

CULTURAS DE LOS ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Reflejos de un campo en definición

JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA / MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO / VERÓNICA ORTIZ LEFORT

Resumen:

Este artículo presenta algunos hallazgos de un estudio de caso sobre las culturas académicas que permean las prácticas y los procesos de formación para la investigación educativa en tres programas de doctorado en Educación que se desarrollan en universidades de México. Se identifican tres grupos específicos de producción de culturas: *estudiantes, formadores y administradores*; se plantea que cada uno construye significados sobre aspectos particulares de la investigación educativa dentro de un proceso de formación para la investigación. Se exponen significados compartidos por estudiantes de los tres programas, como una vía de acercamiento a la comprensión que ellos van adquiriendo sobre el quehacer del investigador educativo y sobre las características del campo, en forma derivada de su experiencia en cada programa doctoral.

Abstract:

This article presents findings from a case study on the academic cultures that permeate the practices and processes of training educational researchers in three doctoral programs in education at Mexican universities. Three specific groups of culture production are identified: students, educators, and administrators; the assumption is that each group constructs meanings for particular aspects of educational research within a training process for researchers. The article describes shared meanings in the three programs, as a way to approach the students' understanding of their work as educational researchers and the field of educational research, based on their experience in each doctoral program.

Palabras clave: investigación educativa, cultura académica, representación mental, formación de investigadores, estudios de posgrado, México.

Keywords: educational research, academic culture, mental representation, researcher education, graduate studies, Mexico.

José Margarito Jiménez Mora es investigador asistente del Departamento de Estudios en Educación (DEEDUC) de la Universidad de Guadalajara. Hidalgo 935, Centro, 44200, Guadalajara, Jalisco, México. CE: pepe_dw@hotmail.com

María Guadalupe Moreno Bayardo es investigadora y jefa del DEEDUC de la Universidad de Guadalajara. CE: gpemor98@hotmail.com

Verónica Ortiz Lefort es investigadora adscrita al DEEDUC de la Universidad de Guadalajara. CE: vero_lefort@hotmail.com

Introducción

La investigación educativa constituye un campo de conocimiento que se caracteriza por una amplia gama de perspectivas, métodos y problemas de estudio consecuencia, entre otras cosas, de la diversidad de agentes que participan en ella. No obstante, factores como la socialización de la producción en distintos escenarios académicos, así como las tendencias predominantes en los programas institucionales de formación, permiten distinguir cada vez con mayor claridad algunos de los atributos del campo y de sus actores.

La dinámica del campo mencionado se rige por principios comunes a la lógica de conformación y funcionamiento de las comunidades académicas, la cual ha sido objeto de análisis en obras como las de Bourdieu (1990), Clark (1991) y Becher (2001). Las categorías construidas por autores como éstos hoy resultan indispensables en la explicación de fenómenos como el acceso de nuevos miembros a un campo de producción científica.

La alternativa de estudiar lo que ocurre en las comunidades académicas que pertenecen a un campo de producción cultural y científica a partir de evidencia empírica, ha dado lugar a la exploración y caracterización de comunidades específicas de formación disciplinar. En el caso de la investigación educativa, la formación se ha institucionalizado a través del posgrado, sobre todo en el nivel de doctorado. Trabajos realizados en Europa y Estados Unidos (Baldauff, 1998; Gaff, 2002; Bair, Grant y Sandfort, 2004; Scott, Brown, Lunt y Thorne, 2004; Neumann, 2005) e investigaciones precedentes en nuestro país como la de Moreno (2006) muestran cómo la formación doctoral intenta responder a la demanda, cada vez más insistente, de producir investigadores. Asimismo, esta formación abona a un proceso de definición de la identidad y de las prácticas de los potenciales investigadores (Olson y Clark, 2009).

Este trabajo pretende contribuir a la reflexión sobre las culturas académicas presentes en comunidades de formación para la investigación educativa. Para ello, se recurre a la exploración de significados construidos por estudiantes de tres programas doctorales, uno ofrecido en la capital del país y los otros dos en universidades estatales con un grado importante de desarrollo en investigación educativa. Pese a la distancia geográfica y a la diferencia de historias de formación, en la experiencia de los estudiantes entrevistados en estos programas aparecen elementos comunes que resultan

útiles para caracterizar la forma en que, en esas comunidades, se entiende la investigación y la formación, así como ciertos aspectos en los cuales se pone énfasis en cada comunidad en torno a estos conceptos.

El marco de fondo, el estudio de las culturas académicas

La investigación de la cual se deriva este trabajo como un reporte parcial, tiene como foco principal de indagación *las culturas académicas* que convergen cuando se generan procesos educativos cuyo núcleo central es la formación para la investigación. Desde una perspectiva que concibe a la cultura como contexto donde el comportamiento de las personas adquiere y aporta significado (Geertz, 1973; Bruner, 1990), el propósito de este estudio ha sido acceder al conjunto de significados sobre *la investigación* y sobre *la formación para la investigación* que son interiorizados, construidos o reconstruidos por los actores (formadores, estudiantes, administradores) que intervienen en los programas de doctorado en Educación mencionados; como una vía para explorar lo que ocurre en estos espacios en las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación*.

La aparición de este tipo de programas doctorales representa una forma de respuesta a varias presiones administrativas y académicas dirigidas a dar a la investigación educativa un lugar disciplinar específico (Little, 2007). Por ello, en tales programas se gesta una serie de prácticas que dan forma a lógicas particulares de producción del conocimiento, basadas en lo que los académicos hacen y en los saberes que ellos y los estudiantes incorporan en términos teóricos, metodológicos y epistemológicos.

Siguiendo a Carlino (2004), las culturas académicas en estos programas se configuran por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se llevan a cabo en ellos, caracterizadas por su naturaleza social; su particularidad vinculada a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos; y la articulación de conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, herramientas, rasgos de pertenencia e identidad, que dan lugar a un conjunto de pensamientos y acciones compartidas.

La construcción metodológica

Este trabajo constituye un acercamiento fenomenológico a los significados construidos por los estudiantes, como actores centrales de las prácticas y procesos de formación para la investigación que se dan en los programas

de doctorado en Educación participantes en el estudio, asumiendo que tales significados representan algunos de los constitutivos principales de las culturas académicas que es posible reconstruir a partir de la información empírica. La posición fenomenológica de este estudio, orientada en aportaciones como las de Schütz (1987,1994), supone que cada sujeto vive experiencias desde las cuales construye y obtiene significado de la realidad, de tal suerte que la comprensión de este significado –por parte de quien hace investigación– permite acceder a la forma en que el sujeto adquiere conocimiento del mundo social y cultural donde se desenvuelve. Por ello, la recopilación y el análisis de los datos construidos en este estudio son tareas que se *centraron en la experiencia de los estudiantes*. Autores contemporáneos como Holley y Colyar (2009) señalan que este tipo de acercamiento tiene como fuente principal el análisis de datos construidos a partir de narraciones de los sujetos, lo cual hace posible en cierta forma reconstruir sus contextos de actuación. En la opinión de estos autores, las comunidades académicas existen precisamente gracias al intercambio de estas historias.

La naturaleza de un acercamiento como el descrito en el párrafo anterior se desprende de la pregunta central de la investigación, generadora de este reporte, la cual refiere a las formas que adopta la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral y las prácticas y procesos de formación para la investigación. Se asume, en este sentido, que esta relación tiene efectos en la formación de los estudiantes durante el desarrollo del doctorado.

Tomando en cuenta que los estudiantes constituyen un grupo específico de producción de significado, autores como Deem y Brehony (2000) distinguen en los programas doctorales la existencia de una *cultura de los estudiantes de investigación*, que se caracteriza por sus formas de hacer y de pensar, dentro del contexto de prácticas vigentes en la disciplina para la que se forman. De esta manera, en el trabajo que aquí se reporta parcialmente, fue necesario acercarse a la cultura de los estudiantes con apoyo en entrevistas temáticas abiertas, las cuales, sin dirigir estrictamente el discurso del sujeto, pueden adoptar la forma de un mapa orientador de la búsqueda (Weiss, 1994; Strauss y Corbin, 1998, Denzin y Lincoln, 2003). En este sentido, algunas de las cuestiones a las cuales hicieron referencia los estudiantes entrevistados, son, entre otras:

- condiciones económicas, familiares y laborales en las cuales estudian el doctorado;
- hábitos de trabajo y estudio;
- relación con los pares;
- desarrollo que el programa propicia en el plano académico y personal;
- experiencias que han favorecido o limitado su proceso de formación;
- estrategias personales para lograr éxito en el doctorado;
- valoración sobre las prácticas de los formadores en los programas de doctorado incluidos en el estudio.

Conviene señalar en ese sentido que todos los estudiantes incluidos en este estudio, diez en total (cuatro del primer doctorado y tres del segundo y del tercero, respectivamente), participan en un conjunto de actividades comunes a los programas de formación, en las cuales hay interacciones específicas, como los seminarios, los coloquios y la relación de tutoría, y comparten en la versión de su experiencia, elementos comunes al discurso académico en educación, en el contexto de las ciencias sociales, como los que se utilizan para señalar procesos y productos de la investigación y las características que se esperan de ellos. Este último hecho confirma cómo, paulatinamente, en la investigación educativa se va extendiendo una base disciplinar compuesta de significados compartidos por sus agentes, en forma asociada con las prácticas institucionalizadas de formación.

Construcciones de significado sobre la investigación educativa.

Algunos hallazgos en la cultura de los estudiantes

Como consecuencia de lo señalado en el apartado anterior, un primer rasgo de la cultura de los estudiantes que participaron en el estudio es que a lo largo del proceso de formación doctoral, *se apropian de elementos clave del discurso de la investigación educativa y social*. Esto puede distinguirse en el modo en que describen y relatan ciertas partes de su experiencia. Dentro de este discurso se reconocen de manera notable aspectos como la *importancia de la teoría en la investigación*. A la construcción de este significado contribuyen prácticas como la interacción con investigadores y textos en los seminarios:

La lectura de ciertos textos a mí me ayudó porque generé reflexiones que independientemente de que se hayan hecho a nivel epistemológico, por ejemplo,

yo las podía concretar en mi investigación, y pude aparte reflexionar acerca de la labor de investigación en sí. E4D1.²

Yo venía con la idea de ir directamente al campo a hacer investigación, pero la dinámica del doctorado es plantearle al estudiante una serie de herramientas de carácter teórico-metodológico, y después ir desarrollando los otros aspectos [...] Con ello te vas dando cuenta de que el nivel de exigencia analítico conceptual es mayor. E1D2.

Por el nivel de los profesores, por su formación, por su campo de trabajo, donde todos son investigadores selectivos, sí hay mucho rigor metodológico, rigor conceptual. E2D3.

La visión de los estudiantes sobre lo anterior refleja cómo ciertos significados que construyen durante la formación los acercan a temas actuales de discusión en el campo de la investigación educativa. La importancia de la teoría, por ejemplo, es señalada en trabajos como el de Wright (2007), en términos de su carácter como conjunto de herramientas conceptuales indispensables en aspectos fundamentales de la investigación como la elaboración de preguntas y la interpretación de los datos.

Otro de los significados en los cuales coinciden los estudiantes es la idea de que *el rigor es un componente necesario en el trabajo de un investigador* y, por ende, en su formación. Hay múltiples evidencias provenientes de su experiencia en las cuales se manifiesta este significado; como muestran los siguientes comentarios, parte de esta cultura del rigor tiene que ver con las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso de formación en cada programa, mientras que otras se relacionan con cuestiones de personalidad, como la autoexigencia:

En el doctorado había mucha exigencia. A veces había profesores que decían: “este libro mañana lo analizamos”. Pues vamos a leer el libro, pero a veces sí se carga mucho, aunque es parte del juego, de “vamos a cargarlos a ver qué tanto aguantan”, la presión de tener varios profesores y mucho material. E2D1.

Se me dificultaba algo que creo yo se dificulta a todos los estudiantes, ¿cómo satisfacer la demanda del profesor? [...] Ese es el reto. Uno dice “ya hice un ensayo, lo discutí, lo fundamenté”, y resulta que el profesor te dice que no. E2D2.

Soy muy exigente conmigo misma, necesito estar segura de las cosas. Entonces leo muchísimo y trato de incorporar las cosas. Me angustia mucho dejar cabos sueltos, por eso hago una búsqueda exhaustiva de buenas fuentes; y a la hora de escribir hago muchas veces las cosas porque quiero que quede lo mejor posible. E3D3.

Asimilar el rigor académico como rasgo del investigador se traduce en la comprensión, alcanzada por los estudiantes de estos tres programas, acerca de cuestiones como saber trabajar bajo presión y cumplir con las condiciones que los formadores les exigen, tanto en su actuación individual como en los productos que elaboran durante el doctorado.

Otra cuestión clave es la relacionada con *la forma en que se enseña a investigar*. Parte de la evidencia encontrada coincide con lo que sugieren actores como los consultados por Moreno (2000, 2002) acerca de la formación para la investigación, de que se trata de una labor que más que enseñarse, se aprende; esto es, que no se puede asegurar el aprendizaje de la investigación mediante una enseñanza escolarizada. Esto explicaría la orientación de ciertos programas a dejar el trabajo casi por completo en manos del estudiante, tal como ocurre en los denominados “tutoriales”.³

En contraparte, puede argumentarse que la participación de investigadores reconocidos con el estatus de formador (profesor) en los programas doctorales, hace que la investigación educativa implícitamente esté concebida como objeto de enseñanza. Las formas de actuación de estos investigadores-formadores, descritas por los estudiantes, son evidencia de que durante la formación para la investigación que se da en estos programas existe *de facto* una relación profesor-estudiante:

Cuando llegué aquí encontré profesores que me descubrieron autores que no conocía o que no había leído bien, o maneras de ver cierto modelo o cierta teoría que no había considerado. Eso me pareció muy grato, tener más elementos de los que se supone que tenía. E3D1.

Algunos profesores del doctorado sí manejan los conocimientos, el contenido y la experiencia y la producción, pero como que menosprecian el ejercicio de la docencia. E1D2.

Creo que son investigadores que llegan a tener cierto reconocimiento, fama, se sienten cotizados en un cierto nivel, y entonces subestiman un poco el trabajo de los demás. Al estar por lo general en universidades de la capital, se sienten como “vacas sagradas”, menosprecian un poco el trabajo de los estudiantes de posgrado de las otras universidades públicas y tienden a ser un poco más rudos en sus críticas, en lugar de ser más constructivos y de apoyar. E3D2.

A veces la mediación de los formadores es nula, pero también tiene que ver el cómo se han construido como doctores y lo que implica para ellos ser doctores. E3D3.

La existencia de esta relación da lugar a la construcción de otros significados en la experiencia de estos estudiantes, los cuales coinciden con lo encontrado en otras investigaciones. De ellos destacan:

- La brecha que se distingue entre la investigación y la docencia debida, entre otras razones, al lugar secundario que asignan a esta última actividad algunos investigadores de los programas estudiados. La explicación de esta actitud se encuentra documentada en estudios amplios donde se analizan las comunidades académicas, como los de Becher (2001), y Kamvounias, Mac Grath-Champ y Jeaney (2008), entre otros.
- La influencia, en las prácticas de los formadores, de la trayectoria que siguieron desde estudiantes hasta convertirse en investigadores, lo cual incide en que su labor en el programa se desarrolle básicamente como un proceso artesanal (Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas, 2007).

En relación con los aprendizajes necesarios para hacer investigación, los estudiantes refieren básicamente dos competencias cognitivas. En primer lugar, *saber leer*. Las características de la práctica lectora en un investigador son la profundidad y el análisis, como describen los estudiantes:

Creo que me esforcé mucho en que las lecturas que hacía fueran lo más profundamente hechas, para aportar reflexiones e inquietudes y todo eso [...] no soy una lectora muy voraz, no leo mucho, pero lo que leo creo que tengo una capacidad analítica de transformarlo. E4D1.

Paralelamente, un aspecto cuya importancia en la formación de un investigador resulta trascendental es, como señala Carlino (2004), la práctica de la escritura y la supervisión que sobre esta actividad tienen los formadores, quienes representan al experto en la tarea de la construcción y comunicación de un pensamiento ordenado y que respeta las normas discursivas de una disciplina particular. Para los estudiantes, lograr esto representa un verdadero desafío:

Es uno de los puntos que no se han podido resolver en los programas de formación, porque además depende de la habilidad que el sujeto tenga, pero en los programas sí hace mucha falta una especie de herramientas o de ejercicios metodológicos que ayuden a potenciar el nivel de la escritura. E1D2.

Puede uno adquirir el conocimiento, reconstruir una postura teórica, pero en un momento no estamos habilitados para comentarla o discutirla. E2D2.

La parte de la redacción se ha vuelto difícil para mí, una por los problemas que tengo para redactar y la otra al pensar que me va a leer un doctor. Eso me causa mucho conflicto. Entonces, primero redacto, después reviso y luego adorno; aquí me tardo muchísimo porque tengo que estar muy pendiente de cómo hablo. E1D3.

En el doctorado, por la exigencia académica, la investigación tiene que ser más perfecta y “no sale” a la primera, entonces requiere vencer esas pequeñas frustraciones que se van dando en el proceso, cuando el trabajo “no sale” y que hay que construir y reconstruir. E2D3.

Por otra parte, ser investigador, ineludiblemente implica hacerse de un lugar reconocido por los pares en un campo de producción científica. En este sentido, los estudiantes ven en el capital académico de los investigadores uno de los componentes más atractivos de la formación:

A veces hemos tenido gente muy buena, que son especialistas en su área, y eso es una fortaleza porque uno puede obtener de ellos mucha experiencia, mucho conocimiento. E1D1.

Me habían dicho que los profesores del doctorado eran gente muy bien formada, con muy buen nivel, casi todos de fuera de la universidad y tenían un prestigio reconocido. E3D2.

Creo que es un privilegio el tener oportunidad de formarte en investigación al lado de otros investigadores, porque vas incorporando muchos elementos, sobre todo de trabajo académico; así, cuando tú lo tienes que hacer, tienes una base, un referente, una experiencia. E2D3.

De lo anterior se desprende que, a la par de las competencias cognitivas que son necesarias para constituirse como investigador, *se requieren competencias de naturaleza social* en todas las áreas de conocimiento (Coll, 2009). Las formas de interacción de los estudiantes con otros miembros de la comunidad académica en que se forman –desde sus pares hasta los investigadores– y sus rasgos de participación en las actividades de grupo son uno de los principales referentes para valorar la adquisición de estas competencias. Asimismo, en las prácticas de formación donde se lleva a cabo la socialización del conocimiento y de su producción es posible distinguir la forma en que tales competencias intervienen generando en el estudiante una disposición importante hacia las tareas de investigación:

Creo que mis aprendizajes estuvieron un poco más inclinados a cómo aprender de los otros, de su forma de hacer discurso, de construir conocimiento, de decir las cosas al grupo. E2D2.

A partir de los seminarios que tomo yo sigo trabajando sobre mi proyecto, recibo información, leo más, comento las lecturas con mis compañeros y con mi tutor, pero sigo investigando a la par. Desde que yo inicié es un ambiente tan académico, que motiva, porque aparte de enriquecedor, le da a uno seguridad de exponer hasta dónde va en su proceso. E3D3.

Otra cuestión relacionada con la adquisición y puesta en juego de estas competencias sociales es el trato directo que los estudiantes de estos programas experimentan de parte de quienes son sus puntos de referencia, los investigadores. La imagen de éstos representa un objeto que los estudiantes pueden valorar y contrastar, de acuerdo con su experiencia con determinados profesores que presentan actitudes distintas, aun dentro del mismo programa de formación:

De mi tutora, una de las cosas que más agradezco es que tiene una calidad humana impresionante que rebasa lo académico. A mí siempre me ha tratado con mucho cariño, aprecio y respeto. Como fui su auxiliar, más que encargarme el trabajo, era como compartirme de su trabajo. E4D1.

Una de mis convicciones es que, entre más estudies, te tienes que volver más respetuoso y considerado con los demás. Aquí me he topado con profesores que insultan a uno, que piensan que uno es tonto, y eso nunca lo he visto con buenos ojos. Piensan que ya porque son doctores y uno se está formando, no sabe uno nada, que te pueden maltratar, insultar incluso. E2D1.

Finalmente, el concepto de investigación y de la figura del investigador que los estudiantes construyen al final de un proceso de formación doctoral, en el caso de las instituciones que formaron parte de este estudio incluye, entre las cuestiones, una apertura y una disciplina mental, que hagan del investigador una persona dispuesta a la generación de preguntas y a la reflexión, y que cuente con una carga emocional positiva hacia su trabajo, como aparece en los siguientes planteamientos:

Creo que la investigación tiene como objetivo principal responder preguntas, entonces es una búsqueda profunda, sistemática, estructurada de respuestas, y el investigador, en sentido estricto, creo que necesita pasión. Creo que un investigador es un apasionado de su objeto. E1D1.

No me parece que solamente las grandes ideas plasmadas en el texto escrito son dignas de considerarse para el aprendizaje. Cuando uno se acerca a los sujetos de investigación, de ellos aprende cosas extraordinarias. Entonces creo que si un hábito se transformó o se fortaleció en mí fundamentalmente como resultado del doctorado fue eso, el tener la mente predispuesta para aprender en cualquier ámbito y en cualquier circunstancia. E2D2.

Investigar es un proceso de construcción, de reconstrucción, de reflexión, de búsqueda, de sistematización, de análisis y de integración. El investigador es el que aporta a un campo de conocimiento, ayudando a que el campo se incremente. E2D3.

La exploración anterior da cuenta no únicamente de las formas en que los estudiantes participantes en este análisis se insertan en cada programa y

conviven con las culturas académicas recreadas, sino de su aportación como grupo cultural específico al significado de la labor para la que se supone que son formados, la investigación educativa. Elementos de esta labor encontrados en los datos aportados por los estudiantes y algunos significados predominantes en cada doctorado se integran en el cuadro 1.

Acercarse tanto la experiencia individual como a los escenarios colectivos en los que tiene lugar la formación, como se refleja en el cuadro, permite apreciar cómo la interacción es una de las fuentes esenciales de donde se nutre el cúmulo de significados (valores, creencias, códigos, normas) que cada sujeto incorpora y comparte con los miembros de su grupo de referencia.

CUADRO 1

Algunas construcciones de significado de los estudiantes sobre la investigación educativa durante la formación en el doctorado

Elementos identificados por los estudiantes	Significados inferidos según el programa doctoral		
	Doctorado 1	Doctorado 2	Doctorado 3
Importancia de la teoría en investigación	Interviene en la reflexión sobre el objeto a construir	Aporta herramientas conceptuales para el análisis y explicación	Refleja el capital cultural aportado por los formadores
Rigor académico como rasgo del investigador	Se caracteriza por trabajar con mucho material y resistir	Implica incorporar la crítica de otros a la propia producción	Requiere hábitos de autoexigencia y revisión constante
El investigador-formador	Aporta al estudiante desde su experiencia como investigador	Se interesa menos en la tarea de formar al alcanzar posición	Concibe la formación como un aprendizaje sin mediación
Competencias cognitivas de un investigador	Saber leer de manera profunda, analítica, crítica	Construir discurso escrito, un reto a enfrentar con ayuda	Redactar y revisar en atención a la crítica de los académicos
Competencias sociales de un investigador	Tratar con respeto a los menos expertos	Aprender de la forma de hacer discurso de los otros	Adquirir seguridad en la interacción con los otros académicos
La investigación como búsqueda de respuestas	Requiere pasión de parte del investigador	Genera aprendizajes no formales	Incrementa un campo de conocimiento

Fuente: Construcción de los autores.

Conclusiones

La mirada de los estudiantes que participaron en este trabajo sobre algunos aspectos importantes de la investigación educativa enriquece la definición de un campo cuyos límites, paulatinamente, son clarificados gracias a la aportación de los investigadores que participan en la formación. Asimismo, la intervención de personas con trayectoria reconocida en el campo de la investigación educativa, en el papel de formadores, permite a estos estudiantes construir una idea de lo que pueden alcanzar –aunque también de rasgos que no quisieran tener, en los casos más desafortunados– cuando se consoliden como investigadores educativos.

Dentro de los significados encontrados en el presente análisis llama la atención cómo los diez estudiantes entrevistados se van familiarizando con cuestiones como las señaladas por trabajos como el de Scott, *et al.* (2004:23), entre los fines de la formación para la investigación en programas doctorales:

- 1) La creación e interpretación de nuevo conocimiento de tal calidad que pueda satisfacer la revisión de los pares.
- 2) La adquisición sistemática y comprensiva de un *corpus* de conocimiento disciplinar.
- 3) La habilidad de formular conceptualmente, planear e implementar un proyecto de investigación.
- 4) La comprensión detallada de los distintos métodos y técnicas de uso común en la investigación en un área disciplinar determinada.

Por último, explorar cómo se va configurando la comprensión sobre el quehacer del investigador educativo en los estudiantes participantes en este trabajo –quienes se forman en escenarios de encuentro y producción de múltiples culturas académicas como los programas doctorales incluidos– puede aportar algunos elementos en torno a la tarea señalada por Pearson (2005), de la creación de un marco conceptual que permita avanzar en la comprensión de la ubicación de la formación doctoral en el contexto global y las implicaciones que esto tiene.

Notas

¹ Se utiliza el término *administradores* para designar al coordinador del programa, así como a los miembros del órgano colegiado que tienen a su cargo la toma de decisiones académico-administrativas al interior del programa.

² El código empleado para identificar las entrevistas designa al estudiante y al programa

doctoral, respectivamente, de acuerdo con el orden en que los datos fueron recopilados. En este caso, por ejemplo, representa “estudiante 4, doctorado 1”.

³ Este tipo de programas se encuentra representado por uno de los doctorados incluidos en esta investigación.

Referencias

- Austin, Janice; Cameron, Tracey; Glass, Martha; Kosko, Karl *et al.* (2009). “First semestre experiences of professionals transitioning to full-time doctoral study”, *College Student Affairs Journal*, vol. 27, núm. 2, pp. 194-214.
- Bair, Carolyn; Grant, Jennifer y Sandfort, Melissa (2004). “Doctoral student learning and development: a shared responsibility”, *Naspa Journal*, vol. 41, núm. 4, pp. 709-727.
- Baldauf, Beate (1998). “Doctoral education and research training in Germany: towards a more structured and efficient approach?”, *European Journal of Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 161-176.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos*, Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1990). *Los usos sociales de la ciencia*, México: Siglo XXI.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza.
- Carlino, Paula (2004). “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios”, trabajo presentado en la Reunión Internacional *Mente y cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, 11-13 febrero.
- Coll, César (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar*, Conferencia magistral, X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Clark, Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Deem, Rosemary y Brehony, Kevin (2000). “Doctoral students’ access to research cultures: are some more unequal than others?”, *Studies in higher education*, vol. 25, núm. 2, pp. 149-165.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2003). *Strategies of qualitative inquiry*, Estados Unidos: Sage Publications.
- Gaff, Jerry (2002). “Preparing future faculty and doctoral education”, *Change*, núm. 34, pp. 63-66.
- Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Little, Joseph (2007). “On viewing educational research as a textual enterprise”, *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53, núm. 4, pp. 329-346.

- Kamvounias, Patty; MacGrath-Champ, Susany y Yip, Jeaney (2008). "Gifts' in mentoring: 'mentees' reflections on an academic development program", *International Journal for Academic Development*, vol.13, núm. 1, pp. 17-25.
- Holley, Karri y Colyar, Julia (2009). "Rethinking texts:narrative and the construction of qualitative research", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 9; pp. 680-686. Disponible en: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=13&did=1929053711&SrchMode=1&id=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1267732183&clientId=31312> (consultado 4 de marzo de 2010).
- Milicic, Beatriz; Sanjosé, Vicente; Utges, Graciela y Salinas, Bernardino (2007). "La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de Física", *Investigacoes en Ensino de Ciências*, vol. 12 núm. 2, pp. 263-284.
- Moreno, María Guadalupe (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Moreno, María Guadalupe (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, María Guadalupe (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorado en Educación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Neumann, Ruth (2005). "Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared", *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, núm 2, pp. 173-188.
- Olson, Kate y Clark, Christopher (2009). "A signature pedagogy in doctoral education: the leader-scholar community", *Educational Researcher*, vol. 38, núm. 3, pp. 216-221.
- Pearson, Margot (2005). "Framing research on doctoral education in Australia in a global context", *Higher education research & development*, vol. 24, núm. 2, pp. 119-134.
- Scott, David; Brown, Andrew; Lunt, Ingrid y Thorne, Lucy (2004). *Professional doctorates*, Nueva York: Open University Press.
- Schütz, Alfred (1987). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrurtu.
- Schütz, Alfred (1994). *Estudios en teoría social*, Buenos Aires: Amorrurtu.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, EUA: Sage Publications.
- Weiss, Robert (1994). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*, Londres: Free Press.
- Wood, Keith (2006). "Changing as a person: the experience of learning to research in the social sciences", *Higher Education Research and Development*, vol. 25, núm. 1, pp. 53-66.
- Wright, Jan (2007). "Reframing quality and impact: the place of theory in Education research", *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, núm. 1, pp. 1-16.

Artículo recibido: 25 de junio de 2010

Dictaminado: 17 de enero de 2011

Segunda versión: 2 de febrero de 2011

Aceptado: 9 de febrero de 2011