

VI. Condiciones en la formación para la investigación: Reflexiones desde la experiencia doctoral

ANDREA CASTILLO DURÁN*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.229.06>

Resumen

Con base en la experiencia que viví durante el trayecto formativo del programa de doctorado en educación, y a partir del desarrollo de mi investigación doctoral, en interacción con las condiciones personales e institucionales dadas durante el proceso, se plantea esta reflexión acerca de mis vivencias, que se vinculan con la investigación realizada, la cual versó sobre los procesos de formación de futuros investigadores educativos en programas académicos de calidad, referenciadas desde la base teórica de este trabajo doctoral desde una dimensión subjetiva, a partir de la interrelación de los actores del proceso. Por tanto, en este capítulo se abordan las estrategias de acompañamiento más significativas en mi formación doctoral, que vertidas a través del diseño del programa académico del doctorado en educación y las motivaciones socioafectivas mediante redes de apoyo académicas y familiares, se logró un mejor posicionamiento para el desarrollo del trabajo investigativo y la culminación del proyecto formativo académico institucional, con el apoyo de la figura de la directora de tesis, como tutora de investigación en el inicio de la carrera como investigadora educativa.

Palabras clave: *aspectos socioafectivos, dirección de tesis, estrategias de acompañamiento, formación para la investigación, investigación doctoral.*

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Anáhuac, Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9268-3464>

Introducción

Pensar en el posgrado conlleva abordar la investigación y la responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior para desarrollar en sus estudiantes las competencias investigativas que les permitan investigar la realidad en un mundo globalizado y cambiante.

En el área educativa, México ha pasado más de tres décadas en el análisis de los procesos de formación para la investigación en los estudios de doctorado dentro del campo de la investigación educativa.

A partir de los años 90 se incrementaron las investigaciones y propuestas en torno a este tema, ya que los primeros estudios revelaron la carencia en la profundización de la formación de investigadores a través de programas de posgrado (Arredondo, 2004).

Diez años más tarde, el desarrollo de publicaciones en torno a esta temática develó investigaciones que contextualizaban los términos utilizados en él, señalando la relación entre el formado y formador como actores de estos procesos, las descripciones de cómo se daban las prácticas y cuáles eran las condiciones de su desarrollo, cuyo objetivo estaba direccionado a la formación de futuros investigadores en los programas de posgrado (Moreno Bayardo *et al.*, 2003).

En años más cercanos, se incrementó el análisis de los procesos formativos en los estudios de doctorado en el campo educativo, ya que son vistos como programas dirigidos a desarrollar en los doctorandos los procesos de formación para la investigación (Mancovsky, 2015).

Tal como se revela en los estudios presentados por autores como Moreno Bayardo (2005, 2007, 2010, 2012, 2014), Jiménez (2008), Ruiz (2009), Ortiz (2010, 2012), Torres (2012), Moreno Bayardo y Torres (2014), De Ibarrola (2015), Dijk *et al.* (2017), Veytia y Lara (2017), Fernández *et al.* (2017), Pedraza (2018), Castillo (2021), en los cuales se retoman algunas de las aristas en la formación para la investigación educativa.

Es notable el abordaje de investigaciones acerca de las propuestas académicas que brindan los programas doctorales con orientación a la formación para la investigación, adentrándose al origen, las condiciones de admisión y su estructura, así como las características peculiares sobre la movilidad de

los cursantes y las formas de evaluación, entre otros aspectos, lo cual ha permitido conocer sus condiciones y características institucionales, partiendo de las propuestas académicas que se ofertan en las instituciones de educación superior.

Ya que, de acuerdo con Moreno Bayardo (2011), el nivel doctoral es donde el estudiante puede consolidar su formación investigativa, debido a que se inicia de manera formal e intencionada dicha preparación, ya que es a través de ella donde la tendencia artesanal (Schmelkes, 2013) del proceso dejó de ser la corriente imperante en el país, consolidándose como el medio idóneo para la construcción de ambientes académicos investigativos y de interrelaciones, que propician la creación de un campo aun mayor, sin el límite de formar investigadores en la estrecha interacción dada entre el tesis-ta y el director del trabajo recepcional.

Así, la producción científica en el campo de los procesos de formación para la investigación educativa se vuelve cada vez más necesaria dentro del contexto de estudios experienciales referenciados por Contreras (2013), así como Dewey (2010), siendo útil el reflexionar en lo que este último autor reconoce como la experiencia vivencial. Lo cual permite escribir estas líneas con el objetivo de analizar el proceso de formación doctoral de esta autora, a través del desarrollo de la investigación desde el contexto institucional del programa doctoral en educación cursado, entrelazados con las condiciones personales, lo que contribuyó a la obtención del grado académico.

Por lo que, desarrollar el área del conocimiento sobre la investigación en la formación doctoral desde las vivencias de sus actores es un ámbito en construcción, que abre posibilidades de explorar otros aspectos que se suman y aportan al trayecto formativo del doctorando, tales como los personales y familiares, que repercuten en la consolidación de la formación del futuro investigador, lo que permite tener una mirada completa del estudiante, como un ser humano integral, que no solo se circunscribe a una esfera del rol óptimo-deseable, en el que se dan las condiciones institucionales diseñadas en la búsqueda de lograr formar al estudiante para la tarea investigativa.

Ya que de acuerdo con lo señalado por Moreno Bayardo (2011), los aportes que se obtienen de los estudiantes de doctorado en el área educativa pueden ser considerados como una fuente de reflexión en este proceso formativo y contribuyen a la consolidación de esta área de investigación,

sin embargo, la misma autora ha expresado que este aspecto no ha sido suficientemente explorado con respecto a las condiciones personales que inciden en estas prácticas, ya que se han priorizado los análisis de indicadores, políticas educativas y de forma muy incipiente en las condiciones institucionales de los programas que se han enfocado en ello.

Por lo anterior, es necesario continuar adentrándose en el estudio de la realidad de los procesos de formación de los futuros investigadores en formación, que han resultado ser complejos, pero al mismo tiempo, dan la posibilidad de tener el mejor posicionamiento para transitar en los programas doctorales, sin pensar que esto sea solo lo necesario para lograrlo, así como abordar las múltiples relaciones que —en algún momento de dicho trayecto— afectan o facilitan el mismo, lo que hace necesario documentarlo desde la experiencia de los actores en formación, que dan cuenta de los retos académicos, personales y prácticos, así como las acciones puestas en marcha para mejorar el proceso formativo, además de superar los retos que implica formarse en la investigación educativa.

De manera que, al establecerse en México las políticas de evaluación y calidad en los posgrados a través del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), como la institución gubernamental encargada de solventar las políticas educativas en investigación, y cuidar los vínculos entre docencia e investigación, así como la operación de un sistema nacional de investigadores y el fortalecimiento de programas de posgrados de calidad (Adalid y Diez de Urdanivia, 2011), obliga a profundizar en el estudio de estos procesos doctorales.

En este contexto, se presenta a través de la narrativa autorial esta reflexión de quien se desarrolló como doctorando en la investigación educativa en un programa doctoral en educación, reconocido como un programa nacional de calidad, con orientación a la investigación, el cual se cursó en el periodo comprendido entre el 2016 a 2020 (enfrentando al cierre del mismo, las vicisitudes de la pandemia de covid-19), en el estado de Puebla, México, donde se presentó la tesis doctoral denominada *Procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos* (Castillo, 2021), cuyo objeto de estudio fueron los procesos de formación para la investigación educativa en estudiantes de doctorado.

En ella se abordaron las voces de estudiantes y profesores (quienes también se desarrollaban como coordinadores de los programas) como protagonistas en contextos institucionales de tres estudios doctorales con orientación a la investigación, que hasta ese momento se catalogaban dentro del Plan Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) vigente en México.

El trabajo de investigación y la formación doctoral

Si bien, desde el año de 1993, Martínez propuso la instauración de programas orientados a formar investigadores de alto nivel en el campo de la educación, y al inicio de esta década incrementaron las investigaciones y propuestas en torno a este tema, el devenir de las experiencias en últimos tiempos se ha encaminado al desarrollo de estudios de posgrados en educación que promuevan la investigación educativa.

Esto hace necesario reflexionar en las prácticas del trayecto doctoral, que obligan a abordar las distintas aristas de las condiciones de admisión en el proceso de ingreso, en la estructura de la propuesta académica para cursar el programa doctoral, así como los procesos de evaluación que contribuyen a la formación investigativa, lo que implica profundizar en las propuestas académicas de estos programas, así como de las características que tienen y lo que aportan a la investigación.

Aunado a lo anterior, se debe señalar que gran parte de la producción del trabajo investigativo es generado por los estudiantes de programas de doctorado en las instituciones de educación superior mexicanas, lo cual refleja un impacto directo en la producción de un conocimiento científico, se hace notorio que áreas como ciencias sociales y humanidades han concentrado elevados porcentajes en el nivel doctoral en los estudios de posgrados (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, 2015). Debido a esto, hoy en día los estudios de doctorado se consideran un requisito indispensable en la formación de investigadores (Mancovsky, 2015).

Así que, para hablar de generar investigadores desde programas de formación, se ha buscado dar a conocer las condiciones y características en ellos, partiendo de las propuestas académicas que brindan las instituciones de educación superior. Por lo cual, Croda y Porras (2020) señalaron la nece-

sidad de potencializar los programas dirigidos a promover la formación académica a la par de la producción científica, siendo los programas de posgrados los más idóneos para esta labor, ya que la investigación se puede conformar en torno a los estudios formales de posgrados, dentro de los cuales, los de nivel doctoral son los que centran su labor en la producción de investigación.

Es por este motivo que los procesos de formación doctoral para la investigación educativa se asumen como un “conjunto de acciones y relaciones encaminadas a favorecer las conductas y conocimientos a potencializar en el estudiante para el desarrollo de investigaciones educativas, mediante la intervención de los formadores educativos en un contexto institucional determinado” (Castillo, 2021, p. 38). Ya que el sujeto en formación no solo se instruye en conocimientos, sino a través de las actividades realizadas por los doctorandos en los programas creados para ello, así como el brindar las condiciones institucionales y sociales para el desarrollo de habilidades y actitudes, mediante la relación con otros actores educativos (Croda y Porras, 2020), derivándose en el análisis de los procesos de formación para la investigación en los cursantes de dichos programas, a partir de las vivencias e interrelaciones dadas en ellos.

Así pues, la investigación doctoral presentada por esta autora abona desde esa temática y da cuenta en estas líneas del proceso desde el enfoque experiencial aportado por Contreras (2013), al abordar el proceso formativo desde lo que él denomino “experiencias significativas”, las cuales hoy se encierran en este trabajo desde las vivencias personales.

Se asumieron como referentes teóricos los aportes de Ferry (1977), Moreno Bayardo (2011), Vargas y Badillo (2017), así como Pedraza (2018), entendiendo la formación como un proceso en el que interactúan diversas situaciones, momentos y personas que median para lograr en el individuo un accionar complejo y de múltiples dimensiones.

Asumiendo la conceptualización de formación para la investigación dada por Moreno Bayardo *et al.* (2003) como un

proceso que implica prácticas y actos diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sis-

tematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (pp. 52-53)

Dicho estudio nos ocupa en estas líneas, en donde a partir de mi experiencia personal, comparto las vivencias que se observaron en algunas aristas del trayecto doctoral y la construcción la investigación para la obtención del grado.

Así pues, en el proceso formativo doctoral, el principal reto a enfrentar fue lograr la realización de un estudio que se empalmaba con la dinámica del proceso que estaba viviendo, ya que el objetivo de estudio era el análisis de los procesos de formación doctoral para la investigación educativa, desde las experiencias de los actores educativos, y justo era sujeto de ese proceso, al estar realizando estudios en un programa de formación con orientación a la investigación, por lo que todas las acciones se encontraban orientadas al desarrollo de habilidades y contenidos para formarme como un investigador educativo y así obtener el grado de doctor.

En ese sentido, estudiar el proceso formativo de investigadores en el ámbito educativo y, al mismo tiempo, ser parte de ello, se sintetizaba en una frase muy común en el argot jurídico: no se puede ser juez y parte. En mi caso, estaba en los dos roles (aunque no en el sentido estricto de juzgar, pero sí el de valorar): investigando el proceso y siendo objeto de éste.

Al principio, implicó una confusión el adentrarse al tema, ya que en las primeras lecturas acerca de los estudios que se tenían para construir el estado del arte, mi mente siempre volaba al proceso que vivía, es decir, que si lo documentado en esos trabajos se asemejaba a mi situación. Por lo que me di cuenta que habría que tomar distancia y ver la tesis totalmente separada de mi proceso formativo, ya que el objetivo no era analizar el proceso que estaba viviendo, sino lo que se estaba dando en el campo de la investigación que desarrollaba, por lo que debía ser objetiva acerca de lo que quería abordar en la investigación, y enfocarme en lograr que el trabajo investigativo no se permeara por la propia experiencia que vivía en cada semestre que avanzaba en el programa.

Sin embargo, lo que ayudó a ir dilucidando fue la conceptualización a partir de las teorías que fundamentaron el objeto de estudio, ver los diversos aspectos tratados en cada contribución y las categorías de análisis que estudiaban. Eso dejó muy en claro que no debía describir otro programa más o una institución que desarrollara un doctorado en el ámbito educativo, sino el abordaje personal de los sujetos en formación (eso era lo que hacía falta), más allá del análisis del programa y los aspectos institucionales del mismo.

Lo anterior dio claridad para el abordaje del trabajo investigativo y el interés por conocer la forma en que otros doctorandos habían vivido este proceso, más allá de lo institucional y el diseño curricular de su plan de estudios. Porque si bien es cierto, en ello se inicia de forma sistemática el trabajo de formar investigadores en este ambiente educativo (Fernández y Wainerman, 2015), —lo cual me servía para darme cuenta si esto se daba en mi propio programa y en la institución educativa en donde yo lo estaba cursando— también se revelaba la necesidad de continuar la investigación iniciada en los aspectos vivenciales de los sujetos en formación, pero desde la mirada de la “continuidad experiencial” (Dewey, 2010, p. 73) que permitiera rescatar las experiencias valiosas de los estudiantes en ese proceso de formación doctoral en el que se encontraban inmersos y del cual yo también estaba siendo parte.

En este sentido, asumí una postura más crítica de lo que pasaba en mi proceso en relación con el programa de estudio y las relaciones con los profesores, en el desarrollo de los coloquios semestrales, los avances de las investigaciones, las interrelaciones que se estaban entretejiendo en los seminarios y la dirección de tesis, lo que permitió vislumbrar que la investigación que iniciaba no sería solo bajo un análisis instrumentista, en estricto sentido del programa, sino en acciones investigativas que aportaran desde un enfoque experiencial, es decir: lo que el investigador vive, enfrenta y trabaja para lograr salir adelante con su investigación doctoral y reflejar como en esa conjunción se logra el proceso formativo que da vida a la carrera de un nuevo investigador.

La estrategia que permitió consolidar ese enfoque teórico-metodológico en el desarrollo del trabajo investigativo doctoral fue la revisión y elaboración del estado del arte, lo que contribuyó en determinar desde que punto

no querría abordarlo. Y con ello se reveló más claramente la metodología y las técnicas que debía de utilizar para poder realizar un estudio vivencial.

Un aspecto que llamó mi atención en esta parte fue lo referente a no cruzar las barreras entre el ser el sujeto de estudio y actuar en el rol de investigador, noté que al entrevistar a los profesores de los programas participantes en el desarrollo del trabajo de campo, ellos también remontaban a su formación dentro de su propio proceso doctoral. Lo que hizo que obtuviera no solo una mirada como formadores en esos programas, sino que esa línea (que a mí me había costado tanto trabajo no saltar), ellos lo hacían de forma indistinta al responder cada cuestionamiento en las entrevistas, dejando muy claramente el ser sujeto y objeto de investigación. Uno de estos participantes se extendió tanto que abordó su experiencia de cómo logró formarse como director de tesis, la forma en como fueron preparándolo para ese rol, lo que dejó una puerta abierta para continuar profundizando en este aspecto de la formación de investigadores, ya que, en esa búsqueda para la construcción del estado del arte, poca información se encontró en relación con la formación de directores de tesis.

Otra de las experiencias trascendentes fue el tema de ingreso, con respecto al proyecto de investigación que se da como requisito de admisión, en donde se constata lo afirmado por Moreno Bayardo, al señalar que los estudios de maestría pueden ser considerados dentro de una primera etapa formativa, pero la formación para la investigación se consolida hasta el nivel doctoral (2011), ya que en lo personal, cuando presenté el proyecto estaba muy segura de lo que quería hacer, sin embargo, mi mirada era limitada por los estudios de maestría, pues me encontraba muy enfocada en resolver una problemática determinada y no en adentrarse en generar o profundizar en un conocimiento. Sin embargo, coincidiendo con Moreno Bayardo, efectivamente este proceso me dio las bases investigativas, pero aún faltaba mucho para lograr la formación en esa labor, viéndose reflejado en la presentación de ese requisito como el punto obligado a valorar para el ingreso al programa (ya ni siquiera había sido aceptada).

Aún recuerdo cómo después de la retroalimentación decía a mis adentros: “destrozaron mi planteamiento”, aunque hoy, a años de distancia de ese hecho, puedo valorar que el abordaje del tema era muy incipiente en ese momento y fue madurando a lo largo del desarrollo del proceso, a partir de las

asesorías continuas en la dirección de la tesis y de las retroalimentaciones dadas en cada coloquio semestral. Más que destrozarse el proyecto presentado, fueron acciones —entre otras más— que aportaron para consolidar el trabajo investigativo, lo que fomentó en mí una “mentalidad científica [favoreciendo] el generar conocimientos de frontera por la vía de la investigación rigurosa” (Torres, 2014, p. 39).

No obstante, todos los cambios en el desarrollo de la tesis en el devenir del proceso formativo, la principal modificación se centró en el objetivo del trabajo, respecto a establecer el cambio de una propuesta de solución para un problema, a la generación de conocimiento, al abordar el tema más allá de la parte metodológica para profundizar en lo epistemológico, tarea que se realizó mediante los diversos seminarios que enriquecieron el conocimiento y las acciones investigativas del programa.

Apoyos en la formación doctoral

Lo anterior implica reflexionar en las acciones utilizadas para lograr el reto de formarme como investigadora, en virtud de lo cual puedo aportar que como estrategia implementada para lograr ese trayecto formativo hasta la conclusión de la tarea investigativa doctoral, fue la tutoría dada por mi directora de tesis como un factor esencial en este proceso, ya que, de acuerdo con Castillo, la estrategia de acompañamiento que se le brinda al estudiante por parte del director tiene “la tarea de acompañar, retroalimentar, aconsejar y ser el guía en investigación” (2022, p. 125); en mi caso fue muy cercana, lo que permitió potencializar conocimientos y habilidades, a pesar de diversas adversidades que en mi contexto personal y familiar se daban de forma continua (aspectos que abordaré más adelante).

En este acompañamiento del día a día con mi directora de tesis, las asesorías de investigación fueron parte esencial de esa estrategia como “espacios de construcción en los cuales el director y tesista aportábamos nuestras experiencias y conocimientos” (Escalante y García, 2017, p. 165). Ya que no solo asesoró o direccionó el trabajo de investigación, sino que se convirtió en el acompañamiento académico experimentado que yo necesitaba, en la escucha atenta a las ideas, dudas, limitantes, recomendaciones de su *exper-*

tise en el tema, la sugerencia de lecturas, de la metodología, las revisiones constantes, además de explotar las fortalezas que veía en mí y que quizás en la agobiada dinámica académica y de vida, las perdía de vista.

Por lo que se afirma que las estrategias de acompañamiento encierran tres funciones principales: “la realización de la lectura, retroalimentación y evaluación, en diálogo directo sobre las investigaciones que cada doctorando está realizando” (Castillo, 2022, p. 132).

De este modo, lo que se observó como testimonio de una estrategia implementada en mi persona, fue el *coaching* metodológico al que se refiere Mendieta, descrito a través de la conceptualización dada por Gallwey al señalar que “el *coaching* consiste en descubrir el potencial de una persona para maximizar su rendimiento, es más ayudar a aprender, que enseñar” (2015, p. 16).

Por otra parte, la dirección de la tesis no solo llegó hasta este aspecto, sino que se convirtió en lo que Torres (2017) llama un tutor de investigación, ya que su labor fue más allá de solo el desarrollo del trabajo investigativo, que implicó el acompañamiento en el diseño de la estrategia de análisis, la recolección de datos, la preparación de ponencias, la construcción de artículos científicos, el involucramiento en tareas y eventos científicos, hasta la preparación de la presentación del informe final de la tesis ante el sínodo, lo que permitió construir esa mentalidad científica a través de diversas actividades de investigación, más allá de la escritura de la memoria de la investigación, que en mi caso, a cuatro años de distancia, llega hoy en día hasta la vinculación con redes de investigación, traspasando el límite de solo llegar a la recepción del grado, cuestión que pocos directores de tesis realizan.

Así, la vinculación con redes de investigación puede convertirse para el director y el tesista en un reto más allá de la obtención del grado, y que en el caso de los sujetos de estudio de mi tesis, se abordó por solamente el cincuenta por ciento de los participantes a través de los profesores que desempeñaron el rol de directores de tesis, mientras que visto desde los programas doctorales, únicamente uno de tres que se analizaron logró en menor medida la vinculación de redes de investigación, a través de otras sedes institucionales que forman parte del programa doctoral.

Los coloquios semestrales en el desarrollo del trayecto doctoral funcionaron como otra buena estrategia formativa, que al operar de forma cole-

giada, permitió el intercambio con distintos miembros de la comunidad académica, que de acuerdo con Moreno Bayardo y Torres (2014), así como a Dijk y Hernández (2017), deben de realizarse bajo parámetros de respeto en un intercambio crítico de ideas. En mi caso se vio reflejado así, ya que de forma constante, cada semestre el coloquio de investigación se conformó por tres miembros quienes compartieron los criterios y recomendaciones desde el punto de vista epistémico y metodológico, en pro del avance y mejoramiento del trabajo de investigación, lo que permitió un trabajo complementario entre mi directora de tesis y los integrantes del comité doctoral; además de los profesores que se desarrollaban en cada uno de los seminarios de semestre, lo cual reflejó en forma notable la complementariedad de los actores formativos, revelada en dualidad, tanto en mi proceso vivencial, como producto del análisis de la investigación realizada en él (Castillo, 2021).

Por lo que respecta al perfil de egreso que plantea el desarrollo de habilidades investigativas de acuerdo con los aportes de Moreno Bayardo, al considerarlos como “el núcleo fundamental e integrador de los aprendizajes requeridos para hacer investigación de buena calidad” (2015, p. 33), permitió establecer un autoanálisis, en donde se reflejó que en el proceso doctoral se potencializaron en mi formación las habilidades instrumentales, de percepción de pensamiento, de construcción social del conocimiento y metodológica; siendo estas últimas las que se tuvieron que trabajar en mayor forma para lograr el desarrollo como parte de la formación en los estudios de posgrado.

De igual forma, el análisis de las condiciones personales que se hicieron presentes en mi proceso formativo se encaminaron hacia dilemas de índole familiar, que se veían reflejadas en el aspecto emocional, ya que en el devenir de ocho semestres, las situaciones de salud con miembros de mi familia y en mi persona se hizo latente, lo que en ocasiones mermaba en mis estados de ánimo, pero siempre encontré una red de apoyo académico-institucional, que me acompañó y evitó que no existieran pensamientos en mí de abandonar el proceso formativo.

Una de las piezas claves en esa red de apoyo y que hoy puedo denominar como estrategia de acompañamiento, fue mi directora de tesis, en este sentido fue muy cercana, siempre para ver que necesitaba más allá de los temas académicos, o de las circunstancias personales que enfrentaba pudiera salir

a flote con el proceso investigativo y académico, brindando el apoyo personal que requería como ser humano ante lo que estaba viviendo, yo sabía que ella siempre me escuchaba y que, aun ante el peor escenario catastrófico que se presentaba, ya sea de perder al ser querido, estar enferma o presentar dificultades personales, estaba para mí, me daba un espacio de tiempo para reponerme, o enfrentar las situaciones y después volvía a retomar la carga del trabajo de investigación para trabajarlos pendientes y avanzar de cara a los objetivos semestrales.

Una parte más de la estrategia de acompañamiento, que se sumó a la dirección de la investigación y dio soporte a la misma, fue la red de apoyo generada a través de los profesores de los seminarios y los coloquios semestrales, como mediadores humanos cuya función se dio en torno al acompañamiento constante que ayudaba a cuestionar y plantear el rumbo que seguiría la investigación.

El desarrollo constante con la exposición de los avances doctorales semestrales enriquecía la mirada en el tema y, hasta cierto punto, servía de confrontamiento ante las diversas posturas de abordaje, lo que al mismo tiempo permitía que las exposiciones contribuyeran al desarrollo de la comunicación científica dentro de un ejercicio de oralidad, además de permitir la prepararme para el examen de candidatura y de grado, por lo que esos ejercicios eran ensayos previos en cada semestre, ya sea en forma presencial o mediante la exposición vía remota en medio de una pandemia, ante la que fuimos obligados a realizar el desarrollo del cierre doctoral, en un aula virtual desconocida para la gran mayoría, pero que se convirtió en el espacio ideal para continuar trabajando.

En el ámbito familiar, también encontré esa red de apoyo, ya que, si bien las situaciones familiares adversas estuvieron presentes cada semestre, también he de reconocer que fueron todos ellos los que me impulsaron a seguir adelante. De acuerdo con Correa *et al.* (2024), existen variables psicoafectivas presentes en la formación del doctorando como parte de “los procesos motivacionales que influyen en los compromisos de tipo académico” (p. 162).

De este modo, mi primer círculo familiar se sumó a la motivación que recibí, aunque para ellos mi esfera académica era desconocida, ya que era el primer miembro de la familia en llegar a estudios doctorales, siempre

encontré el apoyo de mi madre y hermanas con respecto al cuidado y atención de mis dos hijos, ya que mi esposo se encontraba la mayor parte del tiempo fuera de la ciudad. No obstante ello, él fue uno de los que me animó a estudiar el programa doctoral, sabía que era un anhelo que había postergado por muchos años (dando preferencia a la decisión de convertirme primeramente en mamá, antes que doctora), por lo que desde el primer acercamiento que tuve en la universidad para el ingreso, él me apoyó al cien por ciento, incluso en la cuestión económica en los primeros años —antes de contar con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)— y en cada cierre de semestre siempre aguantó el estrés que reflejaba en mis acciones ante el desarrollo de cada coloquio, donde la prioridad era llegar con el avance lo más cercano a la meta propuesta para cada ciclo. Lo que ratifica lo dicho por Correa *et al.* (2024), al señalar con base en Rockinson “que un matrimonio sólido se identifica como factor central en la permanencia de los doctorandos” (p. 161).

Reflexiones finales

A partir de la escritura de este autoanálisis acerca de la formación doctoral vivida, se refleja la experiencia de un caso en el trayecto de la formación doctoral. La cual ha encontrado un mayor posicionamiento como área de investigación educativa, enfrentando los retos más desafiantes, pero que a través de sus actores da cuenta de la consolidación de un espacio importante e imprescindible en lo educativo.

La trayectoria formativa para la investigación plasmada desde una mirada transversal en este trabajo reflexivo permite documentar la interrelación de sujetos que han enriquecido los procesos doctorales en investigación educativa. Además revela que las estrategias de acompañamiento son un factor indispensable en el desarrollo de los futuros investigadores, desde el aporte del tutor de la tesis como sujeto que dirige la investigación, pero más allá de ese labor, se convierte en quien encabeza el equipo que interactúa con el doctorando en el proceso formativo, sumando el trabajo de profesores desde los seminarios y el desarrollo de los coloquios, lo que da una mirada completa, primeramente a la investigación como trabajo recepcional y en

segundo (o más importante para el objetivo de esta reflexión), para el desarrollo del futuro investigador.

Esto ratifica la importancia de la intervención de los “formadores como mediadores humanos” en el diseño e implementación de las actividades formativas que abonen al objetivo final de formar investigadores (Moreno Bayardo *et al.*, 2003, pp. 52-53).

Por otra parte, el inicio y desarrollo de este trayecto formativo se da con el proyecto y culmina en el desarrollo del examen recepcional de la investigación doctoral, lo cual implica que, así como el tema va madurando en el día a día, el sujeto en formación lo hace en la medida que va avanzando la investigación, mediante el desarrollo de las diversas habilidades investigativas necesarias para el pleno desarrollo del estudiante en formación.

De tal forma que los ejercicios de presentación de proyectos en momentos iniciales del programa y el desarrollo de los coloquios semestrales con los avances de la investigación, preparan al futuro investigador en la comunicación oral de su formación, además de facilitar el desarrollo de ejercicios de confrontación con su primera comunidad científica, que a su vez realizan las retroalimentaciones y orientaciones al trabajo de investigación que se realiza, el cual se ve enriquecido a partir de la experiencia de los formadores, haciéndose necesario para el doctorando para lograr el proceso de generar una mentalidad científica. Esto sugiere continuar documentando estas experiencias acerca del *coaching* metodológico que se da en la interacción de esas estrategias de acompañamiento doctoral.

Por otra parte, habrá que rescatar de esta breve reflexión que las condiciones institucionales dadas a partir del diseño de los coloquios semestrales en combinación con los diversos seminarios en el devenir del programa académico, resultan ser espacios favorecedores para el enriquecimiento de la discusión científica de las investigaciones que cada doctorando aborda.

Otro de los retos a documentar para esta temática en futuras investigaciones es lo referente a la generación de redes de investigación, que si bien en mi proceso doctoral a nivel institucional no se logró ya que no se consideró desarrollar vínculos con otros investigadores a nivel nacional o internacional de otros programas doctorales. En el desarrollo de mi tesis doctoral, este punto de crear o generar redes de investigación solo lo contempló un programa participante. Sin embargo, en la experiencia personal puedo concluir

que en mi trayecto formativo se logró a través del acercamiento que mi directora propició durante el proceso y aun en forma posterior a la recepción del grado, lo que deja como reto profundizar en esta cuestión que Torres (2017) estableció como la figura del “tutor de investigación”, que rebasa más allá de los límites de la dirección de una tesis.

Por lo que respecta al perfil de habilidades, señalo que esta cuestión es punto de partida de un estudio mucho más profundo que daría para todo el desarrollo de otra tesis doctoral y que, por lo que respecta a la propia, solo fue una breve reseña de la conceptualización de éstas.

Derivado de este análisis acerca de las condiciones personales que he compartido, se concluye que la interacción de las redes de apoyo académicas y familiares, en específico de la directora de investigación bajo un *coaching* metodológico muy cercano, en interacción con las estrategias de acompañamiento ya determinas, propiciaron la motivación intrínseca para continuar el proceso investigativo y no morir en el intento, dando una relevancia al tema psicoafectivo, lo cual también resulta un tema de oportunidad para abordarse como otra dimensión a investigar.

Referencias

- Adalid y Diez de Urdanivia, C. M. (2011). Conacyt y el posgrado: Políticas de evaluación y calidad. *Gestión y Estrategia*, (40), 87–98. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2011n40/Adalid>
- Arredondo, V. M. (2004). Retos y problemas en la enseñanza y la investigación: Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM. *Omnia*, 20, 95–107. http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_17/13.pdf
- Castillo Durán, A. (2021). Procesos de formación doctoral para la investigación educativa desde las experiencias de los actores educativos [Tesis doctoral]. *Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación en Puebla*, 5(1), 1–261. https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6473c6d730e3de6f1346ff15/1685309144762/38.+Tesis_Castillo+Duran+Andrea.pdf
- Castillo Durán, A. (2022). Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. *A&H: Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 8(núm. especial: El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación), 121–136. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/282/235>

- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. Comepo. <https://www.comepo.org.mx>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125–136.
- Correa, D. M., Acevedo, A. M. y Gartner, C. (2024). Experiencia del estudiante en la formación doctoral: Un estudio de los factores personales e institucionales involucrados. En L. I. Valencia, D. A. Montoya y L. E. Ocampo (Comps.), *Psicología y educación: Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo* (pp. 155–176). UPB. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11462/psicologiayeducacion%20art%208.pdf?sequence=1>
- Croda, G. y Porras, L. H. (2020). Procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en educación: Una aproximación teórico-metodológica. En M. L. Gaeta, O. P. Cruz y L. H. Porras (Coords), *Los posgrados en educación en Puebla: Trayectoria y prospectiva* (pp. 74–101). Concytep.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Dijk Kocherthaler, S. C., González Ontiveros, A. y Hernández Ulloa, A. R. (2017). El comité tutorial como instancia de formación integral de jóvenes investigadores. En J. L. Martínez Rosas y R. C. Perales Ponce (Coords.), *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano* (pp. 1531–1538). Red de Posgrados en Educación. <https://red-posgrados.org/wp-content/uploads/2022/11/Investigacion-y-formacion-en-los-posgrados-EBOOK.pdf>
- De Ibarrola, M. y Anderson, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos*. ANUIES.
- Escalante Ferrer, A. E. y García Pascacio, L. E. (2017). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (50), 159–173.
- 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>
- Fernández Pérez, J., Barajas Arroyo, G., Flores Olvera, D. M. C., Alarcón y Pérez, L. M. y Santillana Romero, H. (2017). Competencias investigativas y sistematización de experiencias: Un estudio de doctorado en la BUAP. En J. L. Martínez Rosas y R. C. Perales Ponce (Coords.), *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano* (pp. 53–62). Red de Posgrados en Educación. <https://red-posgrados.org/wp-content/uploads/2022/11/Investigacion-y-formacion-en-los-posgrados-EBOOK.pdf>
- Jiménez, W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *Revista Studiositas*, 1(1), 36–43. <http://hdl.handle.net/10983/474>
- Martínez, R. F. (1993). El Doctorado Interinstitucional en Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(4), 139–162.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación: Un currículum transversal de

- formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(1), 520–540. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561–580. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59–78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004
- Moreno Bayardo, M. G. y Torres, J. C. (2014). La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento. En D. Sagástegui, C. Palomar y M. L. Chavoya, *Paisajes de lo educativo desde la investigación* (pp. 253–298). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. https://t.ly/CudO_
- Pedraza Longi, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–33. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Ruiz Gutiérrez, R., Argueta, A., Corrales, V., Martínez, A., Bernal, J. y Hernández, B. (2006). *Los estudios de posgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. UNESCO-IESALC / UNAM / IPN / UAS. https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Gonzalez8/publication/44838669_Los_Estudios_de_posgrado_en_Mexico_diagnostico_y_perspectivas/links/53d48b290cf2a7fbb2ea0d01/Los-Estudios-de-posgrado-en-Mexico-diagnostico-y-perspectivas.pdf
- Schmelkes del Valle, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López Ruiz, L. Sanudo, y R. E. Maggi (Coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337–391). ANUIES.
- Torres, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de 'habitus científicos' en estudiantes de doctorado en educación*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/period/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf
- Torres Frías, J. C. (2017). *Elementos para una resignificación de la tutoría en posgrados en educación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1436.pdf>
- Veytia, M. y Lara, R. (2017). Las TIC como herramientas para enriquecer la formación de investigadores en el doctorado. En J. L. Martínez Rosas y R. C. Perales Ponce (Coords), *Investigación y formación en los posgrados en educación para el desarrollo social y humano* (pp. 469–478). Red de Posgrados en Educación. <https://red-posgrados.org/wp-content/uploads/2022/11/Investigacion-y-formacion-en-los-posgrados-EBOOK.pdf>