

# LOS LECTORES ACADÉMICOS COMO FORMADORES DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO. RETRATO DE UN ESTILO DE FORMACIÓN

---

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO/ JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA/ JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Nayarit

**RESUMEN:** Las prácticas de formación de investigadores en programas doctorales se han incorporado con cierto consenso acerca de su pertinencia; los seminarios, talleres, coloquios, forman parte de la vida académica cotidiana de esos programas. A su vez, los formadores participan en diversos roles en el ejercicio de dichas prácticas, ya sea como conductores de seminario, facilitadores de taller, tutores, directores de tesis o lectores académicos. La investigación acerca de qué ocurre y cómo al interior de prácticas de formación como las referidas es sumamente escasa, en parte por el interés de las instituciones en atender sobre todo cuestiones relativas a los indicadores de calidad establecidos por Conacyt. Este trabajo presenta un reporte parcial de un estudio cualitativo acerca de la manera en que los lectores académicos ejercen su función formadora en posgrados en educación, cuestión por demás relevante si se asume que éstos contribuyen de manera definitiva a avalar o

no los productos de investigación de los doctorandos, pero sobre todo dejan en ellos *la huella*, no siempre positiva, de sus comentarios y de su estilo de formación. El caso que aquí se reporta puede ser, en su singularidad, una aportación al conocimiento en un campo, el de la formación de investigadores, en el que falta mucho por hacer, así como una contribución al análisis y la reflexión de formadores y estudiantes de programas de doctorado.

**Palabras clave:** formación de investigadores, lector académico, estilo de formación, comité tutorial.

## Introducción

Una de las múltiples experiencias de formación que se propician en los doctorados en educación, es la de los coloquios en los que los estudiantes presentan avances de la

investigación que se encuentran realizando y reciben observaciones tanto de sus tutores como de los miembros de su comité tutorial, quienes fungen como lectores académicos.

Los lectores académicos, figura principal de la investigación de la que se deriva este reporte parcial, tienen la función de colaborar con el tutor y con el estudiante en la trayectoria de formación en la que ambos participan, cada uno en su respectivo rol, por eso forman parte del *comité tutorial* conformado para cada estudiante. Los lectores académicos pueden asistir al tutor y al tutorado en cualquiera de las actividades de formación, pero una de sus principales responsabilidades es la de dar lectura, evaluar, hacer observaciones y sugerencias a los avances de investigación que los estudiantes a su cargo presentan en cada coloquio. Así, los lectores académicos aportan una *mirada calificada* a sus avances de investigación y participan en la decisión de si el producto final que éstos presentan, tiene características como para sustentar la obtención del grado de doctor.

El interés del estudio son las intervenciones de los lectores académicos cuando revisan y comunican al estudiante una valoración sobre su trabajo, al mismo tiempo que le sugieren modificaciones, basadas en un *deber ser*, algunas veces no suficientemente explícito, pero al fin y al cabo presente. Las preguntas de investigación se concretaron de la siguiente manera:

¿Qué tipo de mensajes sobre el *deber ser* de la investigación, reciben los estudiantes de doctorados en educación cuando presentan avances de la investigación que realizan, en los coloquios que se llevan a cabo periódicamente en esos programas?, ¿qué aspectos (epistemológicos, teóricos, metodológicos, de forma) son privilegiados en los comentarios de los lectores académicos?, ¿qué aspectos de naturaleza no académica (desvaloración, luchas de poder, ausencia de análisis) surgen en los mensajes emitidos por los formadores?, ¿qué expresan las coincidencias y/o contradicciones entre mensajes de los formadores/lectores en términos de cultura académica?

Dada la naturaleza del objeto de estudio construido para esta investigación y las fuentes de análisis seleccionadas (reportes escritos que contienen las recomendaciones y críticas realizadas por los lectores académicos), se consideró como método pertinente el *análisis de contenido*, entendido como un conjunto de procedimientos de interpretación de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos

singulares de comunicación previamente registrados. Textos como los que se analizan en este trabajo remiten a un universo de prácticas sociales y cognitivas donde la interacción comunicativa cobra unos límites particulares que son mediados y mediadores de aquellas prácticas a las que sirven (Piñuel, 2012).

En el caso de este estudio, tales prácticas son concebidas en su conjunto como prácticas de formación para la investigación en doctorados en educación. Los sujetos participantes son nueve investigadores que participan como lectores académicos en tres diferentes programas de doctorado en educación, ellos aportaron reportes escritos que contienen los comentarios que hicieron a sus estudiantes en diversos coloquios; sobre esa base se está realizando el análisis en cada uno de los casos. En este trabajo se presenta una síntesis de lo encontrado en el caso de la lectora académica cuyo seudónimo es Aurora.

## El discurso de Aurora como lectora académica

Aurora es una doctora en Pedagogía que obtuvo el grado en una de las instituciones públicas más reconocidas de la ciudad de México, su experiencia como investigadora data ya de varias décadas, cuenta con reconocimiento como tal en el Sistema Nacional de Investigadores y desde hace varios lustros se incorporó como lectora académica a programas de posgrado que forman investigadores en educación, por lo tanto puede afirmarse que tiene experiencia en el desempeño de esa función.

El análisis del contenido del discurso y de las formas de mediación de Aurora, en tanto lectora académica, se llevó a cabo a partir de 13 reportes en los que ella hizo comentarios por escrito a los trabajos de 5 diferentes doctorandos. La organización para el análisis de los documentos elaborados por Aurora, se inició retomando como marco fundamental las preguntas de investigación que se plantearon de manera general en este estudio, pero tomando en cuenta que, en el caso particular de cada lector académico, lo que se pretendía precisar es: ¿qué enseña sobre la investigación?, ¿cómo lo enseña?, ¿cuáles son sus rasgos personales como formador(a)?, ¿en qué pone los énfasis?, ¿qué pistas da sobre el oficio?, ¿cuál es el tono de su discurso? Con esta base, la contrastación entre los casos particulares permitirá construir posteriormente respuestas para las preguntas generales de la investigación en proceso.

La primera revisión del material para un análisis cualitativo, permitió conformar seis categorías: construcción conceptual, construcción teórica, preguntas de investigación, construcción metodológica, discurso del investigador y, pistas sobre el oficio de investigador. Por razones del mínimo espacio de que se dispone para esta ponencia, se omitieron las viñetas en que se apoyan las afirmaciones que se hacen a continuación, pero aparecerán en el reporte final de la investigación.

Una mirada global al contenido del discurso de Aurora como lectora académica permitió percibir que:

a) Comunica a los estudiantes su *preocupación por el rigor* no sólo en lo referente a la obtención y análisis de datos, sino en todas las fases del proceso de investigación. Coincide así con Ratcliffe y González del Valle (2000) en que “el rigor tiene que ver con la calidad de las decisiones del investigador en cada fase del proceso de investigación” (p. 57).

b) Orienta sus comentarios desde una *visión de totalidad* de lo que es y supone la generación de conocimiento por vía de la investigación. Aun cuando se encuentre haciendo una observación específica, por ejemplo sobre el método, destaca su vinculación con otros aspectos como el teórico, el conceptual, o algún otro. Esa forma de mirar la investigación, como una totalidad, es ilustrada por Ackoff (1970) desde la perspectiva de sistemas: “el foco de atención cambia, de los elementos básicos, que son preocupación del reduccionismo, hacia totalidades con partes interrelacionadas e interdependientes, hacia *sistemas*” (p. 12), esto lo asocia con el modo de pensamiento integrativo o sintético, al que Aurora invita a los estudiantes.

c) Insiste en el sentido de *articulación, de coherencia, de vinculación* entre lo que los estudiantes van produciendo. Esta insistencia es compartida por Sautu (2001) quien expresa: “como investigadora por toda mi vida a tiempo completo, he conocido el enorme esfuerzo que significa poner juntos todos los elementos de un proyecto de investigación” (p. 227).

d) Enfatiza la *relevancia del trabajo conceptual* como estructura que sostiene todo el proceso de producción de conocimiento. Ubica como trabajo conceptual clave (no único) la definición del problema de investigación, tarea íntimamente vinculada con la construcción del objeto de estudio. Así coincide con Ratcliffe y González del Valle (2000) quienes

señalan que “la definición del problema constituye quizá la herramienta conceptual más importante en el dominio de los investigadores” (p. 71).

e) Alude al cuidado de la *pertinencia en todas las decisiones* que el investigador toma durante el proceso de investigación: en la elección y delimitación de conceptos, de miradas teóricas, de estrategias de investigación, de instrumentos.

En coincidencia con esta recomendación, Ractliffe y González del Valle (2000) insisten en la mirada crítica que habrá de caracterizar cada decisión del investigador: “el investigador riguroso deberá tener sumo cuidado al seleccionar su paradigma metodológico, que éste sea congruente e idóneo para la naturaleza del problema en cuestión. El desencuentro entre metodología y problema introduce un error sistemático en el proceso de investigación” (p. 72).

f) Destaca la *función de las preguntas de investigación* como grandes polos que orientan decisiones en cada momento del proceso de investigación.

g) Señala la relevancia de la *apertura teórica* como posibilidad de enriquecimiento del trabajo conceptual, del análisis de datos, de la interpretación de los hallazgos y de cualquier otra tarea que se realiza en el proceso de investigación.

h) Insiste en la necesidad de que el investigador exprese con toda claridad *por qué y cómo incorporó a su trabajo determinadas teorías o algunas aportaciones de determinados teóricos*, de tal manera que éstas no sólo surjan enunciadas o citadas en la voz de sus autores, como si fueran *dueñas del discurso*, sino que aparezcan en la voz del investigador, vinculadas en forma clara con su comprensión del objeto de estudio y con la interpretación de resultados. Al respecto, Ractliffe y González del Valle (2000) hacen notar que “los investigadores son educados para valorar la confiabilidad y validez de los métodos para reunir y analizar datos, no para seleccionar entre diferentes conceptualizaciones teóricas del problema a estudiar” (p. 75), mientras que Sautu (2001) sustenta que “el sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, son las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área de conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente constituirán el objetivo de la investigación” (p. 228). En forma paralela, Wainerman (2001) sostiene que “no se puede enseñar a investigar separadamente de la teoría. No debe aspirarse a formar metodólogos, sino científicos sociales que manejen la teoría y que conozcan las reglas de procedimiento para producirla” (p. 35).

i) Hace un llamado constante a que *el discurso del investigador rebase el plano descriptivo para ir más allá, hacia el análisis y la interpretación*. Este señalamiento de

Aurora es ampliamente respaldado por Ractliffe y González del Valle (2000) quienes denominan como *ateórica* a la investigación que es meramente descriptiva y consideran que una razón de que proliferen trabajos con esta característica es la escasa atención con que se aborda, en los procesos de formación, lo relacionado con la pertinencia de las teorías seleccionadas para todas las etapas del proceso de investigación.

j) Invita a *comprender el sentido de los contextos* en dos direcciones: una *micro* en tanto habrá de ubicarse claramente el contexto en el que surge y se desarrolla una investigación; y una *macro* cuyo énfasis está en el alcance de las afirmaciones que pueden hacerse al término de una investigación tomando en cuenta las dimensiones del objeto de estudio y las características del universo al que estuvo referido el problema de investigación. Esta última dirección es congruente con el planteamiento de Ratcliffe y González del Valle (2000) en el sentido de que “no hay leyes o verdades universales, sino leyes contextualmente determinadas” (p. 61).

k) Hace *señalamientos “de forma”* (redacción, puntuación, uso y referencia de citas, entre otros) al texto en el que los estudiantes presentan su avance de investigación; sin embargo, lo que hace con mayor énfasis es enviar el mensaje de que el discurso académico no se reduce a un problema de redacción, sino que es asunto de construcción, de claridad de ideas, de sentido lógico y pertinencia de los planteamientos que en él se plasman; coincide así con Moreno (2002) en la percepción de que, detrás de lo que algunos estudiantes refieren como *falta de facilidad para escribir*, puede estar un problema de falta de desarrollo del pensamiento lógico, de escasa comprensión del sentido de cada momento de la investigación, de trabajo conceptual insuficiente, entre otras posibilidades.

Los rasgos de formación artesanal que Aurora imprime a sus recomendaciones, han sido parte de un consenso entre formadores de investigadores: así lo destaca Wainerman (2001) y también Bourdieu y Wacquant (1995) quienes afirman: “sin duda no hay otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –la práctica científica no es la excepción- que practicando al lado de una suerte de guía o entrenador que dé el ejemplo y corrija *enunciando en situación* los preceptos directamente aplicados a un caso particular” (p. 4).

En ese *corregir en situación* está uno de los mayores beneficios de los coloquios en los programas de formación de investigadores, pues es a propósito de cada proyecto en particular y de la forma en que cada estudiante ha plasmado sus avances, que se abre la

oportunidad de recibir aportaciones desde la experiencia de los formadores que fungen como lectores académicos.

El panorama de los mensajes que Aurora envía a los estudiantes acerca de sus avances de investigación muestra que su discurso está centrado en aspectos académicos. Su contenido no entra en contradicción con las recomendaciones que es común escuchar de parte de formadores de investigadores en posgrados en educación; sus mensajes insisten en aspectos como los mencionados por Winter, Griffiths y Green (2000) en su reporte de las aportaciones que 31 académicos pertenecientes a 9 instituciones y que trabajan en 21 diferentes disciplinas, hicieron con respecto a rasgos de los avances de investigación de estudiantes a su cargo, que permiten generar buenas o malas expectativas de lo que éstos lograrán como investigadores.

## El estilo de formación tras el discurso

Una mirada global a la forma en que Aurora se comunicó con los estudiantes en los reportes analizados, permite identificar algunos rasgos de su estilo de formación:

a) Enseña principalmente desde los aciertos de los productos de los estudiantes destacando las razones por las que es conveniente hacerlo de esa manera. No escatima los comentarios de reconocimiento a los aciertos, ya señala Forni (2001) que “hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores” (p. 83).

b) Utiliza en sus comentarios un tono que no agrade al estudiante ni desvalora su esfuerzo, a pesar de que es común que en los avances de investigación haya productos parciales en proceso de maduración y como tales, necesiten ser mejorados, cosa que Aurora también señala. Enseñar sin agredir ni desvalorar es una forma de mediar que tiene altas probabilidades de apoyar al estudiante en ese “proceso de reducción progresiva de la incertidumbre” al que hacen referencia Rodenes, Chismol y Serna (2000, p. 474).

c) Señala ausencias y/o necesidades de complementación en el trabajo realizado por los estudiantes, pero también propone alternativas para subsanar aquello que necesita mejora. Ejerce así una crítica constructiva cuyo valor ha sido destacado, entre otros, por Li y Seale (2007) cuando afirman que este tipo de crítica es necesario si se han de producir

buenos trabajos, ya que con ella se apoya a los estudiantes en el pensamiento analítico y se dinamiza su desarrollo.

d) Sugiere sin imponer, lo que hace es justificar por qué es importante considerar la incorporación de lo que en su caso está proponiendo al investigador en formación.

e) Incorpora con frecuencia comentarios de motivación y aliento para el estudiante.

f) Hace señalamientos que reflejan experiencia y conocimiento del oficio, así como acuciosa lectura del documento para análisis que le fue entregado por cada alumno, todo ello como una forma de expresión del compromiso que asume en su función de formadora en la modalidad de lectora académica.

## Apuntes para conclusiones

Los mensajes contenidos en el discurso de Aurora son de naturaleza académica, todas sus observaciones y aportaciones están centradas en las características del avance presentado como producto escrito por parte los estudiantes, en lo que éste refleja en términos de consistencia, así como en el señalamiento de pistas que permitirían mejorarlo. Además de reflejar que hace una lectura cuidadosa del avance que le toca analizar, están planteados desde una postura facilitadora de la reflexión, aprovechando principalmente los aciertos en lo producido por el estudiante, pero señalando también los casos en que algo es deficiente o insuficiente. Su estilo de formación se caracteriza por el respeto al estudiante y a su producción, no desvalora su esfuerzo, lo anima y reconoce sus aciertos. No se encontraron desplantes de autoridad, de poder o de ironía en su forma de dirigirse a los doctorandos, así que el tono de su discurso no se percibe afectado por otro tipo de interés que no sea el de colaborar a la formación de quienes serán investigadores en educación.

A fin de cuentas, quien funge como lector académico de avances de investigación en los programas de posgrado, no sólo es un evaluador o sancionador del producto escrito que recibe por parte de los alumnos que le son asignados; sin ser el tutor principal o director de tesis del estudiante, tiene una función que le hace copartícipe de esa dirección en un acompañamiento personalizado que se extiende a lo largo de toda la permanencia de un alumno en el posgrado, por eso suele designársele como miembro del comité tutorial y considerársele plenamente como formador.

El análisis del estilo de formación de Aurora permite detectar rasgos deseables en quienes fungen como lectores académicos en procesos de formación de investigadores.

## Referencias

- Ackoff, R. (1970). *Redesigning the Future: A Systems Approach to Social Problems*. Nueva York: Wiley Interscience
- Bourdieu, P. y Wacquant (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalva
- Forni, F.H. (2001). "Estrategias de vida en hogares rurales". En Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación* (pp. 97-117). Argentina: Lumiere
- Li, S. y Seale, C. (2007). "Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study". *Studies in Higher Education*. 32(4), 511-526
- Moreno, M.G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara
- Piñuel, J.L. (2012). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42
- Ratcliffe, J.W. y González del Valle, A. (2000). "El rigor en la investigación de la salud: hacia un desarrollo conceptual". En Denman, C.A. y Haro, J.A. (comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 57-110). México: El Colegio de Sonora
- Rodenas, M., Chismol, R. y Serna, A. (2000). "Un enfoque sistemático para realizar la tesis doctoral". *Psicotherma*. 12 (2), 474-478
- Sautu, R. (2001). "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales". En Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación* (pp. 227-242). Argentina: Lumiere
- Wainerman, C. (2001). "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales". En Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación* (pp. 15-42). Argentina: Lumiere
- Winter, R., Griffiths, M. y Green, K. (2000). "The 'academic' qualities of practice: wath are the criteria for a practice-based PhD?" *Studies in Higher Education*. 25(1), 25-37

