

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN COMO INVESTIGADORES EDUCATIVOS DE ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

RESUMEN

Este reporte de investigación corresponde a la etapa cuantitativa de un estudio mixto. Las variables formativas de tipo institucional se denominarán componente estructural, las variables de tipo académico se denominarán componente estructurante y las variables de tipo personal se denominarán componente experiencial. El instrumento empleado fue el cuestionario, al cual se aplicó la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach (0.856). Se obtuvo validez de contenido con panel de 12 expertos y con prueba de hipótesis de los componentes de la experiencia; se encontró compatibilidad de las dimensiones de cada componente del constructo. Para la validez de constructo, se aplicó correlación bivariable con significatividad bilateral ($r= 0.05$) de fuerza de relación entre los ítems del constructo para las tres escalas de los componentes estructural, estructurante y experiencial. También se aplicó Análisis Factorial con Método de Rotación Varimax; se obtuvo una varianza total explicada de 85.379, con 7 factores asociados: Competencias Académicas, Integración Académica y social, Cobertura Curricular, Soportes del Programa, Organización del Programa, Servicios Académicos y Servicios Administración. Muestreo de tipo probabilístico con 24 participantes; 19 mujeres y 5 hombres. Se empleó el paquete estadístico SSPSS, V-15: no se encontraron diferencias significativas en cuanto a género, edad y actividad académica. Derivado del estudio, se encontró que la experiencia formativa del estudiante en un programa de doctorado transita dentro de un proceso adaptativo, que implica un anclaje de interacción y contraste de sus competencias académicas con los soportes del programa y la cobertura del plan de estudios.

Mtro. Jorge Pedraza Longi.

Correo electrónico:
jorgelongi@yahoo.com.mx

Departamento de Ciencias
de la Educación.
División de Estudios de
Posgrado
Doctorado en Educación.
Universidad Autónoma de
Tlaxcala. México.

PALABRAS CLAVE

Formación – experiencia - formación de investigadores - factores de la experiencia.

FORMATION EXPERIENCES AS EDUCATIONAL RESEARCHERS STUDENT'S OF A DOCTORATE IN EDUCATION PROGRAM.

ABSTRACT

This report of research corresponds to the stage quantitative of a studio mixed. Las formative institutional variables are referred to as structural component, academic type variables are referred to as structural component, and personal variables are referred to as experiential component. The instrument used was the questionnaire (cf. annex), which applied reliability alpha of Cronbach (0.856) test. Was obtained content validity with panel of 12 experts and test of hypothesis of the components of the experience; find the dimensions of each component of the QOL construct compatibility. Bivariate correlation with bilateral significance was applied to the construct validity of, ($r = 0.05$) of strength of relationship between the items of the construct for the three scales of structural, structuring and experiential components. Also applied factor analysis with method of Varimax rotation; He was obtained a total explained variance of 85.379, with 7 associated factors: academic skills, Academic and social integration, Curricular coverage, supports the program, program organization, academic services and services administration. Probabilistic sampling with 24 participants; 19 women and 5 men. Using the statistical package SSPSS, V-15: there were no significant differences in terms of gender, age and academic activity. Derived from the study, found that the formative experience of the student in a doctoral program, passes within an adaptive process, involving an anchor of interaction and contrast of their academic skills with the program supports and coverage of the curriculum.

KEY WORDS

Formation – experience - formation of researchers - components of the experience.

Introducción.

Las instituciones de educación superior están interesadas en formar investigadores, con el propósito de generar capital cultural con el conocimiento científico; por lo que los programas de doctorado son el referente principal de este interés. Los estudios que refieren este tema son, por ejemplo: diagnósticos sobre las tendencias formativas, estadísticos sobre los programas de doctorado: número de programas; número de egresados titulados, tesis terminadas, publicación de artículos científicos. Diagnósticos que caracterizan a los formadores: nombramiento de investigadores adscritos a organismos nacionales o internacionales. Otros estudios

abordan la forma en que operan la institución, el programa académico y la aplicación de estrategias didácticas en la formación de investigadores.

Sin embargo, el estado del conocimiento (Schmelkes, 2013) mostró que en México aún es exigua la investigación de esta área del saber. En particular, son escasos los estudios en torno a una visión interna de quienes se forman como investigadores, se dejan de lado las experiencias vividas por los estudiantes, hace falta profundizar en el nivel subjetivo de los procesos involucrados durante este proceso formativo; aquellos aspectos no visibles a primera vista, porque...

[...] lo que configura un proceso exitoso de formación académica, es la forma en que el estudiante vive, articula y armoniza las condiciones internas personales con las que participa en el programa doctoral, con las condiciones externas que propicia la institución que lo ofrece (Moreno, 2010, p. 34).

En este proceso concurren diversos factores: individuales, institucionales, culturales, sociales (Ortiz, 2010). Esto implica que “[...] quienes se forman como investigadores educativos, viven simultáneamente diversos universos, cuyos contenidos incluso pueden llegar a ser discordantes entre sí” (Phillips, 2010, p. 7) y entorpecen el proceso.

Referentes Teóricos.

Un acercamiento a las experiencias de formación de investigadores inicia con las nociones de formación, de experiencia y de formación de investigadores. Primero, la noción de formación se asume como un proceso dialógico o interactuante por el que el individuo, interesado por su desarrollo, interactúa con su medio para autorrealizarse.

Segundo, la noción de experiencia se interpreta como un fenómeno complejo del conocimiento, que se inicia con la vida sensible, aparece como el resultado de la actividad cognitiva, que consiste en generar significados; significados que están ligados con la intencionalidad de y en los actos (Vázquez-Lobeiras, 2004). El camino para comprender e interpretar los significados de la experiencia humana es por vía del lenguaje (Gadamer, 1992). Esto lo reitera Larrosa (2003) al señalar que la experiencia es todo lo que acontece en la vida del ser humano, que parte de lo sensible, como energía que fluye en las intermediaciones del interior y del exterior del individuo. Para Laing (1979) la experiencia orienta la conducta desde el interior hacia el exterior y opera como una espiral de esquemas de significados, extensibles y contráctiles. Esto es: experiencia y conocimiento forman un proceso concatenado, no lineal sino espiral, por lo que la experiencia es compleja y multirreferencial.

Tercero, con respecto a la formación de investigadores, Reyes (1993) pregunta si la investigación va a ser, o no, la actividad central de un profesional; así la formación puede entenderse como enseñanza de la investigación, formación por medio de la

investigación, formación para la investigación o formación de investigadores donde cada tipo formativo supone actividades de enseñanza, sin embargo, la diferencia radica en el nivel de exigencia en cuanto al papel y rigor que debe tener la investigación en cada tipo formativo (p. 37).

Se asume que la formación de investigadores es un proceso expreso de preparación de futuros investigadores, para desempeñarse con el oficio de ser investigador, en un área específica del saber científico. La formación de investigadores es sinónimo de enseñanza, supone desarrollar conocimientos teóricos y prácticos por académicos especialistas, expertos en investigación (Sánchez Puentes, 1995), ...así la enseñanza de la investigación requiere de quienes la enseñan y de quienes la aprenden, una referencia directa y constante de la práctica como parte de la experiencia (Bourdieu, 1976).

En estudios sobre formación de investigadores abordan aspectos institucionales y académicos como factores vinculados con experiencias formativas del estudiante. Aspectos personales: los trabajos que recuperan el componente experiencial redimensionan los procesos de formación de investigadores al integrar aspectos subjetivos del estudiante, por ejemplo; Jiménez (2010) recupera las vivencias de los participantes en los procesos de formación, reconociendo la centralidad de los estudiantes. Moreno (2011a) y Ortiz (2010) consideran que la formación es un proceso complejo, donde concurren diversos factores internos y externos al sujeto, sin dejar de lado los aspectos académicos e institucionales. En el mismo sentido, Phillips (2010), señala que quienes se forman como investigadores educativos, viven simultáneamente diversos universos externos e internos y cuyos contenidos pueden llegar a ser discordantes entre sí: el universo personal, el universo del programa académico, el universo del proyecto de tesis, además el universo institucional.

Aspectos institucionales: en los trabajos el papel de la institución se ubica como componente sinérgico-estructural, porque ejerce un papel determinante sobre la organización, la operatividad y la tendencia formativa de investigadores; a través de normatividad política, administrativa y académica. En cuanto a normatividad académica, las temáticas tratadas son: el acceso a centros de información documental y equipo especializado (Moreno, 2001; Fresan, 2001); apoyo financiero de beca (Garbanzo, 2011); Finalmente, el papel de la institución como dinamizadora, a través del docente, de la integración social y académica del estudiante a la institución. (De Tezanos, 2010).

Aspectos académicos: los estudios refieren al programa académico por su función estructurante; porque filtra el contenido curricular del programa a la experiencia formativa del estudiante. Las temáticas abordadas del programa académico son: flexibilidad y cobertura curricular, las producciones curriculares. Sobre procesos cognitivos: autonomía intelectual, comprensión del objeto de estudio, relación teoría-práctica, competencias académicas. Y en procesos colaborativos, se

identifican: el papel de la tutoría y la contribución del comité en los coloquios de investigación.

Sobre el programa académico, Sánchez y Valdez (2003) encuentran que el desempeño académico de los alumnos está asociado a la flexibilidad del diseño del programa y sobre Cobertura curricular. Ducoing (2000) plantea que los contenidos especializados, deben cubrir los requerimientos de los estudiantes para sus proyectos de investigación. En tanto que Campos, Gaspar y Cortes (2003) identificaron que las dificultades metodológicas y prácticas, de estudiantes en el desarrollo de su tesis, se relacionan con un nivel bajo de profundización de estos contenidos. Velásquez (2007) maneja las producciones académico-curriculares, ligadas al desarrollo del trabajo de tesis como foco en los procesos de formación académica de investigadores.

En relación con propuestas didáctica, De Tezanos (2010) recomienda experiencias áulicas; académicas y de interacción, porque el estudiante monitorea con sus pares su propio desempeño y aprendizaje. En esta tendencia, Garza y Garza (2010) y Celis (2000) proponen como estrategia didáctica un aprender haciendo; es decir aprender a investigar es investigando y propone alternar momentos áulicos para el aprendizaje sistemático de herramientas prácticas y conceptuales. Sobre este aprendizaje, Chavoya y Rivera (2001) destacan experiencias en las que el ensayo y el error estén siempre presentes.

Sobre procesos cognitivos, Abarca y Sánchez (2005) identifican que uno de los principales obstáculos del estudiante, en las exigencias académicas de un programa doctoral, es la deficiencia en su perfil cognitivo. Tlaseca (1999) analiza el proceso formativo con la investigación y señala que el alumno posee saberes que debe explicitar, para dar sentido a su proyecto. En esta línea, Pérez y Velasco (2000) enfatizan la capacidad creativa para interpretar la teoría y aplicar rigor metodológico en la investigación.

En tanto Colina y Díaz Barriga (2012) estudian las decisiones que tomaron egresados-titulados ante obstáculos conceptuales o metodológicos que experimentaron durante el proceso de su investigación-doctoral. Así mismo, Arechavala (1993) plantea que el doctorado es un proceso de adquisición de habilidades que desembocan en una investigación autónoma, original y de calidad. Banderas y Cárdenas (2010) y Montaña, Rivera y Olivo (2010) abordan un perfil de competencias académicas y cognitivas que es preciso desarrollar en un estudiante, como: capacidad intelectual, capacidad de lectura y expresión oral y escrita, búsqueda de información, las producciones orales y escritas orientadas a los proyectos de investigación del estudiante. De procesos cognitivos, otros autores (Sánchez, 2013; Cáceres, 2005; Phillips y Pugh, 2003; Fresán, 2001) plantean las producciones académicas como estrategia para favorecer la autonomía intelectual del estudiante y hacer emerger habilidades en su elaboración.

De procesos colaborativos, varios estudios sobre la figura del tutor (Abovsky, 2012; Moreno y Ortiz, 2012; Difabio, 2011; Ruiz, 2009) concluyen que la calidad de la relación interpersonal, de trato personalizado, tiene mayor peso en la tutoría para la terminación de los estudios del tutorado. Para Malfroy (2005) los mejores tutores apoyan al publicar o presentar conferencias en coautoría con sus tesis. Por su parte, Dubs (2005) señala la experiencia del tutor en investigación y Tinto (2007) en la preparación académica, como factores de integración social y desarrollo académico del estudiante. Otra función del tutor es motivación e interés hacia el trabajo del tesista (Moreno, 2003a). Por su parte, Moreno (2011b, 2010), Torres (2010) y Tinto (2007) reportan estudios donde los estudiantes perciben los coloquios como una experiencia de académica y de socialización de mucho contraste; expresan desde mucho rechazo hasta mucho agradecimiento.

Metodología.

Este reporte corresponde a la etapa cuantitativa de la investigación original, la cual se elaboró con una metodología mixta, de tipo concurrente (Creswell, 2009) que incorpora datos verbales cuantitativos y cualitativos, siguiendo un modelo triangulado. Se trata de un estudio descriptivo e interpretativo, de las experiencias de formación de estudiantes de doctorado. Los instrumentos empleados fueron el cuestionario y el relato. Aquí se presentan los resultados del cuestionario con coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de (0.849) para el grupo piloto y de (0.856) para el grupo de investigación. Se obtuvo validez de contenido con panel de 12 expertos y con prueba de hipótesis de los componentes de la experiencia con nivel crítico bilateral mayor $> \alpha$ (0.05) y nivel de confianza incluye (0), por lo que se acepta la hipótesis nula, que indica que son compatibles las dimensiones de cada componente del constructo; del componente estructural 6/10 ítems, del componente estructurante 10/17 ítems y del componente experiencial 5/7 ítems. Para la validez de constructo, se aplicó correlación bivariable con significatividad bilateral ($r = 0.05$) de fuerza de relación entre los ítems del constructo para las tres escalas; del componente estructural en 6/10 ítems, del componente estructurante en 12/17 ítems y del componente experiencial en 7/7 ítems. También se aplicó Análisis Factorial con análisis de componentes principales y Método de Rotación Varimax, se obtuvo una varianza total explicada de (85.379); de 34 ítems se identificaron 7 factores asociados a grupos de variables: Competencias Académicas, Integración Académico-social, Cobertura Curricular, Soportes del Programa, Organización del Programa, Servicios Académicos y Servicios Administración. El muestreo fue de tipo probabilístico simple, con 24 participantes; 19 mujeres y 5 hombres, equivalen al 34% de la población total, con rango de edad entre 30 y 55 años de edad.

El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SSPSS, V-15 (Statistical Package for the Social Sciences): se empleó estadística descriptiva para el análisis general de los datos y estadística inferencial (t de student, análisis de varianza, anova, y correlación r) para el análisis de las variables independientes y para explicar los contrastes de la experiencia formativa.

Pregunta y objetivo de investigación.

Pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de formación, como investigadores educativos, de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la UATx, en cuanto a aspectos formativos de tipo institucional (Estructural), académico (Estructurante) y personal (Experiencial)?

Objetivo general: Describir e interpretar las experiencias académicas de los estudiantes del programa de doctorado y clasificar el significado que atribuyen a los aspectos formativos implicados en la formación, de tipo institucional (Estructural), académico (Estructurante) y personal (Experiencial).

Resultados y análisis.

Se presentan los resultados, el análisis e interpretación, de la experiencia formativa del estudiante; a partir de 7 factores resultantes del análisis factorial: 1. Competencias académicas, 2. Integración académico-social, 3. Cobertura de contenido, 4. Soportes del programa, 5. Organización del programa, 6. Servicios académicos y 7. Servicios administrativos. Se encontró que no existen diferencias significativas en cuanto a edad, género o actividad académica en la experiencia de formación doctoral de los participantes en el programa. Los resultados obtenidos corroboran la estructura factorial del cuestionario.

FACTOR 1: COMPETENCIAS ACADÉMICAS.

Cuadro No. 1 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante, del grado de contribución del programa doctoral en sus competencias académicas, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No contribuye, (2) Poco contribuye, (3) Indeterminado, (4) Contribuye, (5) Contribuye mucho.

FACTOR 1	Escala de Apreciación					Σ	PROM	t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			género M F	edad	actividad académica	
COMPETENCIAS ACADÉMICAS											
Habilidades Cognitivas	10	0	6	5	3	24	2.6	.263	.180	.623	.339
Estrategias Conceptuales	7	1	5	8	3	24	2.9	4.54	.250	.914	.252
Habilidades del Lenguaje	9	4	5	3	3	24	2.4	.465	.486	.880	.115
Planteamiento del Problema	9	2	5	4	4	24	2.7	.294	.262	.452	.160
Autonomía académica	15	1	3	3	2	24	2.0	.277	.265	.236	.950
Elección de Cursos Optativos	7	1	5	8	3	24	2.9	.450	.379	.590	.775
Producciones académicas	0	2	1	11	10	24	4,3	.171	.152	.897	.156
Percepción de autoeficacia	7	5	3	5	4	24	2.5	.668	.494	.348	.648
						Σ	22.4				
						Promedio total	2.8				

Los promedios de referencia indican que el programa académico del doctorado poco contribuye con el desarrollo Habilidades cognitivas (2.6), de Estrategias conceptuales (2.9), de Habilidades de lenguaje de (2.4), de planteamiento del problema de (2.7); lo cual sugiere, de acuerdo con varios autores (Banderas y Cárdenas, 2010; Abarca y Sánchez, 2005; Contreras, Caballero, Palacio, Pérez, 2008) que el estudiante promedio de doctorado trae consigo un perfil cognitivo con suficiente desarrollo de competencias académicas e intelectuales para hacer frente a las exigencias académicas del programa. En el mismo sentido, los promedios de Autonomía académica (2,0) y de Percepción de autoeficacia (2.5) indican que el programa poco contribuye en este desarrollo, lo cual indica que el estudiante se percibe a sí mismo con suficiente autonomía y eficacia en su desempeño académico; de acuerdo con Carrasco y del Barrio (2002), Pajares (2002) y Amador (1994) los individuos que se considera a sí mismos auto-eficaces académicamente, toman decisiones por sí mismos, se sienten muy cómodos trabajando de manera autónoma. Por otro lado, el promedio de Elección de cursos optativos (2.9) indica que el programa contribuye poco respecto a al tema de investigación y el promedio de las producciones curriculares (4.3), significa que, si contribuyen en su desempeño, o en la elaboración de la tesis.

FACTOR 2: INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL.

Cuadro No.2 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado de contribución de la integración social y académica en su formación, la prueba T, de

diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No contribuye, (2) Poco contribuye, (3) Indeterminado, (4) Contribuye, (5) Contribuye mucho.

FACTOR 2	Escala de Apreciación					Σ	PROM	t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			género M	F	edad	actividad académica
INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL											
Interacción Docente	1	3	5	9	6	24					
	1	6	15	36	30	88	3.6	.149	.138	.261	.475
Experiencia Docente	0	3	3	11	7	24					
	0	6	9	44	35	94	3.9	.477	.442	.256	.514
Apoyo Docente	0	6	3	7	8	24					
	0	12	9	28	40	89	3.7	.361	.307	.590	.917
Enseñanza en Aula	0	2	1	11	10	24					
	0	4	3	44	50	101	4.2	.171	.152	.897	.156
Aportes Comité	2	3	8	6	5	24					
coloquio	2	6	24	24	25	81	3.4	.660	.713	.636	.716
Conducción del Tutor	0	4	3	10	7	24					
	0	8	9	40	35	92	3.8	.600	.409	.828	.488
						Σ	22.6				
						Promedio total	3.8				

El promedio total de apreciación (3.8) de las variables de integración académica indica que, para el estudiante, el docente es un factor que contribuye en su desempeño y formación; por su interacción (3.6), experiencia (3.9) y apoyo (3.7), en la conducción de tutoría (3.8), en los aportes del comité (3.4) y más por su actividad en el aula (4.2), porque promueven la integración social y académica del estudiante. Así lo considera Dubs (2005) en cuanto a la experiencia del docente como investigador y como tutor. También de acuerdo con Ramírez (2012), Singer (2001) y Tinto (2007) mientras mayor es la integración del estudiante, mayor es el grado de compromiso que tiene con la institución y menor la probabilidad de desistimiento en sus estudios. Esto sin diferencias significativas por edad, actividad académica o de género.

FACTOR 3: COBERTURA DE CONTENIDO.

Cuadro No.3 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado de contribución de la cobertura de contenido en su formación, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No contribuye, (2) Poco contribuye, (3) Indeterminado, (4) Contribuye, (5) Contribuye mucho.

FACTOR 3	Escala de Apreciación					Σ	prom	t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			género m	f	edad	actividad académica
COBERTURA DEL PROGRAMA											
Cursos Obligatorios	5	5	3	6	5	24					
	5	10	9	24	25	73	3.0	.571	.518	.618	.455
Contenido Teórico	1	1	4	10	8	24					
	1	2	12	40	40	95	3.9	.297	.138	.193	.189
Metodología investigación	1	4	12	4	3	24					
	1	8	36	16	15	76	2.9	.848	.863	.167	.450
Tratamiento de los datos	5	6	4	5	4	24					
	5	12	12	20	20	69	2.8	.819	.830	.393	.704
Elaborar Artículo Científicos	7	7	3	4	3	24					
	7	14	9	16	15	61	2.5	.881	.886	.126	.585
Diseño Metodológico	3	6	7	5	3	24					
	3	12	21	20	15	97	3.0	.975	.968	.481	.286
Elaboración de Instrumentos	7	5	3	5	4	24					
	7	10	9	20	20	66	2.7	.668	.494	.348	.648
						Σ	20.9				
						Promedio total	2.9				

El promedio de apreciaciones del estudiante de (2.9) sobre la cobertura curricular significa que ésta contribuye poco a su desempeño. En cuanto al contenido teórico (3.9) de los cursos, es que sí contribuye. Sin embargo, los contenidos prácticos contribuyen poco; como metodología de la investigación (2.9), los diseños metodológicos (3.0), el tratamiento de los datos (2.8), la elaboración de instrumentos (2.7) de investigación y la elaboración y publicación de artículos científicos (2.5). Esto en la apreciación del estudiante, sin diferencias significativas por edad, actividad académica y por género. Al respecto, Sánchez (2006) y Ducoing (2000) señalan que los contenidos curriculares, deben cubrir los requerimientos de los estudiantes para sus proyectos de investigación. En tanto que Campos, Gaspar y Cortes (2003) identificaron que las dificultades metodológicas y prácticas, de estudiantes en el desarrollo de su tesis, se relacionan con un nivel bajo de profundización de estos contenidos.

FACTOR 4: SOPORTES DEL PROGRAMA.

Cuadro No. 4 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado en que favorecen los soportes del programa en su formación, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No favorece, (2) Poco favorece, (3) Indeterminado, (4) Favorece, (5) Favorece mucho.

FACTOR 4	Escala de Apreciación					Σ	prom	t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			género m f	edad	actividad académica	
SOPORTES DEL PROGRAMA											
Oportunidad de Beca	0	1	2	10	11	24					
Diseño del Programa	0	2	6	40	55	105	4.3	.684	.716	.357	.428
Preparación Docente	0	5	4	7	8	24					
Dispositivos Académicos	0	10	12	28	40	90	3.7	.542	.503	.123	.381
	0	1	4	5	14	24					
	0	2	12	20	70	104	4.3	.208	.168	.578	.868
	2	5	4	7	6	24					
	2	10	12	28	30	82	3.4	.116	.115	.128	.807
						Σ	16.0				
						Promedio total	4.0				

El promedio de apreciaciones del estudiante sobre los soportes del programa (4.0), indica que este factor favorece la incorporación, continuidad y egreso del estudiante del programa. En cuanto a la oportunidad de beca (4.3), el promedio indica que la beca de estudios facilita el ingreso y la dedicación continua al programa (Garbanzo, 2011). Por otro lado, el promedio del diseño del programa (3.7) y de los dispositivos académicos (3.5), está asociado con el desempeño académico de los alumnos, así lo señala Sánchez y Valdez (2003). El promedio de preparación docente (4.3) indica que ésta es un factor que favorece la integración, social y académica del estudiante al programa y a la institución, en esto mismo coincide Pinto (1993). Estos datos no muestran diferencias significativas por edad, actividad académica y por género del estudiante.

FACTOR 5: ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA.

Cuadro No. 5 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado en que ha favorecido la organización del programa en su desempeño, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No favorece, (2) Poco favorece, (3) Indeterminado, (4) Favorece, (5) Favorece mucho.

FACTOR 5	Escala de Apreciación							t		F (p)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Σ	prom	género m	f	edad	actividad académica
ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA											
Asignación de docentes	1	3	6	7	7	24					
	1	6	18	28	35	88	3.7	.432	.130	.347	.584
Horario de cursos	1	6	7	5	5	24					
	1	12	21	20	25	79	3.5	.358	.139	.786	.417
Asignación del tutor	2	3	6	6	7	24					
	2	6	18	24	35	85	3.2	.124	.102	.754	.472
						Σ	10.4				
						Promedio total	3.5				

El promedio total de apreciaciones del estudiante sobre la organización del programa (3.5) indica que los aspectos organizacionales y funcionales del programa favorecen su desempeño. Estos aspectos están relacionados con el desenvolvimiento académico general, como los horarios de las actividades y de los cursos académicos (3.5), con la asignación de docentes (3.7) y de los tutores de tesis (3.2), así lo aprecia el estudiante, sin diferencias significativas por edad, actividad académica y de género.

FACTOR 6: SERVICIOS ACADÉMICOS.

Cuadro No. 6 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado en que han favorecido los servicios académicos en su desempeño, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No favorece, (2) Poco favorece, (3) Indeterminado, (4) Favorece, (5) Favorece mucho.

FACTOR 6	Escala de Apreciación							t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Σ	prom	género m	f	edad	actividad académica
SERVICIOS ACADÉMICOS											
Servicios Académicos	1	5	5	6	7	24					
	1	10	15	24	35	85	3.5	.819	.852	.291	.667
Calendario de actividades	2	1	9	9	3	24					
	2	2	27	36	15	82	3.4	.172	.099	.910	.561
Duración del programa	1	4	12	4	3	24					
	1	8	36	16	15	76	3.1	.140	.105	.145	.527
						Σ	10.0				
						Promedio total	3.3				

El promedio total de apreciaciones del estudiante sobre los servicios académicos de la institución (3.3) indica que favorecen el desempeño del estudiante. De acuerdo con Moreno (2011a), Gutiérrez (2002), Mendoza (2001) y Reynaga (2002) estos servicios constituyen las condiciones de organización y promoción académica del

programa en las que el estudiante realiza su trabajo. Específicamente la duración del programa (3.1) sugiere mayor tiempo para consolidar el proceso de culminación de la tesis. Esto en la apreciación del estudiante, sin diferencias significativas por edad, actividad académica y por género.

FACTOR 7: SERVICIOS ADMINISTRATIVOS.

Cuadro No. 7 Frecuencias y valores de apreciación del estudiante del grado en que han favorecido los servicios administrativos en su desempeño, la prueba T, de diferencias por género y la prueba F, de diferencias por edad y por actividad académica. Escala de apreciación: (1) No favorece, (2) Poco favorece, (3) Indeterminado, (4) Favorece, (5) Favorece mucho.

FACTOR 7	Escala de Apreciación					Σ	prom	t		F	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			género m f	eda d	actividad académica	
SERVICIOS ADMINISTRATIVOS											
Procedimientos administrativos	2	5	7	6	4	24	3.2	.193	.148	.252	.446
Dinámica de la información	2	6	3	9	4	24	3.3	.186	.149	.894	.436
Trámite de documentos	5	4	5	5	5	24	3.0	.686	.722	.504	.623
			5	0	5	3					
						Σ	9.5				
			Promedio total				3.1				

El promedio de apreciaciones del estudiante de los servicios administrativos (3.1) indica que favorece el desempeño académico del estudiante. Estos servicios están relacionados con la organización del programa como son los procedimientos administrativos (3.2), la dinámica de la información (3.3) y el trámite de documentos (3.0); porque interactúan con componentes personales que intervienen en su desempeño. Así lo aprecia el estudiante sin diferencias significativas por edad, actividad académica o género.

Conclusiones.

Los factores con mayor impacto en la experiencia formativa del estudiante corresponden al componente académico (estructurante) como son los Soportes del Programa, la Integración Académica y Social y la Cobertura Curricular. Del componente personal (experiencial) son las competencias académicas del propio

estudiante. Y del componente institucional (estructural) son la organización del programa y los servicios académicos y administrativos.

En relación al componente académico (estructurante): los soportes del programa, filtran el contenido curricular que facilita o dificulta los alcances, logros y resultados de la experiencia formativa del estudiante; por ejemplo, la cobertura del programa facilita y contribuye con la formación a través del contenido teórico de los cursos obligatorios, pero los contenidos de herramientas metodológicas contribuyen poco con la formación y dificultan el desempeño del estudiante, especialmente los cursos de tratamiento de los datos, elaboración de instrumentos y la elaboración y publicación de artículos científicos, lo cual sugiere profundizar estos contenidos. Además, se encontró que el docente tiene un papel central en la integración académica del estudiante al programa y a la integración social con la institución, la integración repercute en el desempeño y en los resultados formativos.

En cuanto al componente personal (experiencial) las competencias académicas se favorecen poco con el programa doctoral, porque son herramientas que el estudiante ha desarrollado anteriormente para hacer frente a las exigencias académicas durante su trayectoria escolar. Por otra parte, la elección de cursos optativos, favorecen la autonomía del estudiante para elegir, según sus intereses académicos, los cursos ligados a su tema de investigación.

Respecto del componente institucional (estructural) se encontró que la organización del programa y los servicios académicos y administrativos favorecen el desempeño del estudiante; donde la institución ejerce un papel determinante sobre la tendencia formativa de investigadores y sobre la organización y operatividad del programa académico.

No se encontraron diferencias significativas, en ningún aspecto de la experiencia de formación doctoral, en cuanto edad, género o actividad académica de los participantes en el programa.

Cabe considerar la dimensión individual de quien se forma como investigador; como centro diferenciador de la experiencia formativa, pues ésta no se produce de igual manera en todos los casos; porque existen condiciones y diferencias individuales que influyen en su proceso formativo, por lo que no ocurre en un periodo de tiempo igual en todos los sujetos, no se experimenta internamente de la misma manera y tampoco genera el mismo nivel de desarrollo en todos los participantes de este proceso formativo. Asimismo, es importante considerar que la formación de investigadores, en su dimensión institucional, se convierte en un proceso complejo y amplio, que se va conformando dentro de otros procesos, que rebasan los espacios áulicos y las prácticas académicas, no se produce como consecuencia de un conjunto de actividades intencionadas, éstas no siempre se articulan adecuadamente con las diferentes experiencias formativas del estudiante, por lo cual su impacto puede resultar limitado.

Sin embargo, se considera que el puntal de mejor comprensión de la experiencia formativa es la dimensión individual, además de ser el nivel de mayor concreción del alcance que tienen los organizadores institucionales y los factores académicos de un programa doctoral.

Formar investigadores es un proceso complejo, convertido en un reto para instituciones educativas y para formadores. La complejidad de la formación rebasa sus componentes académicos y los dispositivos empleados. Puede comprenderse mejor si se le considera dentro de un proceso adaptativo porque éste gravita implícita y explícitamente, en la experiencia formativa del estudiante y en todas las direcciones donde se orientan los contenidos de un programa académico.

Finalmente, se concluye que la experiencia formativa del estudiante, como investigador educativo, es compleja porque transita dentro de un proceso de socialización y adaptación; el cual implica un anclaje de interacción y contraste de sus COMPETENCIAS ACADEMICAS con LOS SOPORTES DEL PROGRAMA y LA COBERTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS, cuyo efecto se refleja en los logros percibidos por el estudiante con respecto a las exigencias del programa académico.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

Se considera que es el tamaño de la muestra la principal limitación del presente estudio.

Referencias bibliográficas.

Abarca Rodríguez, A y Sánchez Vindas, M. A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: El caso de la Universidad de Costa Rica. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 5, 2-22.

Abovsky, A. (2012). Relaciones interpersonales en los procesos de formación de investigadores. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 39, pp. 1-14. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826889009.pdf>

Amador, J.A. (1994). Dependencia-Independencia de Campo y eficacia en tareas cognitivas. Anuario de Psicología, No.60. Universidad de Barcelona, Facultad de psicología. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/42372>

Arechavala, R. (1993). El proceso formativo de los investigadores. Revista de la Educación Superior, núm. 66. México: ANUIES.

Banderas, C. y Cárdenas G. (2010). Dimensiones educativas en la formación de investigadores. Ponencia 3. Eje de discusión 1. Tutores, lectores, estudiantes y profesores en la formación de investigadores educativos. 6º. Congreso de investigación educativa. Puerto Vallarta, Jalisco. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/43387148/Memoria-6-Congreso-de-Investigacion-Educativa>

Bourdieu, P. (1976). El campo científico. Buenos Aires, Nueva Visión.

Cáceres F. (2005). El trabajo Independiente de los estudiantes en el ámbito del currículo. Editorial Universidad de Cienfuegos Cuba.

Campos, M. A., Gaspar S. y Cortés L. (2003). Una estrategia de enseñanza para la construcción de conocimiento científico, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3(5), no. 5, 92-124.

Carrasco, M. A. y del Barrio M. V. (2002). Evaluación de la percepción de autoeficacia en estudiantes. Psicothema, vol. 14, núm. 2; pp. 323-332 Universidad de Oviedo Oviedo, España

Celis Colín, G. (1998). La formación de investigadores en México, en Ciencia y Desarrollo, México XXIV (140), mayo-junio, pp. 33-41.

Chavoya, M. L. y Rivera, A. (2000). Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara. México, Universidad de Guadalajara.

— (2001). Dimensiones en torno a la formación de investigadores, de la Universidad de Guadalajara. En Memorias del vi Congreso Nacional de Investigación Educativa. Colima.

Colina A. y Díaz Barriga A. (coordinadores) (2012). Formación de investigadores en educación y producción del conocimiento. Posgrado en educación y formación en investigación. El caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México; Díaz de Santos. (15-44).

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21311866008.pdf>

Creswell, J. W. (2009). Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach (3.ª ed.). Londres: Sage.

De la Torre S. (1999). La dimensión emocional en la formación universitaria. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, ISSN-e 1138-414X, Vol. 10, N° 2.

De Tezanos P. (2010). What will the others think? In-group norms as a mediator of the effects of intergroup contact. In British Journal of Social Psychology, Vol 49, No. 3; (507-523)

Difabio, Hilda (2011), Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 50, pp. 935-959.

Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los postgrados: Síntesis de modelos teóricos. Revista Investigación y Postgrado, 20 (01), 55-79. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/658/65820103/65820103.html>.

Dubet, François (2010). Sociología de la experiencia. Editorial: Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección: Debate Social

Ducoing, W. P. (2000). Sobre la formación y la formación de profesores. Diversas perspectivas sobre la formación docente. México: Universidad de Guadalajara.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Formación de formadores Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires (serie: Los documentos, n.6).

Fresán, M. (2001). Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales. Tesis de doctorado en educación, diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa. México: Universidad Anáhuac.

- Gadamer, H-G (1992).** verdad y método, tomos I y II, España, Salamanca, Sígueme, p. 369
- Garbanzo, G. (2011).** Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798005.pdf>
- Garza, B A, y Garza D. A. (2010).** La formación del docente y la formación del investigador. Entre la teoría y la práctica. En: Memorias del 6º congreso de investigación educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México; 2010.
- Gutiérrez, N. (2002).** Las ciencias sociales en el nivel de estudios de posgrado en México. Revista de la Educación Superior, XXXI, 4, 1-16.
- Hegel, G.W.F.: (2007).** Fenomenología del espíritu, México, FCE,
- Honore B. (1980).** Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Madrid, Narcea.
- Hume, D,** Investigación sobre el entendimiento. Buenos aires. Losada. Trad.de A. Vázquez Lobeiras, (1980)
- Jiménez, S. (2010).** Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de México. Universidad de Guadalajara, colección Graduados, serie Sociales y Humanidades, N. 8. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sara_jimenez.pdf
- Laing, R. D. (1979).** Experiencia y alienación. Buenos aires. Paidós
- Larrosa, J. (2003).** Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã. Revista Brasileira de Educação 19, 20–28.
- Malfroy, J. (2005).** Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. Higher Education Research & Development, 24, 2, 165-178.
- Mendoza, J. (2001).** Los conflictos en la UNAM en el siglo XX. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Montaño, C.; Rivera, A.y Olivo, JR (2010).** La divulgación de la investigación, sus implicaciones en la formación de habilidades. Memorias del 6º Congreso de Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México; octubre de 2010. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/43387148/Memoria-6-Congreso-de-Investigacion-Educativa>
- Moreno. G. (2011a).** La formación de investigadores para la consolidación de la investigación en la universidad. Revista de la educación superior. Vol. XL (2), No. 158, pp. 59-78
- Moreno. G. (2011b)** Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?isbn=9702711401>
- Moreno. G. (2010).** Historias de formación para la investigación en doctorados en educación. México: Universidad de Guadalajara-Plaza y Valdés.
- Moreno. G. (2003).** La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación? En Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco.

Moreno. G. (2001). La formación para la investigación. Una práctica en el entramado de múltiples condiciones. En Memorias del Foro. La formación en Educación, Una mirada retrospectiva para la construcción. México: UAEH.

Moreno G y Ortiz V. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. EN Revista Iberoamericana de Educación. México n.º 60, pp. 11

Ortiz Lefort V. (2010) Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. En colección graduados: serie sociales y Humanidades. N.14. U. de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Editorial CUCSH-UDG.

Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Disponible en: <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.htm>

Pérez A. ; Velasco, H. (2000). Creatividad e innovación educativa: Creatividad polivalente. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Phillips, D. (2010) The multiple universes in the life of the educational researcher. Conferencia dictada en la Reunión Internacional de Trabajo sobre la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en México. México: Universidad Autónoma de Yucatán

Phillips, E. M. y Pugh, D. S. (2003). Cómo obtener un doctorado. España: Gedisa.

Ramírez, M.S. (2012). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. México: Digital. Tecnológico de Monterrey.

Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. Revista de la Educación Superior, XXX1.

Reyes Esparza, R. (1993). La investigación y la formación, en Cero en Conducta, año 8, núm. 9

Ruiz, L. A. (2009). Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación. Un estudio multicaso. Tesis de doctorado, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. en: Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011. Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra, Rolando Maggi Yáñez (Coords). México: ANUIES: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. 1ª. Edición: colección estados del conocimiento.

Sánchez, J. (2006). Investigación Educativa. Un compromiso para investigar y aprender con otros. Caracas Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Sánchez, M. A. (2013). La autonomía intelectual el caso de los investigadores en educación. Tesis de doctorado en Pedagogía. UNAM.

Sánchez Puentes, R (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.

Sánchez, P. y Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la tutoría en la escuela. Un enfoque psicológico.* México: Manual Maderno.

Singer, J. D. (2001), From whether to when: new methods for studying student dropout and teacher attrition, in: Review of Educational Research, vol. 61, núm. 4, pp. 407-450.

Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: what next? Journal of College Student Retention. Volúmen: 8, Issue: 1, Pages: 1-19. Disponible en: http://www.uaa.alaska.edu/governance/facultysenate/upload/JCSR_Tinto_2006-07_Retention.pdf

Tlaseca Ponce, M. Elba. (1999). El saber de los maestros en la formación docente, (coord.) México: UPN, pp. 125-130 (col. Archivos, núm. 9).

Torres, J. C. (2010). El papel de la tutoría en la formación de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación. Tesis de doctorado, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.

Torres, L. (2010). Estado del Arte de la Retención en Educación Superior. Disponible en: http://pujportal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf

Velásquez, D. (2007). La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 11, pp. 31-46 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Vázquez Lobeiras M. de J. (2004). El ser humano como individuo y la humanidad como "condición humana" y como "género humano" en el pensamiento de Kant. Ágora: Papeles de filosofía, Vol. 30, Nº 1, págs. 63-85