

IV. Reflexiones desde el desarrollo de la investigación doctoral

LUZ BERENICE SILVA RAMÍREZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.229.04>

Resumen

El presente capítulo aborda, desde el contexto formal de la experiencia, la travesía que enfrenta un estudiante de doctorado para formarse como investigador educativo, dentro de un programa doctoral en educación de calidad, orientado a la formación de investigadores. En dicha narrativa, se reflexiona sobre las diversas experiencias mediacionales, que contribuyen en la formación de un investigador novel y sobre las competencias investigativas, estrategias de aprendizaje, cualidades y atributos de su perfil, que lo sostienen durante el desarrollo de la investigación doctoral. Finalmente, el objetivo es destacar la complejidad de este proceso formativo desde la perspectiva del investigador novel, con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades investigativas y los ambientes de aprendizaje mediados en un programa de doctorado, esenciales para la formación de investigadores y la generación de conocimiento.

Palabras clave: *investigador novel, competencias investigativas, estrategias de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, mediación.*

* Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Educación, Decanato de Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1777-6417>

Introducción

La formación doctoral supone un proceso complejo, que conjuga y sistematiza múltiples miradas y variantes: la institución de elección; el programa académico, que permea y traza el itinerario para formar a un investigador educativo; la elección del objeto de estudio y su abordaje desde la disciplina; las competencias disciplinarias, teórico-metodológicas, así como atributos cualidades, trayectoria y experiencia previa del investigador principiante; y los distintos procesos y prácticas de mediación, en las que se va adentrando un doctorando, que configuran el trayecto formativo y desafía a todo aquel que desea pertenecer a una comunidad epistémica y científica.

Es desde este contexto que un investigador novel vive experiencias que contribuyen significativamente en su formación integral, pues se va transformando gradualmente, a medida que adquiere nuevas habilidades; modifica sus capacidades existentes, desarrolla actitudes y sentimientos y amplía su forma de pensar y aprender (Ferry, 1991). Dichas características y aprendizajes van configurando el perfil, oficio e identidad de quien se forma como investigador.

Es así que la figura del investigador novel, así como los procesos y prácticas que inciden en su formación siguen siendo objeto de interés en la literatura. Dichos estudios han versado su mirada en cómo se forman los investigadores y sus competencias (Moreno, 2003; Morillo, 2009; Perrenout, 2013), bajo qué condiciones y dimensiones incide su desarrollo (Ortiz, 2010; Reyes y Gutiérrez, 2015), de qué manera desarrolla el investigador hábitos científicos (Torres, 2014), qué expectativas se esperan del investigador en formación ante la tesis doctoral (Mancovsky, 2009), cómo contribuye la figura del director de tesis en el desarrollo de sus competencias (Silva y Aguirre, 2022) y en las diversas acciones de los programas para la formación en investigación (Mancovsky y Moreno, 2015), entre otros trabajos que amplían el campo de conocimiento.

No obstante, a pesar de la amplitud de estos estudios, es desde la experiencia y narrativa del propio doctorando —quien vive y sobrelleva un proceso formativo mediado por distintos agentes y agencias institucionales— que se desvelan los retos, desafíos y dilemas que afronta un investigador

principiante para concluir la tesis y con ello formar parte de una comunidad de expertos y redes de investigación. Ahora, si bien formarse como investigador en un programa doctoral implica

un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido e imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando, trans-formando una identidad, (Anzaldúa, 2009, p. 7)

no siempre en ese imaginario se viven experiencias mediacionales que brinden soporte a un investigador novel para permanecer en un programa doctoral, ya que el alto rigor académico y científico que las caracteriza, le exige un elevado nivel de análisis y pensamiento crítico, así como un dominio de competencias instrumentales, conceptuales, de percepción, metodológicas, etc. (Moreno, 2003); todas relacionadas con la capacidad para investigar y construir objetos de conocimiento, así como una serie de rasgos y cualidades personales que cobran sentido en su ánimo para concluir la tesis y formarse como un investigador educativo.

Por tanto, en este artículo se reflexiona, desde el desarrollo de la investigación doctoral, qué mediaciones contribuyen en la formación de un investigador novel en un programa doctoral; qué competencias requiere para formarse como investigador; cuáles son las estrategias que le permiten superar estos retos y desafíos; qué rasgos y cualidades personales lo sostienen en el trayecto formativo; qué lo motiva a mantenerse en el programa doctoral, y por qué desea ser investigador.

Por ello, pretendo brindar testimonio, desde el contexto formal de la experiencia, sobre la complejidad que enfrenta un estudiante de doctorado para formarse como investigador educativo, desde la mediación brindada y los diversos espacios formativos, que trazan el itinerario de aprendizaje, para el desarrollo de competencias, conocimientos y actitudes propias de un investigador, dentro de un programa doctoral en educación de calidad en el estado de Puebla, orientado a la formación de investigadores educativos.

Para dicha configuración, analizo constructos relacionados con el proceso de aprendizaje de un investigador novel, que dan cuenta del proceso de construcción del objeto del estudio en un doctorando, entre estos:

(a) el programa doctoral y sus ambientes de aprendizaje mediados, (b) la formación de competencias en el investigador novel y (c) el perfil del investigador en formación.

En otras palabras, se trata de ilustrar la complejidad de este proceso formativo, desde la propia voz del novel investigador, con el fin de fortalecer el trabajo colegiado, los fundamentos teóricos, la literatura, el desarrollo de las competencias investigativas y las actividades curriculares complementarias en un programa doctoral, dado el papel que juegan en la formación de los investigadores y en la producción del conocimiento.

El punto de partida: experiencias desde el programa doctoral y sus ambientes de aprendizaje mediados

Sin duda, la elección del programa doctoral es el punto de partida para alcanzar los objetivos académicos, profesionales y personales de cualquier estudiante que desea convertirse en investigador. Esto, porque “los programas doctorales están orientados a la formación de los investigadores y a la producción del conocimiento” (Fernández y Wainerman, 2013, p. 1). En este sentido, fue un programa doctoral de calidad, que cobijó mi interés por comprender cómo se forman los investigadores y, particularmente, qué papel tiene la mediación del director de tesis en este proceso formativo, como objetos de conocimiento.

Si bien el objeto de estudio de mi interés se relacionaba con los propios procesos y prácticas formativas de los programas doctorales y con el objetivo de este texto, vivir un proceso formativo a la par que se estudia el mismo objeto implica al doctorando asumir una mirada objetiva, con un rigor científico, manteniendo siempre la distancia entre el papel de quien investiga y construye gradualmente conocimiento, con el del investigador experto, que se estudia y observa, en una especie de espejo que refleja la dualidad entre el objeto de estudio y el sujeto que lo mira. Es un proceso sumamente complejo, que requiere disciplina, orden, competencias en investigación, etc., solo para configurar y darle nombre a un objeto de estudio, que te va transformando durante la formación doctoral.

Ante dicho desafío, coincido con Ortiz (2010), ya que durante el trayecto formativo y el desarrollo de la investigación doctoral, un investigador aprendiz se desarrolla en múltiples dimensiones: a nivel contextual, pedagógico, individual y por redes de conocimiento. Dichos aspectos influyen en el proceso de formación doctoral, ya que pueden facilitar u obstaculizar la formación del investigador novel. También, en este aprendizaje se suman una serie de mediaciones del programa doctoral, en las que el doctorando se encuentra inmerso, dado que “un sujeto tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo a contribuir a su configuración interna, pero también se reconoce que se forma sobre la base de mediaciones que posibilitan la formación” (Ferry, 1997, *apud* Ortiz, 2010, p. 42).

En este sentido, recuerdo que las mediaciones fueron diversas y provenían de distintos actores y agentes educativos (Ferry, 1991); entre ellos: seminarios de investigación, coloquios, trabajo en pares, redes de investigación, directores de tesis, comunidades de expertos, movilidad académica, así como también lecturas diversas, diálogos informales, foros académicos, simposios, mesas y comunidades de diálogo, de textos retroalimentados, etc.

Desde esta perspectiva, reconozco que el programa doctoral, a través de sus diversos ambientes de aprendizaje mediados, fue permeando las condiciones necesarias para formarme en investigación, ya que en dichos espacios académicos encontré formas de aprendizaje y de trabajo basadas en relaciones interpersonales, dinámicas diversas, y un sinfín de experiencias para la generación del conocimiento.

No obstante, de todas estas mediaciones y ambientes de aprendizaje, destaco dos procesos ampliamente significativos del programa que considero que contribuyeron en mi formación y en el desarrollo de competencias en investigación: la primera, el coloquio doctoral, y la segunda, el acompañamiento del director de tesis. Ambos fueron mecanismos de interacción con investigadores expertos, dado el diálogo constante para la construcción del objeto de estudio, ya que funcionaron como un soporte para ampliar y desarrollar “determinados conocimientos o habilidades por parte del tesista para formarse como investigador” (Fernández y Wainerman, 2015, p. 149).

Al respecto, un coloquio doctoral es el espacio de producción del conocimiento que tiene como objetivo:

Hacer observaciones a los avances de investigación en razón de la calidad del contenido del texto presentado por el estudiante, y en función de ello, proveer comentarios críticos que lo orienten hacia el descubrimiento de aquellos “secretos del oficio” que difícilmente encontrará en un manual, pero que se aprenden en una formación con carácter artesanal al lado de un investigador experimentado. (Moreno *et al.*, 2016, p. 4)

Desde el marco formal de la experiencia, dicha actividad académica te mantiene en un estado de alerta, en un reto personal constante; sin duda, un coloquio doctoral es un proceso soportado entre las relaciones entre sujetos y sujetos, o sujetos y objetos (Honore, 1980). Desde mi perspectiva, es el ambiente de aprendizaje idóneo para mantenerse activo, para permanecer en el juego y en el ánimo de seguir construyendo conocimiento, durante el desarrollo de la tesis. Es un ejercicio metodológico de alto nivel que requiere concentración, análisis crítico, sistematización de saberes teóricos-metodológicos, toma de decisiones, escucha atenta, disposición para el diálogo, confrontación personal y resiliencia, pues el objetivo del programa doctoral y de esta actividad dialógica es transformar “la manera de ver, percibir y dotar de sentido una realidad motivo del análisis” (Correa, 2007, p. 260).

Ante ello, la experiencia formativa te enseña que un primer paso para formarte como investigador es estar dispuesto a la crítica, familiarizarse con ella. En estos espacios, se requiere escuchar y guardar silencio; pues un novel, cuando se enfrenta a esta experiencia compleja y cambiante, tiene la falsa idea de defenderse o argumentar, como si la aprobación de los avances de tesis versara en sus razones o en sus primeras concepciones. Con ello, es cierto que las experiencias formativas de estos espacios de aprendizaje, tras el paso del tiempo, portan sentido y “complementan una formación de tipo artesanal, de aprender haciendo, articulada con una formación de contenidos y metodologías que brinda acompañamiento durante el desarrollo de la investigación” (Croda y Porras, 2020, p. 96).

Desde esta mirada, dicha experiencia mediacional, establecida como comunidades académicas, desafía a todos los doctorandos principiantes, ya que, para algunos, los coloquios de investigación “suelen ser barreras insalvables, si no cuentan con la ayuda de algún investigador experto, que lo

ayude a atravesarlas” (Carlino, 2005, p. 23). En otras voces, los coloquios suelen ser espacios de práctica para aprender modos específicos de pensar y de construir conocimiento. Sin duda, es una experiencia académica y científica que mantiene a un doctorando interactuando con información y con otros expertos, a la par que escribe una tesis doctoral; aunque debe reconocerse que para un investigador novel es un desafío ante un aprendizaje, que a medida que se avanza en las etapas de la tesis es más complejo; un túnel vertiginoso.

Para atravesar dicho túnel, la figura del director de tesis se convirtió en el mediador pedagógico de los procesos y prácticas formativas, en las que el programa doctoral me fue incorporando, durante los cinco años cursados. Su papel fue fundamental, ya que desempeñó una labor estratégica y de soporte pedagógico, instrumental, tecnológico e incluso motivacional, a lo largo de todo el trayecto formativo. Si bien es cierto que un director de tesis “es una persona que tiene competencias que el otro no posee, donde el primero tiene la firme intención de ayudar al segundo a apropiarse de estos conocimientos a lo largo de su formación y en las tareas del aprendizaje” (Febstermacher, 1989, *apud* Fernández y Wainerman, 2015, párr. 11), y además es considerado como

aquel investigador-tutor que funge como mediación humana que promueve la socialización e interiorización-recreación de una serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador académico, de manera asociada a un proceso de conformación prolongado y al ejercicio práctico de las diversas tareas; (Torres, 2014, p. 10)

no todos los directores de tesis cuentan con el perfil idóneo para acompañar a los doctorandos noveles. Ciertamente, recuerdo algunas vivencias relacionadas con dicha figura, una poco motivacional y la otra un total acierto. En la primera experiencia, el programa doctoral me asignó a dicha figura, que incluso era el profesor del seminario en curso; ya que, consideró que la línea de investigación y su perfil era idóneo para acompañarme en el desarrollo de la investigación. Previamente a la asignación, dicha figura y yo establecimos algunos diálogos en clases en los que no siempre estuvimos de acuerdo, y quizás de allí el descontento, por establecer una relación de trabajo

para el logro de un objetivo en común. Posterior a la asignación del programa académico, el profesor-investigador de la materia comentó: “No tenemos que trabajar juntos si no quieres, no te veo ni estoy muy contento, puedo hablar con el programa para hacer un cambio” (R. R. Torres, comunicación personal, 20 de agosto de 2017).

Ante ello —sin réplica ni diálogo alguno, más que la negación de un director de tesis para dirigirme la investigación—, se me asignó nuevamente una figura. Si bien sabemos que existen estilos de dirección de tesis y concepciones diversas sobre cómo formar a un investigador principiante (Fernández y Wainerman, 2015), es verdad que en dichas dinámicas se conjugan diversos factores para que sean favorables, entre ellas: la empatía, la comunicación, la humildad intelectual, el diálogo constante, la crítica, la disposición, etc.; atributos y cualidades que no observé en este perfil de director de tesis.

De aquí que la segunda experiencia fue una de las mediaciones pedagógicas más relevantes, ya que el director de tesis actuó como “un soporte interponiéndose entre el sujeto y su entorno para ayudar a organizar y ampliar su sistema de pensamiento [...], tomando en cuenta sus propias competencias intelectuales” (Vygotsky, *apud* Rodríguez *et al.*, 2008, p. 24), un proceso que le demandó una serie de habilidades pedagógicas y digitales, así como de pensamiento lógico y científico y un sinfín de estrategias de acompañamiento; cualidades y atributos que fortalecieron el trabajo en conjunto, trazaron el itinerario de aprendizaje, motivaron mi camino de la investigación, sumada a otras mediaciones que desarrollaron en mi persona competencias en investigación en una gran travesía.

La travesía: la formación en competencias del investigador novel

Durante el desarrollo de la investigación doctoral, el estudiante se encuentra inmerso en un trabajo académico riguroso y serio, relacionado con la producción del conocimiento, como garante de desarrollo y bienestar de la comunidad científica, que le demanda toda su atención y ánimo. Esto, porque a medida que profundiza en la tesis doctoral se espera que desarrolle y

fortalezca sus competencias en investigación para alcanzar “el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista para formarse como investigador” (Fernández y Wainermar, 2015, p. 49). Sin embargo, en las diversas etapas de la tesis, el novel investigador se adentra en procesos metodológicos, cada vez más densos y sistematizados, que ponen a prueba sus competencias, sus conocimientos previos y muchas veces su confianza en sí mismo.

Un primer duelo es la construcción del objeto de estudio, o sea qué es un objeto de estudio. Recuerdo los primeros seminarios y las voces de los profesores, que intentaban explicarlo como “un objeto de investigación definido y construido en función de una problemática teórica, que implica a su vez aproximaciones metodológicas constantes, y trata a los hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones establecidas entre ellos” (Domínguez, 2007, p. 42), entre otras construcciones y aproximaciones teóricas, sumadas a los diálogos con profesores, quienes reiteraban que “el objeto de estudio se construye durante la elaboración de la tesis” (G. A. Aguilar, comunicación personal, 20 de junio de 2020).

No obstante, para un investigador novel, comprender esta noción requiere tiempo, estar en la travesía, hacer y deshacer conceptos y concepciones, buscar relaciones y explicaciones, hacerse preguntas y destruirlas, comenzar una y otra vez, escribir y reescribir, apresurarse y detenerse una y otra vez a reflexionar; solo para “hacer suyo el objeto antes de entregarlo como producto de interés a la ciencia (Correa, 2007, p. 260).

En efecto, construir un objeto de estudio demanda al doctorando una serie de habilidades de pensamiento para el abordaje de la investigación: observación, sensibilidad ante los fenómenos, pensamiento crítico, lógica, argumentación, procedimientos para la construcción de la metodología, alfabetización académica y científica, trabajo en equipo, escritura académica, consistencia, entre otras habilidades básicas necesarias (Moreno, 2003). Ciertamente, habilidades que no todos los doctorandos han desarrollado para enfrentarse a la investigación doctoral.

Por consiguiente, habría que preguntarse: ¿qué competencias previas sostienen a un doctorando durante su formación?, ¿qué estrategias desarrolla en el camino?, ¿en qué momento de la tesis las requiere? y ¿a quién

le debe este desarrollo de competencias para enfrentarse al oficio de investigador?

En el marco de la experiencia, fueron una serie de competencias en investigación, previamente adquiridas, las que sostuvieron mi formación doctoral así como estrategias de aprendizaje, recursos y medios en el ámbito educativo; particularmente, conocimientos en la disciplina en la que abordaba el objeto de estudio, dado que, en ocasiones, a pesar de la experiencia empírica, de hace ya algunos años dirigiendo tesis de maestría en educación, esto no era suficientes para “darle forma a ese algo” (Correa, 2007, p. 261).

También requerí de competencias previas en (a) habilidades para buscar fuentes y discriminarlas según su confiabilidad, (b) habilidad para identificar tipos de textos, dada mi formación inicial, (c) habilidades de pensamiento crítico, particularmente la argumentación, (d) pensamiento lógico y reflexivo, (e) conocimientos teóricos en el ámbito educativo y (f) habilidades metodológicas, que si bien no eran las mínimas necesarias que establece Moreno (2005) en su perfil de habilidades investigativas, sí fueron un soporte para escribir la tesis doctoral.

Asimismo, durante la construcción del objeto de conocimiento, percibo que las mediaciones recibidas, sobre todo la del director de tesis, contribuyeron a desarrollar otras competencias investigativas y estrategias de aprendizaje, para la generación del conocimiento, ante diversas dificultades que emanaban del objeto de estudio. Por ejemplo, en la *primera etapa* de la tesis, resalto la problematización ante el objeto de conocimiento y el análisis sistemático, que requiere la construcción del estado del arte, donde la lectura y escritura constante, así como amplios momentos de reflexión, fueron estrategias propias para abordarlo.

En la *segunda etapa* destaco la configuración del marco teórico y su diferenciación en teorías generales y sustantivas, así como sus relaciones entre ellas. De aquí que ejercicios mediados por el director de tesis, ejemplificados en dispositivos tecnológicos, sumados a la incorporación de mesas de diálogos en congresos educativos, y particularmente la movilidad académica en seminarios de metodología en investigación cualitativa para la construcción del marco teórico fueron las estrategias que consolidaron los aprendizajes, en este momento de la tesis.

En la *tercera etapa* destaco la validez y confiabilidad del instrumento diseñado, en relación con sus categorías teóricas. Las estrategias de aprendizaje versaron en la escucha y observación frente el diseño de otros instrumentos, así como en la retroalimentación y crítica objetiva ante el diseño del instrumento que se implementó en el campo, así como en el diálogo con otros doctorandos de instituciones diversas, la retroalimentación de especialistas en la línea de *expertise* y el acompañamiento del director de tesis, a quienes les atribuyo el desarrollo de dichas competencias.

En la *cuarta etapa de la tesis* el reto fue el análisis de resultados, pues una vez obtenida la información de campo, el dilema del investigador novel es qué hacer con esos datos, cómo interpretarlos. Esta es una etapa crucial, ya que revela el potencial de un doctorando para construir conocimiento con rigurosidad científica, es el espacio que configura la identidad y capacidad del investigador en formación ante la etapa final y abre la posibilidad para incorporarse en una comunidad científica, o bien le reafirma que ese no es el camino. Desde la experiencia, esta es la etapa de mayor complejidad para un investigador en formación, ya que requiere de diversas mediaciones, de códigos y signos para la interpretación del dato.

Ante a ello, para esta última etapa, determiné un protocolo denominado “Tratamiento, análisis e integración de los datos” (Silva y Aguirre, 2022, p. 9), resultado de un ejercicio de ordenamiento y clasificación que respondía al objeto de estudio, al marco teórico, al tipo de diseño, a las variables y categorías y a la triangulación metodológica; estrategia que sistematizó el proceso metodológico seguido y que representó el itinerario de aprendizaje desarrollado, durante la formación doctoral.

En suma, tras la experiencia, podría afirmar que el desarrollo de competencias y estrategias para abordar un objeto de estudio de un investigador principiante, se debe a la conjugación de varios rasgos o particularidades, que desde las voces de los doctorandos inciden en este proceso: la experiencia en investigación y disposición de todos los agentes educativos, el diseño de recursos físicos y tecnológicos, las competencias del director de tesis y profesores de seminarios, las estrategias de enseñanza, los ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la institucional, las condiciones institucionales, el contexto y el perfil del investigador novel (Silva y Aguirre, 2022).

El perfil del investigador en formación: atributos y cualidades

Durante el desarrollo de la investigación un doctorando vive experiencias mediacionales diversas, las cuales destacan un sinfín de atributos y cualidades que lo ayudan a enfrentarse al proceso formativo y configuran gradualmente su perfil e identidad como investigador. No obstante, en el contexto formal de dicha experiencia, considero que no todos los doctorandos que ingresan a un programa están realmente convencidos de formarse como investigadores y de lo que esto implica en su vida académica y personal, aunque existan todas las condiciones institucionales, familiares, económicas, etc., para alcanzar dichos propósitos.

Ante esto, tendríamos que preguntarnos nuevamente qué motiva a un novel a permanecer en el programa, a pesar de los desafíos y vaivenes durante el desarrollo de la investigación, en el entendido de que la motivación es “todo factor impulsor que afecta el comportamiento humano con relación al logro de objetivos claros” (Renata *et al.*, 2018, *apud* Berrio-Calle *et al.*, 2022, p. 28), así como “la expectativa o creencia de que un acontecimiento particular pueda ocurrir como resultado de una acción específica y del esfuerzo que conlleva a la ejecución de actividades consideradas necesarias” (Shunk y Dibenedeto, 2020, *apud* Berrio-Calle *et al.*, 2022, p. 28). Ante dichos conceptos, queda claro que para alcanzar las metas se requiere esfuerzo, y éste, a su vez, le exige a quien se forma en un programa doctoral: disciplina, organización, respeto por la investigación, resiliencia, trabajo en conjunto, disposición para realizar actividades académicas, congruencia, y, sobre todo, compromiso con los actores educativos que lo acompañan, pero principalmente consigo mismo.

Si bien es cierto, en las narrativas de algunos doctorandos, las razones que motivaron su ingreso al programa doctoral, versaron en “necesito obtener el grado para aspirar a mejores oportunidades laborales y económicas”, “el entorno laboral me exigen el grado” (M. L. Mora, comunicación personal, 22 de septiembre de 2017), “me he matriculado por la beca que otorgan”, “quiero que me llamen doctor” (E. S. Flores, comunicación personal, 20 de agos-

to de 2017); a la vez, también encontré factores motivantes, que se sumaron al deseo de superación personal y académico.

Personalmente, mi razón no fue ninguna de las afirmaciones anteriores, más bien el deseo de vislumbrar un fenómeno que era objeto de mi interés —la dirección de tesis— y dar respuesta a inquietudes, que estaban presentes todos los días en el salón de clases, confrontándome. Me refiero a preguntas como ¿por qué se abandona una tesis?, ¿por qué se cambia de dirección de tesis?, ¿por qué algunos estudiantes logran concluir su investigación y otros, por el contrario, desertan del programa?, etc.; sumadas a la necesidad de comprender y de mirar científicamente, que demanda a todo aquel que desea ser investigador ese encuentro, entre pares epistémicos, que en un ambiente de colaboración trabajan para generar conocimiento y bienestar para todos (Torres, 2013); en síntesis, esta es la razón que me conduce a matricularme en el programa doctoral.

Asimismo, un rasgo que consideré positivo en el trayecto, consistió en disfrutar el camino formativo; más que pasar la dura travesía se trataba de escuchar atentamente, reconocer los errores y aciertos durante el desarrollo de la tesis; de aprender de cada espacio mediacional y de las personas, buscar oportunidades de diálogo, escribir en demasía, dialogar con los pares, confrontarse con el ego, aceptar la crítica, enfrentarse a los miedos y confiar en uno mismo.

También consideré positiva la admiración por quien te acompaña, así como su profesionalismo y pasión por el trabajo ante la investigación, ya que conduce a quien se forma en un programa doctoral a respetar su propio trabajo y el del otro, a disfrutar la lectura y las correcciones ante los avances de tesis, asumir responsabilidades por aquello que se comunica científicamente, y a entender que el camino formativo no concluye con el examen doctoral, sino con el compromiso con la sociedad, la comunidad académica y científica y de aquellos estudiantes que se forman bajo tu responsabilidad.

En dicho contexto, se comprende que, ante la congruencia, la experiencia, la comprensión y la mirada humana, un novel asume un compromiso personal para concluir la investigación y, por ende, desafía a todo aquello que obstaculice su formación como investigador. Ante el compromiso, el trabajo de la mano con los investigadores expertos y la vocación profesional, ni las condiciones de tiempo, la nula descarga académica y laboral, el can-

sancio ante la rigurosidad del trabajo de investigación, las rigurosidades motivacionales, familiares e, incluso, económicas —aspectos que están presentes en la formación— te desvían del camino.

Bajo este preámbulo, es cierto que un doctorando se mantiene en el trayecto y va trazando su itinerario de aprendizaje, si también existe un trabajo articulado entre todos los actores y procesos involucrados en su recorrido formativo: director del programa doctoral, profesores de seminarios de investigación, doctorandos, investigadores internos y externos, movilidad e intercambios, becas académicas, talleres, comunidades de aprendizaje, etc. y además si se conjugan atributos y cualidades; respeto, tolerancia, paciencia, empatía, de quienes conforman la comunidad científica y de los noveles investigadores. Si existen estas aristas es mucho más posible para un investigador en formación mantenerse en la travesía, que desertar de ella.

Conclusión

Formarse en un programa doctoral no solo incide en el desarrollo de la tesis, sino en la constitución de la identidad de un investigador y en *¿cómo será como acompañante de otros procesos formativos a lo largo de los años?*, pues ciertamente la experiencia doctoral transforma a un sujeto y abre las posibilidades para integrarse a una comunidad científica. Tras el paso del trayecto formativo, en la memoria, las experiencias en los diversos ambientes de aprendizaje, los silencios del director de tesis y del doctorando, desvelos por escribir diversos artículos científicos, retomar una y otra vez el camino de la investigación, los sentimientos diversos, el tiempo limitado ante la entrega de avances, los dilemas y obstáculos enfrentados brindan sentido al camino y al esfuerzo por alcanzar un propósito: *la construcción del conocimiento*. Al término de este recorrido, recuerdo el poema de Kaváfis: “Ítaca”, que bien representa esta vivencia:

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca / pide que el camino sea largo, / lleno de aventuras, lleno de experiencias. / No temas a los lestrigones ni a los ciclopes / ni al colérico Poseidón, / seres tales jamás hallarás en tu camino, / si tu pensar es elevado, si selecta / es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.

[...] Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado. / Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia, / entenderás ya qué significan las Ítacas. (Kaváfis, 1911, est. 1, 5)

Y así, tal cual el poema de Constantino Kaváfis, evoco con ánimo el proceso formativo que seguí durante el desarrollo de la investigación en un programa doctoral de calidad. Ante la experiencia, confieso que el camino de la formación en investigación no es tarea fácil, ni para quien se forma para ejercer el oficio, ni para los formadores de investigadores.

Por ello, los retos de quienes conforman los programas doctorales son arduos, ya que, como se abordó, en el trayecto doctoral se entrelazan obstáculos o facilitadores, que ciertamente inciden en la permanencia y en la formación de un investigador principiante: el perfil del investigador en formación, del director de tesis y profesores expertos, la duración del programa doctoral y su calidad académica, la pertinencia de los contenidos, el objeto de conocimiento que se estudia, los dilemas familiares, económicos y laborales que se presentan durante el camino; la motivación personal o las razones diversas para el ingreso, las dificultades metodológicas para construir objetos de conocimiento durante las etapas de la tesis, la experiencia, la gestión del tiempo, la resiliencia, el liderazgo y la capacidad de autocrítica, entre otros factores externos.

Ante esto, es importante que los programas doctorales profundicen en los procesos y prácticas mediacionales, para atender estos desafíos y contribuir con ello a que los investigadores en formación “reciban una sólida preparación integral, [...] ya que, un doctor más allá de alcanzar un título o grado académico, asume una responsabilidad relacionada con el desarrollo del conocimiento y, consecuentemente de la sociedad” (Castillo *et al.*, 2023, p. 147).

Para alcanzar dicho propósito, se requiere profundizar en las competencias pedagógicas, digitales, didácticas e investigativas de los formadores en investigación, en sus concepciones y estilos de dirección, en su compromiso formativo, en la implementación de recursos y medios didácticos y en sus estrategias de acompañamiento para favorecer la formación en investigación; así como propiciar interacciones formales e informales en diversos contextos; y en la generación de dinámicas y ambientes de

aprendizaje que posibiliten el desarrollo de las competencias investigativas, en sus asesorados para la generación del conocimiento y el ejercicio de la profesión.

También se requieren acciones que favorezcan el reconocimiento de los perfiles de ingreso al programa doctoral, no solo académicamente o en sus competencias en investigación previas, sino en sus motivaciones o convicciones personales para formarse en investigación, esto es, en su dimensión personal; ya que, con base en la experiencia formativa, una razón que mantiene a un estudiante de doctorado en el camino es la firme convicción de formarse como investigador educativo y en el llamado de la vocación.

Asimismo, durante el trayecto formativo, se deben fortalecer las redes, coloquios y grupos de investigación e incorporar a los doctorandos en dichas comunidades de aprendizaje de forma temprana, para potenciar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias del oficio, así como para la apropiación de un lenguaje científico y la publicación en diversas revistas indexadas en el campo de conocimiento, desde una visión integradora.

Como investigador en formación, se requiere compromiso, perseverancia, entusiasmo y actitud positiva con la investigación que se realiza y, sobre todo, respeto y diálogo constante por quien te acompaña en el desarrollo de la tesis. Asimismo, autonomía, formación constante en el área de conocimiento, movilidad académica, gestión del tiempo, disciplina, empatía, resiliencia, y habilidades de pensamiento, teóricas metodológicas, de escritura científica, entre otras competencias y cualidades.

Sin duda, las ideas aquí desarrolladas son solo una aproximación al proceso de formación que vive un investigador principiante y que denotan los esfuerzos de un programa educativo a nivel doctoral, para generar las condiciones institucionales, los procesos y prácticas necesarias; a través de los distintos actores y roles educativos, para acompañar y orientarlo en el ámbito de la investigación educativa, con el fin de que contribuya a la innovación y el desarrollo social. Además, dan testimonio de los rasgos y cualidades que sostienen a un investigador novel en el trayecto formativo y de las estrategias de aprendizaje, que le permiten superar los retos y desafíos durante el desarrollo de la tesis doctoral; a partir de las múltiples mediaciones en las que está inserto en el doctorado.

Finalmente, lo importante en estas reflexiones es el disfrute en el camino de la formación doctoral, en el ejercicio artesanal de aprender haciendo, en la batalla que se enfrenta entre las múltiples tensiones, que emanan de cada etapa de la investigación, en mirarse a sí mismo y reconocer que se es capaz de aventurarse para alcanzar las Ítacas y encontrarle sentido al oficio del investigador.

Referencias

- Anzaldúa Arce, R. E. (2009). *La formación: Una mirada desde el sujeto* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Berrio-Calle, J. E., Valencia-Arias, Al., Velez-Holguín, R. M. y Arango-Botero, D. (2022). Motivación para realizar estudios de posgrado: Un modelo de probabilidad. *Formación Universitaria*, 15(5), 27–36. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000500027>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 26, 41–62.
- Castillo Bustos, M. R., Rojas Mesa, J. E. y Yépez Moreno, A. G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Retos de la Ciencia*, 7(14), 139–156. <https://doi.org/10.53877/rc.7.14.2023010112>
- Correa Arias, C. (2007). La construcción de objetos de estudio: Un metarrelato de la configuración del sentido en la investigación educativa. *El Ágora USB*, 7(2), 259–272.
- Croda Borges, G. y Porras Hernández, L. H. (2020). *Procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en educación: Una aproximación teórico-metodológica*. Concytep.
- Domínguez Gutiérrez, S. (2007, octubre-diciembre). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, 1: Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149–179). Paidós.
- Fernández Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM-ENEP-I / Paidós.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad* (M. T. Palacios, Trad.) Narcea. https://kupdf.net/download/honoreparaunateoriade-laformacion_5af72a4de2b6f52014fbce4a_pdf

- Kaváfis, K. (1911). *Itaca*. <https://lassandaliasdeulises.com/camino-a-itaca-poema-kavafis/>
- Mancovsky de Artana, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201–216.
- Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Colección Universidad / Noveduc.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). *La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Educar. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_549/a_7674/7674.pdf
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación: Un curriculum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(1), 520–540. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G., Torres Frías, J. C. y Jiménez Mora, J. M. (2016). Los coloquios de doctorado como escenarios de formación: Un contraste de visiones. *Digital Ciencia@UAQro*, 9(1).
- Morillo Moreno, M. C. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación: Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Ortiz Lefort, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara: Una aproximación multidimensional*. Universidad de Guadalajara. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Guadalajara.pdf
- Perrenoud, Ph. (2013). *Diez nuevas competencias para enseñar*. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Reyes Cruz, M. R. y Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1–15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/590/583>
- Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Posgrado*, 23(2), 349–381. <https://redalyc.org/pdf/658/65815752013.pdf>
- Silva Ramírez, L. B. y Aguirre Aguilar, G. (2022). La mediación del director de tesis: Su contribución en la formación de los investigadores educativos. *Pasajes*, (15), 1–22.
- Torres Frías, J. C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de ‘habitus científicos’ en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*, 35(140), 8–27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38840>
- Torres Frías, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación* (col. Graduados 2012, 3). Universidad de Guadalajara. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf