amplia con este recurso, sin embargo, los estudiantes que pertenecen al programa de institución pública se encuentran con este recurso muy limitado: “En el aspecto físico, el edificio está muy bien equipado, tiene lo que yo necesito en cuanto a salón, computadora, la biblioteca digital, el spas, en ocasiones he podido tener acceso a programas que son costosos” (EE03PUEPRIV).

No creo que haya alguien que curse un doctorado y no vaya a las bases de datos o a la biblioteca o no recurre a todos los apoyos que ofrece la universidad y que se tienen, las computadoras con el spss, todo lo que se tiene lo tienes que aprovechar (EE04PUEPRIV).

Pues aquí en el posgrado no se cuenta con suficiente tecnología, se tiene que recurrir a la parte de rectoría, en algunos centros de computación... Ya si uno requiere un software distinto, uno lo consigue ya que es complicado que se adquiera por el posgrado para uno solo. Ya que hay licencias bastante caras. Y a veces se puede conseguir gratis por pruebas (EE01TLPUB).

Sin embargo se hace referencia a que el programa de institución pública cuenta con apoyos de recursos electrónicos de bases de datos y acervo bibliográfico, mediante el apoyo de redes interinstitucionales para mayor consulta de los alumnos:

La otra es que tienen convenio institucional con la biblioteca del Issu y se pueden hacer solicitudes y enviártelos tienen servicio de fotocopiado, entonces se paga y ya te lo envían. O te lo envían en físico aquí en la biblioteca y puedes consultarlo (EE01TLPUB).

Por otra parte, es necesario el señalar lo que los estudiantes de los programas doctorales consideran para la mejora del aspecto físico en beneficio de todos los cursantes de estos programas, se tendría que implementar el desarrollo de talleres para la utilización del software aplicados a las investigaciones, así como la realización de cursos sobre una segunda lengua, pero con un enfoque a la investigación:

Que tuviéramos esos talleres donde pudiéramos ocupar las computadoras, hace falta que tengamos computadoras instaladas con programas que pudiéramos ocupar para nuestras investigaciones, porque cada uno tuvo que adquirir su programa a usar su software, hace falta adquirir ese instrumento necesario, aunque ya después lo puedes adquirir, pero yo considero que es importante que se adquiriera y se nos enseñe a usarlo que nos facilita bastante el trabajo (EE02TLPUB).

El idioma, tal vez algo más institucional a la par que te permita ir desarrollando tus habilidades y competencias en otro idioma... porque yo allá he tomado cursos de inglés pero pues no tienen nada que ver con la investigación, yo hablaría de una formación en inglés pero para la investigación, creo que ese sería desde mi punto de vista que podría mejorar las cosas (EE06PUEPRIV).

Así también, señalaron que es necesario la instalación de lugares de estudio y convivencia específica para interacción de los doctorandos:

“Estaría genial que en el mismo edificio de posgrados hubiera un lugar para que si llegas antes, unas salas de estudio, para aprovechar cuando tienes esos tiempos disponibles” (EE03PUEPRIV).

“Les hace falta un salón que tenga computadoras, como para poder trabajar ahí, no hay un salón que cubra esa parte, entonces como que dices: necesitamos un espacio para poder tomar un tiempo para poder escribir ¿no?” (EE04PUEPRIV).

Faltan espacios para convivir que también nos permitan reunirnos con otros compañeros de otras generaciones y que permita la convivencia que te comentaba, a veces en las cuestiones informales, resulta que se hacen grandes proyectos y de por si la parte de investigación es muy egoísta porque de pronto resulta que cada quien está en su ambiente en su tema (EE02TLPUB).

Por lo que se refiere a la segunda sub rama “de gestión”, dentro del código analítico de aspectos administrativos, los estudiantes reconocen el trabajo de gestión por parte de la coordinación del programa, es decir, encaminado a una gestión institucional, en donde han encontrado el apoyo necesario con la tramitación de documentos académico-administrativos, así como apoyo ante las gestiones solicitadas: “la gestión que hace la coordinación con respecto a ciertos documentos que necesito o que he necesitado, pues siempre están al pendiente, o nos contestan rápido, vaya es más el apoyo administrativo” (EE02TLPUB).

“Apoyo todo, tu escribes un correo a la Dra. **** o en el inicio a la Dra. **** que era la directora del posgrado, inmediatamente te respondían, o sea por esa cuestión no he tenido ningún problema” (EE04PUEPRIV).

Se encuentra la intervención de las instituciones mediante las coordinaciones de los programas doctorales en aspectos de planeación y logística, así como en la línea de relación con los profesores:

“Pues esa ayuda que siempre hemos tenido de quien coordine y quien enseñe, he sentido apoyo de la institución y la coordinación te promueve más en gestoría” (EE03PUEPRIV).

“Otro es la situación de puertas abiertas con tus profesores que imparten otros seminarios que siempre están dispuestos como **** siempre dispuesta a ayudar con lo que requieras en tu investigación” (EE06PUEPRIV).

5.3.1.2.2 Programa Económico

Por lo que respecta al código: programa económico, en este se abordan los apoyos financieros que los estudiantes reciben dentro de su proceso formativo y que contribuyen al mejor desarrollo y desenvolvimiento de su investigación doctoral y se determinan dos sub ramas: institucional y gubernamental.

Dentro del código analítico: “programa económico”, encontramos la sub rama denominada: institucional, que nos permite establecer los apoyos que retribuyen en un aporte a la economía del estudiante, al facilitar los recursos para acceder y mantenerse en este tipo de programas.

Así se determina que solo en las dos instituciones de carácter privado, son en las que se otorgan becas, consistentes en descuentos directos en los conceptos de la colegiatura que el estudiante cubre en forma mensual dentro de sus estudios doctorales: “He recibido una beca del 50% en el pago de la colegiatura y eso me ha ayudado mucho para poder acceder y poder tener este pago” (EE03PUEPRIV).

“Me dieron una beca del 50%, eso está muy bien porque no habría podido pagar la cantidad que es, ese es el apoyo institucional económico que he recibido” (EE04PUEPRIV).

La propia universidad nos dio becas, creo que eso es muy importante, yo tenía el cincuenta por ciento, más la beca de Conacyt, entonces también necesitas ver esa parte o tener un financiamiento externo, porque si no como le haces (EE06PUEPRIV).

Se pone de manifiesto que para el estudiante es necesario este tipo de apoyo, ya que a pesar de que los programas pertenecen al PNPC del CONACYT y se tiene la posibilidad de tener un apoyo gubernamental, como se describirá en la siguiente sub rama, resulta ser una ayuda extra al estudiante, que le permite el desarrollo de sus estudios doctorales.

En referencia a la sub rama gubernamental, en esta se describe el apoyo de tipo económico que se otorgan a los estudiantes mediante la denominada: “beca CONACYT”, donde el estudiante percibe de forma mensual una determinada cantidad monetaria con lo que se busca por parte de esta institución la solvencia económica para que el estudiante pueda dedicarse de forma exclusiva a los estudios doctorales. Por lo que se imprime cierta rigurosidad en la asignación de la beca y el requerimiento de no desempeñar ninguna otra actividad laboral, sólo les es permitido un número mínimo de horas dedicadas a la semana para laborar por el alumno: “tengo una beca CONACYT, desde el 2016 y en junio julio, se termina” (EE01TLPUB).

“Aunque más en lo económico, fue la beca CONACYT, yo tuve beca CONACYT, entonces el tener de cierta forma ese dinero para pagar el doctorado” (EE05PUEPRIV).

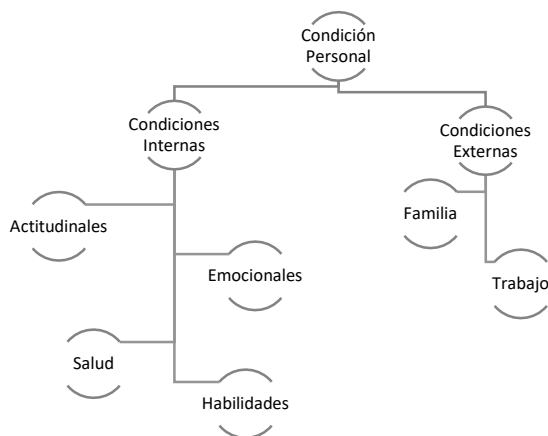
“Primero la facilidad digamos de postularnos a la beca de CONACYT, yo creo que ese es un gran apoyo porque con ello nosotros pudimos dedicarnos a esta actividad que no es simple” (EE03PUEPRIV).

La beca Conacyt fue algo muy importante, entonces si bien es una institución privada, el pago que generó pues prácticamente era de la beca Y aún tenía un poco de dinero para poder sufragar los gastos que no son pocos, porque debes de tener un buen equipo de cómputo, tienes que trasladarte a otras sedes, tienes que asistir a congresos, todo eso implica gastos (EE06PUEPRIV).

5.3.1.3 Sub Categoría: Condición Personal. Rol Participante: Estudiante

Parte muy importante dentro del análisis de los procesos de formación para la investigación desde el rol de estudiante resulta ser la sub categoría referente a la “condición personal”, el cual se ha dividido en condiciones internas y externas que se encuentran presentes en la persona en formación y que no pueden separarse dentro del desarrollo de este proceso formativo, las cuales se abordan en este apartado mediante la siguiente sub clasificación:

**Gráfica 3. Sub Categoría: Condición Personal
Rol Participante: Estudiante**



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.1.3.1 Condiciones Internas

El aspecto personal del estudiante que se forma para la investigación no se puede separar de este estudio, ya que este proceso lo vive y permea desde su interior hacia su conducta exterior, y queda plasmado en la realización de su trabajo investigativo, por lo que el analizar estos procesos formativos para la investigación educativa en doctorandos, nos lleva a abordar la forma en cómo afronta mental y física este proceso. Así se ha podido analizar las condiciones de los estudiantes desde la siguiente ramificación: actitudinales, emocionales, de salud y de habilidades.

Dentro de las condiciones internas que el estudiante tiene y desarrolla dentro sus estudios doctorales, los entrevistados hicieron referencia a la manera de estar dispuesto a actuar, por lo que el aspecto actitudinal, es el primero que se aborda como sub rama dentro de este código analítico.

La posición que adopta el estudiante dentro de este proceso formativo es de colaboración mediante el diálogo constante, como un motor que mueve al estudiante a realizar la labor investigativa, como principal aspecto a buscar, es decir, la actitud de trabajar desde el inicio con la investigación:

“Platican contigo, esa función es bastante buena y te invitan mucho a colaborar, a salir a buscar” (EE01TLPUB).

“Ha sido una buena idea del doctorado que estoy cursando que incluso yo lo sugeriría a cualquier persona que lo cursara porque es muy bonito empezar desde el principio con la tesis, no dejarla al final” (EE03PUEPRIV).

La combinación del disfrute por el tema de investigación y la relación que guarda con el trabajo que desempeñan en cada uno de sus centros de trabajo promueven una actitud positiva y por lo tanto un mejor desempeño en la actividad del estudiante:

...el tener un gusto un interés por lo que estás haciendo, porque te repito, no se hace cansado al contrario es algo que tú sigues trabajando y es algo que lo llevas inmediatamente en mi caso en el trabajo, Tanto mi investigación me sirve en el nivel doctoral también me ayuda a intervenir en los niños con problemas de aprendizaje entonces esa coherencia y ese puente hace que también hace que todo sea más fácil, más fluido (EE06PUEPRIV).

... al llevar a cabo una investigación si tú no piensas o gestionas que eso podría ayudar a los demás, por una cosa u otra, política educativa, por una situación de impacto social, porque puedes generar algún movimiento específico, tienes que tener un proyecto de vida que eso tiene que ser en algún momento una esperanza para alguien... (EE04PUEPRIV).

Otra actitud a observarse en los estudiantes es la de autodeterminación, ya que ante el desarrollo de los seminarios y el aprendizaje para su trabajo de investigación, se denota la

disposición de profundizar en el estudio de su tema de investigación: “únicamente, amanece pensando en el doctorado y duermes pensando en el doctorado, todo mi tiempo era completamente en el doctorado” (EE05PUEPRIV).

Así que parte de esa autodeterminación por hacer las cosas les lleva a ser perseverantes en el estudio que desarrollan: “la constancia, sino estas creo que no puedes hacer un doctorado” (EE06PUEPRIV).

Hay veces que te pierdes en decir, esta materia a lo mejor no está abonando, esta materia abona demasiado, pero yo creo que el abonar a la tesis o la investigación que estas realizando y el no abonar depende de ti, tú decides que materia te abona y cuanto te abona (EE04PUEPRIV).

La actitud positiva en las interrelaciones en este proceso es fundamental para el desarrollo del estudiante en formación, abierto a la crítica de sus profesores, directores y compañeros: “Hay que hacer buenas preguntas, que hay que aceptar las críticas que tú eres responsable de tu propio aprendizaje y de tu propio proceso, nadie lo puede hacer por ti” (EE03PUEPRIV).

Porque yo creo que no hay como tú puedas relacionarte con personas de investigación y aprendes de ellas, no hay otra, tiene que ser una relación entre ir y venir todo el tiempo porque la investigación es así, no te puedes quedar únicamente con lo que te da la institución, tú tienes que buscar más allá de lo que te da la escuela (EE06PUEPRIV).

Saber escuchar a los doctores, sus propios compañeros, puesto que en los seminarios tenemos la comunicación con nuestros propios compañeros, tenemos que no casarnos con solo un idea sino aperturarnos y esta apertura permite aprender un nuevo conocimiento, reaprenderlo, algunas cosas que se estaban haciendo erróneamente o equivocadamente y mejorarlas (EE02TLPUB).

Otra de las cosas sería establecer siempre una relación empática con otros investigadores y con tus mismo colegas, creo que la buena relación te lleva a buenos resultados, yo si he notado que si estas o que siempre te pones en un pedestal pues no te va a funcionar, porque todos aprendemos y cuando te das cuenta de que los grandes investigadores también pueden aportarte y tener una opinión buena relación contigo, entonces las relaciones deben de ser así, de empatía de colaboración de

interacción para que puedas seguir avanzando, y no saturarte en un extremo, porque sigues siendo un aprendiz (EE06PUEPRIV).

Otra de las condiciones internas a observarse en los estudiantes de doctorado en su proceso formativo, son las emocionales, es decir, aquellas que permiten al ser humano manifestar su sentir ante una situación determinada, por lo que la parte que se ve más reflejada en esta subrama resulta ser el control de ellas, ya que durante todo el proceso, el estudiante como el ser humano que es, desarrolla diversas emociones relacionadas con lo que vive día a día en este proceso. Tal es el caso de los nervios, alegría, angustia, etcétera, como principales formas de manifestación, así los alumnos dentro de sus entrevistas expresaron en diversos momentos algunas de ellas dentro de su proceso formativo:

Te platico, que en el primer coloquio me quede muda y no pude hablar, me paralicé, hay que barbaridad, que vergüenza, pero después dije, bueno... apuesto a que muchas personas les puede ocurrir lo mismo, yo crecí a la hora de exponer mi proyecto de tesis (EE04PUEPRIV).

Emocionalmente creo que al ser el tema que te interesa, que vas encontrando nuevas cosas, el hecho de ser maestra, yo creo que es muy bueno porque estas en contacto con estudiantes y estar investigando al mismo tiempo, yo sé que no es lo mismo, pero es muy bueno. Te ayuda a ser buen investigador, pienso yo (EE03PUEPRIV).

Fíjate que yo creo que no es ni una curva ni una recta, es una cuestión que va en espiral o en picos, esa parte de la angustia y después calma y después otra vez angustia, en lo personal de repente en el trabajo sobre todo esa parte de chin, por donde le doy, como que ahora me siento bien perdida, tu asesor te orienta, pero no te dice por dónde, porque eso tú lo tienes que descubrir, entonces fue mucha parte de hójole, que hago. No encuentro salida, ¿no? casi uno quiere renunciar. Y después viene cuando empiezas a encontrar esa luz, ese tema más claro, sientes otra vez tranquilidad y trabajas y vas a buen ritmo y otra vez de repente te atorras, por eso digo que no es ni curva ni recta, va en pico y regresas, al final las emociones fluyen (EE02TLPUB).

Y yo creo que otra cuestión es en cuanto a la investigación, el tener un gusto un interés por lo que estás haciendo, porque te repito, no se hace cansado al contrario es algo que tú sigues trabajando y es algo que lo llevas inmediatamente, en mi caso en el trabajo y en mi investigación entonces esa coherencia y ese puente hace que también hace que todo sea más fácil, más fluido (EE05PUEPRIV).

... siempre tienes que estar consiente de ir más allá, Si no tienes en mente que eso que estas produciendo, que estás haciendo va a ayudar a alguien, entonces no lo hagas... es algo que uno como investigador lo tienes que llevar presente, para que llevar a cabo una investigación si tú no piensas o gestionas que eso podría ayudar a los demás en una cosa u otra tienes que tener un proyecto de vida que eso tiene que ser en algún momento una esperanza para alguien (EE06PUEPRIV).

Dentro del terreno emocional, sobre sale el manejo de todas estas emociones menos positivas para poder salir a flote en este proceso, acuñada por la famosa denominación: “tolerancia a la frustración”, como parte de sobrellevar todas esas emociones y reponerse ante ellas, para sacar adelante el desarrollo de sus investigaciones a pesar del decaimiento presentado en algún momento:

Ante todo he aprendido a aceptar y a darme cuenta que en este momento estoy pasando este momento de duda, de que no me sale de... este, cero creatividad, cero inspiración, tolerancia a la frustración y decir bueno, ahorita no puedo, pero voy a poder, (risas) y tomar el tiempo fuera, y esperar o relajarte o hacer otra cosa para esperar a que pase ese momento de frustración (EE02TLPUB).

... aceptar tus errores cuando te los dicen, aprender a decir esto está mal o que en una clase expongas y te digan, aquí estas equivocada, eso también he aprendido, si tú no te das cuenta que te falta investigar aquí, que tienes que profundizar allá, que escribiste mal el párrafo, que está mal tu marco teórico, que esta horrible tus objetivos, todo lo que tú quieras, que no te lo dicen así, pero te dicen cámbialos;¡ pues sí, están horribles, ¿no?(risas) interpretar esos comentarios y aceptarlos (EE04PUEPRIV).

Tener esa paciencia, porque las cosas no salen siempre como uno quieren, entonces también hay que tener esa fortaleza de regular esa frustración, cuando sabes que hiciste todo tu esfuerzo pero no se dio, quizá no fuiste tú, quizá se dieron otras condiciones que son las que no te están permitiendo, que a lo mejor tienes que modificarlo, que no es algo que se acabe el mundo, pero que también pasaba eso y lo viva con mi grupo, que íbamos muy entusiasmadas y regresábamos achicopadas de que pasó, creo que tolerar la frustración, de ser paciente te permite tener un mejor proceso de investigación (EE05PUEPRIV).

Otra sub rama muy importante a abordar dentro de las condiciones internas del estudiante es el estado de salud, ya que si bien en diversos momentos el alumno ha dejado en manifiesto el desarrollo de diversas emociones tanto positivas y negativas, estas últimas son las que conllevan muchas veces la pérdida de la salud física o emocional del estudiante, tal y como se refiere el siguiente testimonio, en el cual se denota el cuidado que se debe tener dentro del nivel de estrés al que se encuentra sujeto el estudiante en el ejercicio de su labor académica-investigativa: “A mí de pronto si me ha afectado bastante en mis horarios de descanso, ya ahora no, ya aprendí a regularme por bien de mi salud” (EE01TLPUB).

El entender básicamente que tienes que vincular: tú, tú salud, tu entorno emocional, funcional, social, para poder seguir adelante creo que ahora más que nunca tengo la situación sobre la salud, creo que la salud es básica para cualquier cosa, si tú no tienes salud no tienes nada, durante el transcurso del doctorado si enfrente situaciones fuertes de salud y entonces ahora tengo que cuidarme ¿no?, tengo que poner mayor... tal vez por el tiempo, la edad, las circunstancias no puedes ser tan ligera en cosas que implican una responsabilidad el hecho de tu salud de estar bien para ti y para los demás, entonces el doctorado también me dio esas lecciones (EE06PUEPRIV).

Así mismo, se deja de testimonio el hecho de que el fomentar actividades físicas y mentales contribuye para tener un estado de salud óptimo en el desarrollo de la formación para la investigación educativa dentro del programa doctoral elegido:

La salud creo que influye mucho el grado de estrés al que te enfrentas aunque estén todas las condiciones, depende de cada persona, entonces yo creo que de eso pudiera hacer un poco la universidad como esa parte de meditación y de cosas personales que te permitieran afrontar ciertas situaciones, sobre todo a nivel de estrés, porque aunque no se tan fatídico el asunto, pero si te enfrenta a cosas fuertes de estrés y que si no la sabes manejar, puede repercutir en tu salud, yo creo que es otra cosa en lo que había que pensar, yo tuve ahí un periodo de salud específico y mi hija tuvo un bebé, entonces yo le di más prioridad a la familia (EE06PUEPRIV).

Otra de las actividades en esta cuestión fue realizar ejercicio, después de esta enfermedad que padecí, me recomendaron no dejar el ejercicio y natación ha sido fundamental para mí antes del examinarme en la

evaluación, entonces yo me iba a nadar y entonces ya me presentaba como con otra perspectiva (EE05PUEPRIV).

Por último, en la sub rama de habilidades dentro del código analítico de condiciones internas, se aborda en ella, el desarrollo de habilidades investigativas dentro de la formación para la investigación educativa de los programas doctorales, en donde se toma como parte básica para el desarrollo de una buena investigación que son consideradas por los entrevistados como necesarias en esta tarea de generar conocimientos mediante su trabajo de investigación. Sin embargo, se reconoce que dentro de las condiciones internas del estudiante, ya que de acuerdo a Moreno-Bayardo, las habilidades investigativas comienzan a desarrollarse en cada uno de los estudiantes, incluso antes de ingresar al programa de formación doctoral (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, p. 30).

Algunos de los estudiantes revelaron que consideran que dentro de su primer año a cursar dentro del programa de formación, es donde ellos encuentran el mayor desarrollo de sus habilidades investigativas: "... el primer y segundo semestre son semestres claves para desarrollar las habilidades investigativas" (EE02TLPUB).

Sin embargo de acuerdo a las referentes teóricas, esto no es exclusivo de una etapa o momento específico, sino que el estudiante se enfrenta mediante un proceso al desarrollo de habilidades, que se asocia al desarrollo del actuar, no siendo inmediato, sino por el contrario, se asume de forma gradual como consecuencia de la experiencia a alcanzar.

Por lo que los resultados obtenidos en esta sub rama, se han agrupado de acuerdo a la propuesta de Moreno-Bayardo sobre el perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, p. 35). Al obtener lo siguiente: en el ámbito de la investigación, para el estudiante se hace notorio el desarrollo de habilidades de percepción en él, como habilidades básicas para la formación en investigación.

En mi trabajo de tesis ya no solo describo como al inicio lo hacía, que creo que era un error de objetividad, ... entonces cuando empiezo a abordar y a entender mi tema desde otros enfoques,

entonces a reconocer algunos actores y aportaciones han tenido para definir o redirigirlo... Me ayudado bastante a replantear lo que creí saber sobre mi tema, porque yo lo veía, interpretaba desde mi formación y mi experiencia como profesor y si veía las carencias que se reflejaban en el proceso de enseñanza, sin embargo ahora lo comprendo mejor y me reposiciono (EE01TLPUB).

Del desarrollo de habilidades instrumentales, encontramos que los alumnos reconocen el desarrollo del lenguaje en sus diversos momentos: como son el leer, escribir, escuchar y hablar, muestra de ellos son los siguientes testimonios:

En cuanto a leer: “tengo lectura rápida, creo que identifico muy rápido en las lecturas puntos principales” (EE06PUEPRIV).

De la habilidad de escribir refirieron: “...la habilidad de escribir, ha sido mejorada, a como ingresé ahora, sí, he visto cómo se han mejorado” (EE01TLPUB).

“... En la parte de escribir, de plasmar lo que quiero decir de una mejor manera, es más mis apuntes y mis notas ya son distintas, para clase y para todo” (EE04PUEPRIV).

“Una habilidad no sea si sea lo correcto decir, pero que si he desarrollado es la escritura académica científica” (EE03PUEPRIV).

Con respecto al hablar, se señaló: “una de ellas es hablar con un público desconocido, que no son mis alumnos, esa es una de las habilidades que he desarrollado” (EE04PUEPRIV).

Por lo que respecta a la acción de escuchar (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, p. 30) se refirieron como: “aprender a escuchar, es una habilidad que he fortalecido, porque si sabía escuchar, pero ahora veo que las personas, no sé qué tengo que se acercan más a mí” (EE04PUEPRIV).

Otra de las habilidades instrumentales a las que hicieron referencia fue al análisis y la síntesis como parte de las operaciones cognitivas básicas que desarrollar el estudiante: “Hago muchos cuadro sinópticos, no hago resúmenes pero si esquemas, muchos esquemas, creo que eso se ha desarrollado muchísimo más...” (EE06PUEPRIV).

“Yo creo que otra habilidad y que no la identifico solamente yo, sino la identifican los tutores con los que he estado trabajando, es la habilidad de análisis y síntesis de información” (EE05PUEPRIV).

Ahora todo lo analizo, si veo que un chico se mueve así, o de otra forma, a mi esposo también lo analizó, hasta mis perros, a mis hijas, a toda la familia, vas viendo cuáles son sus intereses y los observas (EE04PUEPRIV).

El publicar te da otras habilidades de escritura y de síntesis de información, porque por ejemplo, en un artículo que estoy escribiendo te ayuda mucho a sintetizar, por ejemplo a mí me ayudó mucho en un capítulo que estoy escribiendo porque sintetizaba más (EE06PUEPRIV).

Las habilidades de pensamiento, se dan a partir del pensar en forma crítica, lógica y reflexiva sus ideas:

Yo creo que el cómo te enfrentas a un texto, como identificas los objetivos, como lo organizas y como lo expresas es también fundamental, yo creo que por eso la mayoría decía que teóricamente estoy como fuerte, porque tengo eso, demostraba como puedo analizar, identificar, relacionarlo, inclusive la teoría con lo que estoy haciendo en mi práctica en la misma tesis o en la parte laboral entonces creo que también es una habilidad que también es necesaria (EE05PUEPRIV).

El desarrollo de habilidades de construcción conceptual se establece a partir de la reconstrucción o formulación de nuevas ideas y plasmarlas de forma creativa:

El doctorado me ha ayudado mucho a la parte de estructurar, de construir, de reformular, sobre todo las ideas plasmadas, las ideas de un documento me ha servido para poder explorar todas esas habilidades que uno cree tener y que se van perfeccionando (EE02TLPUB).

También se encontraron presentes las habilidades de construcción metodológica, en donde se denota como generan el conocimiento que se propusieron obtener en la investigación, desde construir y hacer pertinente el método que opera en su investigación:

Mi investigación es un poco extraña, porque como tengo pruebas de comprensión lectora, pues la metodología está en la teoría, y la teoría está en la práctica. Porque primero es, porque hay pruebas de comprensión lectora, o sea es toda la

teoría, después la metodología es la prueba, hacemos la prueba y las respuestas al aplicar este instrumento lo llevas a la práctica para tener respuesta y poder hacer el análisis y después lo confrontas con la teoría o sea yo siempre he notado la unidad. Lo difícil a veces ha sido ubicar los temas o en metodología o en teoría o llegar a las conclusiones a la discusión más práctica (EE03PUEPRIV).

... logre ese entrelazamiento, encontrando la relación entre la postura constructivista de Suck, Verger y Logman, Bordie, Giddens, que hablan sobre la construcción de un sujeto social, entonces al hablar de la construcción de un sujeto social dentro de la vida cotidiana y encontré que la metodología más acorde para conocer al individuo al sujeto social, eran los relatos biográficos (EE06PUEPRIV).

Así mismo, denotan como han sido capaces de llevar a cabo la construcción metodológica mediante la generación y aplicación de instrumentos para la obtención de información y el diseño e implementación para su análisis: “Ahora me doy cuenta y digo: hay con esto podría investigar esto, podría escribir de esto, por eso digo se me ha abierto el panorama increíblemente” (EE01TLPUB).

... fue buscar en cada entrevista a profundidad los párrafos y luego de esos párrafos ir generando cada una de las versiones de experiencia, para ir generando saberes. Hice un constructo sobre el saber, o sea yo hice mi propio constructo para que a partir de ahí, desde mi investigación se pudieran identificar los saberes y ya de ahí generar ya la articulación. O sea fue un enmarañamiento que bueno, todavía digo, como lo saque, pero pues ahí está la metodología, el entrelazamiento, otra parte el constructo que elaboré, aparte es la articulación con la teoría y los resultados pues tienen que ver mucho con eso con la experiencia con las interacciones (EE06PUEPRIV).

Otra de las habilidades reconocidas por los estudiantes fue la de construcción social del conocimiento, entre ellas se desarrolla el trabajo desempeñado con los compañeros de grupo: “Mi capacidad de socializar creo que he avanzado mucho más, yo puedo estar en cualquier lugar e interactuar con las personas, eso también me ha desarrollado mucho más” (EE06PUEPRIV).

Con mis compañeros bastante bien, al inicio hubo confrontaciones, ya que hubo colegas bastante aferrados a su visión teórica, luego el momento de algunas sesiones donde decían si no es esto, “están tontos”, así lo dijo y todos, ah, y hubo varias sesiones así, pero ya con el tiempo fue bastante buena la convivencia (EE01TLPUB).

Yo pienso que también ayudó muchísimo las habilidades sociales que pueda tener el alumno, porque yo creo que cuando estás con los participantes es muy importante, como te muestras, como te comunicas, como los escuchas, porque ellos de cierta forma tienen unas demandas como llegar a cumplirlas de cierta forma, yo como trabajé con niños también les encantaba esa forma de cómo trabajábamos juntos, y creo que también es parte de las habilidades que también se van desarrollando como alumno, o sea es importante (EE05PUEPRIV).

Otro de los aspectos de las habilidades de construcción social del conocimiento, se establece dentro del saber comunicar el producto del proceso de construcción del conocimiento que se busca mediante el desarrollo de las investigaciones, así que el estudiante debe de desarrollar la habilidad de comunicar sus hallazgos: “la habilidad para hacer ensayos: creo que hago buenos ensayos, para presentar proyectos, para escribir para congresos, hacer ponencias, creo que sí, no me cuesta mucho trabajo” (EE06PUEPRIV).

De las habilidades meta cognitivas, se estableció en el sentido de regular sus propios procesos cognitivos y generar a su vez otro conocimiento, valorando su actuar, siendo notorio la obtención de nuevo conocimiento: “la parte de aprender algo y aplicarlo en otras cosas, creo que eso también me ha servido bastante a desarrollar” (EE06PUEPRIV).

“Poder tomar esta conversación como de diálogo entre los diversos autores y poderlo extraer, no nada más citarlo conforme el apa, sino poder establecer el diálogo en la redacción” (EE01TLPUB).

La habilidad de comprender los datos cuando son numéricos, la habilidad de organizar el texto cronológicamente, como fue la investigación. Lo difícil a veces ha sido ubicar los temas o en metodología o en teoría o llegar a las conclusiones a la discusión más práctica (EE03PUEPRIV).

Así como la objetivación que el estudiante realiza con el objeto de estudio, como lo señala Moreno-Bayardo, en donde el investigador se ve involucrado a partir del interés manifiesto en su estudio (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015):

Ahora que ya terminé lo veo así: es que si es posible, o a lo mejor, como construyen sus saberes los investigadores, porque en este proceso, yo me vi reflejado, de pronto te das cuenta de que tú también construyes y construyes a través de tus experiencias, de tus interacciones, de tú contexto, ahora ya lo puedo ver un poco más de afuera, y pues si creo que valió la pena encontrar ese entrelazamiento entre la teoría con los datos, y fue muy rico (EE01TLPUB).

Al encontrar la metodología de Vertog, que habla sobre el análisis compresivo sobre los significados que los relatos te dan, entonces fue como fui encontrando a través de los significados de los relatos que obtuve y en las entrevistas a profundidad, la relación con la construcción del sujeto social, entonces esa ha sido mi principal situación y bueno, lo que dicen lo que lo escuchan, es que es un aporte en función de la articulación, para que se puedan estudiar otras situaciones sociales y la educación, entrelazando todo eso para ir encontrando ciertas significaciones (EE06PUEPRIV).

5.3.1.3.2 Condiciones Externas

En la jerarquización propuesta mediante el código “Condiciones externas” se encuentran determinados los principales aspectos físicos que rodean al estudiante en su proceso formativo para la investigación y que influyen en su proceso doctoral, al ser estos: la familia y el aspecto laboral, los cuales forman parte de la vida del estudiante, y muchas veces repercuten en el desarrollo de la formación del estudiante y su trabajo investigativo:

Por otra parte no tuvimos todas las situaciones para hacer nuestro trabajo de la mejor manera, yo tenía tiempo, que la mayoría de las veces no cuentas con él, pero yo si lo tenía, creo que es algo que puede marcar no tanto un obstáculo, sino como que cosas que enfrentar en el doctorado (EE06PUEPRIV).

Las condiciones de familia influyen ante el trabajo de investigación; ya que la interacción familiar y el factor tiempo influyen en su desarrollo del equilibrio, como lo denotan las entrevistas de los estudiantes, han contado con el respaldo y apoyo familiar, así como de amigos, además de empatía por el trabajo de investigación que se realiza y el tiempo que se dedica a ello, sin embargo no todo ha sido sencillo, puesto que los factores de tiempo y recursos económicos se ven reflejados en la familia, para sacar a delante la investigación:

Yo creo que un doctorado es cuestión de familia. No te puedes lanzar a hacer un posgrado si tu familia no está de acuerdo, o si no vas a contar con el apoyo... me he visto justa en los pagos, te digo, no me he atrasado, pero si, juntar ahorita la cantidad que es, por los créditos en el último año, si me ha costado trabajo, porque al principio mi esposo me solventaba, me daba la beca, "beca del matrimonio", pero en estos últimos meses, en estos últimos años, si he batallado un poquito, pero bueno, ya falta poco (EE04PUEPRIV).

La verdad si es complicado, llevar las asignaturas y casa, esposo e hijas, si es complicado. Si a lo mejor sería interesante ver el desempeño de estas mujeres dentro de estos campos, porque si tenemos yo creo un plus, un plus interesante (EE06PUEPRIV).

En mi caso, tuve afortunadamente un familiar que me apoyo bastante en el tiempo para no dedicarme a cosas del hogar, afortunadamente no tengo como que un compromiso, no hay hijos, no hay una condición que de plano, una obligación por la cual de plano yo no pueda hacer mis actividades de investigación... el apoyo emocional de la familia ha ayudado muchísimo, es decir; si saben que estoy trabajando en la investigación, es así como: no la molesten, no le hablen, está trabajando, o si se va a desvelar, te llevamos a tal lado si es que tienes que salir al día siguiente, o te trajimos comida, esas condiciones también te ayudan demasiado (EE05PUEPRIV).

La familia influye en que tan abrumado te sientes con el trabajo, creo que es algo lógico hasta cierto punto, sobre todo uno que tiene familia, esposo, hijo. Es así como: a ver espérenme, necesito concentrarme y trabajar, váyanse o me voy o algo, y de repente la angustia porque empiezas a sentir que pierdes momentos importantes en la familia y dices: hay no, no, no puede ser, me perdí esto y entonces te vuelves a mirar a la familia y sientes que otra vez descuidas tu trabajo y es un estar jugando con los tiempos, con las emociones (EE02TLPUB).

Yo soy soltera, vivo con mi mamá y mi hermana, he tenido todo el apoyo, ha sido muy importante ese apoyo, ese respeto por mi actividad investigativa, amigos que te dicen: qué bonito es tu tema, explícame, como que todos esos aspectos te ayudan cuando de repente dices: ¿que estoy haciendo? o que pesado está ahorita esto, es como para que sigas adelante (EE03PUEPRIV).

Por lo que respecta al ámbito laboral, como condición externa que influye en el desarrollo de los estudiantes en su formación para la investigación educativa, en los entrevistados fue notoria la diferencia entre quienes adoptan por la dedicación exclusiva para cursar el programa, con la aceptación de la beca Conacyt, de quienes deciden continuar en su centro de trabajo en forma normal o con alguna jornada reducida y al mismo tiempo cursar el programa doctoral.

En el caso de los estudiantes que optaron por la dedicación exclusiva, tienen como características que son personas con estado civil de soltero, sin dependientes económicos, miembros de una familia de la cual reciben el apoyo para realizar sus estudios doctorales en educación con orientación a la investigación educativa:

Creo que uno de las condiciones que me favoreció es que solamente me dediqué a estudiar, el no tener un compromiso laboral ayudó demasiado a que yo fuera como fluyendo, fluyendo a la misma estancia, a que no me frenara en ningún momento, como que es más un auto control y autorregulación (EE05PUEPRIV).

A contrario sentido, los estudiantes que continuaron con su trabajo, cuentan con el apoyo solo para permisos temporales, enfrentándose al hecho de que la dedicación al desarrollo del trabajo de investigación merma, ya que queda menos tiempo para ello, ante la jornada laboral a cumplir y el desarrollo de los seminarios a cursar en cada semestre del programa. Estos estudiantes tienen como característica el contar con una pareja de vida que les apoya, además de tener dependientes económicos, la mayoría de ellos en etapas escolares, lo que hace imposible que estos estudiantes se dediquen en forma exclusiva a su proceso formativo para la investigación educativa:

“Trabajo en la ***** y ahí he tenido apoyo económico para estudiar el doctorado, apoyo para los permisos cuando he tenido que dar ponencias” (EE03PUEPRIV).

“... por la situación económica, hay que seguir trabajando para poder tener ingresos y poder hacer lo que quieres” (EE06PUEPRIV).

Para quienes pudieron elegir la disminución de las cargas laborales, obtuvieron beneficios en cuestiones de tiempo de dedicación a su trabajo de investigación:

“Tengo descarga más o menos importante, por parte de mi institución” (EE01TLPUB).

“En cuanto a lo personal, eh trabajado en mi profesión en áreas académicas en algo así como de jornada acumulada” (EE06PUEPRIV).

En cuanto a mi área laboral dejé de trabajar en muchas universidades que daba clases, solamente me quedé con el trabajo que corresponde a la universidad y como tengo categoría hora clase, pues no me excedí de las horas que me pide Conacyt como mínimo para trabajar, entonces eso implicó que disminuyera mi ingreso... (EE02TLPUB).

5.3.2 Análisis de los Resultados de Entrevistas a Profesores

De acuerdo a la estrategia de análisis planteada, se realiza la codificación descriptiva en cada una de las respuestas obtenidas de las entrevistas a profesores, en donde la subcategoría: propuesta académica, contempla 8 cuestionamientos, la subcategoría: contexto institucional 3 y la subcategoría de la condición personal 3 preguntas más, las cuales permiten establecer los códigos descriptivos mediante la fragmentación de ideas establecidas en el contenido de las entrevistas otorgadas por los seis profesores de los tres programas doctorales disponibles.

Realizándose la categorización analítica de acuerdo a las respuestas cada uno de ellos, lo que permitió revelar los códigos a partir de la información de los participantes secundarios, mediante la organización de las subcategorías ya determinadas dentro de la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa dentro de este trabajo investigativo, se establecen los códigos siguientes:

Tabla 6
Códigos Analíticos por Subcategorías

Rol de los Participantes: Profesores

Subcategorías	Propuesta académica	Contexto institucional	Condición personal
Códigos Analíticos	Programa de Estudio	Programa Económico	Condiciones Internas
	Órganos Académicos Colegiados		
	Mediadores Humanos		
	Dificultades Académicas	Aspectos Formativos	Condiciones Externas
	Prácticas y actos no escolarizados		

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que al tener identificados los códigos analíticos que corresponden a cada una de las subcategorías establecidas, se realizó la jerarquización, lo que permite una reconstrucción de los datos, mediante la recuperación del texto a partir de las experiencias otorgadas por cada participante.

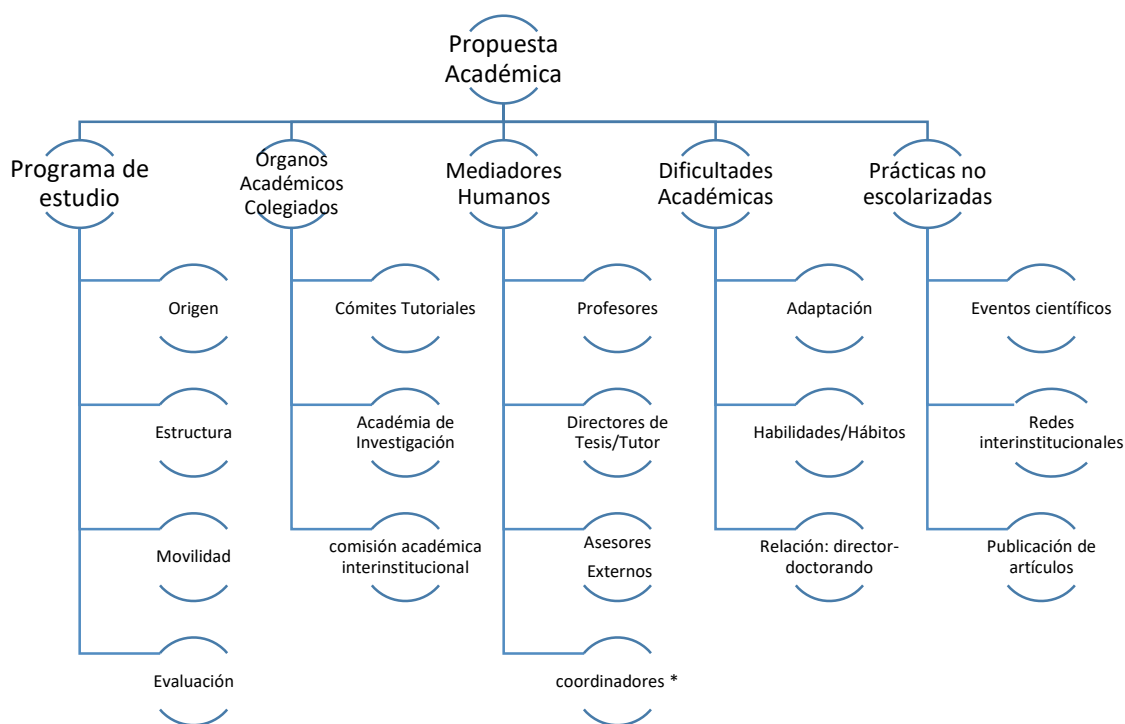
5.3.2.1 Subcategoría: Propuesta Académica. Rol Participante: Profesor

Dentro de la subcategoría: propuesta académica, se denotó la ramificación dada mediante cinco códigos analíticos: programa de estudio, órganos académicos colegiados, mediadores humanos, dificultades académicas y las prácticas no escolarizadas, que a su vez se derivan en las siguientes sub-ramas:

Gráfica 4.

Sub Categoría: Propuesta Académica

Rol Participante: Profesor



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.2.1.1 Programa de Estudio

El análisis del código analítico “programa de estudio” permite el desglose en 4 sub ramas, las cuales son: el origen, estructura, movilidad y evaluación.

Al tener como origen de los programas creados para la formación doctoral en educación se señala la intención de formar a sus egresados en los procesos de formación para la investigación: “Pienso que hemos logrado hacer un doctorado centrado en la investigación” (EP03TLPUB).

Solo uno de ellos surge dentro de un contexto profesionalizante, sin embargo al tener como objetivo la orientación a la investigación, busca el reajuste inmediato para lograr transformar el programa profesionalizante en uno de investigación:

Creo que a partir de la modificación que se realiza en el doctorado que pasa de doctorado en pedagogía a doctorando en educación, en el ámbito formativo investigativo se ha incidido mejor, es decir, no es que el otro fuera en términos de bueno o malo, pero el otro tenía otros objetivos que era más bien profesionalizar este cambia la mirada hacia la cuestión investigativa (EP06PLPRIV).

Por lo que se logra rediseñar, para ser un programa que diera las bases en la formación de procesos investigativos: “Ya cuando se rediseña es cuando tiene como un énfasis mayor en los procesos investigativos, se había buscado al interior, pero no explícitamente atendiendo un poco a los rediseños” (EP01PLPRIV).

“El programa si lo vez, toda la parte naranja es formación en investigación y ese es el eje del programa” (EP03TLPUB).

Otro aspecto en señalar dentro del origen de los programas de estudio, es que uno de los programas participantes en esta investigación tiene la característica de ser interinstitucional con cuatro sedes a lo largo de la República Mexicana, sin embargo su nacimiento se da para una sola sede: “Somos un programa interinstitucional, es decir, se administra entre cuatro sedes, entonces el programa lo conformamos académicos y alumnos de las cuatro instituciones” (EP04PLPRIV).

Primero fue sólo de **** y luego ya se hizo interinstitucional, pero la idea también partió de ****, de la que era la coordinadora en ese momento fue la que movió y la idea original es la idea que tenemos ahora, o sea no ha cambiado en diseño, en dinámica en nada (EP05PLPRIV).

Esto presenta su propia complejidad, ya que deben de coordinarse todas las sedes para poder operar el programa e ir de forma conjunta ante el CONACYT:

... un programa interinstitucional obliga a que todos vayamos en la misma y tomemos decisiones conjuntas y luego eso no pasa, a mí en este periodo me toca coordinar a los coordinadores y te das cuenta que hay que entregar un reporte para Conacyt, y hay que actualizarlo (EP05PLPRIV).

Por lo que se determinan como programas formativos con orientación a la investigación de acuerdo a la clasificación dada por el Conacyt ya que: “Les forma en el rigor de la investigación” (EP06PLPRIV).

Dos de estos programas se encuentran catalogados por Conacyt como consolidados y uno determinado de reciente creación.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de las entrevistas a profesores, fueron ellos los que hicieron referencia al proceso de ingreso, al señalar los requisitos de ingreso y cursos propedéuticos.

Además de los requisitos administrativos que puedan existir dentro de cualquier programa formativo al que cualquier persona puede aspirar a ingresar, se hace presente como requisito de ingreso muy peculiar a la naturaleza de los programas doctorales con orientación a la investigación, el presentar un anteproyecto de investigación, el cual permite valorar no solo habilidades, conocimiento y aptitudes hacia la investigación por parte de quien lo presenta, sino que sirve también como un recurso que permite organizar aspectos académicos y administrativos, en beneficio del desarrollo de las dinámicas necesarias en su transitar por el programa, tales como: la asignación del director de tesis y de los comités tutoriales, ambas de gran trascendencia debido al trabajo que realiza el alumno en relación directa con estos actores del proceso en favor del desarrollo de la investigación del estudiante y su formación: “los alumnos ingresan con un anteproyecto de investigación entonces con lo que tienen en el anteproyecto es con lo que organizan los coordinadores los comités...” (EP04PUEPRIV).

Con sus anteproyectos de cara, evitamos ir cambiando de director, o temas radicalmente... porque al final estamos haciendo un análisis prospectivo, vemos ahí, habilidades, competencias y otras cuestiones pues pueden entorpecer el avance alguna cuestión personal que hace que se abandone, o cuestiones que no se logran ver (EP01PUEPRIV).

Los cursos propedéuticos, fueron considerados como otro elemento dentro del proceso de ingreso, ya que su existencia dentro de los programas de formación para la investigación, han sido beneficiosos para la inmersión de los estudiantes en el programa y el desarrollo de la

etapa de selección para su ingreso: “... en el propedéutico me hago cargo de la primera etapa de selección...” (EP05PUEPRIV).

También son denominados como cursos de inducción, ya que permiten al aspirante valorar si lo que desarrollará en los siguientes años de su vida académica es en verdad lo que desea:

Lo que se ha dado es generar el programa de inducción, ahora se van a dar cinco sesiones de 4 horas cada una, se ha ido dando en ingresos anteriores, ha tenido variantes, porque ahora sobre todo viendo que va beneficiando en este proceso de ingreso, yo creo que también eso ayuda, por un lado para que los mismos aspirantes se den cuenta que el programa es lo que quieren de que realmente están para ello, para investigar, formarse como investigadores educativos (EP01PUEPRIV).

Así mismo, los profesores entrevistados señalan que estos programas operan mediante el desarrollo de una estructura organizada por líneas formativas, en donde se revela la organización de asignaturas o cursos en dos grandes áreas, la primera encaminada a la teoría pedagógica y la segunda al área metodológica: “Nuestro doctorado tiene muy pocas asignaturas, tiene tres asignaturas que son de tipo teórico... hay otras tres asignaturas que son metodológicas... Como la idea del doctorado es formar investigadores, estas tres son obligadas” (EP04PLPRIV).

“Tenemos dos materias obligatorias en el primer semestre que son materias de investigación, luego ya vienen los cursos optativos” (EP03TLPUB).

“Si les hacemos mucho hincapié de que tomen de las dos metodologías, que no se vayan por una sola” (EP04PLPRIV).

Además de ello, se cuenta con una tercera línea formativa referida al trabajo de asesoría de investigación, la cual en todos los programas se encuentra descrita como el trabajo continuo entre el director de la tesis y el doctorando bajo la cual opera el trabajo de investigación, realizándose a la par de sus asignaturas o cursos: “Tienen que cursar la materia teórica, la metodológica, la asesoría” (EP04PLPRIV).

Los programas participantes en este trabajo manejan la forma semestral como periodo de tiempo en que se realizan dichos cursos o asignaturas; sin embargo, la variante en estas líneas formativas entre los programas, radica en la duración del tiempo de cada uno de ellos, ya que mientras en el programa interinstitucional la duración puede ser de una semana, o diversos fines de semana, en los otros programas, es una asignatura que abarca todo un semestre, por lo cual se observan las diferentes modalidades de clases para aprobar las asignaturas.

Así, en el programa interinstitucional sobresale la programación y duración de los cursos, ya que las asignaturas se convierten en cursos intensivos que son ofertados en distintas sedes:

Los cursos se organizan desfasados, no duran todo el semestre normalmente se dan de forma intensiva en una semana, los concentras en una de las instituciones o en tres fines de semana o cuatro fines de semana pero no a lo largo de todo el semestre... (EP04PLPRIV).

Nuestro semestres tiene 16 semanas, yo nada más los voy a tener aquí 4 fines de semana, viernes 5 horas, sábado 5 horas, luego el siguiente fin de semana, luego pasa otro fin de semana, y ya al siguiente ya acabaron (EP05PLPRIV).

Tienen otra ventaja los alumnos porque los cursos se organizan desfasados, no duran todo el semestre normalmente se dan de forma intensiva en una semana, los concentras en una de las instituciones o en tres fines de semana o cuatro fines de semana pero no a lo largo de todo el semestre (EP04PLPRIV).

Esto último denota una gran flexibilidad en el desarrollo de los contenidos de las líneas formativas de estos programas: “basta con que el estudiante lo converse con el tutor y el tutor le diga, si pienso que este curso te sirve, y el curso va” (EP03TLPUB), además de los seminarios básicos para el desarrollo de las investigaciones, como la metodología cuantitativa o cualitativa:

“Independientemente de que los seminarios van teniendo diferentes nomenclaturas por ejemplo al aproximar ya a la parte aplicada en el seguimiento, se diferencian por ejemplo en seminarios en investigación cualitativa y cuantitativa” (EP01PLPRIV).

Lo que conlleva a la siguiente sub rama: la “movilidad”, en donde se entiende que en líneas formativas teóricas y metodológicas los doctorandos cuentan con la disponibilidad de cursarlas dentro de su mismo programa o en otro de alguna otra institución ya sea nacional o internacional:

Estamos permanentemente invitando a los estudiantes que tengan movilidad y en ocasiones la movilidad es internacional, en eso más bien lo que buscamos es que el estudiante asuma que puede crecer académicamente, ahí tienen una gama amplia de opciones y les decimos que el universo es abierto para ellos, yo creo que eso nos ha funcionado bastante (EP03TLPUB).

Es un programa muy abierto, no es tan escolarizado y entonces es más que el alumno le saque la mayor cantidad de jugo al tutor, a las instituciones a las relaciones que tiene la institución con otras instituciones del mundo (EP04PLPRIV).

En el caso del programa interinstitucional, la movilidad interna con el resto de las sedes es aún mayor, ya que pueden acceder a cualquiera de ellas las veces que quieran y tomar el mismo curso en distintas sedes y tener la elección de cuál será el evaluativo: “Lo que incrementa la facilidad de movilidad se debe a la poca duración de los cursos: por esa movilidad que tienen, nada más vienen una semana, piden permiso, vienen al seminario y se van” (EP05PLPRIV).

La idea es que los alumnos tomen la mayor cantidad de cursos, con diferentes perspectivas, con diferentes profesores, entonces pueden inscribirse en *** y tomar el de *** e ir y tomar el de *** y luego irse a *** y tomar allá el de *** mientras no se les encime y puedan cumplir con las responsabilidades y ellos deciden quien les evalúa, si el de ***, el de ***, etc., quien les asigna la nota, también eso lo deciden ellos, la oferta es muy grande, o sea tenemos tres en el mapa curricular de metodologías, pero en realidad ofrecemos 12. Y los alumnos pueden tomar de estas las que quieran (EP04PLPRIV).

También se fomenta la movilidad internacional denominada Estancias de Investigación, mediante las cuales se valida por alguna asignatura de las líneas formativas: “yo creo que también ayuda mucho los espacios que tienen internacionales, intercambios cortos, entonces si se les está incentivando a que hagan ello y que puedan pues tener esas facilidades” (EP01PLPRIV).

Aunque también se recurre a ellas en períodos más cortos cuando el doctorando tiene algún impedimento para hacer un curso en un periodo de tiempo mayor:

La SEP nos obliga a abrir aquí todos nuestros cursos pero solamente se imparte a los que de plano no pudieron salir o encontrar un curso adecuado para ellos y muchos estos que no se fueron a tomar los cursos en otro lado, lo que hacen es una estancia de investigación más corta en cualquier universidad del país o del extranjero, pero con esa materia buscamos que se vayan (EP04PLPRIV).

Se incluyen también las estancias cuando se encuentran en co-tutoría con otro asesor: “a veces van a hacer estancias con su cotutor, hay pocas ocasiones, pero hemos tenido cotutores de otros países igual hacen estancia y el examen lo hacemos con alguna tecnología” (EP03TLPUB).

Lo que nos lleva a la última sub rama de este código: la “evaluación”, si bien es cierto como se señala en los dos testimonios anteriores, las asignaturas en ambas líneas formativas son evaluables al final del período, también se lleva esa tercera línea formativa dentro de los programas en la cual se realiza la evaluación del trabajo de investigación, a la par de las asignaturas o cursos teóricos o metodológicos.

Esta evaluación es coincidente en los programas doctorales que participan en este estudio, la cual consiste en la valoración de los avances que se realizan a lo largo de los semestres por los doctorandos en el desarrollo de su trabajo de investigación, al ser sometidos a consideración de un órgano evaluador denominado comité tutorial:

Los comités nos reunimos dos veces al año en una sola institución, todos los alumnos y los académicos van a una de las cuatro instituciones y ahí los comités pueden ser de cualquier institución, alumnos y académicos y se presentan sus avances de investigación (EP04PLPRIV).

Cabe señalar que solo uno de los programas abordados ejerce esa función de los comités tutoriales mediante un: “seminario de evaluación” y hace referencia al uso de un manual

como guía para la investigación y sobre el cual basan sus parámetros evaluativos, es decir, si se logra o no el avance esperado:

“Desde el primer semestre tiene un seminario de evaluación, se conforman comités tutoriales y ahí se le evalúa cada semestre, durante 6 semestres” (EP05PLPRIV).

“Tiene una asignatura que se llama asesoría de investigación, todos los semestres que están en el doctorado y en esa asignatura se evalúa el proceso de hacer la tesis...” (EP04PLPRIV).

En este sentido, la periodicidad del tiempo en efectuarse la evaluación es la que cambia de una institución a otra, pero no la forma de desarrollarla, mientras que en la mayoría de los programas analizados se ejecuta al final de cada semestre a lo largo de todo el programa, existe uno que solo lo efectúa en dos momentos, al dar la oportunidad de llegar hasta un tercero, si es que las condiciones no se dieran favorables:

... tienen la obligación de presentar en dos coloquios el avance de su trabajo frente a un jurado que les lee el trabajo y les comenta el trabajo, en el segundo coloquio lo hacemos arbitrariamente y ya lo hacemos como el examen a candidatura si no logra ahí, entonces tendrá que presentar un tercer coloquio (EP03TLPUB).

Sin embargo, en este programa además de esta evaluación semestral de forma colegiada, se utiliza una autoevaluación por parte del alumno en formación:

Es un instrumento realmente de evaluación, donde el estudiante presenta de las metas que hay, cuales logró, que dificultades tuvo y que pendientes le quedan, no tiene calificación, o sea si él dice; no avance nada, no tiene calificación, lo importante es que el estudiante vaya haciendo el primer responsable de decirlo, como está avanzando. Eso lo tienen en todos los semestres de formación (EP03TLPUB).

Sin embargo, es importante señalar la forma de evaluar por parte de los integrantes de los diversos comités, ya que al efectuarse cada fin de semestre resulta ser una retroalimentación de todo lo realizado, al ser el cierre de ese período pero también la toma de decisiones y puesta en marcha para el siguiente semestre:

Presentas tus avances, recibes la crítica, te critican los otros tutores pero ahí vas aprendiendo... trabajas todo el semestre como para llegar a un

momento a presentar, te dedican a ti una hora, casi nunca te dedican más, pero es muy denso, muy fuerte, la dedicación que hay allí y si ahí tú te llevas el concentrado de que si vas por buen camino en el desarrollo de tu investigación o te tienes que regresar y claro, ahí está tu tutor y el oye todas las observaciones que te hacen y las críticas, entonces después tienes que acordar con tu tutor si vas por buen camino o no van por buen camino (EP04PLPRIV).

Esa retroalimentación otorgada al trabajo del doctorando es emitida en forma consensada por el comité por lo que encierra no solo una calificación numérica sino una guía y orientación que se suma a la del director del trabajo: “colegiadamente se dice que es lo que se le va a recomendar, se le asigna una calificación” (EP05PLPRIV).

Por lo que al determinar que la evaluación es un proceso de retroalimentación “con oportunidades de mejora mediante ejercicios meta cognitivos” (López, 2021, p. 18). Es posible lograr una integridad académica plena, ya que este ejercicio permite al alumno reflexionar sobre el proceso de construcción y el resultado que obtuvo para volver a plantearse otra forma de llevarlo a cabo.

5.3.2.1.2 Órganos Académicos Colegiados

El código analítico denominado “órganos académicos colegiados” analiza a aquellas instancias académicas integradas por expertos investigadores que colaboran con el programa formativo en las que se analizan, discuten y valoran aspectos relativos al desarrollo del trabajo investigativo realizado por los doctorandos dentro del proceso formativo doctoral.

A través de la información recabada, se observa acerca de la evaluación que es coincidente en estos programas la operación principal del órgano colegiado denominado: Comités Tutoriales, los cuáles están conformados por expertos investigadores encargados de dirigir los trabajos de investigación de los estudiantes: “Nosotros tenemos algo que se llama los comités tutoriales” (EP04PLPRIV).

En este sentido se señala a forma en que se integran cada uno de ellos, a través de los profesores que integran la academia del programa y los temas de investigación que desarrollan: “Los comités tutoriales que se conforman a partir de la academia de investigación” (EP01PLPRIV).

Sin embargo, aunque tienen en común un tema, la línea de investigación que manejan en sus investigaciones es diversa, pero la constancia y regularidad en la evaluación del comité tutorial, hace latente su presencia en este proceso: “...cada determinado tiempo ves a tu comité tutorial, eso facilita” (EP06PLPRIV).

Lo que rige un comité tutorial es el tema, sea los cuatro alumnos están investigando sobre una misma temática pero pueden ser de líneas de investigación diferentes, a lo mejor uno lo está viendo más de sujetos, otro lo está viendo más de curriculum, otro lo está viendo más en el contexto social de la educación que es otra de las líneas de investigación y entonces puede que haya de las tres líneas pero hay un tema (EP04PLPRIV).

Así el comité tutorial como órgano colegiado se mantiene durante todo el proceso de formación de los doctorandos: “Siempre es el mismo comité, o sea para una generación va a ser siempre su mismo comité a no ser que el alumno mueva el tema” (EP04PLPRIV).

Aunque esto no quiere decir que sea inamovible, ya que podría modificarse la integración de sus miembros si es que llegase a darse alguna variación dentro del tema que trabaje el alumno: “Cuando ya pasa el primer comité te das cuenta de que encajas o no encajas y entonces después del primer seminario los tutores pueden pedir cambio de comité a uno que ajuste mejor y entonces bueno” (EP04PLPRIV).

Sin embargo, también se observa la variante en uno de los programas en donde el comité tutorial no se establece con esa regularidad: “El comité que está en ese coloquio, nada más es para ese al siguiente año no sabes si te vuelve a tocar o no, y es cada año” (EP02TLPUB).

En ese mismo sentido se señala que existen la ventaja de poder enriquecerlo con la mirada externa de alguien que nunca ha leído el trabajo, sin embargo se hace más notorio la

desventaja en este sentido, debido a la falta de seguimiento y que por ello pudiera ocasionarse un problema mayor en la investigación:

Entonces vas a tener tres coloquios, pero nunca es el mismo, entonces por un lado se enriquece porque es una nueva lectura, pero por el otro lado no te llevan la continuidad, entonces puede ver algún comentario fuera de lugar (EP02TLPUB).

Por lo que dentro de este análisis se encontró que en cada una de las organizaciones de los programas participantes, los comités tutoriales se constituyen desde el primer semestre y opera hasta la finalización con la obtención del grado al dar seguimiento a los avances investigativos de los estudiantes al final de cada semestre durante el desarrollo de los coloquios semestrales, para observar los avances y dirección de las investigaciones de los estudiantes, además de cuidar de los aspectos investigativos básicos que dan integridad en el desarrollo de los trabajos académicos, no solo en la novedad científica que presenta cada estudiante, sino desde el empleo de aspectos básicos de técnicas y metodología que contribuyan al proceso creativo del tema que se desarrolla, consolidándose como una forma característica de la evaluación de los avances de las investigaciones en estos programas. Se coincide con López al señalar que las revisiones son rigurosas y mejoran de acuerdo a la etapa de avance que lleva la investigación (2021).

Otro de los órganos académicos colegiados que pueden operar dentro de los programas de formación para la investigación abordados son las “academias de investigación”, en donde versan las necesidades del programa y son integradas por un grupo de académicos que también pueden ser parte de los comités tutoriales: “En lo personal yo llevo, tanto en la academia como en parte de los comités también tutoriales, en esta ocasión también en la mayoría eh estado presente porque soy miembro del núcleo básico” (EP01PLPRIV).

Dentro del programa interinstitucional comprendido en este análisis existe un tercer órgano colegiado a pronunciar denominado: “comisión académica interinstitucional” el cual tiene la característica de ser un órgano de control cuya principal función es la de supervisar y ratificar las evaluaciones otorgadas por los comités tutoriales que se efectúan al final de cada semestre

que comprenden a las cuatro sedes que conforman dicho programa, para lograr así la objetividad de la evaluación ante la gran comunidad académica que manejan:

... se reúne después de las evaluaciones, hay un coordinador por cada comité y dice: a ver en el comité hay 4 estudiantes, a ver en el comité de ***** hay 4 estudiantes, tantos de Ciudad de *****, tantos del *****, de *****, dice como está conformado y dice cómo están los trabajos y sacaron 9, 9, 10, 7, o aquí tenemos dudas y entonces expone el caso y esta comisión que está conformada por académicos ratifica la calificación, si hay un asunto pantanoso se toman las decisiones ahí y si no nada más ratifican (EP05PLPRIV).

5.3.2.1.3 Mediadores Humanos

Este código analítico permite adentrarnos a la labor académica que se desarrolla por parte de los formadores en los programas para la investigación educativa, donde resaltan diversas intervenciones en el proceso formativo de los programas abordados en este estudio, como los siguientes: profesores de las asignaturas, los directores de tesis denominados tutores en algunos de los programas y los co-asesores también llamados asesores y lectores externos, además de los coordinadores de cada uno de los programas, todos ellos son considerados como los principales facilitadores académicos que contribuyen en estos programas, al dar el seguimiento al estudiante mediante el acompañamiento constante durante las diferentes etapas del proceso formativo doctoral:

“Contamos con profesores tanto de la universidad, desde luego los del programa, los del decanato, algunos otros de la universidad, algunos otros que están dentro de otras instituciones, de diferentes estados, entonces esta propuesta es más amplia, con diferentes perspectivas” (EP01PLPRIV).

“Esos mecanismos que tenemos de acompañamiento lo que implican es un estrecho seguimiento al trabajo del estudiante” (EP05PLPRIV).

Dentro de los programas de formación doctoral para la investigación educativa aquí abordados, resalta el profesor como actor educativo que acompaña al estudiante dentro de un periodo de tiempo concreto en el desarrollo de las asignaturas de las dos líneas a formarse:

la educativa y la metodológica. Estas asignaturas son reconocidas por los entrevistados como seminarios o cursos, en donde se encuentran aquellas que desglosan la actualidad de un ámbito teórico de la educación: “Para los cursos se traen personas invitadas de muy alto nivel, entonces es muy interesante en ello” (EP02TLPUB).

Se busca con ello contar con el mejor personal para el desarrollo en el ámbito de la investigación para promover conocimientos y habilidades en los estudiantes:

Se ha fortalecido bastante en el sentido de las personas que hoy laboramos o más bien colaboramos con el programa, se buscaron personas que hicieran investigación... en este caso los profesores sobre todo en estos últimos espacios que se han venido reformulando se buscaron que sean personas que sean reconocidos en el campo, SNI por ejemplo, y que hicieran investigación (EP06PLPRIV).

Se cuenta con variedad de profesores y enfoques, que dan una riqueza temática y en donde los estudiantes cuentan con una gama más amplia para decidir a cual asistir:

...la idea es que los alumnos tomen la mayor cantidad de cursos, con diferentes perspectivas, con diferentes profesores, entonces pueden inscribirse en *** y tomar el de *** e ir y tomar el de *** y luego irse a *** y tomar allá el de *** mientras no se les encime y puedan cumplir con las responsabilidades (EP04PLPRIV).

Los profesores que se desarrollan en estos programas son especialistas en sus temas y algunos forman parte de la plantilla básica del programa: “... yo normalmente doy metodología esa es la principal actividad” (EP02TLPUB). “... participo también en la impartición de algunos seminarios, principalmente el seminario de análisis de datos y el seminario de integración” (EP01PLPRIV).

En algunos otros casos, quien desarrolla el rol de profesor frente a grupo de estudiantes, son parte externa del programa:

Los que imparten esos seminarios son casi externos, gente que invitamos porque es especialista digamos en temas relevantes educativos y en la parte metodológica ya tenemos parte externa... un estudiante de nuestro doctorado en seis semestres lleva seis cursos y se pueden dar en distintas sedes (EP05PLPRIV).

Además de las tareas académicas encomendadas dentro de un seminario que pudiera darse dentro del curso de las asignaturas, se busca que se den procesos horizontales dialógicos en el aula, “porque si el profesor llega y él le va a dar la verdad y todo el tiempo la va a soltar y los estudiantes toman nota pues creo que eso en lugar de facilitar obstaculiza y un excesivo apoyo obstaculiza” (EP06PLPRIV).

También es posible implementar estrategias en donde se privilegia los espacios de discusión, que propician que el doctorando externé una postura teórica y argumentarla;

Aquí llegamos a discutir y sobre todo los textos alguien los presenta y aquí los discutimos... me sirve el espacio de discusión, que es lo que vamos a premiar aquí, que vengas, porque si no has venido y no has discutido entonces ¿cómo fue?... entonces nos sentamos en círculo y ese espacio no es de: oiga el doctor que da la clase, es el espacio de vamos a discutir los textos, yo los propuse, si es cierto, yo los voy proponiendo, porque es así todavía, pero es la parte de ir creciendo pero va a llegar el momento en que vamos a tener que ver que ustedes propongan el suyo. Pero va a llegar un momento en que les diga: que les parece si cada uno de nosotros trae un texto propio. Si, escribir lo que tengas, los leemos y lo presentas y lo dialogamos. Y vamos enriqueciendo la parte también de escritura y tú, diría Foucault, estas convirtiéndote en autor, el reto es que tú te conviertas en autor, no que estés siempre a la sombra de... o sea, eso es un reto para nosotros, y un reto del estudiante, para ambos porque no solo es para el estudiante, porque es muy fácil para mí decir: Es que no dan el salto. No dan el salto porque mis estrategias desde el aula no les han permitido dar ese salto (EP06PLPRIV).

Por lo que el desafío del profesor consiste en dejar de ser prescriptivos durante el desarrollo del doctorado y fomentar la autonomía en las decisiones metodológicas del alumno en su investigación e ir en la búsqueda de mayores estrategias en el aula para que los doctorandos tomen las decisiones y acciones en su investigación:

... si yo todavía me sigo oponiendo, diciendo el abc... pero llega un momento en que ya no puedes ser tan prescriptivo porque si yo soy siempre prescriptivo y te di al abc... ¿Qué cuando seas investigador le vas a seguir hablando para decir: oiga me puede mandar un texto?... Yo te diría hay decisiones metodológicas que tienes que empezar a asumir, porque cuando te diga ya eres el doctor y ya te encarguen vas a regresar aquí a las clases para que otra vez te digan cómo hacer ese

trabajo de investigación que te acaban de encargar en el trabajo o lo vas a hacer tú o lo vas a asumir... (EP06PLPRIV).

También encontramos que otra actuación poco desarrollada en este proceso, referente al apoyo entre iguales, como estrategia para coadyuvar entre estudiantes en el proceso doctoral: “Nos hacemos mucho o nos ayudamos mucho de aquellos doctorandos que tienen una formación mayor o una trayectoria que puedan ayudar a sus compañeros que puedan entender como que entre ellos mismo como pares estos procesos” (EP01PLPRIV).

Se desarrolla como estrategia en los seminarios las tutorías entre iguales. Al fomentar la retroalimentación entre pares como alumnos del programa en formación:

...que pudiéramos reforzar es que ustedes se comenten entre ustedes mismos, porque eso también te va ejercitando de que elementos te tienes que ir fijando tú que son interesantes en el trabajo a donde que puedas aportar porque ese es el trabajo académico que vas a aportar ya tú como doctor (EP06PLPRIV).

Mientras que al abordar el estudio de programas formativos con la intencionalidad marcada hacia el desarrollo de la investigación, resulta imprescindible dirigir el análisis a las funciones realizadas por los directores de tesis, quienes llevan a su cargo la encomienda de llevar a buen final el desarrollo de las investigaciones de los doctorandos, por lo que en este momento se presenta los principales aspectos que fueron denotados por los entrevistados en el desarrollo de esta tarea, al comenzar por las variantes en la denominación de su función los términos: tutores, director o asesor de tesis: “de profesores en realidad para nosotros somos tutores, porque como nuestro programa es interinstitucional” (EP05PLPRIV).

Así encontramos que su asignación se realiza como parte de las primeras actividades esenciales dentro del programa a partir del tema que va a desarrollar en su investigación el alumno:

De acuerdo a López (2021) es la expertiz del profesor en torno al tema que el estudiante desarrolla en su tesis, lo que permitirá guiarlo en la etapa indagación inicial, y que se convierte en el primer elemento que está presente para lograr la integridad académica en el estudiante, tal y como se detalla en el siguiente testimonio:

Como nuestro estudiante ya entra con un tema de interés y en base a ello se le asigna ya un tutor, en mi caso yo lo que hago es que mi tutorada confirme y avance en que es lo que ella quiere... por eso tenemos líneas de investigación temáticas, entonces yo creo que hay que entender muy bien el proceso que vas siguiendo cuando tienes una investigación entonces yo lo primero que les pido es que hagan una revisión sistemática de literatura y que confirmen que es lo que hay en el campo, que es lo que se sabe, cuales son los objetos que se han estudiado, y cual es las aproximaciones metodológicas que hay, ¿no? entonces ahí ellos van definiendo y van tomando decisiones pero ya con el conocimiento de lo que se sabe del tema (EP05PLPRIV).

Sobresale la capacidad y experiencia de los asesores en la dirección de tesis y la diversidad en las contrataciones del personal académico, ya sea de tiempo completo o externos: “los asesores me parece que todos son de una gran experiencia son de muy diversas instituciones además de los que estamos como de planta” (EP02TLPUB).

“Claro, que tengamos a los mejores, tenemos como tutores a... académicas de la UNAM y de la BUAP y son gente muy muy reconocida” (EP04PLPRIV).

También se señaló que parte de la eficiencia del trabajo del director de tesis depende del número de alumnos que dirija en ese momento, ya que de eso dependerá del tiempo que disponga para tutorarlo: “Pocos alumnos para asesorar: es que no tengamos tantos tutorados, porque entonces no les daríamos buen acompañamiento” (EP04PLPRIV).

Un aspecto importante en la asignación de directores de tesis es el tener las líneas de investigación definidas, ya que contar con una línea de investigación clara por parte del asesor, concurre en la formación del alumno debido a la compatibilidad que se da entre ellos así como el gusto y compromiso por la investigación lo cual les lleva a un compromiso más allá de facilitar o recomendar solo cierto material o teoría:

Como director uno ve que se reduce el campo entonces uno tiene unas ciertas líneas y eso creo es un punto importante también en la formación que el estudiante esté con alguien que además de que haya hecho investigación, comparta ese gusto y tenga esa pasión no solo lo trae sino que es verdaderamente algo que le mueve que le interesa, así como es importante para el estudiante que le apasione su tema, también es importante que el director este comprometido, compartir cierto interés. Porque si no, pero

pues no me involucro tanto en el tema, eso también creo que es parte importante (EP02TLPUB).

Por lo que en el análisis de esta sub rama sobre salen las actividades que realizan cada uno de los directores de tesis, en donde se encierra de manera general como principal la relación que se establece mediante el trabajo orientado de la tesis: “La asesoría de investigación que es la relación tutor alumno y realmente es donde aprendes más a hacer investigación, o sea ya el detalle fino de hacer investigación la aprendes con tu tutor” (EP04PLPRIV).

“Como primera actividad, a mí me gusta mucho animarlos y propiciar la reflexión, a que sus trabajos se comprometan no profesionalmente, sino teórica y metodológicamente” (EP06PLPRIV).

... la propuesta que se plantea desde cómo se da el proceso mismo para el seguimiento de la tesis en cada semestre llevando un seminario de manera puntual de asesoría y de acompañamiento y de esta interlocución con los otros actores (EP01PLPRIV).

...las actividades con ellos es animarlos a que escriban, cuando van avanzados yo siempre les digo, bueno vamos... muchas veces las reflexiones que tenemos, cosas muy interesantes a las que llegamos en la discusión aquí en la asesoría se quedan ahí,... la forma en la que se comunica el conocimiento, a veces son cosas muy interesantes, pues es por vía escrito y además es un hábito que tenemos que empezar a desarrollar, como comunico de forma escrita (EP06PLPRIV).

Como directora procuro no ser tan exigente, enfática o drástica, es más el diálogo y procuro que me digan sus sentires... normalmente sondeo esa parte: como te sientes, como vas, cuando vienen a asesoría, lo primero que ya saben es que les voy a preguntar ¿cómo estás? ¿No?.. ¿Cómo vas? Sin querer invadir su vida privada también pero como has podido avanzar... Pero a la vez saben que soy estricta en cuanto a los procesos y a la forma de revisión y que les voy a exigir en ese sentido (EP01PLPRIV).

La concepción que tenemos, que no es concepción de súper vigilancia, de estar diciendo o cumpliendo o te vas, o de estar diciendo o agrediendo, etcétera, yo creo que aquí hay una visión

muy clara de investigación... un investigador tiene que sentirse creativo, tiene que sentirse en condiciones de desarrollar su trabajo, tiene que ser riguroso lo que realiza, pero tiene que tener mucha libertad (EP03TLPUB).

Existe el caso dentro de uno de los programas participantes, la realización de co-asesorías interna como reforzamiento a este eje central, debido a la flexibilidad en el desarrollo del programa:

... tenemos también un sistema de co-asesorías internas en la planta que es interesante, o sea no es el trabajo de una persona lo que te quiero decir, si hay una visión de que la investigación debe de ser el eje, yo soy investigador y creo que eso impulsa mucho esa visión, pero hay una flexibilidad amplia para que el estudiante se forme en lo mejor (EP03TLPUB).

Dentro de esta asesoría, se establecen diferentes actividades, entre las cuales encontramos al acompañamiento como aquella orientación desde el inicio hasta el final del proceso de investigación:

Yo lo primero que les pido es que hagan una revisión sistemática de literatura y que confirmen que es lo que hay en el campo, que es lo que se sabe, cuales son los objetos que se han estudiado, y cual es las aproximaciones metodológicas que hay, ¿no? entonces ahí ellos van definiendo y van tomando decisiones pero ya con el conocimiento de lo que se sabe del tema (EP05PLPRIV).

Ahí también se observan los ajustes que en ese proceso de acompañamiento realiza el director en función del desarrollo de la investigación:

... al principio por ejemplo *** si me decía: es que necesito más orientación... y yo no. Es que yo te acompaño, a mí me tienes que decir, este proceso de acompañamiento es muy importante y claro fuimos ajustándonos nuestras maneras de interactuar... yo lo que he aprendido es que como no solo soy muy exigente sino soy muy ruda, mi personalidad es así entonces ya como estrategia de hace mucho tiempo es que tengo que ser muy empática con ellos y luego ya para que se den cuenta que es un asunto de mi personalidad (EP05PLPRIV).

No obstante, este acompañamiento se mantiene hasta el final del trabajo de investigación: “los últimos dos semestres son más bien para afinar la investigación, o sea ya cerrar la tesis digamos, ya prácticamente trabajan ya solo el alumno y el tutor en el último año” (EP04PLPRIV), volviéndose más cercano al cierre del proceso:

Ya que tenía los datos, que la veía muy atorada pero sin violar sus apoyos teóricos, o sea su selección teórica, metodológica entonces tuvimos muchas sesiones de a ver esto, esto no convence, no tal, finalmente para la versión final si quitamos dos o tres teóricos que ya le decía, mira no, es imposible que sobre esto todavía pongas a tal..., o sea ya no, y te estas complicando demasiado, pero si tuve sesiones muy largas con ella de trabajo ... incluso a mí me gusta revisar su presentación antes del seminario de ajuste ver que dicen como lo dicen, cuáles son sus puntos débiles, que le pueden decir entonces ahí si hay un acompañamiento muy cercano (EP05PLPRIV).

Dentro de ese acompañamiento se destaca el apoyo metodológico y material, involucrándose en el trabajo del estudiante: “...te apoyo en lo metodológico, le doy libros de metodología, hasta lo puedo apoyar con material, pero pues me involucro tanto en el tema, eso también creo que es parte importante” (EP02TLPUB).

Yo le recomendé teoría *** y eso es lo que yo hago, a ver te recomiendo teoría *** y te mando un artículo, ¿no? revísalo y luego les pregunto ¿lo revisaste? y porque sí y porque no, me parece que el acompañamiento tiene que ser así, tratando de que ellos tomen las decisiones y de que cuando más lo necesiten el acompañamiento estés, como en la última redacción (EP05PLPRIV).

Pero siempre con respeto ante las decisiones del estudiante:

... -tú que decides y yo como te apoyo- si la veo completamente perdida entonces le digo, no esto, esto es descartable entonces tienes que decidir que, no me gusta imponer lo que yo sé o lo que yo trabajo. Esa es como una postura personal y profesional porque a mí me parece además ellos tienen que tomar sus decisiones (EP05PLPRIV).

Entre sus principales funciones, los directores de tesis realizan la lectura, retroalimentación y evaluación en diálogo directo sobre las investigaciones que cada doctorando realiza:

Los tutores estamos obligados a leer los avances de los alumnos que forman parte de ese comité tutorial y hacerles observaciones de la presentación que hacen y del documento que enviaron y así es como los alumnos van avanzando en su investigación (EP04PLPRIV).

Para la asesoría, así como les pido por escrito les entrego por escrito, otra de las cosas es que graban las sesiones conmigo, entonces ellas siempre graban sus sesiones... el tiempo que les doy, la claridad que tengo de entregarles las cosas por escrito y darles este ámbito de libertad que para ellos (EP05PLPRIV).

En el tipo de asesoría que doy, en la sesión de la lectura de sus trabajos pero sobre todo en el ánimo de, puede ser que el trabajo sea muy interesante, hay cosas muy interesantes y lo que hay que hacer es explotarlo para que eso pueda servir como un nuevo conocimiento a lo mejor muy situado (EP06PLPRIV).

El trabajo fuerte del tutor es leer lo que el alumno escribe, como avance de su tesis e ir encontrando coherencia, consistencia o falta de coherencia y consistencia para ir las señalando a lo largo del trabajo, entonces eso es en lo que invertimos mucho tiempo los tutores, no solamente en la asesoría cuando los ves sino que ya te mandan y tú tienes que revisar de cabo a rabo lo que te mandan para que tú puedas orientarles y que mejoren su trabajo (EP04PLPRIV).

El diálogo con los tutores es importante, si un estudiante envía sin el visto bueno de su tutor esta reprobado y ya no presenta... el aval del tutor es súper importante... si tú la mandas y sale mal la que queda mal eres tú, porque esa es otra de las cosas, tú también te expones como tutor, va tu estudiante, pero también vas tú (EP05PLPRIV).

Por lo que el director de tesis debe de desarrollar diferentes estrategias que le permitan llevar a buen fin al alumno en el desarrollo de la investigación, entre ellas encontramos el seguimiento constante mediante el cumplimiento de planeaciones de trabajo mediante asesorías acordadas, con envíos de los escritos que permitan ver el avance que lleva el estudiante en el desarrollo de su investigación y en su proceso formativo, que den pauta al director de tesis para dialogar en base a las posturas asumidas así como encausarlos en su trabajo investigativo y motivarlos en la lectura y la escritura del texto científico: “para mí la

regla de oro es que antes de una asesoría ellos ya me mandaron yo tuve ya tiempo para leer y sobre el texto trabajamos” (EP05PLPRIV).

Me ayuda mucho agendar, tener cronogramas, entonces cada que nos vemos, no nos vamos sin agendar una nueva fecha, no dejamos abiertos procesos, procuro no dejarlos de ver más de 15 días eso también contribuye, independiente de que tengamos avances o no nos vemos o nos escribimos, me tienen que escribir con alguna noticia, eso hace que no se distancien del todo (EP01PLPRIV).

Sin embargo, también desarrollan estrategias en donde se privilegia los espacios de discusión, que propicien que el doctorando externé una postura teórica y argumentarla, lo cual se privilegia dentro del trabajo en las asesorías con los doctorandos:

Básicamente es motivarlos a que escriban, lean, desarrollen a que disfruten esto se disfruta, si tú no lo estás disfrutando entonces yo no sé qué está pasando... yo no soy de los que le dicta línea, tienes que hacer tu investigación de esto porque esto es lo que yo trabajo, a mí me gusta que estén libres para decidir, porque en ese sentido se implican también. Este es el salto de lo que van a dar, llega un momento en que tú vas solo, yo ya, es que llega un momento en el que tú vas a saber más del tema que yo, y yo ya quiero ver ese salto para que el día de mañana yo sea el que está aprendiendo también de tu investigación (EP06PLPRIV).

También ayuda el que se pida escritos, como que muchas veces podemos dialogar pero tenemos que venir ya con un avance, las entregas, a veces antes me pasaba, si te veo y dialogamos, ahora algo que he implementado y me ha funcionado muy bien es: no vengas si no traes avances, o dudas o lo que tu creas, pero si no hay nada no vengas, entonces eso los mueve a traer algo porque de otra manera no me va a recibir (EP01PLPRIV).

Me ha pasado horas y horas, y horas y tenemos sesiones de 5, 6 horas y a veces comemos juntas y cenamos juntas y cerramos, yo no tengo problemas con eso, porque además a mí me apasiona entonces puede pasar horas y si, puedo dejar muchas cosas pendientes con tal de atender a mis tutoradas... además soy muy flexible cuando me dice, oye no logre avanzar, podemos recorrer la cita, yo prefiero eso, a que llegue y me diga o que no me mande nada, entonces cuando no me mandan nada... entonces trabaja, mándame y cuando tengas lo vemos (EP05PLPRIV).

En este sentido, se observa que en los posgrados con orientación a la investigación educativa, las actividades y cursos por parte de los profesores dentro del rol de director de tesis, son tareas de todos los días, es decir; el doctorando desde que inicia el programa lleva un perfil de ingreso vertido hacia la metodología de investigación como otro de los elementos que contribuyen a la integridad académica que le permite desde su primer semestre caminar hacia el desarrollo pleno de cada una de esas tareas.

En todos estos aspectos se ha señalado el trabajo del director de tesis en la intervención de formar al estudiante mediante diversas acciones, sin embargo no solo media el proceso formativo con el estudiante, sino también cumple una función de mediador ante el comité tutorial en el cierre del proceso:

Muchas de las veces yo tuve que defender un poco estas decisiones con los tutores por ejemplo: varias veces se le recomendó que usara ** ***** como marco teórico, porque pensaban que era la adecuada, entonces yo le recomendé que lo checara y entonces me dijo no, es que la teoría ***** no me dice --- entonces llegamos al siguiente seminario y dijo, la teoría ***** ya la revise y dijo no, y terminando ese, otra vez teoría ***** y al siguiente otra vez teoría ***** y yo les dije esa es una decisión de ella (EP05PLPRIV).

Por lo que logra fomentar en el doctorando la autonomía y seguridad en su trabajo: “me parece que el acompañamiento tiene que ser así tratando de que ellos tomen las decisiones y de que cuando más lo necesiten el acompañamiento estés” (EP05PLPRIV).

Parte del trabajo que realiza el director de tesis en conjunto con los comités tutoriales de cara al cierre de los procesos es la realización de consensos previo a la evaluación y retroalimentación en los seminarios de evaluación, previa lectura de los tutores de cara al seminario de evaluación:

la retroalimentación conjunta de los demás tutores es algo que facilita que ellos, o sea lo sufren y lo gozan... todos los tutores tienen que leer el trabajo retroalimentar y ahí se evalúa, antes

de esa evaluación, un día antes nos reunimos con los tutores con el comité para que digan que va a presentar su estudiante como trabajó... al otro día los estudiantes presentan, pero los tutores ya dialogaron le ponen una calificación que es colegiada, le hacen recomendaciones colegiadas, aparte todos les mandan las recomendaciones por escrito pero hay un consenso de que le vamos a recomendar para el próximo semestre, que tienen que trabajar y eso el estudiante lo tiene que volver a revisar con su tutor y tomar decisiones (EP05PLPRIV).

En síntesis, las estrategias de acompañamiento que los directores de tesis han revelado en estas entrevistas se dirigen a realizar en primera instancia planeaciones de trabajo, las cuales son ejecutadas a lo largo del trayecto formativo doctoral, en un segundo momento es la entrega de los avances, mediante los cuales se observa el desarrollo de su investigación al mismo tiempo que el avance en su proceso formativo y discutir las posturas que se asumen en la investigación y dirigirlo sobre las acciones necesarias a ejecutar en el desarrollo de su tesis, para lograr el avance en su escritura académica del trabajo, por lo que en este acompañamiento se vislumbra el accionar del tutor hacia tres acciones: leer, retroalimentar y evaluar los avances de su tesista.

El actuar de los estudiantes en base a las relaciones con sus mediadores y en forma más específica con sus directores de tesis se convierten en reglas no escritas, desde el momento en que su proceso formativo individual se ve permeado en la relación que guardan con ellos en el proceso formativo para la investigación, pero pese a ello, algo característico en su actuar por parte de los directores de tesis es la planeación que se construye al inicio de cada proceso con el doctorando y la ejecución del mismo en cada uno de las etapas.

Por lo que las acciones y/o prácticas de los profesores, dentro de cada uno de los roles que representan como mediadores humanos del proceso formativo para la investigación educativa, no solo pueden llegar a establecer la forma de organizar los programas de posgrados, sino que dan muestra de la integridad académica a través de la formación de valores o por la realización de actos deshonestos. (Ibarra, Mercado & Guerrero, 2017).

Por lo que resulta que en los programas de posgrado con orientación a la investigación, el desarrollo individual de los doctorandos de forma ética se hace dependiente de su relación y desarrollo con los directores, profesores y comités tutoriales. Lo que vendría a ser su "... base social, la cual insta elementos institucionales a partir de regulaciones no escritas o informales" (Ibarra et al, 2017, p. 4), tal y como lo refiere otro de los directores participantes:

Más allá de los conocimientos, o de tener tesis de calidad en función de los conocimientos, que es parte de la naturaleza de una tesis doctoral, se generan muchos procesos alrededor de ello, esta formación humana y en ello este compromiso más social. (EP01PBPRIV).

Otra de los roles que sobresalen en el abordaje del desarrollo de programas formativos para la investigación educativa es la del co-asesor también llamado asesor externo y aunque no siempre se tiene dentro del proceso formativo doctoral, los programas si permiten el desarrollo de esta función pero con el cuidado de que su participación sea siempre para fortalecer el tema a investigar, por lo cual debe de guardar una estrecha relación con la orientación a la línea de investigación que se trabaja con el alumno y el director de tesis: "a partir del segundo año, ellos tienen que tener un cotutor que buscamos que sea un investigador de sistema nacional de investigadores que no sea profesor del programa, que trabaje la línea de investigación" (EP03TLPUB).

"Tenemos tutores externos y los que somos de tiempo completo, pero no estamos de dedicación exclusiva... es una realidad de las universidades privadas (EP04PLPRIV).

Al realizar la valoración de cada uno de los agentes educativos dentro del proceso de formación doctoral hasta este momento descritos, permite realizar un sub análisis acerca del trabajo que realizan en su conjunto dentro de este proceso, el cual nos lleva a establecer que es manifiesto el principio de complementariedad (Martínez, 1997) se establece una correlación entre el actuar de el director de tesis, como la figura que dirige el trabajo investigativo del estudiante, que promueve la valoración ante el comité tutorial en el desarrollo de los coloquios, el cual es conformado por investigadores que comparten la línea de investigación. Se suma a los dos anteriores, la formación teórico-metodológica dada por

los profesores en los diferentes seminarios del programa doctoral, lo cual nos permite determinar que existe una tutoría colegiada entre estos tres actores del proceso, como fue manifestado por uno de los profesores entrevistados, al señalar que:

... no es [solo] el trabajo de una persona lo que te quiero decir, si hay una visión de que la investigación debe de ser el eje ... pero hay una flexibilidad amplia para que el estudiante se forme en lo mejor (EP06PUEPRIV).

Se observa la complementariedad manifiesta a través de la conformación de una tutoría colegiada, a partir de las experiencias descritas en las actuaciones de los diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso, para alcanzar dos fines: la formación para la investigación educativa, así como la construcción y el desarrollo de la investigación doctoral. Por lo que las funciones de los agentes educativos se complementan a partir de la asesoría personalizada realizada por el director de tesis, la cual permite desarrollar una estrategia de acompañamiento al estudiante, con la cual se busca orientarlo en el desarrollo de su investigación, como la principal función del director durante el proceso formativo (Torres & Moreno-Bayardo, 2019, p. 4).

Al considerar los parámetros de metodología y teoría que el estudiante ha seleccionado del bagaje de conocimientos que le han sido presentados en los diversos seminarios que cursa dentro del programa para cumplir con la formación curricular necesaria, el director lo prepara para la toma de decisiones en torno a su investigación: "... me parece que el acompañamiento tiene que ser tratando de que ellos tomen las decisiones y de que cuando más lo necesiten el acompañamiento estés..." (EP05PUEPRIV).

Se permite la retroalimentación constante, por parte del principal agente que debe interactuar con el alumno, por lo que mediante la estrategia de acompañamiento se logra que el estudiante no se sienta solo en el momento de someter sus avances de investigación dentro en los coloquios que se desarrollan como parte del programa, sino por el contrario, que las retroalimentaciones recibidas, se sumen a la mejora del trabajo y conocimiento investigativo.

Al preservar ante todo la autonomía del investigador en formación sobre su trabajo y sostener el diálogo abierto y respetuoso de las decisiones que marquen la pauta para la continuidad de la investigación doctoral:

Muchas de las veces yo tuve que defender un poco estas decisiones con los tutores por ejemplo: varias veces se le recomendó que usara ** **** como marco teórico, porque pensaban que era la adecuada, entonces yo le recomendé que lo checara y entonces me dijo no... entonces llegamos al siguiente seminario y dijo, la teoría... ya la revise y dijo: No, y terminando ese seminario y otra vez ... y al siguiente otra vez ... y yo les dije esa es una decisión de ella (EP05PUEPRIV).

Aunado a esto último, el desarrollo de las asignaturas curriculares a cursar, establecidas en dos áreas a formarse: la metodológica y la educativa, apunta a enriquecer esta labor colegiada, a partir del desarrollo académico por parte de los formadores -profesores- en los programas para la investigación educativa, los cuales tienen como reto el no ser prescriptivos durante el desarrollo del doctorado y fomentar la autonomía en las decisiones metodológicas y acciones del alumno en su investigación:

... si yo todavía sigo diciendo el abc... pero llega un momento en que ya no, porque si yo te di al abc, ¿Qué, cuando seas investigador le vas a seguir hablando para decir: oiga me puede mandar un texto?... Yo te diría hay decisiones metodológicas que tienes que empezar a asumir, porque cuando te diga ya eres el doctor y ya te encarguen, ¿vas a regresar aquí a las clases para que otra vez te digan cómo hacer ese trabajo de investigación que te acaban de encargar en el trabajo? o lo vas a hacer tu o lo vas a asumir... (EP06PUEPRIV).

Sumándose a esta tutoría colegiada el órgano colegiado, denominado: comités tutoriales, el cual ya fue abordado en forma individual en el anterior código analizado, sin embargo debido a su principal función de revisar y asesorar en forma colegiada los avances de los trabajos de investigación que cada estudiante presenta al finalizar cada semestre, mediante los coloquios de investigación, a lo largo del desarrollo doctoral, se toma como parte de esta tutoría colegiada que brinda a los estudiantes en formación doctoral: “tienen la obligación de presentar en los coloquios el avance de su trabajo frente a un jurado que les lee el trabajo y les comenta el trabajo...” (EP03TLPUB).

Esta retroalimentación de los comités tutoriales en los coloquios complementa la evaluación que se efectúa al trabajo investigativo del alumno, en una relación de complementariedad con el director de tesis, además de que los diálogos que se sostienen en este tipo de acompañamiento, permiten una mirada fuera de la investigación y por lo tanto al proceso formativo del alumno, lo cual enriquece y da más objetividad a la investigación que se desarrolla. Por lo que el análisis, la discusión y valoración realizada por el comité tutorial durante la presentación de los avances investigativos de los alumnos durante los coloquios semestrales, además de la realización de consensos previos a la evaluación y retroalimentación en el desarrollo de los coloquios complementan el trabajo de la asesoría personalizada del director de tesis.

Esto confirma lo dicho por López, al señalar que debe de existir un compromiso del formador ya que “implica revisiones continuas de su parte, del texto, además de la valoración de que se desarrolle con honestidad a la metodología, la transcripción fidedigna de los datos, la aplicación de las normas de redacción académica y de otros factores intervinientes”. (2021, p. 18).

Otro de los actores que contribuyen al seguimiento del doctorando y la realización de su trabajo de investigación ya para concluir este, es la presencia de un lector externo de cara a la obtención de la candidatura al grado de doctor, como una figura que se suma en el cierre del proceso y da una nueva mirada al trabajo que está por concluirse: “y un externo, que es externo a la institución y que nunca ha leído el trabajo, que es especialista en el tema y esa figura es central para que el trabajo mejore y entonces el estudiante presente su doctoral” (EP05PLPRIV).

Un último mediador dentro de este proceso formativo a observar, resultan ser los coordinadores de los programas, cuya función académica logra mediar a los diversos participantes que se ven involucrados en algún momento en el proceso, con la finalidad de que el trabajo desarrollado con cada uno de los actores que intervienen, se efectúe en correspondencia con cada etapa del proceso formativo doctoral, lo que permite una cercanía en la atención del doctorando y los diversos mediadores del proceso:

La coordinación también tiene que tener pues esta interacción con los tutores... si es difícil, tienes SNIS, tienes gente muy reconocida no solo en tu institución sino en la región, entonces como dialogas con ellos... [con] mis compañeras de tiempo completo y hay mucha claridad... también es cierto que en el plan el proceso es muy bueno, pero en la concreción ya con las personas tienes que lidiar muchísimo, lo tienes que cuidar lo más posible (EP04PLPRIV).

Yo creo que algo que tiene, que le puede facilitar es la cercanía con los profesores, es la cercanía que se tienen con los tutores con los directores con la propia dirección, aquí hay como cercanía, ayuda que no es un número excesivo de estudiantes, que se pueden atender los casos (EP06PLPRIV).

5.3.2.1.4 Dificultades Académicas.

El código analítico dificultades académicas se subdivide en tres sub ramas caracterizadas dentro de las experiencias vertidas por los profesores durante la entrevista, al establecer estas dificultades académicas relativas a la adaptación de los doctorandos al programa, sus habilidades y hábitos, además de las dificultades que se presentan en la relación entre formado y formador, donde este último el tutor o director de tesis.

La adaptación al programa se presenta como dificultad en los doctorandos en dos programas abordados en esta investigación y se encuentra relacionada hacia la falta de comprensión de la naturaleza del programa, es decir, no se logra asimilar de forma clara la orientación del programa de corte investigativo, otro son los limitantes de la formación previa que los estudiantes traen consigo, ya que algunos no cuentan con una formación metodológica desarrollada o su formación disciplinar es dispar del área educativa, lo que representa un obstáculo a vencer para poder adaptarse al trabajo que se presenta en el desarrollo del programa formativo, debido a dos aspectos principales: cursaron estudios de maestrías orientadas a la profesionalización del área educativa y segundo la falta de un rigor investigativo al acceder a titularse sin una investigación desarrollada para ello:

Se les dificulta comprender la naturaleza del doctorado, de lo que es la formación doctoral investigativa... varios de ellos si vienen con otra formación disciplinar no necesariamente en educación o pedagogía o se busca que sea a fines desde luego, pero también hemos tenido médicos o algún comunicólogo o gente que viene del área administrativa no obstante han cursado una maestría en educación si se les dificulta ver la naturaleza porque muchas de las maestrías que han llevado o son profesionalizante o no obstante se nombran así como investigativas, no dan ese rigor o ese seguimiento o se titulan por promedio (EP01PLPRIV).

Aquí cuando llegan, se piensa que vamos a tomar clases y te sientas con tu nivel de alumno a decir a ver deme la clase, no; en esos niveles, por ejemplo es: vamos a discutir los textos, ahí se vale decir no estoy de acuerdo argumentando no nada más porque mi mama dice que no, o sea con una argumentación, de repente hay que quitarnos la mirada de una escuelita, vienen a clases y se sientan y entonces yo tengo la escuelita y tengo que entregar mi tarea y entonces yo lo hago para entregar mi tarea, entonces cuando salen: ¿Qué de eso eres capaz? (EP06PLPRIV).

En lo referente a la sub rama de habilidades y hábitos, las principales dificultades que se encierran en este punto por parte de los profesores de los programas hacen referencia a la falta de habilidades de redacción, mucho de ello en parte por la poca práctica en la escritura por parte de doctorando:

La más delicada que tuvimos fue la falta de habilidad para redactar... hay estudiantes que empezamos a detectar, a ver cuándo les decimos, a ver tráeme el estado del arte que nada mas no dan una, entonces yo pienso que es una de las dificultades más serias que hemos enfrentado y que hemos logrado resolverla, pues yo no diría que un 100% pero casi un 75% (EP03TLPUB).

La primera alumna que tutore..., escribía horrible... entonces si la tuvimos que regular mucho con la escritura para que tuviera una escritura más de nivel académico porque escribía como escribirle una carta a su mama entonces pues se le entendía perfectamente todo lo que decía pero... no puedes poner así, y bueno, no es nada académico, entonces fue aprendiendo y tomando la forma (EP04PLPRIV).

Publicar no es cosa del otro mundo, en realidad tiene que ser un hábito, no solo por tener la estrellita de que escribí, muchas veces las reflexiones que tenemos, cosas muy interesantes a las que llegamos en la discusión aquí en la asesoría se quedan ahí... la forma en la que se

comunica el conocimiento, a veces son cosas muy interesantes, pues es por vía escrito y además es un hábito que tenemos que empezar a desarrollar como comunico de forma escrita (EP06PLPRIV).

Además de que los estudiantes traen hábitos que les dificulta el desarrollo del trabajo académico: “se tienen que adaptar entonces a algunos les cuesta trabajo... simplemente por hábitos porque no están acostumbrados... no es la mayoría, te estoy mencionando casos particulares que normalmente no causan problema” (EP02TLPUB). “Organización del tiempo de pronto por ahí si vemos que hay gente que de pronto hay gente que se dedica a la tesis los últimos meses no entrega lo que tiene que entregar” (EP04PLPRIV). “La gran problemática de todos que sí se quejan es mucho trabajo, mucho trabajo, mucho que leer, mucho que escribir, mucho que hacer” (EP06PLPRIV).

De repente: “es que yo ya estoy muy acostumbrado a que salgo todos los domingos, los sábados además trabajo”, y ahora además vas a estudiar, y esto estudiar no es de entregar la tareíta, que es lo que pasa de repente: “ya entregue mi tarea” ¿y la tesis? eso es otra cosa, tiene que entregar tu tarea y hacer tu tesis, eso no lo puedes dejar de lado... (EP06PLPRIV).

Por lo que las habilidades y hábitos que trae consigo el doctorando son básicos e indispensables para el desarrollo de su formación plena, sin embargo este proceso formativo revela las deficiencias que se cree ya se habían superado, donde se enfrenta al doctorando al reto de superarlas y avanzar en su proceso investigativo: “El error que hemos cometido: el darte la antología. Porque entonces lo que estamos haciendo es que tú no busques” (EP06PLPRIV). “Construimos el hábito de que tú siguieras leyendo, escribiendo y comunicando. Ahí yo creo que el espacio formativo es formativo...” (EP06PLPRIV).

Es una confrontación con uno mismo, porque cuando tú te inscribes a un doctorado pues piensas que ya tienes la madurez la capacidad, los conocimientos y que ya estás listo, ya tienes una maestría o tienes dos maestrías y que no, y luego te das cuenta que no, que te hace faltaba un montón de cosas y que tú mismo te enfrentas a que tu pensabas a que todo lo podías hacer y yo creo que es eso, yo creo que es un proceso de aprendizaje en el que cambias mucho de lo que ... tienes que desaprender para aprender, otras cosas, tú mismo te enfrentas con tus propias carencias y de alguna manera ves cómo lo vas resolviendo (EP05PLPRIV).

El último de los aspectos señalados dentro de esta subdivisión se encuentra dirigido a las relaciones que se establecen entre el director de tesis y el doctorando, la cual se presenta debido a la falta de entendimiento: “los alumnos quieren que te apegues al manual y las investigaciones son mucho más flexibles” (EP04PLPRIV).

Sin embargo, se ha establecido que las asignaciones entre el director de tesis y el doctorando sea en base a las líneas de investigación que se eligen en el trabajo a desarrollar dentro del proceso de formación doctoral, pero a pesar de ello los cambios en las líneas de investigación traen como consecuencia la existencia de cambios de director de tesis:

Se dan más cambios de asesor, ese puede ser un problema, ahí el estudiante es apapachado en ese afán de quererlo apoyar creo que se exagera..., mmm, creo que eso debiera corregirse un poco...mmm, piensan que con eso van a resolver el asunto y eso lo único que provoca es un retraso (EP02TLPUB).

Aunque también se ha dado la consolidación de los proyectos de investigación a una línea de investigación: “Hemos logrado que los estudiantes no nos cambien de proyecto de línea completamente sino más bien, van como afinando el proyecto” (EP03TLPUB).

Sin embargo, las líneas de investigación mal tomadas afectan las acciones que pudieran darse entre los docentes de seminarios y directores de tesis en la unificación de los procesos formativos:

Que entre nosotros mismo tengamos también una línea o propósito de lo que vamos dando a los alumnos, porque si bien la cátedra es de cada uno y cada uno va procurando dar lo mejor a los alumnos a veces nos encontramos que damos una orientación que podría sin intención contraponerse con el trabajo de otro docente o los estilos, entonces hemos tratado de ir unificando esos procesos (EP01PLPRIV).

También existen dificultades entre el formador y formado, directas a la forma de actuar de los directores de tesis, debido a la exigencia del tutor para mediar las relaciones de asesoría y permitir el avance del trabajo:

La dificultad más grande que intuyo que ellas enfrentan es que yo soy muy exigente... a mí las medias tintas no existen y el trabajo mediocre no existe, tienen que dar lo mejor y ahí es donde me cuesta trabajo mediar con ellos, que no es personal, que es riguroso y cuando está mal, pues está mal,... son sus decisiones pero bien, bien argumentadas y les puedo dedicar las horas que quieran (EP05PLPRIV).

Lo que el director de tesis debe de buscar es el equilibrio entre la exigencia de la investigación y el doctorando:

Para mí la dificultad siempre es hacer esta combinación que vean que soy empática que si me preocupo por ellos, pero que cuando vean que es trabajo y soy muy exigente... que sepan que es incluso una exigencia amorosa, pues, porque lo que quiero es que den lo mejor de ellos y no cualquier persona aguantan ese ritmo de trabajo (EP05PLPRIV).

En las dos primeras subdivisiones referentes a la adaptación del doctorando al programa formativo y las dificultades académicas que presentan debido al no desarrollo habilidades y hábitos que permitan las actividades investigativas, el mismo proceso da cuenta de que es necesario cuidar aún más la selección de candidatos a ingresar a los programas doctorales, como lo señala uno de los participantes en su programa: “La verdad es que yo veo pocas dificultades académicas, porque el proceso de selección es muy cuidado” (EP04PLPRIV). Lo cual nos hace reflexionar y dejar puesto otro tema de análisis a posteriores investigaciones sobre los procesos de ingreso que se determinan en este tipo de programas.

5.3.2.1.5 Prácticas No Escolarizadas

Por lo que respecta a las prácticas no escolarizadas como último código a analizar de esta subcategoría: se determina que son actos no desarrollados dentro del proceso formativo en un aula o bajo la dirección de un profesor, al tener actividades extra académicas que promuevan aprendizajes en el doctorando y contribuyan al proceso formativo para la investigación educativa:

El hacer partícipe a los estudiantes en otros espacios yo creo que eso contribuye mucho. La posibilidad de que los estudiantes también se formen no solo en el espacio áulico, sino que también se formen en seminarios, que atiendan a conferencias a coloquios a encuentros y se incentiva mucho esa parte, encuentros y se incentiva mucho esa parte, ahora estamos haciéndolo un poco más obligada, pensando que eso pueda contribuir (EP01PLPRIV).

En forma general el doctorando participe en eventos científicos que puedan contribuir en su proceso formativo: “el congreso mismo que se organiza, ha abierto muchas puertas” (EP02TLPUB).

Seminario como recurso de retroalimentación del alumno: “yo sé que eso es bien difícil en las condiciones que estamos porque trabajan... pero el seminario que vas y discutes tu trabajo donde vas y lo planteas el texto y dejas que lo despedacen en buen plan y te planteas nuevas preguntas” (EP06PLPRIV).

Los coloquios como recurso en la exposición de sus trabajos como participaciones extraacadémicas que incentiven la discusión en el trabajo investigativo que se realiza:

La presentación en los coloquios, yo sé que a todas y todos los pone, pero en realidad es un ejercicio interesante que tendríamos que ir haciendo... que el doctorando vaya a espacios, por ejemplo congresos... que vaya y participe con una ponencia, ¿no? que pueda discutir la ponencia, que pueda discutir los hallazgos, que vaya a otro espacio, que presente su trabajo (EP06PLPRIV).

Este tipo de actividades permite establecer otros procesos colaborativos con diferentes actores y tener así el apoyo de redes interinstitucionales en las que podrá colaborar: “ese intercambio que tenemos a partir de las redes investigativas, como la REDMIE, el COMIE, la red de posgrados, que también da la posibilidad de que otros académicos vengan y compartan sus experiencias con los alumnos, creo que eso también le beneficia” (EP01PLPRIV). “Es más que el alumno le saque la mayor cantidad de jugo al tutor, a las instituciones a la relaciones que tiene la institución con otras instituciones del mundo, ¿no? todo eso va abonando a tu formación” (EP04PLPRIV).

Otra de las acciones que no se encierran estrictamente en un trabajo en el aula es la publicación de artículos que promuevan aprendizajes de cara a la finalidad del programa:

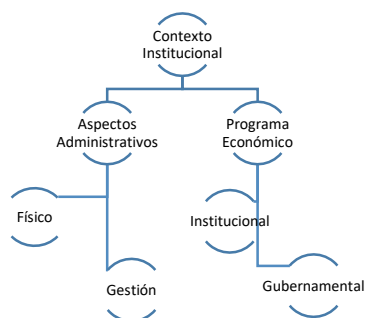
Casi desde el segundo semestre les estamos diciendo que artículo vas pensando, donde vas a presentar tu artículo, un buen estado del arte es un buen artículo de hecho estamos teniendo ya estudiantes que hemos logrado que ya lleguen al cuarto semestre ya con el artículo...tenemos yo creo un 75 % pero estamos logrando que estudiantes de cuarto semestre ya tengan dos artículos publicados (EP03TLPUB).

Y ya de vista al final del proceso realizar la publicación de un artículo referente a la investigación realizada: “tienen que publicar un artículo en una revista arbitrada que tiene que ver con su tesis de investigación” (EP03TLPUB).

5.3.2.2 Subcategoría: Contexto Institucional. Rol Participante: Profesor

En la subcategoría: contexto institucional, se otorga una ramificación a través de dos códigos analíticos: aspectos formativos y programa económico, los cuales están desglosados en las sub-ramas:

**Gráfica 5. Sub Categoría: Contexto Institucional
Rol Participante: Profesor**



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.2.2.1 Aspectos Administrativos

Los Aspectos Administrativos dentro del código: contexto institucional, se refieren a los espacios físicos y /o de gestión que brinda la institución educativa en donde se cursa el programa, de lo cual se puede hacer el análisis de los favorable y lo mejorable dentro de ellos, obteniéndose lo siguiente:

Sobre los aspectos administrativos encontramos que los recursos físicos fueron determinados como favorables con respecto al sistema inalámbrico y sala de cómputo: “Nos costó trabajo establecer el sistema inalámbrico, ya hay sistema inalámbrico en todo el programa tenemos un área de computo modesta pero tampoco me preocupa demasiado” (EP03TLPUB). “Si pensamos en la cuestión de infraestructura, la cuestión de que tienes espacios, biblioteca o que tienes oportunidades de no sé, asistir a conferencias y que la universidad te respalda” (EP01PLPRIV).

En cuanto a infraestructura, yo creo que hay buenos salones, hay las aulas virtuales, en todas las aulas hay computadoras, equipo... aquí no vemos esa carencia, pareciera algo cotidiano, pero ahí está, la infraestructura de la institución es muy buena (EP01PLPRIV).

En aspectos físicos a mejorar se enuncia lo siguiente: “La institución tiene muchas bondades, tiene espacios, bueno, yo buscaría más espacios en el CID, en el posgrado, una salas de estudio, pero bueno, las tenemos en el campus central, la biblioteca, hay áreas donde podemos estar” (EP01PLPRIV).

Es muy claro los apoyos que faltan, por ser una universidad pública, que son de infraestructura, financiamiento todo hay que hacerlo con lo menos... tiene menos recursos, no se tiene la infraestructura, tiene una biblioteca más o menos especializada (EP02TLPUB).

Tener más accesos en cuanto a bases de datos, por ejemplo, tenemos bastantes pero yo creo que son caros, desde luego, pero no tenemos accesos a bases robustas en donde los alumnos podrían estar accediendo a artículos de alto impacto (EP01PLPRIV).

... quizá se nos dificulta apoyarlos para congresos o para salidas fuera de la ciudad, quizá se nos dificulta eso y si a veces encontramos apoyo

en Conacyt, a veces encontramos un apoyo parcial y a veces les tenemos que decir, ya no te alcanzamos a apoyar (EP03TLPUB).

En los aspectos administrativos de gestión, se puede observar que se enfocan al establecimiento de convenios con otras instituciones educativas para el uso de recursos electrónicos y computacionales para obtención de información y lograr el apoyo de redes interinstitucionales para recursos físicos:

... tenemos aquí cerca CATET de la UNAM, CATET, ofrece una cantidad de bases de datos, atroz, también tenemos convenio con la biblioteca de Puebla, Entonces los estudiantes se mueven mucho en esta zona para que ellos puedan rastrear información (ED03TLPUB).

También se cuenta con el apoyo para que los profesores tengan la apertura para proponer iniciativas al programa, ejecutar actividades y propuestas: “la posibilidad para los profesores para llevar a cabo actividades y propuestas, también hay una apertura enorme para llevar iniciativas, la parte de la difusión es muy buena, nos permite difundir nuestros eventos” (ED01PLPRIV). “... que tengas un director de tesis, que te toma desde el primer semestre, un director que te está dando continuidad sería un elemento de apoyo institucional” (EP06PLPRIV).

El apoyo en la calidad del programa, tanto a becarios como a docentes para lograr los procesos: “un apoyo muy fuerte es el área de calidad, que ayuda a los alumnos, a los que están becados ahora, pero también a nosotros mismo para llevar a cabo estos procesos (EP01PLPRIV).

Dentro de este mismo contexto institucional en el apoyo a la gestión administrativa, se busca tener condiciones que faciliten el desarrollo tanto del alumno como del profesor en actividades extra institucionales que contribuyan en la consolidación del proceso formativo:

la bondad que tiene... tanto para formar a los académicos, porque tenemos la apertura de ir a los cursos que queramos a los seminarios, a los congresos... no hay una limitación, si vas dando resultados tu puedes pertenecer a los grupos que tu consideres, puedes estar en las actividades pertinentes... en cuanto a los alumnos yo creo que también, o sea ahí se les da, a veces no se les puede dar el recurso económico,

pero si se les ha apoyado en cuanto a darles las oportunidades, y a los mismos académicos se les da esa instrucción... (EP01PLPRIV).

Un punto menos favorable en la gestión de los profesores es que estos ocupan tiempo considerable en informes y formatos anuales con su respectiva evidencia: “estamos preocupados en hacer informes, llenar formatos, la evaluación que tengo que hacer cada año en... son 30 hojas de estar llenando hojas, anual y de cada cosa que ponga tengo que presentar evidencias” (ED02TLPUB). “Yo pensaría que si necesitamos profesores de tiempo completo del doctorado... creo que somos pocos... profesores de tiempo completo en el programa como tal, entonces tenemos mucha saturación en cuanto a diferentes procesos” (EP01PLPRIV).

5.3.2.2 Programa Económico

El análisis de este código, permite establecer la subdivisión en dos sub ramas: la institucional y gubernamental.

Por lo que respecta al programa económico en la sub rama de apoyo institucional, para los profesores se determinó que el recibir una beca de parte de la propia institución educativa en donde cursan el programa de formación doctoral ante las limitantes económicas, es una de las principales ventajas de los programas: “la beca que tienen SEP muy buena, porque en realidad. ¿Quién te da el 50%? Los doctorados están por el cielo, y el precio que queda el doctorado queda muy, muy amigable” (EP06PLPRIV).

La obtención de becas, una ventaja que se tiene son los costos, yo creo que también ayuda a partir del convenio con la Secretaría de Educación Pública (SEP) a que más estudiantes puedan tener la posibilidad porque el interés, la intensidad, porque muchas veces el interés está ahí pero a veces el recurso económico no permite cursar entonces esto es en lo administrativo. Se les incentiva con que todos tienen beca SEP, eso es un gran apoyo, porque los programas con el costo normal son elevados (EP01PLPRIV).

Se hace un estudio socioeconómico y a ver, no somos una universidad barata tampoco... tengo hay una persona que tiene 100% de beca

porque es empleada, tres tienen beca Conacyt, renunciaron a su chamba... entonces hay que darles una beca para apoyarlos, tres personas que no tienen beca Conacyt... entonces en ambos casos necesitan beca, entonces les dieron la beca (EP05PLPRIV).

El mayor apoyo es que los rectores han aceptado el programa interinstitucional porque es un programa caro en el sentido de que todos los tutores nos tenemos que mover... pero el programa le paga a todos los tutores y es avión hotel, comidas, entonces eso encarece muchísimo el programa, pues a pesar de lo caro que es nuestras autoridades nos dan lo que se requiere para el desarrollo del programa, o sea si consideran al programa como importante y valioso como para darnos esos apoyos (EP04PLPRIV).

Así el contar con un apoyo económico institucional, favorece para la conclusión del estudio y contribuye a que el impedimento ante la intención o capacidad de hacerlo disminuya: “ya ahora tienen una preocupación menos, puedo seguir, puedo continuar y terminar el posgrado, porque de alguna manera aunque se tenga toda la intención o la capacidad, si económicamente no podemos (EP01PLPRIV).

Uno de los programas participantes al ser de carácter interinstitucional es catalogado como no autosustentable, además de que conlleva gastos elevados por el costo del pago de horas de tutorías a profesores externos y el pago de los viáticos de todos los directores de tesis para las evaluaciones semestrales:

Vivimos solamente de nuestras colegiaturas, somos malos para gestionar recursos externos y entonces no tenemos mucho más recursos... a los tutores se les paga la asesoría y se les paga el seminario de evaluación que vale la mitad de lo que vale la asesoría, pero los externos se llevan una buena cantidad de pesos, los internos no porque son parte de nuestras horas de docencia pero digamos... no es tanto un problema pero si es un programa caro (EP04PLPRIV).

Los elevados costos por movilizar a todos los tutores en este tipo de programas, además del pago de tutores externos lo convierten en un programa subvencionado por otros programas, además cumplir con un número requerido de matrícula escolar para hacer costable el programa, al no coincidir con la realidad económica de costos del programa:

...es un programa que no nos da ganancias pero consideramos que la formación de investigadores en educación es muy relevante y tiene que ver con nuestra misión, visión y el tipo de universidad que somos entonces este programa es subvencionado por otros programas porque no da... eso implica un alto costo para nosotros (EP05PLPRIV).

Dentro del programa económico institucional fueron señalados los aspectos menos favorables, los recursos o apoyos que pudieran otorgarse para las actividades de prácticas no escolarizadas:

le decimos, vayan y presenten [ponencias], si pero eso es caro ir a presentar a un congreso internacional es caro y cuáles son los apoyos esos no los hay... y todavía decimos: lo ideal es que te vayas de congreso y mientras más lejos mejor, en inglés, porque también en otro idioma pero eso cuesta y esos apoyos no están, que si están en las instituciones de gobierno, no te lo dan todo, pero si te dan por lo menos la inscripción, el vuelo de avión o a lo mejor el hospedaje y ya comes lo que puedes como puedes y a veces muchos estudiantes por esa condición pues no se puede (EP06PLPRIV).

El programa económico gubernamental consiste en que al ser programas que pertenecen al PNPC cuentan con una beca monetaria mensual otorgada por el CONACYT, sin embargo quienes tramitan esta beca están obligados a firmar la dedicación exclusiva, lo que limita sus actividades laborales fuera del programa a no más de 8 horas a la semana:

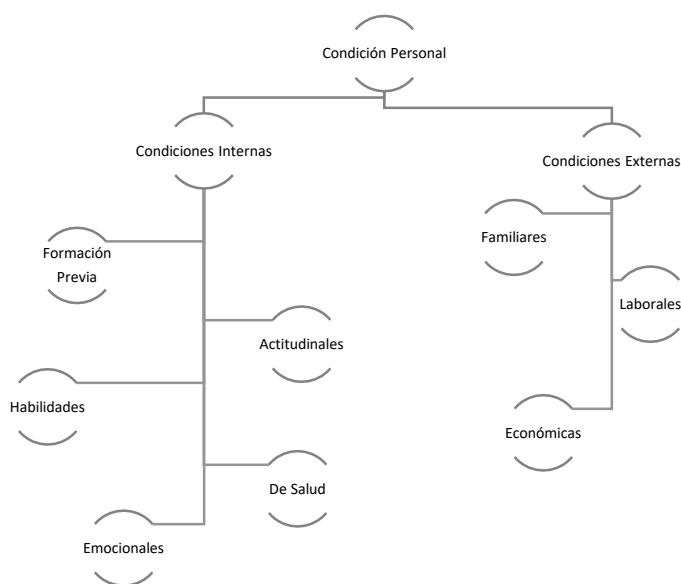
Para empezar, Conacyt al pedirte ya la firma electrónica cruza datos, y entonces si hemos tenido, no en este programa pero si cruza datos, de otros casos que rechaza por hacienda, yo si me di a la tarea y eso bajo mucho mis aspirantes de que cuando llegaban les decía no te puedo postular si tu trabajas más de 8 horas a la semana... tres tienen beca Conacyt... renunciaron a su chamba y entonces sus ingresos van a ser Conacyt (EP05PLPRIV).

Las becas Conacyt también, que tiene que ver con Conacyt pero también con la institución que le permite a algunos la mayoría del tiempo a hacer investigación, eso también es uno de los apoyos que tienen yo creo como los centrales (EP06PLPRIV).

5.3.2.3 Subcategoría: Condición Personal. Rol Participante: Profesor

La tercera subcategoría plasmada dentro del rol participante de los profesores se identifican los códigos analíticos: condiciones internas y las condiciones externas, a través de los cuales se presentan las siguientes sub-ramas:

**Gráfica 6. Sub Categoría: Condición Personal
Rol Participante: Profesor**



Fuente: Elaboración Propia.

5.3.2.3.1 Condiciones Internas

Las condiciones internas que pueden afectar en forma positiva o negativa su proceso de formación para la investigación del estudiante de doctorado, se obtienen de este análisis las siguientes: actitudinales, habilidades, de salud y emocionales.

Dentro de la sub rama: actitudinales los profesores hicieron referencia acerca de la autonomía en los procesos del estudiante, dirigiéndose a cómo entiende y asume su formación para la investigación a partir de las diferentes etapas que cursa y el devenir de su trabajo

investigativo: “como lo voy entendiendo, los ritmos porque el doctorado pues va pasando va pasando y que tanto nosotros vamos a esos ritmos también, y el estudiante también agarre el otro ritmo” (EP06PLPRIV).

Lo que le permite una autonomía en diversos aspectos, uno de ellos es el desarrollo de la metodología específica de su trabajo investigativo:

Aquí el estudiante va a trabajar la metodología de su proyecto no una metodología o no que no tenga que ver con su proyecto... yo siempre dejo la decisión en ellos porque son adultos, no están en educación básica en donde tenga que les diga, haz esto o aquello pero si les digo los riesgos que implica (EP03TLPUB).

...que disfruten el hacer su tesis, solo la vas a hacer, esta es la última, si ya las otras ya no son como la del doctorado ni esta del doctorado es como la de la maestría y ni la del posdoctorado va a ser como esta, esta se va disfrutando (EP06PLPRIV).

Autonomía del alumno en la elección del tema: “lo que hago es que mi tutorada confirme y avance en que es lo que ella quiere” (EP05PLPRIV). Autonomía y determinación en sus decisiones investigativas para lograr comprender el proceso de la investigación y cerrar la tesis en el momento del cierre del programa y dejar abierto el tema como una línea de investigación a continuar: “...creo en un espíritu de que tú puedes, tú vas avanzando, corrige esto, cuida esto, búscale por aquí, en fin” (EP03TLPUB).

... es muy clarísimo como los primeros semestres tienen la dependencia, por ejemplo, ahorita **** no mueve un dedo si yo no le digo muévelo y ***** es: “ya tengo los resultados, ya está aquí el borrador” o sea el nivel de autonomía que ganan es enorme, nosotros los vamos dejando que vayan tomando sus decisiones y muchas cosas las vamos dialogando... y eso no lo hace tanto por mí, porque aunque yo quisiera que lo hiciera, sino tiene las habilidades no avanzamos, es un trabajo de dos (EP05PLPRIV).

Un reto también para el estudiante, o sea ese comprender la investigación y que va a cerrar la tesis y que la tesis no estaba terminada, la cerraste por cuestión netamente académica, burocrática del programa que tenías que cerrar, pero esa tesis no está terminada, ninguna tesis está terminada, ahora te toca seguir, ahí está la línea de investigación, síguete (EP06PLPRIV).

Mi tutorada ella quería estudiar... algunos del comité dijeron que no era un objeto de estudio activo,... pero esto que tiene que ver?, entonces se les cuestiona mucho sobre eso, finalmente en los tres primeros semestres el objeto se afinó... no se lo decían así, pero si llegan y dicen, pues no los convences, tienes que argumentar porque si y porque no... muchas veces estuvo trabajando para poder defender las decisiones que ella tomaba y para mí eso debe de ser en un proceso de formación doctoral, es decir, yo le puedo hacer recomendaciones pero igual respeto sus decisiones (EP05PLPRIV).

Las decisiones investigativas que asume el estudiante en el desarrollo de su trabajo son parte de esa autonomía: “entonces ella llegaba desanimada, es que me están diciendo que no y entonces pues argumenta, ¿no? y finalmente termino haciéndolo” (EP05PLPRIV).

En el proceso de selección y discriminación de fuentes para trabajar el estado del arte de su investigación, el estudiante ejerce su autonomía: “les pedimos que hagan un rastreo de 120 a 150 artículos de los cuales tienen que elegir 20 y nos tienen que decir porque esos 20 son importantes para su investigación” (EP03TLPUB).

Las habilidades desarrolladas por el estudiante como una sub rama del código: condición interna, se presentan en este proceso, aunque se pudiera cuestionar su desarrollo dentro del proceso formativo para la investigación o el hecho de que ya las traerían en menor o mayor medida desarrolladas, al buscar ser consolidadas. A este respecto Moreno-Bayardo señala que las habilidades en gran parte “empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistematizados de formación para la investigación” (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, p. 36) lo cual contribuye a potencializar el desarrollo de investigaciones en los alumnos.

Sin embargo, el desarrollo de habilidades dentro de su proceso formativo para la investigación, queda claro que se hace de manera individual, ya que “ocurre sobre la base de una estructura de personalidad, de su historia de vida, del capital cultural acumulado y en un contexto donde la forma de interacción con otros y las condiciones institucionales son fundamentales...” (Mancovsky & Moreno-Bayardo, 2015, p. 105).

Por lo tanto no se da en la misma forma en cada uno de los alumnos, sino en torno al avance de su investigación dentro del desarrollo de los programas de formación doctoral, los cuales se enfocan en el proceso individual del estudiante, en su conformación como investigador, ya que los mismos programas e instituciones que los ofrecen, no promueven la conformación de líneas o grupos de investigación, sino que atiende más al desarrollo individual del estudiante, de ahí que se compare con un trabajo artesanal:

Creo que se responde más a cuestiones individuales, cada quien con su propio proyecto, en parte por el programa, pero que no va dejando como que huella institucional, en líneas, en proyectos más amplios de grupos de investigación, individualmente se asesoran, se cumplen se llega al objetivo, se habilita al estudiante, pero digamos poco queda a nivel institucional (EP02TLPUB).

De acuerdo a los profesores entrevistados en estos programas de estudio, las habilidades que los doctorandos logran desarrollar dentro de su proceso de formación para la investigación, fueron identificadas las siguientes: habilidades de pensamiento reflexivo, autocrítico y crítico de la realidad, habilidad autogestora, habilidades de escritura, indagación, argumentación, resiliencia. Lo cual corresponde a rasgos de conducta determinados dentro de los siguientes núcleos en el perfil de habilidades de pensamiento, de percepción, e instrumentales (Moreno-Bayardo, 2015).

Sin embargo, se tuvo la descripción por parte de uno de los sujetos participantes, de la forma general en las habilidades de un investigador, las cuales fueron descritas en cuatro puntos: determinar el problema de investigación, distinguir y seleccionar la metodología a emplear, comunicar los resultados y de comunicación escrita:

Creo que una de las más fuertes es identificar un problema de investigación, otra que me parece muy importante es definir la forma como debe de ser estudiado ese problema que se investiga... la tercera habilidad es como la capacidad para informar los resultados de la investigación, en un informe, en una presentación, en pocas palabras, en un esquema, de muy diferentes formas los alumnos aprenden y en poco tiempo a presentar lo que van encontrando, la cuarta tiene que ver

con la escritura, con la capacidad de comunicar ideas por escrito... (EP04PLPRIV).

Ubicándolos como rasgos de conducta, actitudes o hábitos en los diversos núcleos propuestos, por Moreno-Bayardo en el perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación educativa realizados en 2015, tales como: habilidades de construcción conceptual, metodológica, de construcción social del conocimiento e instrumentales.

En este mismo sentido, el resto de los profesores participantes aportaron que las habilidades que le son más necesarias al doctorando llevar con mayor eficacia en el desarrollo de su investigación, son las siguientes: habilidad de reflexión, auto regulación, pensamiento complejo y crítico, lectura sistemática, e indagación. Lo que correspondería a los rasgos de conducta descritos en las habilidades de percepción, pensamiento e instrumentales.

Lo que refieren a cuestiones de salud y de las emociones no se pueden dejar a lado en este proceso, ya que son inherentes al ser humano en formación y que pueden llegar a verse modificadas o hasta afectadas por las actividades a desarrollar como parte de este proceso formativo y que influyen en los hábitos de la vida diaria, en lo referente a la salud física se han llegado a presentar aunque no de forma constante: “tenemos otras más circunstanciales, algunos estudiantes que se han enfermado, esto no depende de uno... por alguna enfermedad de los padres tampoco, o sea eso ya no está en tus manos” (EP03TLPUB).

Llega un momento que el agotamiento es tal que por salud lo tienes que dejar, empiezan a enfermarse les da quien sabe que, el estrés es el mal de todos, no sé qué, eso no te lo puedes permitir por un doctorado, o sea primero estas tú, si el doctorado te va a traer bienestar adelante sino es así porque no tienes las condiciones pues espérate a que las tengas (EP06PLPRIV).

Los doctorandos manifiestan emociones en las diferentes etapas del proceso formativo:

... esas cuestiones internas como de emoción que luego les digo que la tesis es como una relación de amor y odio, porque a veces estas ahí y de repente ya no la quiero ver, yo les digo es sano que te desprendas de un tiempo, hoy son vacaciones, no la abras... al final no se vale que yo como persona atente contra mí mismo por un doctorado, o sea no, que es lo primero, lo primero eres tú, lo estás haciendo pero el doctorado

va, lo estás haciendo, pero si no lo tienes no pasa nada... (EP06PLPRIV).

Los estresa mucho cuando de repente les dijeron varias cosas, que te indica que estén diciendo eso, que hay una idea que no está clara y que tenemos que componerla pero eso implica otro trabajo, o sea creo que hay algo que el estudiante puede que al final le caiga el veinte, es que el proceso de la tesis es reiterativo, circular, regresa otra vez y regresas otra vez y en esa circularidad, regresas y corriges pero vuelves a corregir y quedo como estaba, ese es el proceso, no es un proceso lineal, lineal está pensado por la estructura curricular, pero no es lineal (EP06PLPRIV).

5.3.2.3.2 Condiciones Externas

Se establecieron para su análisis como condiciones internas las familiares, laborales y económicas.

La familia y el trabajo además del recurso económico, resultan ser condiciones que permiten o dificultan el desarrollo académico pleno del estudiante: “creo que del estudiante pues si es un reto depende su propia condición, familiar, desde donde viene económica, todo eso tiene que ver acá” (EP06PLPRIV).

Toda persona en algún momento se le presentan dificultades sobre circunstancias, que para el análisis que se desarrolla del proceso formativo de los estudiantes, en el caso de las condiciones familiares hay “estudiantes que pasan por procesos de divorcio, tampoco depende de uno” (EP03TLPUB).

Las condiciones labores son de las más presentes como aspecto que dificulta al doctorando cumplir con las diversas actividades académicas del programa, ya que les reducen tiempo en su proceso formativo: “deben de ser estudiantes de dedicación exclusiva para tener toda esa movilidad y también deben como que de pedir consejo a su tutor para que no anden brincando tanto del tingo al tango pero luego de por si hacen lo que quieren” (EP04PLPRIV). “He aprendido a darles su tiempo para que se relajen pero el asunto es, o sea si consideras una

persona que hay detrás que tiene toda una vida que a veces le dificulta el trabajo” (EP05PLPRIV). “Porque también está su condición de estar trabajando y mientras estás trabajando que bonito, era de mi tema del foro, pero tengo que trabajar no me dan permiso, y esos espacios son muy formativos” (EP06PLPRIV).

Los alumnos al trabajar, al desempeñar otras labores que muchos de ellos tienen hasta dobles turnos, u hasta otras actividades que les demandan mucho, pareciera que la formación doctoral queda en un segundo nivel o momento, no porque ellos lo quieran, sino porque el tiempo no les da (EP01PLPRIV).

A algunos les cuesta trabajo que porque en el fondo firman un convenio de que tienen que dejar de trabajar pero no lo hacen en la práctica entonces se les dificulta, por eso digo que no debería de ser, porque les dan la beca para que se dedicaran (EP02TLPUB).

Ellos siguen trabajando entonces se tiene que compaginar su trabajo con toda la carga administrativa que tienen y aparte su proceso doctoral, no es algo invencible hay prueba de que lo han hecho pero sí creo que cuando no le puedes dedicar todo el tiempo y las lecturas y lo demás, terminan siendo doctorados de madrugada (EP06PLPRIV).

Derivada de las condiciones laborales, encontramos dentro de todo este proceso formativo, las condiciones económicas, quizá las menos relacionadas al tema académico e investigativo, sin embargo de gran importancia dentro del proceso y abordándose dentro de la actividad laboral del estudiante, ya que a través de esta, el doctorando obtiene los recursos que son necesarios para llevar a cabo todo lo anterior.

Ya que a pesar de tener los apoyos económicos gubernamentales o institucionales que ya se analizaron en la sub categoría anterior, costos, como en el caso de hospedaje y traslados del estudiante en su desarrollo formativo doctoral, son denotados por los profesores como un aspecto que complica la movilidad interinstitucional: “las cuestiones externas pues el problema tiene que ver con cuestiones económicas, por cuestiones que ya son ajenos a ellos, que no hay para la colegiatura, que mi trabajo lo perdí, etcétera” (EP06PLPRIV).

Pero ahora que fueron a epistemología fueron tres fines de semana, tres días cada fin de semana, más o menos fueron una sesión cada tres

semanas, pero entonces tenían que estar tres fines de semana en ***, entonces sale caro... porque hay que pagar el vuelo, porque hay que pagar hotel, pero es una semana y ese es el único curso que tienen en el semestre (EP05PLPRIV).

Por lo que es notorio que la combinación de las condiciones familiares, laborales y económicas deben de lograr un balance para lograr ser optimas y permitan al estudiante tener una formación para la investigación más satisfactoria:

Todas esas condiciones tienen que articularse bien, para que tú puedas tener una experiencia y un trayecto doctoral que te haya permitido reflexionar, mirar atrás y decir: de donde yo entre y salí hay una distancia significativa y estoy contento con eso, estoy contento con eso y me gusta y me gustó (EP06PLPRIV).

5.3.3 Análisis de los Resultados de los Reportes Reflexivos de los Estudiantes

La estrategia de análisis establecida, permite lograr la codificación descriptiva mediante los reportes reflexivos de los seis alumnos de los tres programas doctorales, organizados a través de las subcategorías determinadas como aspectos académicos, institucionales y personales, en donde se identifica y segmenta la información que guarda una misma idea descriptiva que reflejan unidades de análisis a través de las frases plasmadas, denominados: códigos descriptivos.

Establecidos los códigos descriptivos ante las frases otorgada por los participantes, se inicia la categorización de cada una de ellas, mediante la codificación hacia un aspecto analítico, es decir; de lo que hablan o a lo que se refieren cada uno de estos códigos, lo que permite señalar las categorías de análisis para los participantes primarios, en donde se obtuvieron los códigos analíticos los cuales se presentan de acuerdo a las subcategorías de la categoría de la experiencia de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, dentro de la dimensión de la experiencia, como los siguientes:

Tabla 7

Códigos Analíticos por Subcategorías

Rol de los Participantes: estudiantes- reportes reflexivos

Subcategorías	Experiencias académicas	Experiencias institucionales	Experiencias personales
Códigos Analíticos	Relación entre el formador y formado	Eventos y actividades académicos extraescolares	Actitudinales
	Diseño Curricular	Vinculación interinstitucional con otras IES y de investigación	
	Coloquios	Aspecto administrativo de gestión	Entorno familiar

Fuente: Elaboración Propia.

Por lo que al tener identificados los códigos analíticos que corresponden a cada una de las subcategorías establecidas, se realizó la jerarquización, al permitir una reconstrucción de los datos, mediante la recuperación del texto a partir de las experiencias otorgadas por cada participante.

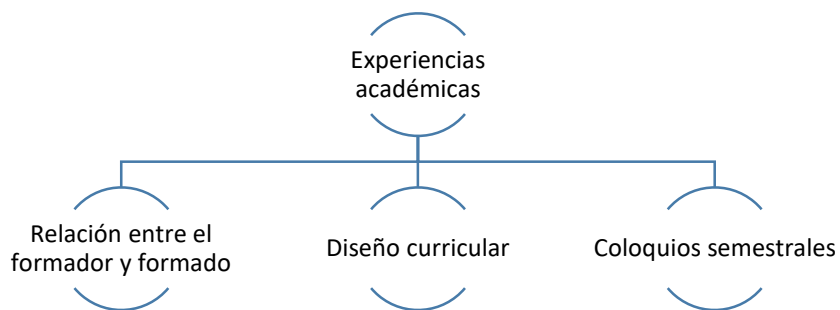
5.3.3.1 Subcategoría: Experiencias Académicas.

En la subcategoría de experiencias académicas dentro de los reportes reflexivos presentados por los estudiantes, en la subcategoría denominada de las experiencias académicas, sobre salen como códigos a analizar: relación entre el formador y formado, el diseño curricular del programa y los coloquios semestrales.

Gráfica 7.

Sub Categoría Experiencias Académicas

Rol Participante: Estudiante



Fuente: Elaboración Propia.

Dentro del código determinado como relación entre el formador y formado, se distingue como significativas las relaciones que se establecieron en forma muy estrecha entre los estudiantes y sus directores de tesis, donde son consideradas como pieza clave en este proceso de construcción del trabajo de investigación, a partir de la experiencia de profesor.

Se hace notorio como gran aporte al programa académico la figura de los profesores, como el personal que opera el programa, los cuales tienen características en ellos como sujetos académicos preparados en el área de investigación y en el desarrollo de sus líneas investigativas, con actitudes siempre positivas hacia el estudiante, comprometidos en la formación de los doctorandos en su transitar por el programa: “Pienso que la mayor riqueza del programa de doctorado sean sus docentes (incluidos los directores de tesis), ya que son personas preparadas académicamente, generosas, de tratos amables y comprometidos con el aprendizaje de los estudiantes” (NE05PUEPRIV).

...la asesoría de mis co-directores, porque ellos me guiaron para comprender qué es investigar y cómo realizar investigaciones... quienes nos enseñaban los procesos para realizar una investigación a partir de sus propias experiencias (en sus investigaciones de tesis o sobre otras investigaciones que habían realizado o estaban realizando con otros colegas (NE03PUEPRIV).

El apoyo de mi directora de tesis para proporcionarme material de consulta fue fundamental. Esta experiencia me hizo leer lo más posible sobre el método mixto, del cual considero que aprendí mucho y con ello pude defender el marco metodológico de mi investigación (NE04PUEPRIV).

Con mi directora de tesis de alguna forma yo creo que aunque al principio fue un poco complicado para mí el entendimiento, poco a poco fuimos haciendo ese clic que tenía que estar, porque yo creo que de otra forma no se pudiera dar, porque se fue dando paulatinamente, de ser honesta, pero en el momento que en ese clic se dio fui entendiendo muchas cosas (NE02TLPUB).

En los reportes reflexivos se denota al diseño curricular como siguiente código a analizar, ya que se incluyeron narrativas referentes a este aspecto del programa, en donde se encontraron dos grandes posturas de los estudiantes, la primera enfocada a un sentido positivo de cada una de las asignaturas relacionadas con el desarrollo de sus trabajos de investigación, valorándolas como buenas y enriquecedoras en su proceso formativo doctoral:

El plan de estudios está muy bien estructurado, pero no deja de tener sus asegunes, considero que el contenido en algunos fue demasiado excesivo, me hubiera gustado que en determinado seminario nos hubieran ayudado a preparar artículos para poder ser publicables, con esto me refiero a que pudimos haberle sacado más productividad a este tipo de seminarios, aunque en general los seminarios fueron buenos aportándonos obviamente para nuestra formación, nos fueron guiando para adquirir estas habilidades investigativas, conocimiento en el área de investigación y dar forma en esta área a la investigación rigurosa que pide el doctorado (NE06PUEPRIV).

Me hubiera gustado profundizar en estadística. Los seminarios de investigación cuantitativa y análisis de resultados me gustaron mucho y vi a necesidad de buscar un curso de repaso para estos temas... Hubo un seminario que me forzó a profundizar sobre la metodología mixta (NE04PUEPRIV).

La otra postura dirigida hacia otras asignaturas cursadas en el programa, que se enfocan hacia las demandas del área educativa, las cuales son vistas en forma complementaria a la formación investigativa, como un trabajo paralelo al desarrollo de sus investigaciones:

En el programa del doctorado teníamos materias de interés como “Ética y liderazgo en Educación”, “Corrientes Educativas Contemporáneas”, “Corriente Actuales de Innovación Educativa”, “Política Educativa”, “Corrientes Contemporáneas de Enseñanza y Aprendizaje”, que, aunque no formaban parte directa del proceso de investigación de la tesis doctoral, completaban la formación académica al ofrecernos un panorama actual de los intereses de la comunidad académica en el área de educación (NE03PUEPRIV).

Sin embargo, en un sentido menos apreciado para este tipo de asignaturas, el hecho de tener que cursar este tipo de contenidos, cuando se consideraba como prioridad el poder dedicar más tiempo del alumno al desarrollo de su investigación, el cursar estas asignaturas en la mayoría de los casos implicó un mayor trabajo por parte de los alumnos, por los tiempos tan cortos con los que cuentan en cada semestre para atenderlas y desarrollar las actividades en cada una de ellas, lo cual ha sido considerado por los estudiantes como una mayor saturación a su trabajo académico, si se considera que en forma permanente se trabaja en el desarrollo de la tesis y su presentación de avances al final de cada seminario de investigación, así como en los coloquios de fin de semestre en donde se presentan dichos avances:

Me parecía que debíamos dedicar más tiempo a nuestra investigación de doctorado, sin embargo, el diseño curricular del programa está bien pensado porque estas clases me dieron las bases necesarias para tener criterios para evaluar proyectos de investigación o ponencias en congresos de áreas distintas a lo que estaba trabajando en mi proyecto de tesis (NE01TLPUB).

Una parte difícil, fue también la del tiempo por atender las asignaturas y aprobar la materia correspondiente, pues no le dedicabas el tiempo suficiente para la elaboración total de la tesis porque al ir retomando cada asignatura, te quitaba tiempo para hacer algo más y no podías ampliarte más porque había que cumplir cada semestre con los tiempos (NE06PUEPRIV).

El trabajo es fuerte porque es dedicarse de trasladarse todo este trabajo que hacemos dentro del seminario que también requiere ensayos, trabajos, investigaciones, tareas, etc. Y todo eso trasladarlos a nuestras tesis, entonces es todo un trabajo en paralelo, y eso ha sido un trabajo fuerte, desgastante (NE02TLPUB).

Otro aspecto a valorar en las narrativas reflexivas de los estudiantes dentro de su experiencia académica en su formación para la investigación, se encuentra el código determinado como: coloquios, los cuales se llevan a cabo al final de cada semestre, en donde se presentan los avances de cada alumno, organizándose por líneas de investigación a fines y en donde el alumno realiza los avances de ese periodo que finaliza ante los comités tutoriales, lo que permite la valoración por parte de los integrantes de este comité doctoral integrado por sus directores.

Esos coloquios han sido determinados por los estudiantes como un elemento favorecedor en forma individual pero también grupal en su formación para la investigación, ya que mediante esta dinámica, se enriquece su experiencia al escuchar las retroalimentaciones en forma personal y además aprender a través de la vivencia del trabajo del resto de los estudiantes que también presentan en ese mismo coloquio: “Me permitió comprender los ajustes que debía hacer en la investigación y aprender de los comentarios que se hacían a los trabajos de mis compañeras” (NE04PUEPRIV). “Cada semestre tenemos el comité y el comité pues te revisa esos avances correspondientes, entonces tenías que trabajar a marchas forzadas con el tiempo” (NE02TLPUB).

Los coloquios para presentar los avances de mi proyecto de investigación fueron sin duda una de las experiencias más significativas. Las constantes correcciones de comité tutorial que, si bien me causaban estrés, contribuían a mejorar mi proceso como investigadora. A veces me sentía frustrada después de cada coloquio, pero luego me sobre ponía, me auto motivaba e investigaba más sobre los comentarios que me habían hecho (NE03PUEPRIV).

5.3.3.1 Subcategoría: Experiencias Institucionales

Acerca de las experiencias institucionales como sub categoría a ser abordada dentro de este enfoque subjetivo de la vivencia de los estudiantes en este proceso formativo para la investigación educativa, los reportes reflexivos de los participantes estuvieron dirigidos a tres códigos: participación en eventos y actividades académicas extraescolares, la vinculación

interinstitucional con otras IES y de investigación, así como el aspecto administrativo de gestión.

Gráfica 8. Sub Categoría Experiencias Institucionales

Rol Participante: Estudiante



Fuente: Elaboración Propia.

La participación en eventos y actividades académicos extraescolares, tuvo gran relevancia en la narrativa de los estudiantes dentro de esta reflexión de sus procesos formativos, ya que fueron considerados eventos tales como: congresos, seminarios, conferencias, talleres y conversatorios, lo que dio posibilidad a los estudiantes de conocer las experiencias de otros investigadores en el desarrollo de sus trabajos investigativos, al relacionarse con investigaciones a fines a sus temas y las metodologías empleadas en ellos, así como de observar la comunicación científica de los mismos.

... la organización de congresos de posgrados, o específicamente del área educativa, en que tuve la oportunidad de presentar resultados de investigaciones relacionadas con la investigación de doctorado que me encontraba realizando; además aprendí sobre metodología en varias investigaciones que se presentaron (NE05PUEPRIV).

A nivel institucional (relacionado con el académico), se realizaban infinidad de eventos a los que podías acudir y aprender. Mencionó algunos significativos para mí: un seminario de escritura académica, una conferencia sobre política educativa, un taller sobre manejo del estrés (al estar realizando la tesis), un conversatorio con docentes responsables de áreas importantes en la investigación educativa en distintas universidades de Puebla, conferencias con doctores que nos

compartieron sus experiencias en el proceso de elaboración de tesis en España, en Holanda y en México (NE04PUEPRIV).

... las conferencias a las que asistí de forma independiente a las clases (seminarios) asignadas. Las invitaciones llegaban desde el Decanato de Artes y Humanidades y desde la propia dirección de la Facultad de Educación. Estas pláticas y conferencias implicaban un esfuerzo extra porque había que ir por la tarde o los sábados, sin embargo, dieron transversalidad y otra mirada a mi formación doctoral (NE03PUEPRIV).

Otro código a analizar es la vinculación interinstitucional con otras IES y de investigación, en donde los alumnos se relacionan con otras instituciones, lo que les permite enriquecer su proceso formativo para la investigación, mediante la realización de diversos cursos que permiten el fortalecimiento en áreas o tareas investigativas determinadas, y que en sus instituciones no era posible acceder a ellas: “Fue positiva la facilidad que ofrecía la institución para tener vinculación con otras instituciones, así pude tomar un curso sobre Lenguaje de programación R para el análisis estadístico en la Universidad Autónoma de Tlaxcala” (NE03PUEPRIV). “Participar en congresos fuera de la universidad contribuyó a ampliar la visión, participe en el de la UDLAP, en el INAOEP y en el ENEPE en San Luis Potosí” (NE04PUEPRIV).

Las actividades que más me han ayudado a entender mi tema fue la asistencia de conferencias y algunos talleres cortos, los que más recuerdo y que más me han ayudado han sido los que fui a flacso, al Cide y a eventos del senado de la República y la Cámara de Diputados, porque el Instituto Belisario Domínguez ha hecho estudios bastante interesantes de mi tema y hay audiencias públicas y puede uno llegar y estar presente y participar (NE01TLPUB).

El aspecto administrativo de gestión referente a los trámites académico-administrativos a cumplir dentro del desarrollo del programa, es otro de los códigos analíticos dentro de esta subcategoría a abordar en la narrativa de los reportes reflexivos de los estudiantes del programa, aquí se hace referencia a la gestión de quien dirige los programas y las distintas áreas institucionales que se ven involucradas en él, lo cual está determinado como un actuar

valorado y reconocido por parte de los estudiantes, quienes se han visto beneficiados en las gestiones necesarias en su transitar por este programa.

Mi directora del programa y las personas de las distintas áreas de la institución colaboraron para que los procesos administrativos fueran ágiles y eficaces. Esto me parece importante porque he visto a personas muy desanimadas en sus estudios de doctorado porque en sus instituciones existen problemas administrativos (NE04PUEPRIV).

La directora del programa y del coordinador, bastante comprensión y mucho apoyo, yo creo que si tú te acercas con ellos y les dices tengo dificultad en esto, ellos si les es posible, porque tampoco pueden resolverte todo, te ayuden, claro no va a llegar uno a decirles una tontería, pero si es algo que se encuentre en sus manos, no solo lo académico, sino también por lo personal, platican contigo esa función es bastante buena y te invitan mucho a colaborar (NE01TLPUB).

5.3.3.1 Subcategoría: Experiencias Personales

Los aspectos personales determinados como subcategoría a analizar dentro de esta dimensión subjetiva del proceso de formación para la investigación educativa, se dirigen hacia el establecimiento de los siguientes códigos analíticos: actitudinales y del entorno familiar.

Gráfica 9. Sub Categoría Experiencias Personales

Rol Participante: Estudiante



Fuente: Elaboración Propia.

Referente a las actitudes como código analítico, se hicieron presentes dentro de la reflexión de los estudiantes aspectos de motivación, autorregulación y cumplimiento dentro del proceso de formación para la investigación educativa.

Al referirse los estudiantes a sus experiencias personales fue notorio el expresarse respecto a motivos o razones que los impulsaron para que su proceso de formación para la investigación educativa fuera alcanzado y no sucumbir en el intento de hacerlo, en ello se puede observar tener la clara determinación de emprender una nueva etapa formativa, al clarificar el rumbo a seguir en sus vidas, el saber que tenían personas que les acompañaban durante el proceso, que no solo se circunscribe al director de tesis, sino a los demás profesores:

Tuve siempre clara la meta y razón por la cual estudiaba el doctorado: quería ser investigadora para aportar conocimiento en el área educativa. Pienso que esto me daba la fuerza en momentos de cansancio, es decir, tenía la motivación para llevar a término mi meta (NE04PUEPRIV).

En alguna ocasión, una de nuestras doctoras que me dio en el seminario al inicio, me dijo algo que se me quedó muy grabado, me dijo: “mira, cuando uno está de este lado a veces te tienes que acostumbrar a escuchar un no, es un no, no, pero dentro de ese camino de buscar un sí, vas a tener un aprendizaje, entonces tienes que verlo de esa manera”. Entonces eso que se me quedó muy grabado, me sirvió para no desfallecer, de sentir que no podía hacerlo, en algunos momentos si lo pensé, pero el pensar que era la búsqueda de ese sí, y cuando en verdad se dio, fue cuando me di cuenta que si lo pude lograr, o por lo menos voy en el camino del logro, entonces eso ha sido una motivación importante para mí. Además de que es un compromiso para mí misma (NE02TLPUB).

Cuando saque mi primer artículo, yo estaba emocionada de verlo y ver ahí mi nombre y a la vez una motivación festejar que había logrado mi primer artículo en una revista indexada, ha significado crecimiento, crecimiento personal y profesional de darme cuenta que puedo con este reto y con muchos otros más (NE06PUEPRIV).

También fue considerado como impulso en este proceso el acompañamiento que realizaban uno a otro entre pares, ya que encontraron en sus compañeros de grupo un apoyo más allá de lo afectivo de una amistad, sino el de aprender mediante del trabajo que presenta otro estudiante: “Además, me ayudó saber que no estaba sola en ese camino, me acompañaban

mis compañeras del doctorado, mis maestros, mis co-directores y mi directora académica” (NE04PUEPRIV).

... tuve mucha suerte y fui bendecida por el grupo de compañeras que integraron la generación en la que estudié el doctorado. Hicimos un equipo y se estableció un ambiente de respeto y confianza en el que no teníamos temor a expresar nuestras dudas ni pedir sugerencias sobre aspectos de nuestra investigación (NE03PUEPRIV).

Otro de los aspectos personales vertidos en las reflexiones libres de los estudiantes acerca de su proceso formativo para la investigación educativa dentro de sus estudios doctorales va encaminado hacia el logro de la auto-regulación, debido a que atribuyen que el avance en las investigaciones y por lo tanto al éxito dentro de su proceso formativo se debe a haberse ajustado a los tiempos y labores a realizar, lo que hizo notorio en el estudiante en cada una de las etapas del proceso, la toma de decisiones en cada una de sus actividades a desarrollar en conjunto con sus directores de tesis:

“... sentía una gran responsabilidad en avanzar, leer, investigar, proponer y llevar todo lo que me solicitaba más otras cosas extras para tener una mirada más amplia sobre mi tesis (NE03PUEPRIV).

Fue importante el saber organizar mis tiempos y tener una visión general de la investigación, pues son muchas actividades que se tienen que realizar que están relacionadas y que dependen una de la otra” (NE04PUEPRIV).

Lo más importante para todos es disciplinarse, cada quien se organiza de distintas maneras, pero si organizas espacios de escritura, para mí me levanto a las 5 y una dos horas y por las noches a leer otra hora y me ha funcionado, hay que identificar los mejores tiempos para trabajar, si algún día no se puede hacer, pues lo repones (NE01TLPUB).

Realicé una labor de toma de decisiones de común acuerdo, pues era necesario considerar distintas sugerencias de mis co-directores, de mis maestros, de los miembros del comité, y mi propio punto de vista. Esta no fue siempre una labor sencilla, pero un aspecto que facilitó la toma de decisiones fue la disponibilidad que tenían todos los involucrados para la escucha y el diálogo (NE04PUEPRIV).

Sin embargo no solo el regularse en cada una de las labores investigativas y asumir la toma de decisiones del estudiante fueron consideradas como razones que los llevaron al avance en sus procesos formativos, sino también el cumplimiento a cada una de las labores a realizar y la forma de hacerlo, al mantener una continuidad en el trabajo presentado:

“Siempre cumplí en tiempo y forma con las tareas y nunca me enojé por las correcciones o indicaciones en las que teníamos diferencias, buscaba el por qué y estudiaba más” (NE03PUEPRIV).

“Me ayudó ser constante en las reuniones con mis co-directores, y no cancelar citas programadas, pues, aunque me pareciera que no hubiera adelantado lo suficiente, el hecho de reunirme con ellos me aclaraba distintos aspectos de la investigación” (NE04PUEPRIV).

La disciplina ha sido una cuestión básica, de decir; esto que me ha aportado de tengo que hacer esto y administrar mi tiempo para que se dé, porque tienes otras actividades que desarrollar y entonces tienes que organizar las actividades para ese tiempo y las actividades se puedan cumplir, eso no se puede hacer si no tienes disciplina y no te has comprometido para hacerlo (NE02TLPUB).

El entorno familiar es uno de los aspectos que más se refleja en la narrativa de la experiencia de los estudiantes en su proceso de formación doctoral para la investigación, por lo que se considera que la misma familia ha aportado en el proceso de formación doctoral para la investigación del estudiante, ya que más que ser valorada como un punto de desventaja por lo que pueda representar en detrimento del tiempo, las actividades pendientes o que se dejan de lado, estos relatos nos permiten ver, que las condiciones familiares que tiene el estudiante durante el desarrollo de este proceso, han sido de beneficio para los estudiantes, en donde han encontrado el apoyo y la motivación para iniciar, permanecer y lograr concluir el proceso de formación para la investigación educativa:

... la disponibilidad de mi familia y amigos para respetar mi decisión de darle prioridad durante cuatro años a los estudios de doctorado, y en muchas ocasiones no asistí a reuniones sociales. Quisiera comentar que soy soltera y no tengo hijos, así podía dedicar más tiempo a la investigación de tesis (NE04PUEPRIV).

No puedo dejar a un lado el apoyo que tuve en mi casa con mi familia, con mi esposo, con mis hijas, que de pronto yo creo que esa parte para mí fue fundamental, si de alguna manera si ellos no hubieran apuntalado un poquito para que lo hiciera (NE02TLPUB).

Mi familia jugó un papel fundamental. La decisión de estudiar el doctorado cuando se tiene una familia, un trabajo y una casa, además de dos mascotas, no es solo de una persona, hay que dialogarlo y ver el momento más adecuado para ello. Esto no es lo mismo que “pedir permiso”, no me refiero a ello, sino a que verdaderamente se respete en casa el tiempo que dedicarás a estudiar y también la cuestión económica debe atenderse... La familia contribuye a tus logros, te anima y te motiva. Y a veces te hace críticas constructivas que enriquecen tu formación como persona, no solo como investigadora (NE03PUEPRIV).

5.4 Interpretación de Resultados

La validación de los resultados alcanzados en la investigación se realiza mediante los datos obtenidos de las entrevistas a profundidad otorgadas por los estudiantes y profesores participantes, al ser vistos como diversas fuentes de información en la investigación, lo que permite contrastarlos con los datos obtenidos de los reportes reflexivos de los estudiantes al finalizar su programa doctoral, en la búsqueda de la comprobación de resultados constantes, para lograr una triangulación de datos personales y temporales (Aguilar & Barroso, 2015).

El presente estudio busca profundizar en los datos obtenidos para realizar las interpretaciones a partir de las experiencias de los sujetos, resulta indispensable la contrastación de los datos de los participantes en sus diferentes roles dentro de este proceso de formación para la investigación educativa, que se dan en los programas de doctorado pertenecientes al PNPC del CONACYT, cuya orientación es la investigación, lo que permite una mayor comprensión de los procesos que se propician para brindar una formación para la investigación educativa.

Mediante el análisis de la información obtenida se presenta la triangulación de datos a partir de las subcategorías determinadas en las dimensiones del proceso formal y de la experiencia en el desarrollo de la formación para la investigación educativa en los programas doctorales:

En la sub categoría: propuesta académica, se triangula la información a partir de cada una de las sub ramas establecidas para su análisis, se inicia por la estructura de los programas de estudio en donde es coincidente en las entrevistas entre estudiante y profesores el claro establecimiento de la planificación de los programas, mediante líneas formativas organizadas por asignaturas y seminarios, divididos en dos áreas: pedagógica y metodológica, a cursar de forma semestral.

Sin embargo, con referencia al proceso de ingreso a los programas, esto solo fue abordado por los profesores, al señalar aspectos importantes para el ingreso a los programas doctorales, tales como la presentación de un anteproyecto de investigación, así como la inducción realizada a través de cursos propedéuticos, que sirven como referente a orientar a los futuros doctorandos a la vida investigativa. Sin embargo se tendría que profundizar en muchos aspectos más que están supeditados a la mejor selección para su ingreso.

Con base en las entrevistas dadas por ambos roles de los sujetos, permite determinar que la estructura de los programas facilita el trabajo en los aspectos teórico y metodológico a la par en la investigación que realizan, además de que en dos de los programas participantes, esto se enriquece con la autonomía otorgada a los alumnos para la elección de los seminarios, lo cual trae flexibilidad en la selección y desarrollo de sus procesos formativos lo cual se reafirma mediante la información proporcionada en los reportes reflexivos de los estudiantes, en donde establecieron que las asignaturas que conforman el programa de estudio se encuentran relacionadas en forma directa con el desarrollo de sus trabajos de investigación, valorándolas como buenas y enriquecedoras en su proceso.

A través de la narrativa de los estudiantes queda revelado que las asignaturas que se encuentran fuera de la línea formativa de investigación, son vistas en forma complementaria y como un trabajo paralelo a la formación investigativa, al tener una mayor saturación al trabajo académico de los estudiantes debido al trabajo permanente en el desarrollo de la tesis y su presentación de avances al final de cada seminario de investigación cada semestre.

Las actividades formativas y la movilidad, son abordadas dentro de las entrevistas de ambos roles de participantes. Respecto a las actividades formativas, los docentes refirieron en forma general que son acciones implícitas dentro del trabajo investigativo a realizar para lograr los avances en su investigación. Mientras que los estudiantes especificaron que las actividades que más se presentan en su proceso formativo son: la lectura de la literatura y la escritura académica.

Respecto a la movilidad, solo la mitad de los estudiantes entrevistados la han llevado a cabo a nivel nacional o internacional, y de acuerdo a los profesores entrevistados esto se da por la disponibilidad de cursar los seminarios de investigación en otro lugar o por la realización de estancias de investigación que la estructura del programa permite. Por lo que al contrastar estos datos se establece que en estos programas se busca la movilidad nacional, para el desarrollo de seminarios de orientación investigativa y la movilidad internacional se realiza mediante las estancias de investigación, lo que permite crear mayores redes entre instituciones internacionales.

En cuanto a la narrativa de los estudiantes no se hizo referencia a las actividades formativas ni a la movilidad, como parte de las reflexiones de la experiencia académica en el programa. Por último, en esta parte de la propuesta académica como sub categoría, se analizó la evaluación desde los datos recabados mediante las entrevistas realizadas, en donde los estudiantes señalaron que la evaluación se conformaba mediante el cumplimiento de las asignaturas y seminarios de investigación en donde el resultado obtenido en ellos se presenta en los coloquios semestrales, además de las publicaciones que se realizan a lo largo de todo el programa.

Cabe señalar que solo uno de los programas opera la evaluación de los seminarios de investigación y el desarrollo de coloquios semestrales, bajo un manual estructurado para evaluar los avances de la investigación que realiza el estudiante cada semestre. Mientras que desde la mirada de los profesores, la evaluación se centra solo en la valoración de los avances de la investigación al finalizar cada semestre.

Por lo que se puede contrastar que desde la perspectiva del profesor, la evaluación se centra en los avances de la investigación, al tener la tesis como cierre a este proceso, mientras que desde la mirada del estudiante la evaluación es más extensa, ya que ve contemplado en su evaluación cada una de las exigencias tanto en el ámbito académico como investigativo. Sin embargo, lo que se reafirma a partir de los datos otorgados en los reportes reflexivos de los estudiantes es que la realización de los coloquios que se llevan a cabo al final de cada semestre, en donde se presentan sus avances investigativos los estudiantes, han sido el mayor criterio evaluativo de las prácticas de formación en investigación. Se reconoce que este tipo de evaluación es un elemento favorecedor tanto en lo individual como en colectivo, al ser valorados en forma particular cada trabajo presentado como en aprender a través de la evaluación que se otorga a otros estudiantes en el desarrollo del coloquio.

Dentro de la misma sub categoría: propuesta académica se presenta la información correspondiente al código mediadores humanos, donde se triangula la información en cada una de las sub ramas en que se encuentra dividido, se inicia por los profesores, los cuales son reconocidos por los estudiantes en las entrevistas realizadas, como facilitadores que comparten no solo conocimientos, sino también experiencias de investigación, mientras que los profesores entrevistados han señalado que un profesor del programa doctoral acompaña al estudiante durante el desarrollo de la asignaturas, debe de realizar investigación a la par de la docencia y motivar los procesos horizontales dialógicos en el aula que favorezcan la independencia del estudiante en su investigación y se relacione entre pares. Mientras que lo revelado por los estudiantes dentro de sus reportes reflexivos de la experiencia académica, denotan el reconocimiento a los profesores como el personal que opera el programa, con ciertas características tales como: ser sujetos académicos preparados en el área de investigación y en el desarrollo de sus líneas investigativas, con actitudes siempre positivas hacia el estudiante.

Así la triangulación realizada en el tema de profesores dentro de la propuesta académica que se analiza, permite determinar que estos actores del proceso formativo deben de propiciar espacios de discusión que permitan al estudiante formarse en una postura teórica y argumentarla, dejar de ser prescriptivos, favorecer la autonomía del estudiante en las

decisiones metodológicas y fomenta las tutorías entre iguales y la retroalimentación entre pares.

Por lo que respecta a los directores de tesis, también denominados tutores, la contrastación realizada entre el aporte de los estudiantes y profesores en sus entrevistas permite observar que los profesores hacen referencia solo a aspectos que denoten la mejor operación de la función de director de tesis, dando énfasis a la temprana asignación del director de la investigación dentro del desarrollo del programa, así como determinar que la eficiencia del tutor depende en mucho del número de tutorados que lleve, mientras menos alumnos dirija, mayor será el tiempo dedicado a sus tutorados.

En contraste con esto, los alumnos detallaron la figura del director de investigación como un guía principal que brinda la orientación y seguimiento del estudiante. En donde no solo brinda asesoría de investigación, sino que se suma a un acompañamiento colegiado, donde asume un compromiso teórico y metodológico con el estudiante que dirige, mediante la investigación que se realiza, al orientar al estudiante como principales actividades: la lectura, retroalimentación y evaluación en diálogo directo sobre la investigación que se realiza. Jugando un papel de mediador ante el comité tutorial en cada coloquio semestral, donde brinda autonomía y seguridad en el estudiante.

Todo ello se refuerza mediante lo reflejado en las narrativas de los estudiantes, en donde se observa el establecimiento de relaciones muy estrechas entre el estudiante y su director(es) de tesis.

Lo que permite triangular la información, de lo que resulta que el director de tesis es considerado pieza clave en este proceso de construcción del trabajo de investigación, a partir de la experiencia de profesor.

Otros mediadores humanos que se ven reflejados en los contenidos de las entrevistas de los estudiantes y profesores, son los denominados asesores externos y los coordinadores de los programas doctorales con orientación a la investigación educativa. Sin embargo, dentro de

los reportes reflexivos de los estudiantes acerca de sus experiencias en sus procesos de formación para la investigación no se hizo referencia a ninguno de ellos. Por lo que se realiza la contrastación de lo vertido solo en las entrevistas realizadas, por lo cual se hace notorio que los asesores externos fueron referidos por los estudiantes como sujetos mediante los cuales el estudiante se vincula a personas expertas en el tema, las cuales otorgan su apoyo y propician con ello la formación de redes internas.

Mientras que para los profesores, los asesores externos cumplen funciones tales como co-asesores cuando coadyuvan en la dirección del trabajo y como lectores externos que intervienen al final del trabajo mediante la lectura más fresca de la investigación realizada. Por lo que al contrastar la información obtenida, los asesores externos se desarrollan como actores secundarios en el proceso, que contribuyen al enriquecimiento de la investigación que desarrolla el estudiante, desde su simple lectura como la retroalimentación que realiza debido a la experticia que posee en el tema.

En cuanto a los coordinadores de los programas, los estudiantes reconocen el rol de los coordinadores como el sujeto que media la relación del proceso formativo, esencial para el desarrollo del programa. Mientras que los profesores hacen referencia a su actuar como mediador entre los participantes del programa. Por lo que al contrastar ambos referentes, se reconoce la labor de los coordinadores de los programas como instancia mediadora de las relaciones básicas en el proceso formativo, vinculando el desarrollo del área académica con la investigativa y los diversos actores que intervienen en él.

La propuesta académica como sub categoría en esta investigación, también abarca el análisis del código: órganos académicos colegiados, los cuales se refieren a las instancias académicas integradas por expertos investigadores que colaboran con el programa formativo en las que se analizan, discuten y valoran aspectos relativos al desarrollo del trabajo investigativo realizado por los doctorandos dentro del proceso formativo doctoral. Entre ellas se encuentran las siguientes: comités tutoriales, academia de investigación, así como la Comisión Académica Interinstitucional. Esta última sólo se tuvo como referencia lo

establecido por lo profesores del programa interinstitucional abordado en este trabajo, donde se establece que es un órgano de control que opera solo en ese programa doctoral.

Por lo que respecta a la academia de investigación, también fue abordada solo dentro del desarrollo de las entrevistas a los profesores quienes determinaron que este órgano colegiado atiende las necesidades académicas en los programas, y sus miembros pueden ser parte o no de los comités tutoriales. Refuerzan la parte académica y las decisiones que puedan llevarse a través de los comités tutoriales de cada semestre, dentro del avance de las investigaciones de los estudiantes.

Los comités tutoriales son los órganos colegiados que se bordan con mayor profundidad tanto en las entrevistas de estudiantes como de profesores, además de los reportes reflexivos de los estudiantes. Por lo que se enuncia su existencia dentro de las entrevistas a los estudiantes solo como parte del proceso de evaluación, ya que es en donde se desarrollan los coloquios de semestre. Mientras que en sus reportes reflexivos los estudiantes reiteran que es ante estos en donde se presentan los avances del periodo que finaliza en forma semestral de los programas, lo que permite la valoración por parte de los integrantes de este comité doctoral integrado por cada uno de sus directores.

Pero para los profesores, los comités tutoriales, son los órganos conformados por expertos investigadores encargados de dirigir los trabajos de investigación de los estudiantes y la conformación de sus miembros es constante durante todo el proceso.

La triangulación de estos datos permite establecer que los comités tutoriales son órganos colegiados conformados por los directores de los trabajos de investigación de los estudiantes, mediante los cuales se da la parte esencial del seguimiento y valoración de las investigaciones de los estudiantes, teniéndose una desventaja cuando no se conforman con regularidad sus miembros, ya que se puede tener falta de seguimiento en el desarrollo de las tesis.

Sobre sale en este órgano, la triangulación de los datos a partir del análisis de la complementariedad realizado en el trabajo, debido a que el en el desarrollo de los coloquios,

donde se vierte la principal acción de los comités tutoriales, se ve reflejado otras esferas de actuación que convergen y permiten la interacción de las personas en las que se deposita la tarea de formar al estudiante, determinándose en forma concreta tres esferas de actuación que as u vez conforman una tutoría colegiada, las cuales se describen a continuación: La asesoría personalizada, la formación teórico-metodológica y el acompañamiento en comunidad, lo cual establece una red de interna de operación en pro del avance del trabajo investigativo del estudiante, dentro del desarrollo programa de formación para la investigación que cursa.

La asesoría personalizada, como estrategia de acompañamiento del director de tesis, orienta al estudiante hacia la autonomía académica, mediante el diálogo constante ante la toma de decisiones, motivándolo al desarrollo de actividades académico-investigativas, al complementar su labor con la formación teórico-metodológica que recibe mediante el desarrollo de los seminarios cursados a la largo del programa, los cuales no solo le proporcionan conocimientos, sino también coadyuvan en la formación y desarrollo de habilidades, y se enriquecen mediante la función del acompañamiento en comunidad, por un grupo de tutores a fines a la línea de investigación a trabajar en la tesis del estudiante, al retroalimentar el trabajo de investigación, por lo que estas acciones se dan en constantes periodos establecidos dentro del programa, donde el eje central es la investigación que desarrolla el estudiante.

Se obtiene como resultado que la complementariedad en las funciones de los agentes educativos involucrados en esta tutoría colegiada, tienen la corresponsabilidad de supervisar, guiar y dar continuidad a la formación por la vía de la investigación doctoral, de forma cercana al estudiante de doctorado.

Las dificultades académicas analizadas como código de la subcategoría: propuesta académica, fueron abordadas mediante las entrevistas de los estudiantes y profesores, sin obtener evidencia alguna de ellas dentro de los reportes reflexivos en la narrativa libre que los estudiantes elaboraron acerca de sus experiencias dentro de su proceso de formación para la investigación dentro de programas doctorales. Lo que se puede interpretar en el sentido de

que aquellas dificultades académicas que el estudiante presenta en su proceso formativo no lleva mayor significado dentro de su experiencia académica.

Así, que como uno de los hallazgos significativos en este trabajo resaltan las dificultades académicas abordadas se encuentran agrupadas en dos sub ramas: metodológicas y de habilidades, por lo que respecta al rol del estudiante, estos determinaron a través de las entrevistas realizadas que las dificultades metodológicas van dirigidas hacia el conocimiento y aplicación de métodos y herramientas de análisis, así como a la determinación del enfoque y los instrumentos a aplica en el desarrollo de las investigaciones.

Mientras que los profesores expresaron en sus entrevistas que las dificultades académicas en un aspecto metodológico son debido a que los estudiantes no cuentan con una formación metodológica desarrollada.

Además de que en determinados alumnos su formación disciplinar es dispar del área educativa, o los estudios anteriores tienen una orientación de tipo profesionalizante y por lo tanto carecen del rigor metodológico para las investigaciones. Por lo que la contrastación los datos, nos llevan a establecer que las dificultades académicas se encaminan más hacia el aspecto metodológico en mayor medida por la falta de comprensión de la naturaleza del programa que se orienta hacia el desarrollo de la investigación, además de que se dé el caso de que los estudiantes no cuenten con estudios anteriores que le permitan tener una mayor experiencia en investigación.

En cuanto a la sub rama de habilidades, en ellas los estudiantes se refieren en sus entrevistas a las dificultades que tienen para relacionarse entre ellos y el formador. Además de presentar dificultades en habilidades investigativas necesarias para lograr una publicación científica, así como para la búsqueda y selección de revistas para publicar y los tiempos de espera para hacerlo.

Por lo que respecta a los profesores, ellos denotaron en sus entrevistas que las dificultades de los estudiantes en los programas de formación para la investigación educativa se dan partir

de la falta de adaptación de los estudiantes al programa, así como la poca práctica de la escritura académica, lo que hace más difícil el desarrollo del trabajo académico. Por lo que se enfrentan a sus propias carencias investigativas.

Además de todo ello, el estudiante presenta dificultades entre el formador y formado: por la forma de dirigir al alumno, los posibles cambios en las líneas de investigación y las exigencias en la relación de tutoría y el avance investigativo. Se hace referencia en que muchas de las veces el alumno debe de desaprender para aprender.

Por lo que al contrastar la información se puede determinar que las dificultades que presenta el estudiante respecto a las habilidades investigativas están dirigidas a la estructura y redacción académica, así como a las habilidades de redacción. Además de la búsqueda para la obtención de espacios idóneos para publicar y los tiempos para ello. El alumno debe de desarrollar más la habilidad para interrelacionarse con los sujetos de autoridad en el proceso. También debe de unificarse los procesos formativos entre los docentes de los seminarios y el director de tesis.

Las prácticas no escolarizadas como código analizado en la sub categoría: propuesta académica, se dividió en tres sub ramas, en un primer momento se aborda las asesorías especializadas, determinadas por los estudiantes dentro de las entrevistas como el diálogo con expertos en el ámbito nacional o internacional.

Mientras que por los profesores señalaron que permiten establecer procesos colaborativos con otros actores en la investigación educativa a partir de las relaciones interinstitucionales que se den en la participación de eventos científicos.

En los reportes reflexivos de los estudiantes se hace referencia a que estas asesorías especializadas permiten la vinculación interinstitucional con otras IES y de investigación. Dándose una triangulación de estas posturas, encontramos que las asesorías especializadas otorgadas a los estudiantes dentro de su proceso formativo para la investigación educativa enriquece el proceso de investigación con la mirada externa de otros investigadores,

especialistas en los temas y que permiten a la vez la construcción de redes interinstitucionales cuando se busca la colaboración formal entre ellos, ya sea mediante la realización y /o participación en un evento científico, o el desarrollo de un seminario o estancia de investigación que contribuya a promover la movilidad del estudiante.

Por lo que corresponde a los eventos científicos, los estudiantes hicieron referencia en las entrevistas como dentro de sus reportes reflexivos a estas prácticas no escolarizadas lo que refleja su participación en diversos tipos de ellos, tales como: talleres, cursos, seminarios, foros, conferencias, que permiten una alimentación fuera del programa doctoral. Por su parte los docentes hicieron referencia a ellos en sus entrevistas a congresos, seminarios y cursos en instituciones fuera del programa. Lo que hace que la triangulación sobre este tipo de actividades se encamine a hacer partícipe al estudiante de otros eventos académicos distintos del aula, al permitir que los estudiantes tengan otras opiniones sobre el tema que desarrollan y a su vez obtengan retroalimentaciones de expertos en el desarrollo de sus trabajos.

Otra de las prácticas no escolarizadas, señaladas por los estudiantes en sus entrevistas apuntan a establecer la redacción de artículos científicos y su publicación en revistas especializadas, por su parte los profesores, también aludieron a esta actividad a la par de su investigación como parte de la formación de los estudiantes. Por lo que al hacer esta contrastación a partir de lo dicho por los sujetos en las entrevistas, ya que en los reportes reflexivos no se hizo referencia a esta actividad, se determina que la redacción de artículos científicos por parte de los estudiantes Permite la construcción y avances parciales en sus investigaciones, al facilitar la redacción y presentación de sus trabajos, de cara a la presentación final de la tesis.

En la segunda Subcategoría denominada contexto institucional analizada mediante el establecimiento de los códigos: aspectos administrativos y programa económico, se llega a la siguiente validación de resultados:

En los aspectos administrativos, se abordaron dos sub ramas: Físicos y de Gestión. En esta primera, se hizo referencia por parte de los alumnos solo en las entrevistas realizadas a ellos en donde se señalan como recursos físicos accesibles dentro del contexto institucional a los

recursos bibliográficos especializados del área de estudio, así como la infraestructura de los programas que se desarrollan en las dos IES Privadas que participan, mientras que en el programa participante de una IES Pública: señalan que en menor medida cuentan con los recursos bibliográficos y limitados recursos físicos, por lo que en muchas ocasiones recurren al apoyo de redes Interinstitucionales para poderlo solventar. Por otra parte los sujetos entrevistados proponen el desarrollo de talleres para el uso de software, así como el uso de espacios físicos que sirvan como lugares de estudio y convivencia exclusiva.

En las entrevistas realizadas a profesores respecto a los recursos físicos de los programas, señalaron que estos son favorables en forma general, tanto de las instalaciones como de los sistemas inalámbricos y salas de cómputo. Sin embargo los profesores pertenecientes a la IES pública, señalan la necesidad de mejorar los espacios físicos y los recursos electrónicos. Por lo que la contrastación permite establecer que en los aspectos administrativos son favorables los recursos físicos en las IES Privadas y con oportunidades de mejora en la IES Pública, pero que se recurre al apoyo de redes interinstitucionales con otros programas para satisfacer las necesidades que se presenten dentro del proceso formativo. Mientras que en los reportes reflexivos emitidos de forma libre por cada uno de los estudiantes participantes, no se encontró referencia alguna.

Con respecto a la gestión dentro del código: aspectos administrativos. Los estudiantes señalaron en las entrevistas que reciben apoyo ante alguna dificultad presentada con respecto a trámites académico-administrativos, así mismo hacen referencia a la buena gestión sobre la planeación y logística del programa, la cual se caracteriza por una línea humana en la relación entre los coordinadores, profesores y los estudiantes.

Lo cual se conforma mediante la redacción de sus reportes reflexivos, al hacer referencia a la buena gestión respecto a los trámites académico-administrativos a cumplir dentro del desarrollo del programa. Por su parte los profesores encaminaron las respuestas en sus entrevistas a que parte de la efectividad de la gestión en los aspectos administrativos de los programas se deben a la apertura para que se tiene por parte de las coordinaciones y profesores a recibir propuestas, iniciativas y ejecutar actividades, además de los convenios que celebran para lograr el apoyo de redes interinstitucionales para acceder a más recursos.

Por lo que al triangular los datos obtenidos en esta sub rama se establece que el trabajo de las coordinaciones de los programas facilita las acciones de gestión académica-administrativa tanto de estudiantes como de profesores, la planeación y logística de los recursos físicos disponibles, así como las propuestas, iniciativas y actividades a ejecutar en el desarrollo del programa.

El código analizado como programa económico dentro del estudio de los procesos de formación para la investigación, permite ser abordado desde dos sub ramas: la institucional y la gubernamental. En la primera refiriéndose a cada una de las IES que ofrecen los programas los estudiantes manifestaron en las entrevistas realizadas que en el programa económico institucional de IES privadas, los estudiantes reciben el otorgamiento de becas en el costo de colegiatura, lo que ayuda a su economía ante los gastos que genera cursar un programa doctoral.

Mientras que los estudiantes entrevistados de las IES públicas refirieron en este sentido al hecho de los costos bajos para cursar el programa en las una institución pública. En el caso de los reportes reflexivos elaborados por los estudiantes, estos no se pronunciaron en este aspecto.

En este sentido, los profesores entrevistados detallaron la situación, al establecer que las becas institucionales a los estudiantes en las IES privadas son independientes de la beca CONACYT. Detallando como aspectos menos favorables, el no contar con apoyos económicos institucionales para actividades extraescolares de investigación.

Para el caso específico del programa interinstitucional que participa en este estudio, los profesores señalaron que la institución soporta los costos de viáticos de profesores por el traslado de ellos al final de cada semestre para la realización de los coloquios, lo cual encarece los costos para la institución.

Lo anterior permite realizar la contrastación del programa económico a nivel institucional de los programas participantes, por lo que es notorio que la beca institucional que brindan las IES privadas a sus estudiantes solo aplica al descuento de colegiatura.

Carecen de apoyos económicos para movilidad de los alumnos para el desarrollo de actividades extraescolares de carácter investigativo. Así mismo permite realizar la valoración del programa interinstitucional participante sobre los gastos que implica para esta institución la reunión de sus académicos para efectuar el coloquio semestral, haciéndolo un programa no autosustentable.

En el aspecto gubernamental del programa económico los estudiantes y profesores en sus entrevistas otorgadas para este estudio fueron coincidentes al determinar que el apoyo financiero dentro del desarrollo del programa de formación para la investigación educativa está determinado por el otorgamiento de becas económicas que son atribuidas a los estudiantes de los programas del PNPC del CONACYT.

Sin embargo no todos los estudiantes de estos programas son postulados por las coordinaciones de los programas para la obtención del recurso, ya que existe la condicionante de la dedicación exclusiva a cursar el programa doctoral o el permiso de laborar solo 8 horas a la semana.

Por lo que al realizar la contrastación de los puntos de vista de ambos roles representados en la investigación resulta que la beca CONACYT, es otorgada a propuesta de la dirección del programa doctoral para estudiantes inscritos a programas de PNPC, consistente en la percepción mensual monetaria, condicionada a la reducción de una jornada laboral de 8 horas a la semana o a la dedicación exclusiva de los estudios doctorales.

La tercera y última sub categoría abordada en este análisis se dirige a la condición personal en donde se aborda para su estudio mediante los códigos: condiciones internas y condiciones externas.

Las condiciones internas dentro de la condición personal del estudiante son abordadas en 4 sub ramas: la primera determinada como actitudinales, en ella los estudiantes entrevistados hacen referencia a la colaboración mediante el diálogo constante, el disfrute por el tema de investigación y la relación con el trabajo que realiza, la autodeterminación en los aspectos formativos del programa y la actitud positiva en las interrelaciones que viven dentro de este proceso. Mientras que los profesores establecieron en sus entrevistas que los estudiantes logran la autonomía en sus procesos, así como la determinación en sus decisiones investigativas (elección del tema y la metodología, selección y discriminación de las fuentes).

Así mismo los estudiantes en sus reportes reflexivos revelaron los motivos o razones que los impulsaron para que su proceso de formación para la investigación educativa fuera alcanzado, el impulso que significa en este proceso el acompañamiento que realizaban uno a otro entre pares, así como el aspecto de la auto-regulación: ajustado a los tiempos y labores a realizar, donde asumen la toma de decisiones y el cumplimiento a cada una de las labores en su proceso formativo.

Lo anterior permite realizar la triangulación sobre las actitudes de los estudiantes ante el proceso formativo para la investigación que se enfrenta como condiciones internas desde la condición personal de los sujetos que se forman, en esta triangulación se obtiene que el estudiante que se forma para la investigación educativa está dispuesto a la colaboración entre el resto de los estudiantes y los profesores en cualquiera de los roles que se encuentren desempeñando estos, mediante el diálogo constante, además de la actitud positiva bajo la autodeterminación de su trabajo investigativo, lo que es señalado por los profesores como autonomía en los procesos en donde el estudiante asume sus decisiones investigativas de cara al desarrollo de su trabajo. En donde su mayor motivo para iniciar y mantenerse en esta etapa formativa hasta culminarla es la firme determinación por desear ser investigador, dar continuidad a sus estudios y el gusto por la investigación.

Acerca de las emociones, dentro de las condiciones internas del estudiante en formación para la investigación educativa, estos actores manifestaron en sus entrevistas la parte fundamental que resulta ser el control sobre sus emociones, ya que no todo resulta siempre en buenos

resultados, incluso algunos de los testimonios permiten describir estas emociones como una montaña, donde hay momentos de llegar a la cúspide y otros más de descenso y llegar a lo llamado “tolerancia a la frustración” y así manejar estas emociones en condiciones menos positivas en algunos momentos del proceso formativo.

Los profesores en las entrevistas otorgadas, se refirieron que es necesario la búsqueda del equilibrio en las emociones del estudiante, al considerar que en algún momento pudiera ser descrita como una relación de amor y odio, entre el hacer la tesis y separarse de ella en algunos momentos, así como el incremento del estrés, ante las observaciones que demandan una mejora en la investigación, todo ello como parte de una dinámica del desarrollo de la tesis como un proceso circular. Por lo que respecta a los reportes reflexivos de los estudiantes, no se registró ninguna referencia por ellos en este sentido.

Lo que nos permite la contrastación de los datos obtenidos en las entrevistas de estudiantes y profesores, donde prevalece el “estrés” ante el desarrollo del trabajo de investigación que realiza el estudiante, en donde el doctorando aprende a controlar estas emociones dentro de la dinámica del desarrollo de la tesis como un proceso circular, en donde las emociones menos positivas pueden manifestarse en su persona, al aprender a sobre ponerse y superarlo, en la búsqueda del equilibrio emocional que le permita avanzar en el tema investigativo.

La salud es una de las condiciones internas abordadas en el desarrollo de las entrevistas de los sujetos participantes en este trabajo, en donde para los estudiantes hace referencia del cuidado que se debe tener dentro del nivel de estrés que se puede manifestar durante el proceso formativo, por lo que, quienes los han presentado, refieren que el desarrollo de actividades físicas y mentales han contribuido a un estado de salud óptimo. Dentro de la narrativa de sus reportes reflexivos de los estudiantes en sus vivencias del proceso de formación para la investigación, no se encontraron registro que hagan referencia a su estado de salud.

En cuanto a las entrevistas de los profesores, se hace referencia a que se han presentado en forma circunstancial en los estudiantes o familiares cercanos algunas cuestiones no graves

de salud, donde el agotamiento y el estrés son los principales padecimientos, por lo que señalan que las condiciones para los estudios doctorales debe traer bienestar, de lo contrario, es mejor hacer un alto en ello.

Al realizar la contrastación del estado de salud de los estudiantes, se puede establecer que en menor medida se presentan dificultades de salud en el estudiante y que en el caso de estar dadas, estas son derivadas del agotamiento y estrés como padecimientos dentro del desarrollo del programa doctoral. Se logra que el desarrollo de sus estudios doctorales con orientación a la investigación traiga consigo bienestar al estudiante, en donde se pueden fomentar actividades físicas y mentales para un estado de salud óptimo y de ser lo contrario, es necesario hacer una pausa en ello.

Como última sub rama a abordarse dentro de la subcategoría de la condición personal, los estudiantes de los programas doctorales entrevistados, describieron rasgos de conducta los cuales han sido determinados para ciertas habilidades investigativas básicas en el desarrollo de su proceso formativo (Moreno-Bayardo, 2015) las cuales son: habilidades de percepción, instrumentales (leer, escribir, escuchar, hablar, analizar y sintetizar) de pensamiento (crítica, lógica y reflexivamente) de construcción conceptual (nuevas ideas, reconstruirlas y plasmarlas de forma creativa) de construcción metodológica (construcción de su investigación, métodos y técnicas, generación y aplicación) de construcción social del conocimiento (compañeros de grupo y comunicar el producto del proceso) y de habilidades meta cognitivas (donde regula procesos cognitivos y genera otros).

Mientras que los profesores señalaron el desarrollo de habilidades investigativas en torno al avance de su investigación, enfocándose en el proceso individual del estudiante, así también describieron rasgos de conducta de los alumnos determinados en el perfil de habilidades referido por Moreno-Bayardo, considerándolos como habilidades que logran desarrollar los estudiantes dentro del proceso de formación doctoral, que coinciden con los rasgos descritos por los estudiantes y que se refieren a: Habilidades de percepción, pensamiento, instrumentales, de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción

social del conocimiento. Al exceptuar rasgos que denoten las habilidades meta cognitivas del estudiante.

Sin embargo, tampoco se hizo referencia de esto en los reportes reflexivos libres del estudiante. Realizándose una contrastación a partir de las descripciones realizadas por los sujetos primarios como secundarios en los cuales se denota los variados rasgos de conductas, que han sido descritos mediante el perfil de habilidades investigativas de Moreno-Bayardo, que se apegan a cada uno de los núcleos descritos como habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y las habilidades meta cognitivas. Estas últimas no descritas en los testimonios de los profesores. Por lo que el desarrollo de las habilidades investigativas se da en torno al avance de su investigación, enfocándose en el desarrollo individual de cada estudiante.

En esta sub categoría de la condición personal del estudiante se establece el código de condiciones externas, en donde se analiza las sub ramas de familia y trabajo. Así dentro de los datos obtenidos de las entrevistas a los estudiantes se encuentra que el estudiante se siente respaldado, con el apoyo familiar y de amigos, respecto al tiempo que tiene para con ellos además del aspecto económico, lo cual implica en forma directa el respaldo en este sentido para solventar estos estudios, así también el estudiante ve la empatía de los miembros de la familia por el trabajo de investigación que se desarrolla. Por lo que en la narrativa realizada mediante los reportes reflexivos de la experiencia de los estudiantes, se reflejan las condiciones familiares que el estudiante tiene en su entorno familiar, brindándole el apoyo y la motivación para iniciar, permanecer y concluir el proceso de formación para la investigación educativa.

A contrario sentido, los profesores entrevistados, solo refirieron a que en algún momento del proceso y han sido casos aislados, en donde se presentan dificultades de índole familiar, pero no son impedimento para no continuar. Por lo que al realizar la triangulación de este análisis, nos permite establecer que la familia aporta en el desarrollo del proceso de formación doctoral para la investigación del estudiante, con respecto a la economía y los tiempos

destinados al desarrollo del programa doctoral y del trabajo investigativo, mientras que los profesores denotaron que en algún momento en el entorno familiar es en donde se presentan más dificultades, aunque no se consideran impedimento total para no concluir el proceso.

Respecto al trabajo como sub rama dentro del código condiciones externas, se analiza a partir de las entrevistas de los estudiantes, los cuales establecen que existen diferencias entre los estudiantes con dedicación exclusiva al programa doctoral y los que laboran en forma normal o con una jornada reducida. Al señalar que las condiciones de familia y económica influyen para la decisión de dedicación exclusiva o continuar laborando. Por su parte los profesores externaron en sus entrevistas que la cuestión laboral provocan la reducción del tiempo que se debe dedicar a su proceso formativo, con lo cual disminuye las posibilidades de lograr una movilidad nacional o internacional, o dejar el proceso de formación para la investigación educativa en segunda instancia.

Así observa como hallazgo, una clara relación entre las condiciones externas, manifiestas en el proceso formativo del estudiante entre la familia y el trabajo, el cual se encuentra vinculado por las condiciones económicas.

En muchos casos el aspecto económico se ve relacionado ante la toma decisión de seguir en sus actividades laborales para solventar costos económicos del proceso formativo, independiente del apoyo económico gubernamental o institucional con el que cuenten. Por lo que refiere a las reflexiones de los estudiantes a sus experiencias formativas, en el desarrollo de sus narrativas, no se hizo presente este aspecto, lo cual permite la contrastación de lo dicho por los estudiantes y profesores entrevistados, en donde el trabajo como condición externa del estudiante en formación, puede ubicarse dentro de tres referentes:

El primero a aquel estudiante que decide por la dedicación exclusiva al programa, en donde como ya se señaló en el código programa económico, cuentan con la postulación para el apoyo gubernamental denominado beca CONACYT y en algunos de los casos con la beca institucional de la IES en donde cursan el programa, por lo que sus características personales son el ser personas solteras, sin dependientes económicos familiares.

En el segundo caso, se encuentran los estudiantes que continúan en sus responsabilidades laborales y que asumen los costos económicos del proceso formativo, viéndose reducido el tiempo en su proceso formativo o en muchos de los casos se coloca en segundo orden de importancia, tienen como características personales: el estar casado o en una relación de pareja, con dependientes económicos familiares.

Y como tercer referente, a los estudiantes que acceden al apoyo gubernamental, con una jornada reducida permitida por el CONACYT, que le ayuda a solventar los costos del programa y los de su manutención, por lo que sus características personales son el ser personas solteras, sin dependientes económicos familiares.

Otro hallazgo significativo develado en el trabajo, se señala por ambas partes tanto de estudiantes como profesores, al ser factores que resaltan en el trabajo y se consideran que contribuyen al logro de la integridad académica del estudiante en formación enlistando los siguientes:

- La experiencia del profesor en el tema de la investigación del estudiante, lo cual es factible bajo los esquemas de planeación y ejecución en el desarrollo del proceso de formación doctoral.
- La supervisión constante de los directores y comités tutoriales durante todo el trayecto de formación doctoral del estudiante en la construcción los trabajos investigativos, bajo criterios estrictos de metodología de investigación, en donde se vigila que las actividades y cursos se realicen con apego a un criterio científico. Lo que permite la valoración de los factores que intervienen en la construcción del trabajo investigativo del doctorando y la honestidad del mismo.
- Las revisiones que ejecutan los directores en los avances de los trabajos de tesis que se dan a lo largo del trayecto formativo previo a la entrega determinada ante los comités tutoriales, así como el desarrollo de las publicaciones solicitadas como requisito de actividades dentro del programa de formación, ya que resultan ser acciones que promueven la ética que va más allá de la aplicación de cualquier programa computacional para detectar un plagio.

- El proceso evaluativo dado a través de la figura colegiada del comité tutorial como órgano permanente para dicha tarea a partir de los avances investigativos que en forma constante presenta el doctorando hasta la obtención del grado.

Por lo que es necesario el profundizar en el abordaje de los procesos de formación doctoral orientados a la formación para la investigación educativa desde su práctica investigativa inherente a la implementación de valores y que por lo tanto, desde sus primeras etapas de investigador en formación el estudiante desarrolle la integridad académica que demanda esta labor.

Conclusiones y Recomendaciones

Con base en los datos presentados a partir del análisis de los resultados obtenidos mediante de la contrastación y triangulación de la evidencia empírica se presenta un avance en la tarea de adentrarse al estudio de una temática de décadas recientes, al tomar relevancia el estudio de la formación en programas doctorales para la investigación educativa, a partir de la interacción de las relaciones y actuaciones de los principales actores educativos de este experiencia.

Por lo que las conclusiones que se presentan en este capítulo responden a las preguntas formuladas al inicio de esta investigación, además de considerar los alcances de esta investigación y plantear la necesidad de dar continuidad en los estudios de formación para la investigación educativa desde otras perspectivas que permitan profundizar en el conocimiento de esta línea de investigación.

La presentación de la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones se encuentra organizada en este capítulo en base a cada uno de los objetivos específicos establecidos, así como el seguimiento del proceso metodológico y el desarrollo de este trabajo en relación al objetivo general de esta investigación.

El planteamiento del primer objetivo específico en este trabajo se encuentra dirigido a inferir las actividades que se desarrollan dentro de los programas de formación para la investigación educativa a partir de las experiencias de los actores que participan en el proceso.

Por lo que se destaca que una de las actividades fundamentales en este proceso formativo es: el desarrollo de los cursos semestrales que se encuentran relacionadas con el desarrollo de sus trabajos de investigación, en donde los estudiantes denotan el enriquecimiento de sus conocimientos teórico-metodológicos, debido a que en forma paralela cursan los seminarios del área metodología con el avance del desarrollo de su trabajo investigativo desde los primeros semestres.

Esto se enriquece desde el actuar de los profesores se privilegia los espacios de discusión a partir de las tareas académicas a cumplir en los seminarios y los avances de sus investigaciones, en donde se busca que el estudiante externé la postura teórica que asume y la argumenta.

Así mismo, se reconoce que la lectura y la escritura académica son acciones implícitas a ejercer por el estudiante dentro del trabajo investigativo a realizar, al buscar que se desarrollen como hábitos, que más tarde sean consolidados al desarrollo de habilidades, las cuales son fomentadas a través de la redacción y publicación de artículos científicos, para contribuir a la construcción de avances parciales de frente a la presentación final del mismo.

A partir de los datos obtenidos se encuentran las asesorías con especialistas en los diversos temas de investigación, lo que permite enriquecer fortalecer áreas o tareas investigativas determinadas, que a su vez fomentan la vinculación interinstitucional con otras IES y de investigación.

Sumándose como otra actividad, la participación en eventos y actividades académicas extraescolares, las cuales aunque pueden no encontrarse desarrolladas de forma estricta dentro del programa formativo, sin embargo, son fomentadas por los profesores para que los estudiantes participen en ellas, tales como: talleres, cursos, seminarios, foros y conferencias entre otras, otorgándole a los estudiantes las posibilidades de conocer las experiencias de otros investigadores mediante sus trabajos de investigación, lo que permite relacionarse con investigaciones a fines a sus temas y las metodologías empleadas en ellos, así como de observar la comunicación científica de los mismos.

Los coloquios semestrales, es determinada como una actividad evaluativa dentro de los programas doctorales de formación para la investigación educativa, pero más allá de tomarse como un requisito para la aprobación de un semestre, las vivencias que los estudiantes

externaron en este estudio, revelan que la actividad desarrollada en ellos, encierra un aporte mayor, ya que en ellos, los estudiantes presentan sus avances investigativos, pero la retroalimentación dada por los profesores que en ese momento conforman el comité tutorial, es un elemento que suma a su formación individual para la investigación, mediante el aprendizaje de las observaciones realizadas por el comité, lo cual enriquece de manera individual su trabajo investigativo, al situar a los coloquios, como una actividad trascendental en su formación del dentro del programa, ya que su conocimiento teórico- metodológico y el desarrollo de sus habilidades investigativas reflejadas en los avances de su investigación, se ven enfrentados al manejo y control de sus emociones, reflejándose como otra muestra del vínculo entre lo afectivo y cognitivo en la persona del estudiante (Moreno-Bayardo, 2010).

Por último, en una menor incidencia, se consideró la movilidad de los estudiantes como una actividad a desarrollar dentro de los programas de formación para la investigación, ya que a pesar de que se encuentra contemplada en los programas para el intercambio en las sedes donde se puede optar por cursar un seminario dentro de otra institución o el desarrollo de estancias de investigación a nivel nacional o internacional, esta actividad no fue desarrollada en gran medida por los estudiantes participantes en este estudio y el aporte que se tiene desde la óptica del docente se encierra a que permite desde el programa establecer mayores lazos de redes institucionales.

Lo que nos lleva a valorar que las actividades que se desarrollan desde el seno de los programas institucionales de la formación para la investigación educativa son llevadas a cabo por cada estudiante dentro de la generalidad del programa, en pro de una formación individual a partir de su puesta en marcha en el desarrollo de sus investigaciones.

Como segundo objetivo específico en esta investigación se estableció develar como se vinculan las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral por parte de los actores del proceso formativo para la investigación educativa.

Al partir del análisis de las condiciones personales de los estudiantes se determina que el hecho de emprender una nueva etapa formativa se da mediante la claridad que el estudiante tiene del rumbo a seguir en su vida, vinculándose con las condiciones institucionales al saber que en el desarrollo del programa doctoral se cuenta con personas que les acompañan durante el proceso, como el director de tesis y demás profesores, a ello se sumó el encuentro con compañeros de grupo que han sido considerados como un apoyo, más allá de lo afectivo de una amistad, sino el de aprender a partir del trabajo, lo cual representó un avance en sus procesos formativos, al mantener la continuidad en el trabajo presentado.

Otros de los aspectos de las condiciones personales de carácter interno reveladas en el estudio fue la referente al estado de salud de los estudiantes, el cual se generaliza por ser óptimo, sin embargo se vincula con dificultades en el desarrollo del programa debido al agotamiento derivado de exceso en algún momento de cargas académicas y /o laborales de estudiante, además de estrés, este último reflejado como parte de las emociones del estudiante vinculado al desarrollo del trabajo de investigación, en donde el estudiante aprende a controlar estas emociones dentro de la dinámica del desarrollo de la tesis como un proceso circular donde aprende a sobre ponerse y superarlo, en la búsqueda del equilibrio emocional que le permita avanzar en el tema investigativo.

Las habilidades investigativas a desarrollar como condiciones personales de carácter interno en los estudiantes, fueron referidas a lo que la teoría describe como rasgos de conducta, actitudes o hábitos, los cuales han sido determinados en el perfil de habilidades referido por Moreno-Bayardo (2015). Lo que nos trae a cuenta una de las observaciones realizadas por los jueces cuando se sometieron a la valoración los instrumentos, relacionándose con la percepción diferente que pueden tener los entrevistados, a lo que se conceptualiza en la investigación, en términos como el concepto de habilidades, en donde los participantes pudieran referirse a cosas relacionadas o distintas a las planteadas dentro de los referentes teóricos de la investigación o desconocer las conceptualizaciones dadas a profundidad en la teoría, como es este el caso.

Sin embargo, a pesar de esto, el referente empírico otorgado por los participantes describe estos rasgos de conducta, actitudes o hábitos como el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes, los cuales se describieron por los participantes a través de la vinculación directa con el desarrollo y construcción de la investigación que realiza el doctorando como parte de los resultados a alcanzar durante el desarrollo del programa formativo. Lo que confirma el supuesto dado por Moreno-Bayardo, al determinar que el perfil de habilidades investigativas se creó bajo el “supuesto de que las habilidades son el núcleo fundamental e integrador de los aprendizajes requeridos para hacer investigación, los cuales se encuentran integrados por rasgos de conducta, actitudes o hábitos” (p. 33).

Dentro de las condiciones personales reflejadas en la formación del estudiante, destacan la familia y el trabajo, ambas vinculadas al proceso de formación para la investigación educativa que ofrecen las IES. En donde se observa la vinculación entre las condiciones familiares que brindan apoyo y motivación al estudiante para iniciar, permanecer y lograr concluir el proceso de formación para la investigación en los programas doctorales. Ya que se confirma que el entorno familiar aporta a que un estudiante comience y culmine sus estudios doctorales (Moreno-Bayardo, 2010), no sólo en la motivación sino también en los tiempos y el aporte económico para realizarlo.

La actividad laboral es otro aspecto de las condiciones personales externas del estudiante que se vinculan a las condiciones institucionales del programa de formación doctoral en donde se busca la formación para la investigación del estudiante, relacionándose con la reducción del tiempo dedicado al proceso formativo por parte del estudiante o al quedar en segunda instancia, cuando el estudiante no accede a ninguno de los apoyos económicos que en el contexto institucional se ofrecen, hacia los apoyos internos de las IES en el caso de instituciones de carácter privado, ya que se consideran insuficientes.

Respecto al apoyo económico gubernamental, mediante la postulación y acreditación de la beca ofertada por CONACYT, por ser estudiantes de programas que se encuentran inscritos en el PNPC, en este caso, algunos de los estudiantes no puede aceptar ese tipo de apoyo, ante la condición impuesta de tener dedicación exclusiva al proceso formativo o la limitante de sólo permitirles laborar 8 horas semanales en un trabajo secular, ya que el recurso no sería

suficiente para la manutención de él y su familia, ya que estos estudiantes tiene como características personales el estar casado o en una relación de pareja, con dependientes familiares.

Sin embargo, en el caso de los estudiantes que decidieron por la dedicación exclusiva al programa, en donde, cuentan con el apoyo gubernamental denominado beca Conacyt y en algunos de los casos con la beca institucional de la IES en donde cursan el programa, presentan como características personales el ser soltero, sin dependientes económicos familiares.

Por lo cual, queda establecido que las condiciones personales de familia y laborales vinculadas a las condiciones institucionales en los apoyos económicos favorecen un balance para el óptimo desarrollo del estudiante en su proceso formativo.

Es notoria la necesidad de valorar el aspecto de apoyos económicos a los programas doctorales de formación para la investigación que se destinan a estos estudiantes, donde lo óptimo es apuntar a la dedicación exclusiva a su formación, sin que ello implique un costo en el detrimento de los recursos de sus familias.

El avance de las investigaciones de los estudiantes, en los programas doctorales estudiados también se vincula con el órgano determinado como academia de investigación, mediante el cual se da seguimiento al proceso formativo en general de los estudiantes, al estar conformado como un órgano académico colegiado que atiende las necesidades académicas de los estudiantes a nivel de programa y es integrado por los profesores que pueden ser parte o no de los comités tutoriales, para asumir las decisiones de tipo académico y respaldar aquellas que puedan llevarse a través de los comités tutoriales en los coloquios semestrales.

La gestión de los coordinadores que dirigen los programas y las distintas áreas institucionales que se ven involucradas en él, son valorados y reconocidos por parte de los estudiantes dentro del desarrollo de su formación, quienes se han visto beneficiados en las gestiones académico – administrativas necesarias en su transitar por este programa.

Para el caso del programa interdisciplinario que participó en este trabajo, se establece una vinculación más entre lo institucional y la evaluación dada a cada estudiante del programa,

en el desarrollo de los coloquios interinstitucionales de cada semestre, para lo cual se conforma un órgano académico colegiado más, el cual es denominado: Comisión académica interinstitucional, quien se encarga supervisar y ratificar las evaluaciones otorgadas por los comités tutoriales a final de cada semestre, estableciéndose en la reunión de las cuatro sedes del programa interinstitucional, como un órgano control institucional del programa.

En un tercer objetivo específico se encuentra el determinar las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de sus actuaciones como profesores, directores, integrantes de comités tutoriales, o asesores externos, implementadas en el proceso formativo para la investigación educativa de los programas doctorales.

Para determinar las acciones de los formadores, en este estudio se abordaron los diferentes roles de los formadores en quienes se deposita la responsabilidad del desarrollo del proceso doctoral (Torres & Moreno-Bayardo, 2014), por lo que fue necesario analizar sus actuaciones en este proceso formativo, así se señala que la figura del profesor es reconocida como facilitador que comparte conocimientos y experiencias de investigación dentro del aula, así como, comprometido en la formación de los doctorandos en su transitar por el programa en el desarrollo de los seminarios, enfrentándose al reto de no ser prescriptivos, fomentar el diálogo, la discusión de temas y posturas teóricas en el aula y favorecer la autonomía del estudiante en las decisiones metodológicas en los avances de su trabajo investigativo.

Por lo que respecta al director de tesis, es considerado como pieza clave en este proceso de construcción del trabajo de investigación, a partir de la motivación que imprime en la experiencia en investigación que dirige y el acompañamiento cercano que sostiene con el estudiante a lo largo de todo el programa académico (Mancovsky, 2015), desde los primeros momentos del proceso desarrollándose como guía que facilita los apoyos físicos y teóricos, al realizar un plan de trabajo, que lleva a cabo mediante la asesoría de investigación, a través de actividades como la lectura, retroalimentación y evaluación sobre la investigación.

De igual manera, el director de tesis propicia la reflexión teórico-metodológica en el desarrollo del trabajo investigativo del estudiante, dada mediante el trabajo del detalle fino de la revisión de los avances de la investigación en curso, en donde se propicia el diálogo abierto que le permite al estudiante asumir y argumentar su postura teórica. Lo cual hace que

se asuma como la relación principal de este proceso formativo, entre el director de tesis y el estudiante.

En forma adicional, el director de tesis actúa como mediador ante el comité tutorial, al propiciar la autonomía y seguridad del estudiante en su trabajo investigativo, para lograr el acompañamiento permanente durante todo el proceso formativo del estudiante. Como una relación de “carácter interpersonal” donde lo afectivo promueve la identificación de los sujetos (Mancovsky, 2015, p. 118).

Por lo que se coincide con Torres (2017), al proponer que la denominación para el director de tesis sea reconocida como un tutor de investigación, ya que la tutoría de tesis, que desempeña este mediador humano tiene como eje los procesos de formación para la investigación y no es solo de forma exclusiva hacia el producto investigativo, es decir, la tesis. Lo que trae consigo una relación constante con el estudiante en base a las necesidades y posibilidades de su tutorado que da cuenta en un desarrollo académico y personal en él.

Los comités tutoriales, como instancias académicas integradas por expertos investigadores, que colaboran en forma individual con el programa formativo en su rol de directores de tesis, y a su vez se agrupan dentro de los coloquios semestrales, y establecer como acciones principales el analizar, discutir y valorar los aspectos relativos al desarrollo del trabajo investigativo realizado por el estudiante dentro del programa doctoral. Considerándose la actividad de este órgano formativo como un elemento favorecedor en forma individual pero también grupal, ya que enriquece la experiencia al escuchar las retroalimentaciones individuales de cada estudiante y las de sus compañeros en los avances investigativos presentados.

Al determinar cada una las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de las actuaciones ya descritas dentro de este proceso formativo para la investigación educativa de estos programas doctorales, queda de manifiesto la complementariedad de los roles que se asumen por estos sujetos, determinándose esto como una tutoría colegiada, definiéndola como el conjunto de acciones de los formadores educativos que se relacionan entre sí en pro de la formación para la investigación del estudiante en el desarrollo de su tesis, ya que cada

uno de ellos se asume como un mediador humano que desarrolla un rol académico determinado en este proceso.

En síntesis, el acompañamiento colegiado se logra por la complementariedad de las funciones de los formadores educativos, en donde el acompañamiento que el director de tesis realiza mediante el desarrollo de las asesorías personalizadas durante todo el trayecto formativo del programa ocupa un lugar privilegiado, a esto se suma la formación teórica y metodológica que brindan los profesores de los seminarios de investigación a lo largo del plan de estudio al cumplir con la función curricular del programa y por último el acompañamiento colegiado, mediante la valoración realizada por el comité tutorial con su participación en los coloquios semestrales del programa formativo.

Sin embargo, uno de los retos a trabajar en esta complementariedad de las funciones de los formadores educativos es la unificación de los procesos formativos entre los profesores de los seminarios y el director de tesis, en beneficio de lograr un mayor avance y contribución entre lo que desarrollan en el aula y lo que deben de elaborar en la construcción de su investigación.

A estos tres formadores educativos, se puede sumar como mediador humano la figura del asesor externo, el cual es un actor secundario en el proceso formativo, debido a que no se encuentra presente durante todo el trayecto formativo, pero contribuye al enriquecimiento de la investigación que desarrolla el estudiante, desde la lectura y retroalimentación que realiza sobre el trabajo investigativo del estudiante debido a la experticia que posee en el tema, y da equilibrio al comité tutorial en la labor de ofrecer un espacio de discusión que ofrezca una riqueza teórica y metodológica al estudiante en el desarrollo de su investigación (Dijk & Hernández, 2017).

El último objetivo específico planteado en la investigación es: identificar las principales dificultades académicas y obstáculos en el desarrollo de los estudios doctorales a partir de las experiencias de los actores que participan en los programas de formación para la investigación educativa.

Con relación a dicho objetivo, en lo académico existen mayores dificultades en el aspecto metodológico dirigidas hacia la falta de conocimiento y aplicación de métodos y herramientas de análisis, como resultado de una escasa formación metodológica previa a los estudios doctorales. Lo que también ocasiona que le sea más difícil determinar el enfoque de la investigación ya que en sus primeros semestres el estudiante no logra comprender la naturaleza del programa aunado al hecho de que existen casos en que los estudiantes cuentan con una formación disciplinar dispar del área educativa o con estudios anteriores de corte profesionalizante, que se caracterizan por la escases del rigor investigativo.

En el desarrollo de habilidades también se encuentran ubicadas dificultades para interrelacionarse con los sujetos de autoridad en el proceso dentro del desarrollo de los primeros semestres del programa, debido a los cambios en las líneas de investigación de los estudiantes y en determinados momentos por la forma de dirigir al alumno, ante las exigencias que se demandan en la tutoría en relación con el avance investigativo, debido a la falta de adaptación de los estudiantes al programa.

También se señalaron dificultades respecto a la estructura y redacción académica en los trabajos, debido a la falta de desarrollo de las habilidades de redacción, ante la poca práctica de la escritura académica.

Dado que al ingresar al programa, las habilidades para realizar una publicación científica son en menor forma desarrolladas por el estudiante, ya que carece de herramientas para la búsqueda y selección de revistas para publicar, sumado a ello el hecho de que los tiempos de espera para hacerlo son largos, que lo vuelve una tarea más difícil para desarrollar la publicación.

Por lo que se recomienda que las IES que imparten estos programas doctorales, promuevan mecanismos de publicación interna entre sus estudiantes, como medio para fomentar la publicación y con ello la estructura y organización de la redacción académica.

La producción científica del estudiante podría ser abordada más a detalle al tomar como abordaje los procesos de selección y admisión a los programas doctorales de formación para la investigación educativa, que determinen las valoraciones que se realizan en el momento de aspirar a ingresar a un programa doctoral con las mejores aptitudes y habilidades como herramientas para enfrentar el reto que impone la formación para la investigación en programas suscritos al PNPC de CONACYT.

Los principales obstáculos en el proceso de formación doctoral que se distinguieron en este estudio se relacionan a las condiciones externas del estudiante, en forma directa hacia la movilidad, ante el desarrollo de estancias de investigación a realizar en instituciones nacionales e internacionales, en donde la mitad de los estudiantes que participantes de este estudio manifestaron tener como impedimento los recursos económicos y las condiciones familiares.

Lo anterior permite concluir con base al objetivo general de la investigación sobre el análisis de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos, el revelar como componentes de este proceso al director de tesis, profesores y comités tutoriales, quienes integran una tutoría colegiada que acompaña en forma permanente al estudiante en su formación doctoral, así como las academias de investigación y los coordinadores de los programas, donde interactúan como actores educativos (estudiantes y formadores) inmersos en las condiciones personales e institucionales dadas en este proceso, permeadas por el acompañamiento y la complementariedad en sus esferas de actuación en el desarrollo de las prácticas investigativas que contribuyen a la existencia de la integridad académica, lo cual da la base de un modelo de la formación doctoral de investigadores educativos.

Después de acotar cada uno de los objetivos planteados en este apartado de conclusiones, es necesario señalar algunas observaciones acerca del proceso de ingreso, el cual si bien no se estableció para su análisis, en el desarrollo de la investigación se vislumbraron aspectos importantes del ingreso a los programas doctorales, como los cursos propedéuticos o de inmersión que han brindado las IES para el ingreso de los aspirantes que permitan tomar la mejor decisión a los cuerpos académicos en el proceso de selección, al mismo tiempo de

brindar al aspirante la oportunidad de ver de frente la realidad de cursar un programa de esta índole.

En este mismo sentido, la presentación de un anteproyecto de investigación como requisito de ingreso, facilita aspectos académicos y administrativos para los profesores en la conformación de futuras actividades e interrelaciones con los doctorandos a su ingreso al programa. Todo ello en la búsqueda de la mejora y el perfeccionamiento de este proceso que es cuidado en pro del buen desarrollo académico e investigativo del estudiante en el devenir del programa doctoral.

Es necesario profundizar en muchos más aspectos que se involucran en el proceso de selección e ingreso a los programas doctorales, que van más allá de verse como un simple trámite administrativo, entre ellos la formación previa que puede hacer o no la diferencia en las tareas investigativas propias de este tipo de programas, tal y como lo refiere Moreno-Bayardo (2010).

En el desarrollo del trabajo, es posible denotar que las prácticas investigativas implementadas en los doctorandos por parte de los directores de tesis y comités tutoriales dentro de la conformación de una tutoría científica personal y en forma colegiada, contribuyen a que el actuar del estudiante en formación sea encaminado bajo el concepto de lograr el desarrollo de una integridad académica, que conlleva a la práctica de valores, los cuales se ven reflejados en conductas honestas, responsables y transparentes, las cuales hacen notoria la confianza y el respeto en las actividades de investigación y los productos científicos que desarrollan los doctorandos.

Por lo que las prácticas investigativas observadas en los programas de formación para la investigación educativa, a partir del acompañamiento que otorgan los directores de tesis y comités tutoriales dentro del desarrollo de la tutoría científica permiten señalar que contribuyen al desarrollo de la integridad académica de los estudiantes, entendida como los principios que conforman el ser del investigador en forma honesta, que permite evitar vicios, errores o acciones que van en contra de los valores en la investigación, lo que hace necesario

continuar el estudio de los procesos de formación para la investigación educativa en el desarrollo de la integridad académica y los valores en los programas doctorales.

Por otra parte, de acuerdo a los supuestos planteados al inicio de esta investigación se constata que los procesos de formación para la investigación educativa construidos en programas de doctorado se logran mediante el desarrollo de las actividades encaminadas a la producción científica y la interacción entre sus actores.

Se acepta la vinculación entre las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral, al brindar la posibilidad al estudiante de formarse para la investigación educativa en el transitar del programa doctoral.

Así también se confirma que la actividad de asesoría personalizada desarrollada por el director mediante las estrategias de acompañamiento, en conjunto con los diálogos que sostienen en los comités tutoriales con los doctorandos en los coloquios, para el desarrollo de su investigación doctoral, además del conocimiento teórico-metodológico dado en los seminarios del programa, son los componentes que contribuyen en mayor medida en el proceso de formación para la investigación educativa de los estudiantes y su producción científica.

Los resultados aquí presentados, permiten establecer la necesidad de profundizar en las prácticas investigativas que hoy ofertan las IES, mediante los procesos formativos para la investigación y la interacción de los actores educativos en ese contexto, que pueda ampliar el camino hacia otras formas del accionar entre los mediadores humanos y los estudiantes, en la construcción y perfeccionamiento de propuestas de procesos de formación para la investigación educativa.

Con base en el conocimiento generado en esta investigación se recomienda en prospectiva como líneas de investigación continuar los estudios sobre: la complementariedad de las funciones de los formadores educativos dentro de la tutoría colegiada en el acompañamiento al estudiante en el proceso de construcción de su investigación doctoral, así como profundizar

las prácticas investigativas en la tutela científica desarrollada por los formadores educativos en los procesos de formación para la investigación educativa, que contribuyen en el desarrollo de la integridad académica en los futuros investigadores como líneas futuras de investigación

Por último, se concluye este trabajo con la expectativa de que el análisis de las experiencias de los actores educativos aporte desde sus vivencias en los procesos de formación para la investigación educativa, como parte de los procesos de formación doctoral en la interacción del trabajo investigativo y académico, que permitan develar el rumbo hacia nuevas formas de formar y ser formado en pro del fortalecimiento de la investigación en el área educativa, ante la necesidad y el reto de profundizar en la problemática de la formación de investigadores educativos ante las implicaciones prácticas que se imponen en los procesos doctorales.

REFERENCIAS

- Adalid, C. & Diez de Urbina. (2011). Conacyt y el Posgrado: Políticas de evaluación y calidad. *México: Gestión y Estrategia*. 40, 87-98.
<http://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/160/153>
- Agudelo, N. (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. 1(1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004902>
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (47), 73-88.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Alemán, A. (2008). El papel de la universidad en el proceso de formación para la economía solidaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 24, 1-15.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220359003>.
- Arredondo, Martiniano, C. Muñoz Izquierdo, F. Martínez Rizo, E. Rockwell y Ducoing P. (1989). Alcances del posgrado en educación en el país. *Ciencia y Desarrollo (CONACYT)*, Número especial (septiembre), 111-120.
http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/articulos/A%20023%201989%20Alcances%20del%20posgrado%20en%20educacion%20CyD.pdf
- Arredondo, V. M. (2004). Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM. *Omnia*. Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado, 106.
http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_17/13.pdf

- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la salud*, 4 (1), 42-51.
- Barrón, C. (2012) Reseña del libro de Ángel López y Mota., Ernesto Díaz-Couder & Andrés Lozano Medina (coords) “La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional 2010” Universidad Pedagógica Nacional. *Horizontes Educativos. Revista Iberoamericana de la Educación (RIES)*. ISSUE, UNAM. 3(6). 139-142. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000100008
- Blanco, E. & Bonilla, M. (2019). Equidad entre hombres y mujeres en el posgrado nacional. En consejo mexicano de estudios de posgrado (COMPEPO). (2019). Logros, retos y perspectivas del posgrado a nivel nacional, un horizonte al 2030. [Memoria Electrónica]. XXXII Congreso Nacional de Posgrado. 41–56. http://www.comepo.org.mx/images/xxxiiicnp/Memoria_Congreso_XXXIII.pdf
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (abril de 2017). Estrategias Para el Análisis de Datos Cualitativos. *Herramientas para la investigación social*.(2). 1-109. <http://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Cabrera, D. M. (2019). Experiencia virtualizada en entornos digitales. En Pons, L. (Coord). *Experiencia formativa en posgrados a distancia*. (pp. 91-113). Servicios editoriales/Editorial balam.
- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *IISUE-UNAM. Perfiles Educativos*. 33(132). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a2.pdf>

Colina, A. & Díaz Barriga, Á. (2012). *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*. Ediciones Díaz de Santos.

Colina, A. & Osorio, R. (2003). Los agentes de la investigación educativa en México, en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*. 97-120.

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. (04 de mayo de 2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. <http://www.comepo.org.mx/diagnostico/>

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO). (2019). Logros, retos y perspectivas del posgrado a nivel nacional, un horizonte al 2030. XXXII Congreso Nacional de Posgrado. http://www.comepo.org.mx/images/xxxiiicnp/Memoria_Congreso_XXXIII.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (01 de abril de 2015). *Marco de Referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/marcos-de-referencia-pnpc/17214-marco-de-referencia-modalidad-escol/file>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (10 de julio de 2018). *Posgrados escolarizados*. http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/ESCOLARIZADOS_DESPLEGABLE.php

Croda, G. & Porras, L. H. (2020). Procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en educación: Una aproximación teórico metodológica. En Gaeta, M. L; Cruz, O. P; & Porras, L. H. (Coords). *Los posgrados en educación en*

Puebla: Trayectoria y prospectiva. (pp. 74 -101). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. (CONCYTEP).

Cruzata-Martínez, A., Bellido, R., Velázquez-Tejeda, M. & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones.* 6(2), 9-35. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>

De Ibarrola, M. (1989). *La formación de investigadores en México.* Revista Universidad Futura, 1(3).

De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno-Bayardo, M. G., & Barrera, M.E. (Coords.). (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Red de Posgrados en Educación, AC. / Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. <http://www.red-posgrados.org.mx/wp-content/uploads/2020/10/Profesionales-de-la-educacion.pdf>

De Ibarrola, M., & Anderson, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos.* ANUIES.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª ed.). (Luzuriaga, L. Trad.). Biblioteca nueva. <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

Didou, S. & Etienne, G. (2011). “El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas?” *Perfiles Educativos*, 32(132), 29-47. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/24895>

Dijk, S., Gonzáles, A., & Hernández, A. (2017) *El comité tutorial como instancia de formación integral de jóvenes investigadores*. En Martínez, J. & Perales, R. (Coords). Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano. (pp. 1530-1538). Red de Posgrados en Educación, A.C. http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Investigacion_y_formacion_en_los_posgrados.pdf

Escalante, A. E. & García, L. E. (2017). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*. (50), 159-173. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/25>

Escudero, A. & López, E. (2019). Integridad académica en los estudios de posgrado: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Educatconciencia*. 23(24), 5-29. <https://www.transdigital.mx/escudero-articulos/integridad-academica-en-los-estudios-de-posgrado-una-revision-sistemica-de-la-literatura-especializada/>

Fernández, J., Barajas, G., Flores, D., Alarcón, L., & Santillana, H. (2017). *Competencias investigativas y sistematización de experiencias. Un estudio de doctorado en la BUAP*. En Martínez, J. & Perales, R. (Coords). Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano. (pp. 53-62). Red de Posgrados en Educación, A.C. http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Investigacion_y_formacion_en_los_posgrados.pdf

Flores, C. R., Ordóñez, A. I., & Viramontes, O. A. (9 de Octubre de 2015). *Factores que afectan la investigación científica en las instituciones de educación superior (Área económico-administrativa)*. Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xx/docs/8.06.pdf>

- Gaeta, M. L. & Cruz, O. P. (2020). El entorno actual en los posgrados en educación en Puebla. En Gaeta, M. L; Cruz, O. P; & Porras, L. H. (Coords). *Los posgrados en educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva*. (pp. 21 -41). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. (CONCYTEP).
- García, M. (s.f.). *La eficiencia terminal en los estudios de Posgrado con orientación en investigación (UMSNH)*. [Ponencia] Congreso Internacional de Posgrado en Derecho de la UNAM. <http://www.posgrado.unam.mx/derecho/congreso/Ponencias>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Pomares-Corredor, S.A.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. Universidad de Sevilla. 227-246. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- González, J.C. (s. f). Ética e integridad académica en la formación de doctores en educación. Investigadores en educación. <https://investigadoreseneducacion.cl/integridad-academica/>
- Gorodokin, I. (2016). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-9. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guerrero, M. (2007). Formación para la investigación. Studiositas. En Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered*. 20(3), 119-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>

- Hirsch Adler, A. (2019). Valores de la ética de la investigación en opinión de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la educación superior*, 48(192). pp. 49
- Ibarra, L., Guerrero, P., & Mercado, J. (2017). Integridad en las prácticas académicas de dos instituciones de educación superior. [Memoria Electrónica]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1434.pdf>
- Jaik, A. (2013). Competencias investigativas. Una mirada a la educación superior. ReDIE-IPN. https://www.academia.edu/8510103/Competencias_investigativas_Una_mirada_a_la_educaci%C3%B3n_superior
- Jiménez, W. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista Studiositas*, 1(1). 36-43. https://www.researchgate.net/publication/268268939_La_formacion_investigativa_y_los_procesos_de_investigacion_cientificotecnologica_en_la_Universidad_Catolica_de_Colombia.
- Londoño, G. (2004). Representaciones sociales de la enseñanza de la metodología de investigación. En Jaik, A., & Barraza, A. (coords). (2011). *Competencias y Educación. Miradas Múltiples de una relación*. ReDIE. (pp. 50-67) http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf#page=51.
- López, E. (2021) Formación en investigación e integridad académica. *Integridad académica: Prácticas y desarrollo de habilidades*. 6(11), 16-19. https://issuu.com/integridadacademica/docs/revista_ia_-_jul_-_dic_2021_-_digital

- López, J. (2019). Integridad y formación ética del investigador. *Análisis. Claves De Pensamiento Contemporáneo*, 24, 77-84.
<https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/12>
- Mancovsky, V. (2015). La formación y la relación con el saber. En Mancovsky, V. & Moreno-Bayardo, M. G. *La formación para la investigación en el posgrado* (pp. 13-26). Noveduc Libros.
- Mancovsky, V. & Moreno-Bayardo, M.G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Noveduc Libros.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. (2a. Ed.). Trillas.
<https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZMIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141pdf>
- Martínez, R. F. (1993). El Doctorado Interinstitucional en Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(4). 139-162.
- Martínez, R. F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 1(1), 1-6.
- Martínez, S. (2004). La enseñanza e investigación: el binomio no resuelto. Las políticas para el desarrollo del posgrado en México en la perspectiva del milenio. *Omnia*, 20. 65-72
http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_17/08.pdf

- Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered.* 20(3), 119-122.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>
- Morales, M. C. (2019). Experiencias de estudiantes de posgrados no escolarizados en México. En Pons, L. (Coord). *Experiencia formativa en posgrados a distancia.* (pp. 137-166). Servicios editoriales/Editorial balam.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación, en Problemática de los posgrados en educación e México. *Hacia la consolidación en el siglo XXI, Colección Cuadernos de investigación núm. 5.* Universidad Autónoma del Carmen. (pp. 59-81).
- Moreno-Bayardo, M. G. (Coord.); Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G. & Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. Estado de Conocimiento 1992-2002. En Ducoing Watty, P. *Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I).* (pp.51-57). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Moreno-Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 3 (1), 520-540.
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- 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?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561

Moreno-Bayardo, M. G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Plaza y Valdés.

Moreno-Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158), 59-78.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004

Moreno-Bayardo, M. G. & Torres, J. C. (2014). La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento. En Sagástegui, D., Palomar, C. & Chavoya, M. L. *Paisajes de lo educativo desde la investigación* (pp. 253 -298). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Moreno-Bayardo, M. G. (2015). La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En Mancovsky, V. & Moreno-Bayardo, M. G. *La formación para la investigación en el posgrado*. (pp. 27-114). Noveduc Libros.

Narro, J, & Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201300030009&lng=es&tlng=es

Navas, M. y Londoño, E. (2011). Tendencias de los Propósitos en la Formación Doctoral en Educación Siglo XXI. Caso Región Andina. *Omnia*, 17(1), 139-153.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73718406010.pdf>

- Ortiz, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. *Colección graduados, Serie sociales y Humanidades*. Editorial CUCSH-UDG. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_d_e_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf
- Ortiz, V., Moreno-Bayardo, M. G., Jiménez, J. M., & Barragán, B. M. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891977>
- Pacheco, T. (2011). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 62-85. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/111/pacheco>
- Pedraza, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (18)2. 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Peña, C. M. (21-25 de 09 de 2009). Formación para la Investigación Educativa. Una Primera Mirada a la Producción Investigativa en los Congresos del COMIE. [Ponencia] X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf

- Pérez, M. L; Topete, C; & Rodríguez, L. M. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. *Investigación Administrativa*, (114), 82-94. <http://www.redalyc.org/pdf/4560/456044957005.pdf>
- Piza, N. D., Amaiquema, F. A., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Pontón, C. (2020) Proemio. En Flores, M., Dorantes, J.J., & Gabriel, J. R. (2020). *Motivos que orientan a los estudiantes de Posgrado de la Universidad Veracruzana a estudiar en los programas de posgrado con reconocimiento PNPC-CONACyT*. (pp.11-15). Editorial Brujas. https://www.researchgate.net/publication/352313337_Motivos_que_orientan_a_los_estudiantes_de_Posgrado_de_la_Universidad_Veracruzana_a_estudiar_en_los_Programas_de_Posgrado_con_reconocimiento_PNPC-CONACyT_Autores
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54. <http://www.redalyc.org/pdf/4560/456045339003.pdf>
- Rodríguez, Y. (2018). Estrategia Formativa para fomentar la integridad académica en la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. [Ponencia]. XX Encuentro Internacional Virtual Educa Argentina. 1-20. <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/kLmI4enszBrRq8kiw85Uleu6qS6kMxnthJJDrbaS.pdf>
- Royo, I. & Reyes, R. (1997). Formación de investigadores desde una perspectiva de comunidad: el programa de doctorado en educación de la Universidad Iberoamericana, Campus Golfo Centro. *Omnia*, 36(37). 133-134

- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, V., Martínez, A., Bernal, J., & Hernández, B. (2006). *Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. Instituto Internacional para la Educación Superior En América Latina y el Caribe. https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Gonzalez8/publication/44838669_Los_Estudios_de_posgrado_en_Mexico_diagnostico_y_perspectivas/links/53d48b290cf2a7fbb2ea0d01/Los-Estudios-de-posgrado-en-Mexico-diagnostico-y-perspectivas.pdf
- Sánchez, R. A. (2009) Propuesta teórica para el análisis de la conformación del oficio del investigador en el Doctorado en pedagogía. [Ponencia] *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0111T.htm>
- Sánchez, R. (1987). *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*. Cuadernos del CESU, N. 6. México: UNAM.
- Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Cesu-Anuies.
- Sañudo, L. (11 de abril de 2019). La investigación educativa debe llegar a las aulas. Educación en Foco. (F. d. Educación, Entrevistador, & U. C. Córdova, Editor). <https://www.youtube.com/watch?v=J6r412s8jag>
- Schmelkes del Valle, C. (Coord). (2013). Formación para la investigación. En López Ruiz, M., Sañudo, L. & Maggi, R. E. *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. (pp. 337-391). ANUIES.

Silva, F. & Guzmán, T. (2017). El rol del director de tesis en la formación del habitus científico. En Martínez, J. & Perales, R. (Coords). *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano*. (pp. 748 - 756). Red de Posgrados en Educación, A.C. http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Investigacion_y_formacion_en_los_posgrados.pdf

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª. Edición). Ediciones Morata.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paídos. https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf

Torres, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias y Humanidades, Coordinación Editorial. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf

Torres, J. C. (2017). *Elementos para una resignificación de la tutoría en posgrados en educación*. En COMIE, [Memoria electrónica] XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. (pp. 1-11). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1436.pdf>

Torres, J. C. & Moreno-Bayardo, M. G. (2019). ¿Qué podemos aprender de la experiencia de investigadores sobre dirigir tesis en posgrado? Acercamiento a un caso. En COMIE, [Memoria electrónica] XV Congreso Nacional de Investigación Educativa

(pp. 1-10).
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1878.pdf>

UNESCO (1995). *ED-94/WS/30*. http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf

Veytia, M. & Lara, R. (2017). Las TIC como herramientas para enriquecer la formación de investigadores en el doctorado. En Martínez, J. & Perales, R. (Coords). *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano*. (pp. 469-478) Red de Posgrados en Educación, A.C. http://www.redposgrados.org.mx/red_de_posgrados_en_educacion/publicaciones/Investigacion_y_formacion_en_los_posgrados.pdf

Villareal, D. & Guevara, J. L. (1994). *Una experiencia en formación de investigadores. Núcleos de investigadores en la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. Revista de la Educación Superior (ANUIES), 92, pp. 1-3. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista92_S1A1ES.pdf

Villaseñor, N. (2015) El SIN al servicio de la ciencia, la tecnología y la innovación en México. Cienciamx Noticias. <http://www.conacytprensa.mx/index.php/sociedad/politica-cientifica/1392-el-sni-al-servicio-de-la-ciencia-la-tecnologia-y-la-innovacion-en-mexico>

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de Entrevista Dirigida a Doctorandos en Educación.

Investigación sobre los procesos de formación doctoral para la investigación educativa.

Ficha de Identificación.

Datos:

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Programa doctoral _____

Año que cursa en el doctorado _____

Cuenta con tutor interno/externo _____

Estudiante de tiempo completo: Sí/No. Actividad laboral: _____

Caracterización del Doctorando:

¿Cuál es su área de formación disciplinaria?

¿Cómo surge su interés por desarrollar estudios de doctorado?

¿Qué actividades profesionales desarrolla en forma principal?

¿Por qué eligió un programa de doctorado en educación?

¿Cuáles son las causas por las que eligió este programa en particular?

¿Cuál es el tema de su tesis doctoral?

¿Por qué eligió ese tema para su investigación doctoral?

¿El asesor interno/externo tiene experiencia con el tema o con el enfoque teórico – metodológico eje de la tesis doctoral?

¿En qué etapa se encuentra el desarrollo de su investigación doctoral?

Entrevista

Objetivo de la Investigación: Analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

a) **Propuesta académica.** (Individuales, Grupal, Dirección de tesis).

¿En qué forma considera que el plan de estudios y los seminarios han aportado a su experiencia formativa para la investigación educativa?

¿Cuáles son las principales actividades académicas y de investigación que ha realizado en el desarrollo de su proceso de formación doctoral? ¿Cuáles han sido las más significativas?
¿Por qué?

¿Cuáles son las principales dificultades académicas que ha enfrentado dentro del desarrollo del programa? ¿Cómo las ha afrontado? ¿Qué aprendizajes le han aportado?

¿Cuáles son los principales facilitadores académicos que han contribuido al desarrollo del proceso de formación? ¿De qué manera le han favorecido? ¿Qué aprendizajes le han aportado?

¿Qué actividades han contribuido en la conformación de su investigación doctoral?
¿En qué forma?

¿Cuáles son las principales exigencias académicas del Programa de doctorado? ¿Cómo las ha afrontado? ¿Qué aprendizajes le han aportado?

b) **Contexto Institucional.** (Apoyos: económico, material, académico)

¿Cuáles han sido los apoyos económicos, físicos, académicos por parte de la institución en la que ha tenido en su formación doctoral?

¿Cómo han favorecido estos apoyos a su formación doctoral?

¿Considera que ha faltado algún apoyo? ¿De qué tipo?

c) **Condición personal.** (Laborales, Familiares, de la formación, intelectuales, emocionales).

¿Cuáles son las principales condiciones internas o externas, tales como emocionales, familiares, laborales, etc. que concurren en su formación para la investigación?

¿Cómo han incidido en su formación para la investigación?

¿Qué habilidades ha logrado desarrollar dentro de su proceso de formación para la investigación? ¿De qué manera le han favorecido en el desarrollo de su investigación doctoral?

¿Cuál es la vivencia académica – investigativa más significativa que ha tenido en el desarrollo de tu investigación doctoral? ¿Por qué?

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO 2

Guía de Entrevista Dirigida a Profesores de Doctorados en Educación.

Investigación sobre los procesos de formación doctoral para la investigación educativa.

Ficha de Identificación.

Datos:

Fecha de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Tiempo que tiene de colaborar en el programa de doctorado _____

Actividad laboral: _____

Profesor Asignatura o Profesor de carrera

Caracterización del Profesor:

¿Qué tiempo tiene desarrollándose como profesor en el programa doctoral?

¿Cuál es su línea de investigación?

Además de su actividad como profesor del programa, ¿se desarrolla como Director y/o tutor del mismo?

¿Cuántos doctorandos dirigen en este momento?

Entrevista

Objetivo de la Investigación: Analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

a) **Propuesta académica.** (Individuales, Dirección de tesis, Grupal).

¿En qué forma considera que el programa de estudio ha aportado herramientas para la investigación educativa de los doctorandos?

¿Cuáles son las principales actividades que ha dirigido en el desarrollo del proceso formativo de los doctorandos en la investigación educativa? ¿Cuáles han tomado mayor relevancia? ¿Por qué?

¿Cuáles son las principales dificultades académicas que presentan los doctorandos dentro del desarrollo del programa?

¿Cuáles han sido las acciones implementadas por usted para ayudar al doctorando a superar estas dificultades? ¿Ha obtenido resultados favorables o desfavorables?

¿Cuáles son los principales facilitadores académicos que considera contribuyen dentro del desarrollo del programa? ¿Por qué?

¿Cuáles actividades ha implementado para que el doctorando logre la conformación de su investigación? ¿Han resultado favorecedoras? Si/no ¿Por qué?

¿Cuáles son las principales exigencias académicas del Programa de doctorado?

¿En qué forma el doctorando asume esas exigencias?

b) **Contexto Institucional.** (Apoyos: económico, material, académico)

¿Cuáles han sido los apoyos económicos, físicos, académicos por parte de la institución en la formación doctoral en este programa?

¿Cómo han favorecido estos apoyos en la formación doctoral de su alumno?

¿Considera que ha faltado algún apoyo para el doctorando? ¿De qué tipo?

c) **Condición personal.** (Laborales, Familiares, de la formación, intelectuales, emocionales).

¿Cuáles son las principales condiciones (internas o externas) que considera han concurrido en la formación para la investigación del doctorando?

¿Cómo han incidido en la formación para la investigación del doctorando?

¿Qué habilidades considera que el doctorando logra desarrollar dentro de su proceso de formación para la investigación?

¿Qué habilidades le permiten al doctorando llevar con mayor eficacia las acciones en el desarrollo de su investigación?

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO 3

Narrativa de Doctorandos en Educación.

Investigación sobre los procesos de formación doctoral para la investigación educativa.

Ficha de Identificación.

Datos:

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Doctorando No. _____

Programa doctoral _____

Estimado Doctorando, dentro de la investigación en curso, que tiene como Objetivo: Analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos. Solicitamos de tu colaboración en donde puedas elaborar un reporte reflexivo por escrito en el que compartas:

1. Las experiencias académicas más significativas en tu proceso de formación doctoral.
2. Incluir aquellas experiencias institucionales dentro de tu formación doctoral.
3. Integra a esta narrativa aspectos personales que han concurrido dentro de tu proceso de formación para la investigación.

De antemano, agradecemos tu apoyo.

ANEXO 4

Invitación de Validación a Expertos

Puebla, a - de --- de 2018

Dr. ----

Institución

Estimado profesor(a):

En el marco de la investigación sobre formación para la investigación educativa construida como parte de mi proyecto de tesis de Doctorado en Educación en la UPAEP, dirigida por la Dra. Gabriela Croda Borges, me permito solicitar su apoyo como experto calificado en el tema de investigación, para la validación de las guías de entrevistas y narrativa que se aplicarán durante el estudio.

Señalo que la investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

Para la validación de los instrumentos, agradezco revisar la guía que se anexa así como las matrices de categorías y descriptores y con base en ello plantear propuestas de reformulación, en términos de añadir, quitar, complementar o reformar las instrucciones y la redacción de las preguntas, así como cualquier otro aspecto que considere relevante.

Se anexan los documentos mencionados para realizar las observaciones, esperando podamos dialogar sobre ellas.

Agradezco de antemano sus valiosas aportaciones, le envié saludos cordiales.

Atentamente

Andrea Castillo Duran

Estudiante del Doctorado en Educación

UPAEP

c.c.p. Dra. Gabriela Croda Borges. Directora de la tesis.

Matriz de la Categoría Experiencias de los Procesos de Formación para la Investigación Doctoral Educativa Desde sus Actores.

Pregunta general	¿Cómo se desarrollan los procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos?				
Objetivo general	Analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.				
Preguntas específicas	¿Qué actividades se desarrolla en los programas de formación para la investigación educativa, a partir de las experiencias de los actores educativos? ¿Cómo se vinculan las condiciones personales de los estudiantes con las condiciones institucionales del programa doctoral desde a experiencia de los actores educativos? ¿Cuáles son las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de sus actuaciones implementadas en el proceso formativo? ¿Cuáles son las principales dificultades y obstáculos en el desarrollo de estudios doctorales en los programas de formación para la investigación educativa, a partir de las experiencias de los actores educativos?				
Objetivos específicos	Reconocer las actividades que se desarrollan dentro de los programas de formación para la investigación educativa a partir de las experiencias de los actores educativos. Develar las condiciones personales de los estudiantes y su vinculación con las condiciones institucionales del programa doctoral por parte de los actores educativos Identificar las principales dificultades y obstáculos en el desarrollo de los estudios doctorales a partir de las experiencias de los actores educativos. Determinar las acciones de los formadores educativos, en el ámbito de sus actuaciones implementadas en el proceso formativo para la investigación educativa				
Experiencias de los Procesos de Formación para la Investigación Doctoral Educativa.					
Se refieren a las vivencias de los actores (doctorandos, académicos, coordinadores) acerca de situaciones de aprendizaje sistematizadas (intencionadas) dirigidas al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la realización de actividades propias de la investigación en el ámbito educativo.					
Caracterización de los actores:					
Doctorando en Educación.			Profesores del Programa de Doctorado		
¿Cuál es su área de formación? ¿Cómo surge su interés por desarrollar estudios de doctorado? ¿Por qué eligió un programa de doctorado en educación? ¿Cuáles son las causa por las que eligió este programa en particular? ¿Cuál es el título tentativo de su investigación doctoral? ¿Por qué eligió ese tema para su investigación doctoral? ¿En qué etapa se encuentra el desarrollo de su investigación doctoral?			¿Qué tiempo tiene desarrollándose como profesor en programas doctorales? ¿Cuál es su línea de investigación? Además de su actividad como profesor del programa, ¿se desarrolla como Director y/o tutor del mismo? ¿Cuántos doctorandos dirige en este momento?		
Dimensión	Categorías	Preguntas Doctorando	Preguntas Profesores	Dimensión	Narrativa Doctorando

<p>Del Proceso Formal (Objetiva)</p>	<p>Propuesta académica</p>	<p>¿En qué forma considera que el plan de estudios y los seminarios han aportado a su experiencia formativa para la investigación educativa?</p> <p>¿Cuáles son las principales actividades académicas y de investigación que ha realizado en el desarrollo de su proceso de formación doctoral? ¿Cuáles han sido las más significativas? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades académicas que ha enfrentado dentro del desarrollo del programa? ¿Cómo las ha afrontado? ¿Qué aprendizajes le han aportado?</p> <p>¿Cuáles son los principales facilitadores académicos que han contribuido al desarrollo del proceso de formación? ¿De qué manera le han favorecido? ¿Qué aprendizajes le han aportado?</p> <p>¿Qué actividades han contribuido en la integración de su investigación doctoral? ¿En qué forma?</p> <p>¿Cuáles son las principales exigencias académicas del programa de doctorado? ¿Cómo las ha afrontado? ¿Qué aprendizajes le han aportado?</p>	<p>¿En qué forma considera que el programa de estudio ha aportado a la experiencia formativa para la investigación educativa de los doctorandos?</p> <p>¿Cuáles son las principales actividades que ha dirigido en el desarrollo del proceso formativo de los doctorandos? ¿Cuáles han tomado mayor relevancia? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades académicas que presentan los doctorandos dentro del desarrollo del programa?</p> <p>¿Cuáles han sido las acciones implementadas por usted para ayudar al doctorando a superar estas dificultades? ¿Ha obtenido resultados favorables?</p> <p>¿Cuáles son los principales facilitadores académicos que considera contribuyen dentro del desarrollo del programa? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles actividades ha implementado para que el doctorando logre la integración de su investigación? ¿Han resultado favorecedoras? Si/no ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las principales exigencias académicas del Programa de doctorado?</p> <p>¿En qué forma el doctorando asume esas exigencias?</p>	<p>Elabora un reporte reflexivo en donde nos compartas las experiencias académicas más significativas en tu proceso de formación doctoral.</p> <p>De la Experiencia (subjetiva)</p>
--------------------------------------	-----------------------------------	--	---	---

	Contexto Institucional	<p>¿Cuáles han sido los apoyos institucionales que ha tenido en su formación doctoral?</p> <p>¿Cómo han favorecido estos apoyos a su formación doctoral?</p> <p>¿Considera que ha faltado algún apoyo? ¿De qué tipo?</p>	<p>¿Cuáles han sido los apoyos que la institución brinda en la formación doctoral en este programa?</p> <p>¿Cómo han favorecido estos apoyos en la formación doctoral de su alumno?</p> <p>¿Considera que ha faltado algún apoyo para el doctorando? ¿De qué tipo?</p>	<p>En tu reporte reflexivo incluye aquellas experiencias institucionales en tu proceso de formación doctoral.</p>
	Condición personal	<p>¿Cuáles son las principales condiciones (internas o externas) que concurren en su formación para la investigación?</p> <p>¿Cómo han incidido en su formación para la investigación?</p> <p>¿Qué habilidades ha logrado desarrollar dentro de su proceso de formación para la investigación? ¿De qué manera le han favorecido en el desarrollo de su investigación doctoral?</p> <p>¿Cuál es la vivencia más significativa que has tenido en el desarrollo de tu investigación doctoral? ¿Por qué?</p>	<p>¿Cuáles son las principales condiciones (internas o externas) que considera han concurrido en la formación para la investigación del doctorando?</p> <p>¿Cómo han incidido en la formación para la investigación del doctorando?</p> <p>¿Qué habilidades considera que el doctorando logra desarrollar dentro de su proceso de formación para la investigación?</p> <p>¿Qué habilidades le permiten al doctorando llevar con mayor eficacia las acciones en el desarrollo de su investigación?</p> <p>¿Qué habilidades le permiten al doctorando llevar con mayor eficacia las acciones en el desarrollo de su investigación?</p>	<p>No olvides incluir en tu reflexión, aspectos personales que han concurrido dentro de tu proceso de formación para la investigación.</p>

ANEXO 6

Cartas – Invitación Prueba Piloto

Puebla, a -- de --- de 2018.

Asunto: Invitación Prueba Piloto
Doctorandos en Educación.

Dr.---

*Coordinadora del Doctorado en Educación
Institución*

Estimado profesor(a):

En el marco de la investigación sobre formación para la investigación educativa construida como parte de mi proyecto de tesis de Doctorado en Educación en la UPAEP, dirigida por la Dra. Gabriela Croda Borges, me permito solicitar su apoyo para la realización de una prueba piloto sobre una guía de entrevista, así como de una narrativa sobre las experiencias de dos doctorandos que actualmente se encuentren cursando su último año de sus estudios doctorales, como actores de dicho proceso dentro del programa que dirige.

Le comento que la investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

Por lo que le solicito, pudiera ponerme en contacto en este primer momento, con dichos doctorandos para establecer la invitación en una forma más directa y poder agendar una cita para su realización.

Esperando poder contar con su apoyo, quedo en espera de su respuesta.

Agradezco de antemano su valiosa aportación, le envié saludos cordiales.

Atentamente

Andrea Castillo Duran

Estudiante del Doctorado en Educación

UPAEP

c.c.p. Dra. Gabriela Croda Borges. Directora de la tesis.

Cartas – Invitación Prueba Piloto Estudiantes

Puebla, a -- de --- de 2018

Mtr.---

Institución.

Estimado profesor(a):

En el marco de la investigación sobre formación para la investigación educativa construida como parte de mi proyecto de tesis de Doctorado en Educación en la UPAEP, dirigida por la Dra. Gabriela Croda Borges, me permito solicitar su apoyo para la realización de la prueba piloto de una guía de entrevista, así como de una narrativa sobre sus experiencias como actor del proceso de formación para la investigación que actualmente realiza dentro de sus estudios doctorales.

Señalo que la investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

Por lo que le solicito, pudiera indicarme si acepta colaborar con nosotras y de ser así, otorgarme una cita dentro de su agenda, indicándome el lugar que sea más propicio a usted, para poder llevarla a cabo, destinando en este primer momento, 50 minutos aproximadamente para su realización.

Esperando poder contar con su apoyo, quedo en espera de su respuesta.

Agradezco de antemano su valiosa aportación, le envió saludos cordiales.

Atentamente

Andrea Castillo Duran

Estudiante del Doctorado en Educación

UPAEP

c.c.p. Dra. Gabriela Croda Borges. Directora de la tesis.

ANEXO 7

Cartas – Invitación Para Entrevistas

Puebla, a -- de ---- de 2019.

Asunto: Invitación para entrevistas

Dr. ----

Coordinador ----

Institución.

Estimado profesor(a):

En el marco de la investigación sobre formación para la investigación educativa construida como parte de mi proyecto de tesis de Doctorado en Educación en la UPAEP, dirigida por la Dra. Gabriela Croda Borges, me permito solicitar su apoyo para la realización de entrevistas a estudiantes y profesores del programa doctoral, así como de una narrativa sobre las experiencias de doctorandos que actualmente se encuentren cursando su último año de sus estudios, como actores de dicho proceso dentro del programa que dirige.

Le comento que la investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

Por lo que le solicito, hacer extensiva la invitación a estudiantes y profesores en este primer momento para que quien acepte, se pueda en un segundo momento establecer la invitación en una forma más directa y agendar una cita para su realización.

Esperando poder contar con su apoyo, quedo en espera de su respuesta.

Agradezco de antemano su valiosa aportación, le envié saludos cordiales.

Atentamente

Andrea Castillo Duran

Estudiante del Doctorado en Educación

UPAEP

c.c.p. Dra. Gabriela Croda Borges. Directora de la tesis.

Puebla, a - de ----- de 2019.

Mtro. -----

Institución

Estimado profesor(a):

En el marco de la investigación sobre formación para la investigación educativa construida como parte de mi proyecto de tesis de Doctorado en Educación en la UPAEP, dirigida por la Dra. Gabriela Croda Borges, me permito solicitar su apoyo para la realización de una entrevista, así como de una narrativa sobre sus experiencias como actor del proceso de formación para la investigación que actualmente realiza dentro de sus estudios doctorales.

Señalo que la investigación tiene como objetivo analizar los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos.

Por lo que le solicito, pudiera indicarme si acepta colaborar con nosotras y de ser así, otorgarme una cita dentro de su agenda, indicándome el lugar que sea más propicio a usted, para poder llevarla a cabo, destinando en este primer momento 30 minutos aproximadamente para la realización de la entrevista. Y en forma posterior, trabajar vía correo electrónico la narrativa de su experiencia en este proceso doctoral.

Esperando poder contar con su apoyo, quedo en espera de su respuesta.

Agradezco de antemano su valiosa aportación, le envié saludos cordiales.

Atentamente

Andrea Castillo Duran

Estudiante del Doctorado en Educación

UPAEP

c.c.p. Dra. Gabriela Croda Borges. Directora de la tesis.

ANEXO 8

Carta de Autorización Para Ser Entrevistado y Grabado.

A quien corresponda.

Por _____ medio _____ de _____ la _____ presente yo: _____ acepto ser entrevistado y grabado en audio, dentro del desarrollo de la investigación sobre los procesos de formación doctoral para la investigación educativa. Autorizando para que dicho material se utilice para su análisis en el marco de la investigación doctoral que se realiza.

Nombre y firma: _____

En Puebla, a _____ de _____ 2019.

ANEXO 9

Declaración Unilateral De Confidencialidad

En la ciudad de Puebla, Puebla con fecha de 01 de febrero de 2019, quien suscribe, Andrea Castillo Duran, de Nacionalidad Mexicana, con cédula profesional de nivel de maestría número: 6191983, con domicilio en la casa marcada con el número 1305 de la calle 23 sur de esta Ciudad Capital, declara:

1. Que, participa en la ejecución del proyecto de investigación denominado: Los procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de actores educativos, tesis que desarrolla dentro del programa de doctorado en educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, perteneciente al padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
2. Que el Director y/o académico responsable del citado proyecto de investigación es la Dra. Gabriela Croda Borges, directora académica de dicho programa doctoral.
3. Que, en razón de la participación en el proyecto de investigación, recibiré de los entrevistados datos, antecedentes y/o conocimientos relacionados con su experiencia dentro del programa doctoral en el que labora, en forma específica como académico, director de tesis y/o Coordinador del mismo, en adelante también denominada “Información Confidencial”.
4. Que, quien suscribe, se compromete a tratar dicha información de forma estricta y confidencial, tomando todas las medidas de seguridad y protección adecuadas que aseguren que no será conocida por terceros no autorizados. Estas medidas serán a lo menos equivalentes a las que el suscrito utiliza o utilizaría para proteger su propia Información Confidencial.

El suscrito sólo podrá divulgar la información que reciba de parte de los entrevistados

con la autorización, por escrito, del director y/o académico responsable del Proyecto de Investigación.

5. Que, quien suscribe, declara someterse a las siguientes condiciones en el cumplimiento de los deberes ya mencionados:
 - 5.1. Los deberes de confidencialidad expresados estarán vigentes hasta 2 años después de finalizado el Proyecto de Investigación.
 - 5.2. Terminado el deber de confidencialidad, ya sea por el transcurso del plazo señalado, quien suscribe se compromete a restituir o destruir, tomando las medidas de seguridad necesarias, toda la Información Confidencial en su posesión, así como todas las copias físicas y las reproducciones electrónicas de la misma.
 - 5.3. Se exceptúa del carácter de confidencialidad y reserva aquella Información que: El suscrito pruebe que, al tiempo de su entrega, se encontraba en el dominio público, había sido desarrollada por el con anterioridad, o fue puesta a su disposición por un medio y dueño legítimo distinto al entrevistado.

Para constancia firma, en Puebla a 01 de febrero de 2019.

Andrea Castillo Duran
Cédula Maestría: 6191983

