



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de
Costa Rica

Pedraza Longi, Jorge Salvador
Experiencias de formación como investigadores educativos
de estudiantes de un programa de doctorado en educación
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 18, núm. 2, 2018, Mayo-Agosto, pp. 1-33
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v18i2.33134

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758022007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación

Formation experiences as educational researcher's students
of a doctorate in education program

Volumen 18, Número 2

Mayo-Agosto

pp. 1-33

Este número se publica el 1 de mayo de 2018

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>

Jorge Salvador Pedraza Longi

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación

Formation experiences as educational researcher's students
of a doctorate in education program

Jorge Salvador Pedraza Longi¹

Resumen: Entre los estudios que en México abordan, al menos parcialmente, la formación de investigadores en educación, predominan los de tipo diagnóstico y de reportes de diversos datos estadísticos vinculados al estado que guardan los programas de doctorado. Sin embargo, se dejan de lado las experiencias vividas por los estudiantes durante el proceso de formación doctoral. El objetivo de la investigación es describir, interpretar y clasificar las experiencias del estudiante durante su proceso formativo, a través de los componentes formativos de tipo personal (experiencial), académico (estructurante) e institucional (estructural). La investigación es de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo, se utilizó el relato de 20 participantes, 34% de la población. De 20 relatos se derivaron 89 viñetas en las que se identificaron y codificaron 7 categorías tipológicas: 3 tipos de narrativa según la organización cognitiva del relato y 4 tipos de apreciación emocional de la experiencia. Se identificaron y codificaron en 4 categorías 20 dimensiones de la experiencia. Se concluye que la experiencia formativa del estudiante en este programa de doctorado, transita en un proceso adaptativo, que implica un anclaje de interacción y contraste, de sus competencias académicas y condiciones personales con los soportes del programa y la cobertura del plan de estudios.

Palabras clave: formación de investigadores, estudiantes de posgrado, investigación psicológica.

Abstract: Between studies that in Mexico which dealt with, at least partially, the formation of researchers in education, predominate the diagnoses type and various reports data statisticians linked to the State who keep the programs of doctorate. However, are left side the experiences of students during the process of doctoral formative. Address these experiences, is to know the phenomenon from within and during the process, through the formative aspects of personal type (experiential), (academic) structuring) and institutional (structural). Research is qualitative, descriptive and interpretive, used the story of 20 participants, 34% of the population. De 20 stories were derived 89 vignettes that were identified and coded 7 typological categories: 3 types of narrative according to the cognitive organization of the story and 4 types of emotional appreciation of the experience. They were identified and coded in 4 categories 20 dimensions of experience. It is concluded that the formative experience of the student in this program of doctorate, passes as adaptive process, involving an anchor of interaction and contrast of their academic skills and conditions personal with supports the program and curriculum coverage.

Key words: researcher training, postgraduates, psychological research.

¹ Docente-investigador del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Maestría.

Dirección electrónica: jorgelongi@yahoo.com.mx

Artículo recibido: 18 de noviembre, 2017

Enviado a corrección: 7 de febrero, 2018

Aprobado: 9 de abril, 2018

1. Introducción

Entre los estudios sobre la formación de investigadores, se hallan datos estadísticos vinculados con diagnósticos de desarrollo de posgrados sobre número de programas, índices de titulación, porcentajes de estudiantes, egresados y grados académicos, (ANUIES, 2013; INNE, 2015). Asimismo, se mencionan los programas adscritos al padrón de excelencia (Martínez y Reséndiz, 2010). Estudios que abordan las competencias requeridas del investigador (Rivas, 2011), además el desarrollo desde los productos científicos de la formación (Colina, 2011; Montes, 2012). Otros temas abordados son las trayectorias profesionales de investigadores (Izquierdo, 2006), también sobre investigadores adscritos a organismos nacionales e internacionales (Colina, 2011; Didou y Etienne 2011). Por otra parte, estudios que abordan modelos de institución, de programas y de estrategias para la formación de investigadores (Pérez-Reveles, Topete-Barrera y Rodríguez, 2014). Frecuentemente, estos datos suelen conformar los estándares de calidad de las instituciones formadoras (Diez de Urdanivia, 2011a, 2011b).

Estos estudios, aunque importantes, solo presentan una visión externa del fenómeno formativo. Se identifican vacíos de conocimiento en torno a una visión interna de la formación de investigadores; en tanto que se dejan de lado las experiencias vividas por los estudiantes durante el proceso de formación doctoral. Abordar estas experiencias es partir, con lógica inversa, al *expost-facto* desde el *interludos-facto*, es decir, conocer este fenómeno desde dentro y durante el proceso. Conocer, por ejemplo, los retos, obstáculos, emociones, pensamientos, acciones y experiencias que vive el estudiante durante los estudios, o bien identificar las potencialidades y debilidades que este tiene frente a las exigencias del programa académico y frente a factores y procesos institucionales.

2. Referente teórico

La noción de formación se asume como un proceso interactuante por el que el individuo, interesado en su desarrollo, se relaciona con su medio para autorrealizarse (Gadamer, 1984). El proceso implica que "un saber, recibido del exterior, sea interiorizado y luego pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, enriquecido bajo una nueva forma" (Honoré, 1980, p.30). La dinámica interactuante de la formación es un soporte que el sujeto construye para formarse a sí mismo (De la Torre y Tejada, 2006). No obstante, que "uno se forma a sí mismo, pero solo a través de la mediación. Las mediaciones son diversas; los

formadores son mediadores, también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, las acciones, la relación con los otros" (Ferry, 1997, p. 55).

Sobre la noción de experiencia, se considera que es compleja porque, de acuerdo con Lewin (1979), combina en tres vectores, la presencia un sujeto relacionado con un objeto y ambos situados en un acontecer como referente y mediador de la realidad. El primer vector de la experiencia es el modo emocional en que un sujeto asume un objeto y/o un acontecer; esto es, saber qué siente el individuo, cuál es el grado en que percibe emocionalmente tal objeto y/o acontecer. El segundo vector es la cognición; es decir, saber lo que piensa el sujeto, cómo representa el objeto y su vínculo con el acontecer. El tercer vector es la conducta; esto es, saber qué acciones realiza el sujeto con lo que sabe y siente del objeto y del acontecer. En el mismo sentido, Larrosa (2002) y Laing (1979) coinciden al plantear que el contenido de la experiencia humana tiene tres propiedades fundamentales: pensar, sentir y hacer. Por otra parte, la experiencia igual que las creencias y las opiniones es evaluativa; porque el lenguaje cualifica a la experiencia en categorías evaluativas, (Van Dijk, 1999). Además, las experiencias, creencias y opiniones, tienen un fondo argumentativo y referencial del por qué sí y del por qué no, se acepta o se rechaza algo (Larrosa, 2002).

Con respecto a la noción de formación de investigadores, Reyes (1993, p. 37) pregunta si la investigación va a ser, o no, la actividad central de un profesional. Así, la formación puede entenderse como enseñanza de la investigación, formación por medio de la investigación, formación para la investigación o formación de investigadores. Todos los tipos formativos suponen actividades de enseñanza; sin embargo, la diferencia radica en el nivel de exigencia en cuanto al papel y rigor que debe tener la investigación en cada tipo formativo. Se asume que la formación de investigadores es un proceso exprofeso de preparación de futuros investigadores para desempeñarse en el oficio de ser investigador en un área específica del saber científico.

La formación de investigadores es sinónimo de enseñanza, supone desarrollar conocimientos teóricos y prácticos por académicos especialistas expertos en investigación (Sánchez Puentes, 2000). La enseñanza de la investigación requiere de quienes la enseñan y de quienes la aprenden, una referencia directa y constante de la práctica como parte de la experiencia (Bourdieu, 2003). Los estudios recuperados sobre formación de investigadores se clasificaron en tres líneas de trabajo, denominadas: componente institucional o

estructural, personal o experiencial y académico o estructurante, según el tipo de temas y factores identificados en el abordaje del proceso formativo.

Del componente institucional, los estudios sitúan a la institución por el papel sinérgico-estructural, al ser determinante sobre la organización, la operatividad y la tendencia formativa de investigadores a través de normatividad política, administrativa y académica. En cuanto a normatividad académica, algunas temáticas tratadas refieren el acceso a centros de información documental y equipo especializado (Moreno, 2001; Fresán, 2001); el apoyo financiero de beca (Garbanzo, 2007) y también, el papel de la institución como dinamizadora, mediante el formador, de la integración social y académica del estudiante a la institución (De Tezanos, 2010).

Con respecto al componente personal, los trabajos recuperan aspectos subjetivos que no son visibles a primera vista, porque implican "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" (Moreno, 2010, p. 34). Por su parte, Jiménez (2010) recupera las experiencias de los estudiantes, al reconocer su importancia en los procesos de formación. Además, Moreno, (2011a) y Ortiz (2010) consideran que la formación es un proceso complejo donde concurren diversos factores, que son internos y externos al sujeto. En el mismo sentido, Phillips (2010) señala que quienes se forman como investigadores educativos viven simultáneamente diversos universos, cuyos contenidos pueden llegar a ser discordantes entre sí, como el universo personal y el universo del plan de estudios, el universo del proyecto de tesis y el universo institucional.

También sobre el componente personal, Abarca y Sánchez (2005) identifican como principal obstáculo del estudiante, en las exigencias académicas de un programa doctoral, la deficiencia en sus competencias curriculares. Banderas y Cárdenas (2010), así como Montaña, Rivera y Olivo (2010) señalan las competencias curriculares que es preciso desarrollar en un estudiante, como capacidad intelectual, habilidades lingüísticas, búsqueda de información y producciones orales y escritas orientadas a la investigación. Asimismo, Arechavala (1998) plantea el doctorado como proceso de adquisición de habilidades que desembocan en una investigación autónoma, original y de calidad. Otros autores (Cáceres, 2005; Fresán, 2001; Phillips y Pugh, 2003; Sánchez, 2013), plantean las producciones académicas como estrategia para favorecer la autonomía intelectual del estudiante y hacer emerger habilidades en su elaboración. Pérez (2000) enfatiza la capacidad creativa para

interpretar la teoría y aplicar rigor metodológico en la investigación. Por su parte, Colina y Díaz Barriga (2012) estudian las decisiones que tomaron egresados-titulados ante obstáculos experimentados durante el proceso de su investigación-doctoral.

Por último, del componente académico, los estudios refieren su función estructurante, que filtra el contenido curricular del programa a la experiencia formativa del estudiante. Entre los temas abordados están, el diseño del programa académico, las propuestas didácticas, además los procesos colaborativos, dados en la conducción del tutor y en los aportes del comité en los coloquios de investigación.

Sobre el diseño programa académico, Sánchez y Valdez (2003) encuentran que el desempeño académico del alumno está asociado a la flexibilidad del diseño del programa. Sánchez (2006) y Ducoing (2000) confirman que los contenidos especializados deben cubrir los requerimientos de los estudiantes para sus proyectos de investigación. En tal sentido, Campos, Gaspar y Cortes (2003) identificaron que las dificultades del estudiante en su tesis se relacionan con un nivel bajo de profundización de estos contenidos. Velásquez (2007) propone ligar las producciones académico-curriculares con el desarrollo del trabajo de tesis.

En propuestas didáctica, De Tezanos, Bratt y Brown (2010) recomiendan experiencias áulicas, académicas y de interacción, porque el estudiante monitorea con sus pares su propio desempeño y aprendizaje. En esta tendencia, Garza y Garza (2010) proponen la estrategia didáctica de aprender haciendo; o de investigar investigando, con momentos áulicos y de campo para el aprendizaje de herramientas prácticas y conceptuales. Sobre este aprendizaje, Chavoya (2002) destaca experiencias en las que el ensayo y el error estén siempre presentes, como parte del proceso de construcción.

Sobre procesos colaborativos, algunos estudios sobre la función del tutor (Abovsky, Alfaro y Ramírez 2012; Difabio, 2011; Moreno, Ortiz, Jiménez y Barragán, 2012; Ramírez, 2013; Ruiz, 2009) concluyen que la calidad de la relación interpersonal del tutor tiene mayor peso para la conclusión de los estudios del tutorado. Para Malfroy (2005), los mejores tutores colaboran al publicar o presentar conferencias en coautoría con sus tesorarios. Otra función colaborativa del tutor, es motivar y mostrar interés hacia el trabajo del tesorario (Moreno, 2003). Por su parte, Moreno (2011b, 2010); Torres (2014) y Tinto (1993) reportan, que los estudiantes perciben la participación del comité en los coloquios, con mucho contraste en cuanto a la forma y a la efectividad para orientar los proyectos de investigación.

3. Marco contextual

El programa doctoral se imparte en el posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, de México, está adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

La plantilla académica se integra por el 80% de profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Este programa se centra en un modelo de trabajo basado en el desarrollo de una investigación que se concluye con la presentación de un documento terminado.

El programa tiene modalidad presencial y se oferta anualmente, para ser cursado en seis semestres. El estudiante puede solicitar beca-CONACyT. El perfil de ingreso es presentar un ante-proyecto de investigación, grado de maestría, examen de conocimientos y habilidades para realizar una investigación, sobre idiomas y una entrevista doble ciego. El perfil de egreso es mostrar capacidad para realizar investigaciones rigurosas y elementos originales, integrarse a grupos de investigación y dirigir investigaciones.

El plan curricular del programa está conformado 3 Ejes formativos: a). El eje de formación metodológica y de investigación tiene 8 seminarios obligatorios. B). El eje de movilidad académica, está conformado por 8 seminarios optativos, para hacer estancias y cursar en el programa o en instituciones externas y c). El eje de formación complementaria al proceso de investigación integra 3 actividades; la presentación en el coloquio del avance de investigación en 2 semestres y la publicación de un artículo en una revista arbitrada.

4. Metodología

Es un estudio cualitativo de línea hermenéutica, descriptivo e interpretativo de las experiencias de formación de estudiantes de doctorado. Sujetos 20 participantes voluntarios (14 mujeres y 6 hombres), con rango de edad de 30 a 50 años. Se trabaja el análisis de 20 relatos recuperados, de estos se obtienen 89 viñetas, organizadas por grupos de variables de la experiencia. Los métodos de análisis fueron el tipológico y el de ejemplificación. Para el primero se empleó la trama tipológica con dos vectores de apreciación, codificados en 7 categorías. Para el segundo, la trama tipológica extendida, donde se codifican en 4 categorías las 20 dimensiones identificadas de la experiencia.

Motivo de estudio: El tema se valoró como un importante nicho de investigación, que además puede ser un aporte al programa después de más de dos décadas de su apertura.

5. Resultados

El análisis e interpretación de los relatos se realizó a través de dos métodos: el tipológico y el de ejemplificación de contenido (Pujadas, 1992) y a través de los significados saturados que los sujetos abordados transmiten de modo más frecuente (Dubet y Martuchelli, 1998).

5.1 Método tipológico

De los 20 relatos de la experiencia formativa del estudiante, se obtuvieron 89 viñetas que se codificaron en 7 categorías, a través de los vectores cognitivo y emocional de la narrativa, de la siguiente manera: se encontraron 3 tipos de narrativa según la organización cognitiva del relato: 1. Descriptiva. 2. Explicativa. 3. Evaluativa. Además, se encontraron 4 tipos de apreciación emocional de la experiencia: 1. Muy agradable. 2. Agradable. 3. No agradable. 4. Desagradable.

5.1.1 Descripción

Vector 1:

- Las narrativas Descriptivas: especifican sucesión y adecuación de hechos o acciones, ligados a las variables de la experiencia formativa.
- Las narrativas Explicativas: señalan relaciones causales entre las variables que tienen determinadas consecuencias en la experiencia formativa.
- Las narrativas Evaluativas: refieren apreciaciones valorativas de los alcances, logros, y resultados, o de la utilidad o valor atribuidos a variables de la experiencia.

Vector 2:

- Las apreciaciones emocionales Muy agradables ó Agradables: expresan un gradiente emocional de satisfacción, agrado o aceptación de variables de la experiencia.
- Las apreciaciones emocionales Desagradables: expresan insatisfacción, rechazo, irritación, molestia o disgusto, producido por las variables de la experiencia no fáciles de manejar, controlar o superar.

- Las apreciaciones emocionales No Agradables: refieren situaciones incómodas, de enfado, pero que, en la experiencia, pueden ser manejadas, controladas o superadas.

En la Tabla 1, se muestra la trama tipológica que registra los índices de saturación de significados de la experiencia con dos vectores de análisis de la narrativa: Vector 1: 3 tipos de organización cognitiva y Vector 2: 4 tipos de apreciación emocional:

Tabla 1
Índices de saturación de significados, según el tipo de organización cognitiva de la narrativa y el tipo de apreciación emocional de la experiencia. Valores simples

		Vector 1 Tipo de organización cognitiva de narrativa de la experiencia			Total	
		1 Descriptiva	2 Explicativa	3 Evaluativa	frecuencias	%
1.	Muy Agradable	5	11	15	31	35
2.	Agradable	2	2	4	8	9
3.	No Agradable	2	9	11	22	25
4.	Desagradable	2	8	18	28	31
Total	frecuencias	11	30	48	89	100
	%	12	34	54	100	

Fuente: Elaboración propia, con información que reporta la investigación de 2014

5.1.2 Análisis

- b1. Las narrativas del relato (vector 1), expresan la Organización Cognitiva de la experiencia, que es la forma en que el sujeto da sentido y comprensión a su propia experiencia. Las narrativas cognitivas son de tipo Evaluativas (54%); Explicativas (34%) y Descriptivas (12%). sobre aspectos referidos en la experiencia formativa.
- b2. Los relatos (vector 2), expresan Apreciaciones Emocionales de contraste, de agrado-desagrado, aceptación-rechazo, satisfacción-insatisfacción. Estas apreciaciones son de tipo: Muy agradable (35%), Agradable (9%), No agradable (25%) y Desagradable (31%) según el impacto emocional producido en el sujeto, por variables referidas en la experiencia:

5.1.3 Interpretación

De acuerdo a los índices de saturación, existe mayor significatividad de la experiencia formativa en la Organización Cognitiva de la narrativa, de tipo Evaluativa y Explicativa. También en la Apreciación Emocional de tipo Muy agradable, Desagradable y No agradable en la experiencia del sujeto. Se encontró menor significatividad en la narrativa de tipo Descriptiva y de Apreciación Emocional Agradable de la experiencia

5.2 Método de Ejemplificación:

5.2.1 Descripción

Se presentan en una trama tipológica extendida 89 viñetas, clasificadas en 20 dimensiones de la experiencia, codificadas en 4 categorías y éstas agrupadas de acuerdo a los tres componentes de la experiencia, definidos en este estudio.

Del Componente Experiencial (Personal): 2 categorías y 11 dimensiones:

Categoría 1. Proceso Adaptativo: Implica un proceso continuo de decisiones, de cambios familiares y ajustes internos-externos del sujeto para armonizar las condiciones personales en que participa con las condiciones que propicia el programa y la institución.

Dimensiones:

1. Cambios adaptativos, 2. Impacto emocional, 3. Nueva cultura, 4. Motivos de estudio, 5. Expectativas

Categoría 2. Competencias Académicas: Se refieren al potencial académico cognitivo y práctico del sujeto, tienen un papel ejecutivo y direccionan su desempeño académico en experiencia de contraste (fracaso-éxito) y promueven la posibilidad de persistir o desistir en las metas académicas.

Dimensiones:

6. Aprendizaje, 7. Fortalezas, 8. Percepción de autoeficacia, 9. Independencia de campo (autonomía cognitiva), 10. Gratificación de la tarea, 11. Empleo del tiempo.

Del Componente Estructurante (Académico): 2 categorías y 9 dimensiones:

Categoría 3: Cobertura del Plan de Estudios: La cobertura curricular implica un determinado acervo de contenidos especializados, necesarios para la formación doctoral. Tiene un efecto específico en el alcance académico que experimenta el estudiante, en su tesis y en su desempeño académico.

Dimensiones:

12. Dificultades metodológicas, 13. Redacción general, 14. Publicación del artículo

Categoría 4: Soportes del Programa: Son los componentes académicos que apuntalan la operación del programa académico del doctorado y filtran el propósito central de formar estudiantes como investigadores educativos. Tienen un efecto decisivo en el ingreso, la continuidad y el egreso del estudiante. Estos son la beca de estudios, el plan de estudios, la conducción del tutor, la conducción del comité en el coloquio y el desempeño áulico de docentes, en la integración académica y social del estudiante a la institución.

Dimensiones:

15. Beca, 16. Programa, 17. Tutoría, 18. Coloquio, 19. Docencia y 20. Trabajo en aula.

No se hallaron narrativas, de categorías o dimensiones de la experiencia formativa, referidas al Componente Estructural (Institucional)

En la Tabla 2 se integran, en una trama tipológica extendida, los índices de saturación de significados, de 89 viñetas, clasificadas en 20 dimensiones de la experiencia y codificadas en 4 categorías y éstas agrupadas de acuerdo a los tres componentes de la experiencia interpretadas por el tipo de organización cognitiva del relato y por el tipo de apreciación emocional de la experiencia.

5.2.2 ANÁLISIS

La Tabla 2, muestra el índice de saturación de significados (ISS), de 20 dimensiones de la experiencia, codificadas en 4 categorías y agrupadas por componente de la experiencia

1º. Componente Estructurante (académico), con ISS=60%

- a. La categoría 4. Soportes del Programa (ISS=50%): tiene mayor contraste de significatividad evaluativa con apreciación emocional de contraste muy agradable-desagradable de 82%, en las dimensiones coloquio, tutorías, trabajo en aulas, acción docente y plan de estudios.
- b. La categoría 3. Cobertura del Plan de Estudios (ISS=10%): con significatividad evaluativa y explicativa con apreciación emocional de contraste no agradable-desagradable de 70%, en las dimensiones contenidos prácticos-metodológicos y publicación artículo científico.

2º. Componente Experiencial (personal), con ISS=40%

- a. la categoría 2. Competencias Académicas (ISS=21%): con significatividad explicativa-evaluativa, con apreciación emocional muy agradable de 60%, en las dimensiones de aprendizaje, fortalezas, autoeficacia, autonomía cognitiva, gratificación por la tarea y empleo del tiempo.
- b. La categoría 1. Proceso Adaptativo (ISS=19%): con significatividad explicativa-evaluativa, de apreciación emocional desagradable de 60%, en las dimensiones de cambios adaptativos, impacto emocional, adaptación a una nueva cultura y motivos y expectativas de estudio.

No se hallaron relatos referidos a dimensiones del Componente Estructural (Institucional)

5.2.3 Interpretación

La experiencia formativa del estudiante inicia con la autovaloración de las competencias académicas, en la medida en que cubren las exigencias del programa. La experiencia también se explica a partir de la calidad existente en los soportes del programa académico, porque estos filtran el contenido curricular que pueden facilitar o dificultar los

resultados por conseguir. Además, la experiencia depende de la cobertura curricular del plan de estudios, porque los contenidos disponibles pueden ayudar al estudiante a mejorar su desempeño académico. Estos factores interactúan a través de un proceso adaptativo e imponen a cada estudiante tres circunstancias en que transita su formación: en la primera, se produce un desconcierto por el impacto emocional que resulta de situaciones novedosas que vive de tipo personal, familiar e institucional; en la segunda, se produce inseguridad, al poner en la balanza sus competencias académicas con respecto a las exigencias académicas; y tercero, en el proceso de construcción científica, el estudiante vive incertidumbre cognitiva para profundizar el objeto de su investigación y para tomar nuevas decisiones metodológicas.

5.2.4 Ejemplificación

En seguida, se presentan ejemplos con el nombre de la categoría, número total de dimensiones y de viñetas. Cada viñeta se etiqueta con el número de dimensión, número de viñeta, género y un número para identificar al participante, tipo de narrativa del relato y el tipo de apreciación emocional de la experiencia. Los nombres propios fueron sustituidos por literales mayúsculas, sin referencia alguna. Se ejemplifica cada una de las 20 dimensiones y se realiza una aproximación interpretativa de cada categoría y dimensión.

CATEGORÍA A: PROCESO ADAPTATIVO (5-D, 17 viñetas)

Con esta categoría se identificó que la formación doctoral es una experiencia que transita el estudiante en un proceso adaptativo en el que debe hacer cambios familiares y ajustes internos para armonizar las condiciones personales con las exigencias del programa-institución.

A-DIMENSIÓN 1. CAMBIOS Y ADAPTACIÓN PERSONAL Y FAMILIAR (3 viñetas)

<p>En esta dimensión de la experiencia se muestra cómo la formación académica de doctorado implica un proceso continuo de adaptación de las condiciones personales y familiares del estudiante a las exigencias del programa académico, adaptación que produce experiencias no agradables e incluso desagradables, porque le exigen una cadena de decisiones y ajustes en la vida familiar y personal, ajustes que afectan también su propio desempeño académico.</p>

D-1, v-3, Hombre-11; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

...desde que inicié el primer semestre en el doctorado se desprendieron muchos cambios en mi vida, todo empezó a ser diferente con mi familia en la forma de organizarnos en las actividades de la semana, dejé de estar presente en momentos importantes o los fines de semana..., todo pasa me reprochan mi ausencia y a la vez se siente mucha soledad...

A-DIMENSIÓN 2: EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE NECESIDADES DERIVADAS (4 viñetas)

En esta viñeta, se aprecia el estado emocional que vive el estudiante en su quehacer académico, el cual le exige alta concentración interna que lo aísla del exterior, pero que le demanda ayuda; se puede leer la voz interna del tesista que solicita, en este proceso, la colaboración de un interlocutor.

D-2, v-1, Mujer-12; NARRACIÓN DESCRIPTIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

...hubo un momento en que empecé a sentir mucha angustia con el avance de mi tesis, se me generó una bola de humo y no sabía cómo resolver, necesitaba orientarme, saber qué camino tomar... entonces para organizar un poco mis ideas repetía en voz alta lo que pensaba, lo que debía hacer, me decía échale ganas, sin saber cómo, hacia dónde...justo ahora es difícil que alguien esté sintonizando contigo...

A-DIMENSIÓN 3: ENCUENTRO CON UNA NUEVA CULTURA ACADÉMICA (4 viñetas)

En esta viñeta se muestra cómo la formación académica previa, frente a la actual formación en el doctorado, genera un contraste emocional en la experiencia del estudiante y crea un encuentro desagradable y conflictivo, de choque de esquemas, pero también una experiencia muy agradable de descubrimiento de nuevos significados.

D3, v-1, Mujer-3; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

Durante el doctorado...la pregunta nodal siempre fue cómo dejar de lado un poco más de 20 años de mi profesión, lo que se traducía en una formación académica determinada, con una visión específica, con un conjunto de creencias, ideas, normas de conducta, valores; además de mis referentes familiares y sociales que, en su conjunto, conforman mi personalidad.

A-DIMENSIÓN 4-5: MOTIVOS DE ESTUDIO Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS (3 viñetas)

En esta dimensión se identifica la experiencia del estudiante en términos de logros de motivos y expectativas de formación y que dan persistencia en su desempeño académico. En cuanto a los motivos para obtener el doctorado, definidos por el mejoramiento académico, profesional, laboral, económico y social; la experiencia se traduce en experiencias valorativas muy agradables y satisfactorias. En cuanto a las expectativas de formarse como investigador educativo, los resultados académicos, logrados o no logrados, impactan positiva o negativamente su desempeño y expectativas académicas.

D-4, v-3, Mujer-7; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN AGRADABLE:

...estudiar... ha sido la búsqueda de mejores niveles de reconocimiento social, laboral y económico para mi profesión, pues para mí como enfermera, nunca fue alentador estudiar, por ejemplo, la especialidad en terapia intensiva, materno infantil, salud pública o administración de los servicios de enfermería, prefería la investigación...

A-DIMENSIÓN 5: EXPECTATIVAS ACADÉMICAS LOGRADAS Y NO LOGRADAS (3 viñetas)

D-5, v-3, Mujer-14; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

yo quería encontrar un espacio curricular a lo largo del proceso en donde pudiese aprender sobre los tipos de investigaciones, sus límites, sus metodologías, sus implícitos políticos, los paradigmas, las tendencias en la investigación educativa, la planeación y desarrollo de la investigación, etc. todo ello simultáneamente al desarrollo individual de mi trabajo de investigación. Eso hubiese fortalecido mi formación como investigadora en educación, hoy no creo encontrarlo en la UATx, tendré que buscarlo en otro lado...

CATEGORÍA B: COMPETENCIAS (18 viñetas)

Bajo esta categoría se identifica la experiencia, en contraste, según el nivel de competencias académicas del estudiante; primero cuando son altas tienen un papel ejecutivo y direccionan su desempeño académico en experiencia exitosa y promueven la persistencia de sus metas académicas. Segundo, cuando las competencias son bajas le producen ansiedad, en la medida en que no puede controlar una situación de alta exigencia académica, porque no sabe cómo responder adecuadamente para hacerle frente.

B-DIMENSIÓN 6: APRENDIZAJE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, ACTITUDES, (5 viñetas)

En esta dimensión, se muestra cómo el perfil cognitivo; de fortalezas académicas y habilidades cognitivas, eleva la seguridad del estudiante, potencia su aprendizaje y promueve su persistencia académica. Además, le permite resolver dificultades académicas y controlar los resultados ante una exigencia académica.

D-6, v-2, Hombre-3; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...lo bueno es que, desde la licenciatura, en la maestría, en mi trabajo y ahora en el doctorado he aprendido varios conocimientos, habilidades y estrategias, que me dan mucha seguridad para el trabajo académico, sobre todo ahora que estoy trabajando en mi tesis de doctorado...

CATEGORÍA B: COMPETENCIAS (18 viñetas)

B-DIMENSIÓN 7: FORTALEZAS, (3 viñetas)

En esta dimensión, se muestra cómo las fortalezas académicas elevan la seguridad del estudiante, potencia su aprendizaje y promueve su persistencia académica. Además, le permite resolver dificultades académicas y controlar los resultados ante una exigencia académica.

B-DIMENSIÓN 7: FORTALEZAS, (3 viñetas)

D-7, v-1, Mujer-7; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...frente a los retos del doctorado siento que he podido enfrentarlos porque se me facilita hacer algunas cosas, puedo hacer resúmenes, analizar textos, se me da bien la lectura.....además me ha gustado mucho trabajar con números, y más ahorita que estoy aplicando la estadística que es cuando van apareciendo los resultados de mi investigación...

B-DIMENSIÓN 8: PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA, (3 viñetas)

En esta dimensión, se muestra cómo el perfil psicológico del estudiante; de auto-percepción de eficacia, de autonomía de campo cognitivo y de gratificación por la tarea investigativa, actúan como promotoras de confianza en el éxito del desempeño académico y en el control de logros y resultados que se traducen en experiencias agradables y satisfactorias.

D-8, v-1, Mujer-4; NARRACIÓN DESCRIPTIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...antes... y ahora en el doctorado, se me han presentado muchos retos, que me producen muchos nervios y a la vez emoción, pues me gusta enfrentar los desafíos, no renuncio al riesgo, porque sé que siempre he podido arreglármelas, sé que puedo hacer lo que me propongo...ahora es terminar el doctorado

B-DIMENSIÓN 9: PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA COGNITIVA, (2 viñetas)

D-9, v-2, Mujer-14; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN NO AGRADABLE:

...está bien ingeniárselas uno mismo, pero prefiero antes de empezar tener las indicaciones de mis profesores de cómo hacer un trabajo, pues no quiero avanzar por el camino equivocado...porque resulta que era diferente y no como yo creía...

B-DIMENSIÓN 10: GRATIFICACIÓN DE LA TAREA, (2 viñetas)

D-10, v-2, Hombre-1; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

Sin duda el doctorado significa un alto grado de exigencia académica y mucho trabajo, sin embargo, este esfuerzo me compensa devolviéndome oro molido en cada una de mis experiencias académicas...

B-DIMENSIÓN 11: EMPLEO DEL TIEMPO, (3 viñetas)

En esta dimensión, se identifica cómo el manejo del tiempo conflictúa al estudiante, por obligaciones y demandas familiares y cuando se siente abrumado por el trabajo académico, cuando está atorado y no sabe qué hacer, entonces percibe como insuficiente el tiempo disponible para terminar la tesis, independientemente del ritmo y del avance logrado en el documento.

D-11, v-3, Mujer-6; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

A pesar de que gozo de tiempo completo en el trabajo para cursar el doctorado, desde el inicio he tenido la sensación que el tiempo no me alcanza, siempre falta tiempo para todo, las metas por alcanzar, los productos por elaborar, los seminarios por cursar, las tareas cotidianas de la familia, etc.

CATEGORÍA C: COBERTURA DE CONTENIDOS (9 viñetas)

Bajo esta categoría, se muestra el efecto de la cobertura curricular en el alcance o limitación académica que experimenta el estudiante; si la cobertura es suficiente le permite disponer de conocimientos especializados necesarios para el desarrollo de su tesis, si es insuficiente le genera algunas dificultades como perder el rumbo, se atora, se atrasa y padece angustia creciente si no cubre este vacío curricular.

C-DIMENSIÓN 12: DIFICULTADES METODOLÓGICAS, (3 viñetas)

En estas dimensiones codificadas, se exponen situaciones desagradables de la experiencia del estudiante en el avance y culminación del trabajo de tesis, que se producen por la falta de cobertura del programa de ciertos contenidos o bien por el manejo in-suficiente del tesista de estos mismos contenidos, tales como: metodología de la investigación, planteamiento del problema, diseño de instrumentos, trabajo de campo, procesamiento e interpretación de datos, redacción y publicación del artículo científico.

D12, v-2, Mujer-11; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN NO AGRADABLE:

...y así llegué al momento de procesar mis datos cuantitativos y cualitativos, aplicando un paquete estadístico del que entendí muy poco por la rapidez y la premura de tiempo para aplicarlo...lo logré, gracias al doctor R que me ayudó muchísimo...y para el manejo del paquete de datos cualitativos me ayudó mucho el doctor L.

C-DIMENSIÓN 13: DIFICULTADES DE REDACCIÓN GENERAL, (3 viñetas)

D-13, v-1, Hombre-4; NARRACIÓN DESCRIPTIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

...superé las dificultades que implica entender bien el tema, elaborar el estado del arte, la metodología, realizar el trabajo de campo, pero empezar a escribir realmente me ha costado mucho trabajo...

D-14, v-3, Mujer-3; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

Publicar artículos científicos.... mmmm ese es un aspecto que si bien se aborda con un curso específico... yo le daría otro espacio, el que tiene la materia de bases de datos y juntar esta con la del estado del arte.... desde el inicio...creo que el alumno requiere hacer práctica constante en este sentido... en talleres formales... en donde se ejercite mucho la escritura con las normas de publicación... personalmente me ocurrió que envié un artículo, después me dijeron que la opción de revista no era de alto impacto...

CATEGORÍA D: SOPORTES DEL PROGRAMA (44 viñetas)

Bajo esta categoría, se codifican los componentes que dan soporte académico al programa del doctorado, porque se identifica su función de filtrar el propósito central de formar estudiantes como investigadores educativos, ya que tienen un efecto decisivo en la incorporación, continuidad y egreso del estudiante. Estos son: la beca de estudios, el plan de estudios, la conducción del tutor, la conducción del comité en el coloquio y el desempeño de docentes en la integración académica y social del estudiante a la institución.

D-DIMENSIÓN 15: BECA DE ESTUDIOS, (4 viñetas)

En esta dimensión, la beca de estudios se identifica como primer soporte del programa que puede tener el estudiante, quien experimenta un efecto doble; primero el apoyo financiero le facilita el ingreso y la dedicación continua al programa, y segundo porque promueve en el estudiante mayor compromiso y motivación en su desempeño académico.

D-15, v-1, Hombre-2; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...tuve la oportunidad de contar con una beca...he sido afortunado al mismo tiempo que siento un fuerte compromiso... creo que es el único camino que me permite continuar con mis estudios de doctorado...

D-DIMENSIÓN 16: PLAN DE ESTUDIOS, (5 viñetas)

Esta dimensión, muestra un contraste positivo-negativo de la experiencia académica del estudiante en cuanto al contenido del plan de estudios; valora el contenido de los cursos teóricos porque cubren muchos de los conocimientos que requiere para la elaboración de su investigación. Pero los contenidos instrumentales los percibe superficiales, de escasa profundización para un futuro investigador educativo. También, en los cursos optativos, dentro o fuera del programa, el estudiante difícilmente encuentra alternativas de contenido temático-de tesis, por lo que toma algún curso solo para cubrir el requisito.

D-16, v-5, Mujer-12; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

En general creo que el doctorado se orienta bajo una perspectiva cualitativa y cuantitativa... que se descuida en ambos casos... a pesar de que en la planta docente, por lo menos existen tres doctores que pueden abordar estos contenidos... se ofertan las materias pero lo que haces es revisar brevemente cómo se maneja la paquetería... no ves análisis cualitativo por categorías, tampoco análisis estadísticos desde sus fundamentos... los contenidos son superficiales...no tienen peso y quedamos sin una formación sólida... porque al egresar, se supone sabrías investigar con cualquier postura metodológica, pero esto no es así...

CATEGORÍA D: SOPORTES DEL PROGRAMA (44 viñetas)

D-DIMENSIÓN 17: TUTORÍA DE TESIS, (10 viñetas)

La tutoría se ubica como una experiencia central y de contraste para el estudiante; muy agradable cuando se basa en una relación comprometida del tutor, porque le da anclaje formativo y soporte decisivo para finalizar la tesis de grado. Pero es para el estudiante una experiencia muy desagradable; cuando no hay directividad del tutor, no plantea estrategias definidas de asesoría, no mantiene interlocución, cuando falta orientación y apoyo, cuando se anteponen relaciones de poder o cuando las relaciones interpersonales básicas son inadecuadas.

D-17, v-4, Mujer-6; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN DESAGRADABLE:

Reconocer lo que no sé, no es problema, la dificultad está en que en la UATx no he encontrado acompañamiento e interlocución. En la entrevista de ingreso declaré que lo que me llevaba a cursar el doctorado era mi propia ignorancia y que quería aprender, esperaba acompañamiento y encontré abandono, no buscaba dependencia, porque reconozco que no favorece los procesos de formación, pero sí esperaba interlocución para reflexionar y tomar decisiones para construir mi propio proceso de formación. Creo que en el contexto de la tutoría se habla de autonomía, pero se practica el abandono.

D-DIMENSIÓN 18: COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN, (12 viñetas)

El coloquio es un soporte académico y de contraste experiencial agradable-desagradable para el estudiante, es cardinalmente reflejado en el ambiente de integración académica y social promovido por el comité. El éxito del tesista en la presentación de su trabajo, proviene principalmente de la participación que experimenta de su tutor, ligada a la participación del comité; en la lectura previa de su avance, en el interés y en la calidad de las observaciones y de los comentarios dirigidos al contenido de su trabajo.

D-18, v-9, Mujer-12; NARRACIÓN EVALUATIVA; APRECIACIÓN NO AGRADABLE:

Mi presentación fue un desastre, nadie me leyó... la retroalimentación de mi tutora parecía mostrar que yo estaba confundida y extraviada, es curioso porque yo seguí sus instrucciones y recomendaciones. Mi sentimiento antes del coloquio era de que estaba trabajando en equipo y que se estaba elaborando un producto por ambas. En este momento siento que trabajo sola.

D-DIMENSIÓN 19: PERCEPCIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE, (5 viñetas)

La acción cotidiana del docente promueve una atmósfera institucional, experienciada por el estudiante como agradable, en la medida en que el docente participa como factor en la dinámica de integración académica y social de la institución; que resulta por la valoración del apoyo y profesionalismo que da como investigador y docente, por la apertura a la comunicación paralela como integrante universitario y también por su calidad humana.

D-19, v-4, Mujer-8; NARRACIÓN DESCRIPTIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...el ambiente del doctorado es como estar en casa cuando la dirección nos pregunta sobre cursos que necesitamos o cuando nos incluyen a todos los estudiantes a participar como moderadores en el congreso, también cuando los docentes nos informan sobre los cursos optativos que pueden trabajar con nosotros...

D-DIMENSIÓN 20: TRABAJO EN AULA, (8 viñetas)

El aula es un espacio académico de contraste para el estudiante, lugar donde puede monitorear y valorar su propio desempeño y aprendizaje. Sin embargo, la dinámica de trabajo empleada por el docente resulta en experiencias desagradables; cuando diluyen la relación del propósito del curso y de las producciones académicas con respecto al avance de la tesis.

D-20, v-1, Mujer-10; NARRACIÓN EXPLICATIVA; APRECIACIÓN MUY AGRADABLE:

...creo que han sido pocos docentes que muestran claridad en lo que pretenden lograr en el aula con los cursos... los que dejaron huella académica en mi formación son el doctor R y la doctora L, en sus cursos tomé cosas interesantes para mi formación y para mi tesis...

6. Conclusiones

Formar investigadores es un proceso complejo, convertido en un reto para instituciones educativas y para formadores. La complejidad de la formación de investigadores rebasa la idea de la sola presencia de los componentes académicos formales y los dispositivos institucionales empleados; es preciso valorar la calidad con la que estos se incorporan al proceso formativo del estudiante. En todo caso, puede comprenderse mejor si estos componentes se consideran dentro de un proceso adaptativo que gravita implícita y explícitamente, en la experiencia total del estudiante y en todas las direcciones donde se orientan los contenidos de un programa académico para formar investigadores.

La significatividad de la experiencia de la formación doctoral, es expresada por el estudiante a través de la Organización Cognitiva, que direcciona el sentido y la comprensión de su propia experiencia, en forma Evaluativa, según los logros y resultados conseguidos; en forma Explicativa, de las relaciones de causas y efectos en su experiencia y en forma Descriptiva de los sucesos enfrentados, como parte de la experiencia. También, la significatividad de la experiencia es expresada por el estudiante a través de Apreciaciones Emocionales, de Agrado-Desagrado, que denota el nivel de aceptación o satisfacción producido por el impacto de los componentes formativos en su experiencia. Resultó menos significativa la apreciación de tipo Descriptiva y Agradable de la experiencia. Esto indica que la experiencia tiende a ser más significativa, cuando las vivencias formativas del estudiante son más intensas emocionalmente; es decir, son muy agradables o desagradables, también cuando los logros y resultados de su experiencia son más duraderos o bien cuando el sujeto asume más costos que beneficios.

6.1 Componentes, categorías y dimensiones de la experiencia formativa:

I. Del Componente Experiencial (Personal), deriva la categoría Competencias Académicas. Para el estudiante, éstas son muy valiosas y en su apreciación emocional, son muy agradables. Emplea sus competencias como una medida para valorar su propio desempeño académico. Las dimensiones de las competencias son: *aprendizaje, fortalezas académicas, autoeficacia, autonomía cognitiva, gratificación por la tarea y empleo del tiempo*.

Las competencias académicas; prácticas, cognitivas y psicológicas, son autopercibidas por el estudiante, como ejes que direccionan su desempeño, elevan su seguridad, le permiten resolver dificultades académicas, pueden controlar los resultados y convertir su desempeño académico en experiencia gratificante y exitosa. Las competencias bajas le producen ansiedad, cuando no puede controlar una situación de alta exigencia académica, porque no sabe cómo responder adecuadamente para hacerle frente. La auto-percepción de eficacia, de autonomía de campo cognitivo y de gratificación por la tarea son competencias que actúan como promotoras de confianza en el éxito del desempeño académico y en el control de logros y resultados que se traducen en experiencias agradables y satisfactorias y constituyen un potencial de mantenimiento de la acción. El manejo del tiempo es foco de conflicto del estudiante, aún sin procrastinar, se siente abrumado por el trabajo académico,

independientemente del ritmo y del avance logrado en su tesis, por lo que percibe como insuficiente el tiempo definido por el programa para terminar su tesis.

Otra categoría, que deriva del componente personal, es el Proceso Adaptativo que transita el estudiante de manera No Agradable o Desagradable y que le impone tres condiciones: en la primera etapa de su proceso formativo, un impacto emocional por las situaciones novedosas que vive de tipo personal, familiar e institucional; en su experiencia académica, pone en balanza sus competencias académicas con respecto a las exigencias académicas; en el proceso de construcción científica, vive incertidumbre cognitiva para profundizar el objeto de su investigación y para tomar nuevas decisiones metodológicas.

Las dimensiones de la experiencia del proceso adaptativo son: *cambios adaptativos, impacto emocional, adaptación a una nueva cultura y motivos y expectativas de estudio*. El estudiante transita un proceso continuo de adaptación, en el que se le presentan conflictos internos para hacer ajustes y armonizar las condiciones personales de su desempeño académico con las exigencias externas que plantea el programa académico; adaptación que produce nuevas necesidades y experiencias emocionales no agradables e incluso desagradables, porque exigen al estudiante una cadena de decisiones que supone hacer cambios o ajustes en las rutinas de la vida familiar y personal, cambios que conflictúan también su propio desempeño académico. Un aspecto de ajuste-adaptativo, es la confrontación de las competencias y de la formación académica previa frente a la exigencia actual del programa, que le genera conflicto de esquemas y choque emocional y o bien una agradable experiencia de descubrimiento. Otro aspecto de ajuste-adaptativo, es la experiencia de logro del estudiante, percibido por el alcance de motivos y expectativas de formación doctoral; los motivos para obtener el doctorado, están orientados por el mejoramiento académico, profesional, laboral, económico y social; al respecto la experiencia de logro, se traduce en experiencias valorativas muy agradables y satisfactorias.

En cuanto a las expectativas de formarse como investigador educativo, existe alto-contraste de apreciación en la experiencia académica del estudiante; la experiencia de logro es muy satisfactoria cuando los resultados obtenidos corresponden a sus expectativas. Se puede apreciar que los resultados que logra y los que no logra el estudiante, repercuten positiva o negativamente en su desempeño académico.

II. Del Componente Estructurante (Académico), deriva la categoría Cobertura de Contenidos. Para el estudiante tienen alta-valoración los contenidos teóricos y baja-valoración los contenidos prácticos; la falta de profundización de estos contenidos, explica los obstáculos académicos que el estudiante enfrenta de modo No Agradable o Deagradable en las dimensiones de: *contenidos prácticos, metodológicos, tratamiento de los datos, elaboración de instrumentos y publicación artículos científicos*.

Sobre el plan de estudios, existe un contraste positivo-negativo de la experiencia académica del estudiante; valora el contenido de los cursos teóricos porque cubren muchos de los conocimientos que requiere para la elaboración de su investigación, pero los contenidos prácticos los percibe superficiales, de escasa profundización para un futuro investigador educativo; los contenidos metodológicos, el tratamiento de los datos, la elaboración de instrumentos de investigación y la redacción y publicación de artículos científicos. Para este último contenido, en apreciación del estudiante, se requiere un doble curso optativo. En los cursos optativos, dentro o fuera del programa, el estudiante difícilmente encuentra alternativas de contenido temático de su tesis.

La categoría Soportes del Programa, también derivada del componente académico, tiene el mayor contraste de apreciación Evaluativa (alto y bajo) y se aprecian con contraste Muy Agradable o Desagradable, en las dimensiones de: *la beca de estudios, la conducción del tutor, la conducción del comité en el coloquio y el desempeño de docentes en la integración académica y social del estudiante a la institución*. Estos elementos dan soporte académico al programa y filtran el propósito central de formar estudiantes como investigadores educativos, desde la incorporación, continuidad y egreso.

La beca de estudios se identifica como primer soporte del programa que puede tener el estudiante, quien experimenta un efecto múltiple, le crea compromiso, eleva su motivación, ayuda a mantener la dedicación, incluso tiene un efecto decisivo para continuar sus estudios.

La tutoría es una experiencia central y de contraste para el estudiante; muy agradable cuando se basa en una relación comprometida del tutor, porque le da anclaje formativo y soporte decisivo para finalizar la tesis de grado y culminar sus estudios. Pero si no hay compromiso del tutor, el proceso se entorpece y se crea en el estudiante una experiencia muy desagradable; cuando el tutor no plantea estrategias definidas de asesoría, no mantiene interlocución, no aporta claridad, orientación y apoyo, o cuando se anteponen relaciones de poder o simplemente, cuando las relaciones interpersonales básicas son inadecuadas.

El coloquio es otro soporte académico y de contraste experiencial agradable-desagradable para el estudiante, es cardinalmente reflejado cuando el comité promueve un ambiente de integración académica y social; el éxito del tesista en la presentación de su trabajo, proviene principalmente de la participación que experimenta de su tutor, ligada a la participación del comité; en la lectura previa de su avance, en los comentarios dirigidos al contenido de su trabajo y por el interés y calidad puestos en las observaciones. También es de contraste formativo para el sustentante el fogueo con la réplica y la defensa de su exposición.

La integración académica del estudiante, promovida por el formador-docente contribuye con un ambiente institucional- relajado, a través del apoyo y profesionalismo, como investigador, en la conducción de tutoría, en los aportes del comité y en el trabajo áulico. La integración académica y social que promueve el formador al estudiante, estimula y refuerza sus competencias académicas, contribuye al acceso de los soportes del programa, facilita los contenidos curriculares, favorece el proceso adaptativo del estudiante y los resultados que éste obtiene en su formación doctoral. El trabajo áulico es un espacio académico de contraste para el estudiante, lugar donde puede valorar su propio desempeño y aprendizaje. Sin embargo, los medios didácticos y la dinámica de trabajo empleados por el docente pueden resultar experiencias más desagradables que agradables para el estudiante; porque separan el propósito del curso y las producciones académicas con respecto al avance de la tesis

III. Del Componente Estructural (Institucional), *no se hallaron relatos* de variables institucionales, esto no representa ausencia o nula importancia de este componente; ya que es una condición necesaria para el funcionamiento del programa, lo cual solo significa que no se notó su presidencia y que no resultaron significativas para la experiencia formativa del estudiante. La organización del programa, los servicios administrativos y académicos debieron tener presencia en el desenvolvimiento general del estudiante.

Por tanto, los principales factores que influyen en la experiencia formativa del estudiante son las Competencias Académicas, porque explican el contraste en el flujo de su desempeño académico y por el papel ejecutivo y directivo que ejercen en su experiencia formativa. El estudiante percibe la eficacia de sus competencias académicas, en la medida en que cubren las exigencias del programa. Los Soportes del Programa, porque filtran el

contenido curricular que puede facilitar o dificultar los alcances, logros y resultados de la experiencia formativa. La Cobertura del Plan de Estudios, porque los contenidos curriculares disponibles, son empleados por el estudiante en su desempeño académico y en su trabajo de investigación.

Además, un Proceso Adaptativo, porque la adaptación es una variable de base ambiental, que vive internamente el estudiante durante su formación. En la interacción de las invariantes adaptativas de asimilación y acomodación, el estudiante experimenta simultáneamente tres condiciones; en la primera etapa de su proceso formativo, un impacto emocional por las situaciones novedosas que vive de tipo personal, familiar e institucional; en su experiencia académica, hace una valoración de las propias competencias académicas con respecto a las exigencias académicas; y en el proceso de construcción científica, vive incertidumbre cognitiva para profundizar el objeto de su investigación. En todos los casos implica para el estudiante, un proceso adaptativo en el que debe tomar decisiones sobre los conflictos que enfrenta, construir significados, hacer ajustes y valorar los resultados conseguidos, todo para armonizar su desempeño personal con respecto a las exigencias del programa

Asimismo, se destaca el papel que el formador tiene al promover la Integración Académica y Social del estudiante al programa, porque estimula y refuerza sus competencias académicas, contribuye al acceso de los soportes del programa, facilita los contenidos curriculares, favorece el proceso adaptativo del estudiante y los resultados que éste obtiene en su formación doctoral.

En cuanto a los 3 componentes de la experiencia, se concluye que: el componente estructural (institucional), es una condición necesaria en la organización, directividad, operatividad y tendencia formativa del programa académico, a través de sus estructuras políticas y administrativas y de la dinámica de su normatividad académica. El componente estructurante (académico), es condición suficiente para la formación, porque los factores académicos filtran el contenido curricular del programa a la experiencia formativa del estudiante, a través de estrategias y operaciones académicas que desarrollan y aplican los formadores, que pueden facilitar o dificultar los alcances formativos del estudiante. Y el componente experiencial (personal), este es condición equilibrante del estudiante, porque sus recursos personales regulan internamente las exigencias académicas del componente estructurante y las demandas organizacionales de la dinámica del componente institucional.

Lo que configura un proceso exitoso de formación de cada estudiante, es que las condiciones internas se armonicen con las condiciones externas, por lo que es importante focalizar los aspectos no visibles de la experiencia de los sujetos que cursan este proceso formativo.

Cabe agregar que "experiencia y formación", nociones conceptuales de esta investigación, se consideran como fenómenos intrínsecamente relacionados. En un círculo hermenéutico, la experiencia es factor necesario y suficiente para la formación y la formación es la apropiación de un conjunto de experiencias y la apropiación enriquece la experiencia. Así, la experiencia orienta el comportamiento del sujeto desde el interior hacia el exterior y opera según esquemas existentes de contenido formativo. La experiencia actúa como catalizador, que puede acelerar o retardar un proceso formativo y actúa también como ecualizador, que puede amplificar el efecto formativo o atenuar sus notas discordantes.

Se concluye que la experiencia formativa del estudiante, en este programa doctoral de educación es compleja, porque incide de modo global en su vida y porque transita dentro de un Proceso Adaptativo; el cual implica un anclaje de interacción y contraste de sus Competencias Académicas y sus condiciones personales con los Soportes del Programa y la Cobertura del Plan de estudios, cuyo efecto se refleja en los logros percibidos del estudiante con respecto a los requisitos del programa académico.

Finalmente, se sugiere diseñar un tutorial de investigación para apoyar el trabajo del estudiante en el desarrollo de su tesis, para fortalecer su autonomía académica y para descongestionar la tutoría. También, implementar una revista departamental interna, para motivar, impulsar y fortalecer las escrituras científicas. Además, se sugiere realizar una reforma curricular, de tipo departamental, para incluir una línea de investigación en los programas de licenciatura y estimular el modelo alternativo de la didáctica por proyectos, para estimular el interés por la investigación.

Se aprecia la necesidad de ampliar el tiempo de duración del programa, porque el estudiante lo percibe como insuficiente para terminar su tesis. Para la redacción y publicación del artículo científico, en apreciación del estudiante, se requirieron dos cursos optativos, ubicados en tiempo y forma para cerrar el ciclo formativo.

Se sugiere estimular los resultados y logros del estudiante porque, inmediata e irremediabilmente, los resultados que logra y los que no logra, repercuten positiva o negativamente en su desempeño académico

5. Referencias

- Abarca Rodríguez, Allan y Sánchez Vindas, Alejandra. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9186>
- Abovsky, André; Alfaro Rivera, Jorge; Ramírez Montoya, Ma. Soledad. (2012). Relaciones interpersonales en los procesos de formación de investigadores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826889009.pdf>
- Arechavala, Ricardo. (1998). El proceso formativo de los investigadores: un modelo de tutoría basado en actitudes y habilidades. *Revista de la Educación Superior*, (66). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/66/1/5/es/el-proceso-formativo-de-los-investigadores-un-modelo-basado-en>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES, Anuario Estadístico Ciclo escolar 2013-2014. El desarrollo del posgrado en México; D.F. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banderas, Cuauhtémoc y Cárdenas Gabino. (2010). *Dimensiones educativas en la formación de investigadores*. En Memorias del 6º Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México; 2010. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/43387148/Memoria-6-Congreso-de-Investigacion-Educativa>
- Bourdieu, Pierre. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cáceres Maritza. (2005). *El trabajo Independiente de los estudiantes en el ámbito del currículo*. Cuba: Editorial Universidad de Cienfuegos.
- Campos, Miguel Ángel; Gaspar, Sara y Cortés, Leticia. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción de conocimiento científico, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33(3), pp. 93-124. Recuperado de https://issuu.com/eninson/docs/t_2003_3_04_a69f937f1ab857
- Chavoya, Ma. Luisa. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara. México Guadalajara.
- Colina Escalante, Alicia. (2011). *El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes*. IISUE-UNAM. *Perfiles Educativos*, 33(132). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a2.pdf>
- Colina, Alicia y Díaz Barriga, Ángel (Coords.). (2012). *La Formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*. México: Editorial Díaz de Santos.

- De la Torre, Saturnino y Tejada, José (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, pp.22 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710205>
- De Tezanos, Pablo; Bratt, Christopher; Brown, Rupert. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 49(3), 507-523. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19807942>
- Didou Aupetit, Sylvie y Etienne, Gérard. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores de 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, 33(132). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a3.pdf>
- Diez de Urdanivia, Clara Martha Adalid. (2011a). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado. ¿Existe algún cambio? *Revista Política y Cultura*, (35), 183-208. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26718442010.pdf>
- Diez de Urdanivia, Clara Martha Adalid. (2011b). Conacyt y el Posgrado: Políticas de evaluación y calidad. *Gestión y Estrategia*, (40) 87-98. Recuperado de <http://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/160/153>
- Difabio, Hilda. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935- 959. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf>
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. pp.489. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Ducoin Patricia. (2000). "Sobre la formación y la formación de profesores". En E. Matute, y R. M. Romo Beltrán, *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, pp341
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores* (Serie: Los documentos, N° 6.). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Fresán, Magdalena. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales* (Tesis para obtener el grado de Doctora en educación). Universidad Anáhuac, Huixquilucan, México.
- Gadamer, Hans Georg. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garbanzo, Guiselle María. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública Educación. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>

- Garza, Bertha Alicia y Garza, Dora Arminda. (2010). *La formación del docente y la formación del investigador. Entre la teoría y la práctica*. Memorias del 6º Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Honoré, Bernanrd. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación (INNE). (2011). *Informe 2015. Los docentes en México*. Recuperado de www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/04/Los-docentes-en-México.-Informe-2015.pdf
- Izquierdo, Isabel. (2006). La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de la UAEM. *Revista de la Educación Superior*, 35(140), 7-28. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista140_S1A1ES.pdf
- Jiménez, Sara Aliria. (2010). *Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de México* (Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades, N. 8). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf
- Laing, Ronald David. (1979). *Experiencia y alienación en la vida contemporánea*. Buenos Aires: Mundo Moderno, Paidós
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Lewin, Kurt. (1979). *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers* (Edited by Dorwin Cartwright). New York: Harper & Brothers.
- Malfroy, Janne. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research & Development*, 24(2). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/07294360500062961>
- Martínez Romo, Sergio y Reséndiz García, Minoa (2010). El impacto del padrón de posgrados de excelencia en el posgrado, en Sánchez Rodríguez, Iván y Marco A. Navarro Leal (coords.), *Reformas, gestión y retos de la universidad en la sociedad del conocimiento* (pp. 237-253). México: Porrúa.
- Montaño, Carmelina; Rivera, Alberto y Olivo, José Ramón. (2010). La divulgación de la investigación, sus implicaciones en la formación de habilidades. Memorias del 6º Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en

- Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/43387148/Memoria-6-Congreso-de-Investigacion-Educativa>
- Montes Balderas, Patricia. (2012). *La formación de investigadores en el doctorado en Derecho de la UNAM. Una aproximación desde los productos de la formación*. Recuperado de: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/4PatriciaMontes.pdf
- Moreno, Guadalupe. (2001). *La formación para la investigación. Una práctica en el entramado de múltiples condiciones*. En Memorias del Foro para la formación en Educación. México: UAEH. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Moreno, Guadalupe. (2003). *La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación?* En Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco.
- Moreno, Guadalupe. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara-Plaza y Valdés S.A de C.V.
- Moreno, Guadalupe. (2011a). La formación de investigadores para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, 40(158). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista158_S2A3ES.pdf
- Moreno, Guadalupe. (2011b). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?isbn=9702711401>
- Moreno, Guadalupe; Ortiz, Verónica; Jiménez, José y Barragán, Blanca (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1333>
- Ortiz, Verónica. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional (Colección graduados, Serie sociales y Humanidades. N° 14). Guadalajara, México: U. de Guadalajara. Editorial CUCSH-UDG. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf
- Pérez Alonso-Geta. (2000). *Creatividad e innovación educativa: Creatividad polivalente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez-Reveles, María de la Luz; Topete-Barrera, Carlos; Rodríguez-Salazar, Luis Mauricio (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. *Investigación Administrativa*, (114), 82-94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4560/456044957005.pdf>

- Phillips, Dennis. (junio, 2010). La formación integral en todo posgrado de educación. Los cuatro universos de referencia. *La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en México*. Conclusiones y recomendaciones. Resultados de la reunión internacional de trabajo realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/47205135/Documento-Conclusiones>
- Phillips, Estelle y Pugh, Derek. (2003). *Cómo obtener un doctorado: manual para estudiantes y tutores*. España: Gedisa.
- Pujadas, José Juan. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales* (Cuadernos metodológicos 5). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, María Soledad. (2013). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/621238/1/ID254.pdf>
- Reyes Esparza, Ramiro. (1993). La investigación y la formación. *Revista Cero en Conducta*, 8(33-34), 72-81. Recuperado de <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista33-34/Revista33-34Sello%20%28arrastrado%29%207.pdf>
- Rivas Tovar, Luis Arturo. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4560/456045339003.pdf>
- Ruiz Elías-Troy, Laura Irene. (2009). Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación. Un estudio multicaso. (Tesis para obtener el grado de doctor), Departamento de Estudios en Educación) Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/Ense%C3%B1ar-a-investigar.pdf>
- Sánchez, Josefa (Comp.). (2006). *Investigación Educativa: Un compromiso para Investigar y Aprender con Otros*. Barquisimeto, Venezuela: CNU/OPSU/UNESR.
- Sánchez, María Abigail. (2013). *La autonomía intelectual el caso de los investigadores en educación*. Ponencia presentada en XII congreso de Investigación educativa. Realizado en la Universidad de Guanajuato por El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE y la Universidad Autónoma de México UNAM. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0944.pdf>
- Sánchez, Pedro y Valdés, Ángel. (2003). *Teoría y práctica de la tutoría en la escuela. Un enfoque psicológico*. México: Manual Moderno. (Versión digital) Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Sanchez-Escobedo/publication/303855857_Teoria_y_practica_de_la_orientacion_en_la_escuela

[Un enfoque psicologico/links/57583fbc08ae414b8e3f5596/Teoria-y-practica-de-la-orientacion-en-la-escuela-Un-enfoque-psicologico.pdf](#)

- Tinto, Vincent. (1993). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543045001089>
- Tlaseca P. Martha Elba (Coord.). (1999). *El saber de los maestros con la formación docente* (Colección Archivos, N° 9). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, José de la Cruz. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación* (Colección graduados, Serie Sociales y Humanidades N° 3). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/261653162/El-Papel-de-La-Tutoria>
- Van Dijk, Teum. (1999). *Texto y Contexto*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Velásquez, Denisse. (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11), 31-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032002.pdf>