

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN Y FORMADORES EN PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

Resumen:

Tradicionalmente se ha considerado que quien sabe investigar, sabe formar investigadores y por tanto puede incorporarse satisfactoriamente como formador en programas de doctorado. Algunos hallazgos vinculados con la investigación de la que se deriva este artículo muestran que no siempre es así, los reportes reflexivos de 11 estudiantes de 3 doctorados en educación permiten percibir que la actuación de sus formadores puede ubicarse en diferentes puntos de un continuo de calidad cuando actúan en escenarios como la conducción de seminarios, la participación en coloquios o la relación de tutoría. El doctorando, futuro formador, aprende de manera vicaria las formas en que se desempeñan sus profesores del posgrado, sin garantía de que sólo internalice las que consideró positivas y deseables. He aquí un punto pendiente para la investigación y para la *formación de formadores*.

Abstract:

The traditional belief is that a person who knows how to research can train researchers, and can therefore be satisfactorily employed as a professor in doctoral programs. Some of the findings of the research behind this article prove that such a belief is not always true. Reflective reports from eleven students and three doctoral programs in education suggest that professors' actions can be located on different points of a quality continuum when they perform in scenarios like the conduction of seminars, participation in colloquiums, and tutoring. The doctoral candidate, a future professor, in a vicarious manner learns the ways his professors perform. There is no guarantee that the candidate will internalize only the behaviors he considers positive and desirable. This point remains pending for research and teacher training.

Palabras clave: Formación de investigadores, estudiantes de posgrado, características del profesor, actitudes del profesor, investigación, México.

Key words: researcher training, graduate students, professor characteristics, professor attitudes, Mexico.

María Guadalupe Moreno es profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, Av. Hidalgo 935, Zona Centro, CP 44200, Guadalajara, Jalisco. CE: gpemor98@cencar.udg.mx

Introducción

Cuando autores como Filloux (1996), Beillerot (1998) o Ferry (1997) han abordado temas relativos a la *formación de formadores*, lo han hecho generalmente en tres ámbitos, la formación: de docentes para la educación básica, media o superior; de capacitadores de recursos humanos para las empresas; o bien, de educadores de adultos.

El sentido en que aquí se habla de *formación de formadores* es diferente a los anteriores, surge de considerar que los programas de doctorado, en tanto orientados específicamente a la formación de investigadores, por una parte son espacios en los que se establece la relación formador-formando entre investigadores que conocen y practican el oficio, y estudiantes que aspiran a iniciarse o consolidarse en el mismo; por otra, atienden a la formación de sujetos que, en el mejor de los casos, formarán a otros investigadores en el corto o en el mediano plazo; por ello, los procesos de formación que tienen lugar en programas de doctorado constituyen un campo de *formación de formadores* que, como tal, vale la pena explorar.

La primera cuestión a considerar es la naturaleza misma de los procesos de formación para la investigación, es claro que los programas de doctorado no son el único espacio donde se forman los investigadores; la práctica del oficio al lado de investigadores consolidados, el contacto con ciertas comunidades de investigación, la inserción en determinado estilo de prácticas institucionales de llevar a cabo esta actividad, entre otros, son mediaciones fundamentales que permiten al investigador en formación irse configurando como tal, o como afirman Bourdieu y Wacquant (1995), desarrollando el *habitus* correspondiente.

Sea cual sea el espacio en el que se generen experiencias con esa intención, la formación para la investigación es una tarea compleja, no sólo por la complejidad propia del oficio, sino porque no existen formas únicas y probadas de enseñar a investigar. Ni siquiera es posible afirmar que diversos sujetos que participen en las mismas experiencias de formación, por ejemplo en un programa de doctorado, transitarán por una ruta igual en su camino hacia el aprendizaje del oficio o llegarán a las mismas metas.

Los intentos de sistematizar de alguna manera la enseñanza de la investigación a lo largo de los años han sido de diferente naturaleza, desde la apuesta por los cursos de metodología, de cuya sobrevaloración y relativos resultados dieron cuenta Sánchez Puentes y Santamaría (2000), hasta la opción por la estrategia de *aprender a investigar investigando*, la que no

actúa por sí misma ni trae resultados óptimos si no se da en el marco de una dinámica de formatividad, como lo han señalado, entre otros, Arredondo *et al.* (1989), Martínez (1997) y De Ibarrola (1989).

También se ha pretendido aportar a esa sistematización con estudios como el de Moreno (2000), que recuperó la experiencia de investigadores reconocidos por su función de formadores en el ámbito nacional, o bien, el que tuvo como propósito identificar la naturaleza de los aprendizajes requeridos por un sujeto para estar en posibilidad de realizar investigación de buena calidad (Moreno, 2002).

Desde otra perspectiva, se ha asumido que mediante el acercamiento a escenarios en los que se generan intencionadamente procesos de formación para la investigación (como es el caso de los programas de doctorado) es posible recuperar la manera en que sus actores refieren e interpretan sus experiencias lo que, a su vez, permite generar conocimiento acerca de dichos procesos; es desde esa perspectiva que han surgido trabajos como el que aquí se presenta.

Los formadores en programas de doctorado

El hecho de que existan programas doctorales cuyo objetivo central es la formación de investigadores es, de cierta manera, expresión de una hipótesis donde se sostiene que es posible propiciar de manera sistematizada, no necesariamente escolarizada, ciertas experiencias que contribuyan al aprendizaje del oficio; lo curioso es que, paralelamente, también se ha asumido que quien sabe investigar, sabe formar investigadores; por lo tanto, tal parece que no se ha considerado necesario generar estrategias para *formar a los formadores de investigadores*.

Resulta, entonces, que quienes fungimos como formadores en programas de doctorado somos investigadores con trayectorias de formación diversas, con distintas concepciones acerca de cómo habría que formar para la investigación, y con muchas otras diferencias; pero tenemos en común que realizamos una función formadora sin haber transitado por algún programa específico de *formación de formadores* que, en este caso, se referiría a formadores de investigadores. Así, cabe cuestionar: ¿qué generamos los formadores en los programas de doctorado?, ¿con base en qué lógicas diseñamos estrategias de formación?, ¿compartimos con la misma intensidad el gusto por la investigación y por la formación de investigadores?, ¿cómo perciben los estudiantes de doctorado el ejercicio de nuestra función formadora?

En vinculación con las preguntas anteriores –planteadas con un carácter problematizador, aunque sin la pretensión de aportar por el momento respuestas exhaustivas–, se generó el presente trabajo, que constituye un producto paralelo de la investigación en proceso denominada “Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación. Confluencias y articulaciones que favorecen o limitan los aprendizajes”, cuya realización está a cargo de la autora de este artículo, apoyada por un equipo de colaboradores. Los objetivos de esa investigación son los siguientes:

- 1) Identificar condiciones en las que los estudiantes de programas de doctorado en educación viven esta modalidad de formación, con foco principal en cinco ejes: personal, familiar, laboral, económico y de formación previa.
- 2) Dar cuenta de condiciones institucionales desde las que se ofertan programas de doctorado en educación, con énfasis en formas de asesoría en cursos, seminarios y coloquios; de tutoría para la elaboración de la tesis; así como de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares.
- 3) Comprender el modo en que los estudiantes viven las experiencias de aprendizaje, estilos de tutoría y formas de interacción grupal, donde los académicos de los programas de doctorado en educación concretan su función como mediadores en los procesos de formación para la investigación.
- 4) Explicar cómo cada sujeto configura su proceso de formación para la investigación en el marco de cierta confluencia de las diversas condiciones involucradas.

La investigación referida partió del supuesto de que los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado no pueden explicarse sólo como consecuencia de la realización oportuna de las diversas tareas que corresponden a cada uno de los participantes; tampoco como mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o de las características de la planta académica y de la infraestructura de apoyo. Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica, en su caso, el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo es, en gran medida, la manera en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en

el programa doctoral (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las de la institución que lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares).

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿cuáles son las condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) desde las cuales viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, modos de asesoría y tutoría así como de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

El objeto de estudio, construido para la investigación referida y que incorporó como categoría central *los procesos de formación para la investigación*, tiene características que demandaron modos específicos de acercamiento:

- 1) De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente en ese trabajo: Ferry (1990, 1997), Honoré (1980), Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. Por lo tanto, para conocer acerca de estos procesos, el principal acercamiento tuvo que ser a los sujetos que se encuentran involucrados en los mismos.
- 2) En este caso, se trata de procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo específico, a lo largo de todo un programa de doctorado, lo que dio lugar al seguimiento de algunos estudiantes de este tipo de programas en diversos momentos de su formación.
- 3) Son procesos de formación en los que se genera cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero que son vividos con características únicas por cada uno, por ello es necesario recurrir a formas de acercamiento que permitan que el estudiante exprese lo que vive en esa etapa, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles van siendo sus logros y dificultades.

Con base en estas consideraciones se optó por realizar un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron las siguientes:

- 1) Reportes reflexivos solicitados a cada estudiante en los que éste recuperó aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores. La temática a abordar en los reportes reflexivos fue libre, no hubo inducción alguna por parte de la investigadora, la única indicación fue referir lo que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación. El total de reportes reflexivos recibidos de los estudiantes fue de 168.
- 2) Entrevistas temáticas semiestructuradas individuales y grupales con los 11 estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México. Las 28 entrevistas individuales se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Las entrevistas grupales se realizaron en el caso de los dos programas presenciales, sobre todo con la finalidad de explorar aspectos institucionales.

Como se mencionó antes, lo que se presenta en este artículo es un *producto paralelo* de dicha investigación, en el sentido de que fue construido no en respuesta a sus preguntas centrales, sino a partir de una mirada global al conjunto de reportes reflexivos entregados por los estudiantes, los cuales, junto con las entrevistas, aportaron elementos para ir *descubriendo entre líneas*, de manera inductiva, la configuración de ciertos núcleos temáticos de interés, como el que se aborda en este artículo, y que a futuro pueden convertirse en nuevos objetos de estudio; ello explica por qué el tratamiento que se da a la temática abordada en este trabajo no es el típico de un reporte de investigación, sino que tiene el carácter de primer esbozo de una situación descubierta en el marco de una investigación en proceso.

Dado que el reporte reflexivo, como mediación instrumental en investigación, es de uso menos generalizado que la entrevista, conviene precisar

que el principal antecedente encontrado hasta el momento sobre su utilización corresponde al trabajo de Wagner (1999), quien sobre todo con fines de evaluación, empleó reportes de los propios estudiantes acerca de un curso universitario. Este autor distingue tres tipos de reportes: el informe, el diario y el reporte reflexivo; este último reúne las ventajas de los dos primeros porque puede incorporar las aportaciones de orden descriptivo propias de este tipo de documentos y las interpretaciones subjetivas producto del diario; además, cuenta con la ventaja de que puede resultar más específico si es orientado con un propósito particular. Otra de las posibilidades que el autor advierte en el reporte reflexivo es que permite a los estudiantes analizar y criticar las experiencias de aprendizaje que se les proponen y viven durante un curso o programa de estudios.

Cuando los doctorandos se refirieron a experiencias significativas de formación en el programa que cursaban, las ubicaron principalmente en escenarios como: los seminarios, los coloquios semestrales de presentación de avances de investigación, la relación de tutoría, las formas de interacción entre investigadores dentro del programa en cuestión y el estilo de vida académica que caracteriza a la institución que ofrece el programa.

En todos esos escenarios, los doctorandos percibieron e interpretaron mensajes que pudieron derivar tanto de las acciones como de las omisiones de los formadores. Sus reportes reflexivos dieron cuenta de la diversidad de esos mensajes, así como de la disposición interna con que los aceptaron o los rechazaron, en una especie de contrastación de lo que estaban viviendo con el imaginario que habían construido acerca de cómo tendría que ser la intervención de los formadores en un programa de doctorado.

En los siguientes apartados se presentan experiencias narradas por los estudiantes, relativas a las formas de actuación de los formadores en tres de los escenarios antes mencionados, estos últimos fueron elegidos por la frecuencia con que los doctorandos se refirieron a ellos en el marco de la vida cotidiana de los programas en los que participaban. Se trata pues de situaciones a partir de las cuales fueron infiriendo mensajes que, en la mayoría de los casos, se caracterizaron por su asertividad.

La textualidad de las aportaciones de los estudiantes, como base para las consideraciones posteriores, se conservó en forma de viñetas que fueron seleccionadas ya sea de los reportes reflexivos o de las entrevistas; estos fragmentos constituyen una ilustración de la manera en que se refirieron a

las experiencias que les resultaron significativas específicamente en lo relativo a la actuación de los formadores. Posteriormente, se hizo una lectura global con base en lo aportado por los estudiantes, la cual se realizó principalmente en términos de la *formación de formadores*, que es el principal foco de interés en este trabajo.

Los formadores en la conducción de seminarios

Las aportaciones encontradas en los reportes reflexivos en relación con las formas de actuación de los docentes están centradas: en el desempeño de los profesores de seminario desde el punto de vista de su dominio de los contenidos temáticos y de las habilidades pedagógico-didácticas que manifiestan al conducir las sesiones de trabajo; en las actitudes de los formadores cuando están al frente de un seminario; y/o en el cuestionamiento de las razones por las cuales los investigadores se encuentran desempeñando funciones docentes en un programa de doctorado.

En relación con las manifestaciones de habilidad pedagógico-didáctica y el dominio de contenidos temáticos por parte de los profesores, destacan aportaciones como las siguientes:

Me parece que el dominio de la materia del curso por parte del profesor Domínguez no es la esperada. La dinámica de la sesión la llevó estructurada y en orden, sólo como buen moderador, pero consistió en exposiciones de los compañeros con mínimas aportaciones de relevancia de su parte y no cuidó, de ninguna manera, la calidad de las participaciones de los miembros del grupo en razón de su pertinencia y precisión respecto de las temáticas revisadas (R1S9D3).

El profesor del seminario X es un experto en el tema y una excelente persona, realiza su trabajo con toda la formalidad requerida. Sin embargo, la dinámica de la sesión fue un tanto desordenada, nunca nos quedó clara la idea inicial del asesor respecto de nuestra participación en el curso, finalmente se hizo con exposiciones de las temáticas de la antología que fueron repartidas en el grupo. El profesor aportó en cada sesión respecto de los temas revisados y estuvo haciendo algunas aclaraciones y precisiones importantes en relación con interpretaciones equivocadas de los textos revisados (R1S9D3).

El doctor López es muy dado a sentarse “¿qué leyeron?” “¿qué les pareció interesante?”, pero no hay análisis, ni reflexión, ni discusión, ni crítica y él no aporta gran cosa tampoco. Entonces su seminario no es de los más formativos (E2S1D1).

Me di cuenta de que podía haber muy buenos investigadores, pero que no saben transmitir esa formación, no aportan para formar como investigador, o sea, una cosa es ser muy buen investigador y otra cosa es formar a un investigador; entonces, yo pienso que mucho de eso sucedió en el transcurso prácticamente de todo el doctorado (EGP2D2).

Las doctoras López y Ramírez son las únicas que reúnen las condiciones de excelencia para un docente de doctorado en educación: seriedad, profesionalismo, ética, dominio de la materia, conocimiento del campo de la educación, experiencia como asesoras e investigadoras en educación y calidad humana. Como estudiante, adicionalmente a la temática del curso, aprendo de su metodología con la que llevan a cabo el abordaje de la sesión, aprendo pedagogía, siento que abonan de manera importante para mi proceso de formación como asesora de posgrado, formas de enseñar, de hacer planteamientos, de propiciar metacognición, que sin duda me son útiles cuando me desempeño como asesora (R1S9D3).

La presentación de las viñetas anteriores permite un breve recorrido por situaciones que van desde la percepción de falta de dominio de contenidos por parte de algún profesor, hasta el franco descuido del trabajo en las sesiones de seminario por parte de ciertos formadores. Es de notar la postura crítica de los estudiantes hacia aquellos desempeños docentes que no consideran totalmente satisfactorios.

Aparece también el caso de formadores ubicados por los doctorandos en un nivel de excelencia por la manera en que conjuntan, en su desempeño, una serie de rasgos que consideran como óptimos en docentes de estos programas. Destaca la declaración explícita de la autora de la última viñeta, acerca de cómo las formadoras a las que se refiere aportan también a su propio proceso de formación como asesora de posgrado; esto es, ella se da cuenta de que, paralelamente a una formación para la investigación, está accediendo –por vía del aprendizaje vicario¹– a una formación para ser formadora en el posgrado.

En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes de doctorado van teniendo ante sí múltiples ilustraciones de formas de actuación de quienes desempeñan la función de formadores; así, en sus reportes reflexivos manifiestan lo que van percibiendo y valorando en relación con cada una de ellas, considerando qué tanto es deseable o no que cierto tipo de desempeño sea característico de un docente del posgrado. Esto llevaría a pensar

que sólo adoptarán, en el caso de llegar a ser formadores de investigadores, aquellos modos de desempeño que les parecieron óptimos; sin embargo, hay otra serie de factores en juego que condicionan esa posible decisión, según se ilustrará en los próximos apartados.

En relación con las *actitudes de los formadores en los seminarios*, los reportes reflexivos de los doctorandos contienen señalamientos como los siguientes:

En el caso del seminario X, los objetivos eran claros, las lecturas y su análisis pertinentes al propósito; hubo buenos cuestionamientos, explicaciones y ejemplificaciones por la asesora, demanda de participación de los estudiantes, cuidado de las participaciones. No obstante, la relación humana entre asesora y estudiante generaba un ambiente de tensión palpable a todas luces, quien hablaba tenía que tomar aire antes de hacerlo; aun así, se escuchaban las voces tensas y se miraban algunas manos temblorosas, varios evitaban participar por iniciativa propia (R1S9D3).

La doctora Mendoza tiene una formación muy buena en lo que hace, pero en su forma de ser y en sus relaciones es una mujer que yo califico de enferma; está enferma en el sentido de que de repente explota y te bota los papeles, te grita, te habla con palabras altisonantes, así era el trato en los seminarios a su cargo (E2P15D1).

Un compañero comentó al profesor de un seminario: “oiga, doctor, ¿por qué nos pone esta lectura?, ¿no será mejor que leamos a fulano de tal?” Obtuvo una respuesta agresiva: “qué traes contra mí o qué, dime, si quieres, tú pon las lecturas, es más, si quieren ustedes hagan su doctorado, ustedes digan las lecturas”, y empezó a decir groserías (E1S5D2).

He de reconocer la gran calidad humana y académica de algunos asesores que he tenido en el doctorado, es admirable la gran entrega que tienen en su trabajo y es difícil no responderles, creo que han sido sólo dos o tres asesores a los que les queda claro lo que se pretende lograr con sus cursos, pero es en esa medida como a nosotros nos quedará claro lo que tengamos que hacer y nos comprometeremos con ello (R1S9D3).

En el seminario X, los comentarios y cuestionamientos de la asesora fueron concisos, claros, atinados, argumentados y sin ningún dejo de intención de imponer sino, más bien, de dejar tópicos en nuestras mentes para reflexionarlos y revisarlos posteriormente con mayor detenimiento. Sus mediaciones para llevarnos a la

reflexión, revisión y a la reformulación mostraron que además es experta en ello y a eso se agrega su sencillez y tacto para hacer los señalamientos, de eso debo aprender; con todas esas cualidades, el nivel de producción del grupo de estudiantes se incrementa también, a diferencia de los cursos que se prestan más a la simulación (R1S9D3).

Una mirada a los planteamientos de los párrafos anteriores parece confirmar que en todos los niveles educativos, cualquiera que sea la edad de los estudiantes, estén o no en condición de identificar y expresar con palabras lo que viven en relación con sus formadores, existe en los alumnos una profunda sensibilidad a los mensajes que se derivan de las actitudes de los profesores. El doctorado no es pues la excepción, los estudiantes llegan al punto de preferir, por sobre otra serie de cualidades posibles, a profesores que muestran actitudes que respetan, valoran, dan confianza y ejercen la mediación formadora con sencillez y compromiso; esto suele ser característico de formadores que entregan parte de su tiempo (que no sobra, sino que se destina voluntariamente) con verdadero espacio psicológico² para atender a la formación de otros.

En el aspecto relacionado con *las razones por las cuales los investigadores se incorporan y permanecen como docentes en programas doctorales*, en los reportes reflexivos se encuentran señalamientos sumamente cuestionadores:

Las prácticas se generan como en aspectos muy ritualizados, en un momento dado pareciera que son intenciones no formativas de quienes son formadores, intenciones más egocéntricas del sujeto que está frente a grupo, que realmente el deseo de contribuir a una formación (EGP2D2).

Una cosa es formar a un profesionista o a un investigador y tener los elementos para poder hacerlo: didácticos, teóricos, incluso emocionales, porque están involucrados ¿no?, pero hay gente que nos demostró que no estaba ni siquiera conforme con lo que estaba haciendo y nos lo decía: que estaban ahí por estar (EGP2D2).

Si llega un célebre doctor a hacerse cargo de un seminario y te dice que nada más tiene 10 sesiones para ti y que a ver qué se puede hacer en ese tiempo, pues ya valió. En cambio, si te llega una persona que va a dirigir el seminario y te dice que tienes la posibilidad de crear cosas importantes, que tú eres una persona importante, que tiene cosas importantes para decirle a los otros y que no importa el número de sesiones que se ocupen para eso, pues es otra cosa (E2S10D1).

Antes de ingresar al doctorado, mi sueño era verme dentro de él y tomando parte de los cursos. Ese sueño se ha cubierto plenamente en el caso de los cursos que he mencionado como productivos, que han aportado mucho en mi formación; en el otro caso, mi sueño de ahora es que ya termine la fase escolarizada y aprovechar ese tiempo en trabajo individual (R8S9D3).

La escucha activa del profesor es muy importante. Una descubre cosas cuando intenta comunicar las ideas. Sin embargo, los profesores suelen ir siempre de prisa (R3S6D3).

Los párrafos anteriores ilustran, en una manera por demás aleccionadora, diversas situaciones que se presentan en las formas de actuación de investigadores que realizan funciones docentes en programas de doctorado, particularmente llaman la atención aquellas que manifiestan falta de interés de los formadores por participar en el programa. Cabe aquí un cuestionamiento acerca de si la calidad del desempeño de los docentes está asociada, al menos parcialmente, con las razones por las que éstos se han incorporado a programas de formación; tal parece que ciertas exigencias de las políticas de la educación superior, según lo han sugerido autores como Díaz Barriga (1993), Rugarcía (1994), Canales (2004), Rueda y Elizalde (2004), que demandan a los académicos distribuir equitativamente su tiempo de nombramiento entre funciones de docencia, investigación, gestión y difusión; ha traído consigo, en unos casos, que la saturación de funciones derive en realizar con prisa aquellas que son menos interesantes para el académico o que le reportan escasos beneficios personales; en otros, una especie de desagrado por tener que destinar tiempo y esfuerzo a funciones por las que el investigador puede no sentir gran afinidad, lo cual termina siendo comunicado a los estudiantes de diversas formas.

Afortunadamente, con todo y condiciones complejas en ese sentido, existen investigadores que viven con entrega y compromiso la función formadora que desempeñan en programas de doctorado. Sin embargo, no habrá que perder de vista la trascendencia que puede tener, en términos de sus futuras formas de actuación como formadores, el hecho de que los estudiantes estén recibiendo el mensaje de que no necesariamente los más altos niveles de reconocimiento a los que acceden los investigadores están asociados a mejores desempeños en su función formadora.

Los formadores en los coloquios³

En un programa de doctorado, el coloquio semestral suele ser todo un acontecimiento; por una parte obliga a los estudiantes a mostrar qué tanto ha avanzado su investigación y a cerrar parcialmente los avances de la misma para presentarlos en una forma coherente; por otra, les hace vivir la experiencia de exponerse a la crítica académica tanto de los formadores como de sus compañeros. La tónica de los coloquios suele ser diversa, en el mejor de los casos el énfasis se pone en el carácter formativo que es la razón de ser del evento; sin embargo, también suelen presentarse situaciones que sorprenden o desilusionan a los estudiantes, como se ilustra en los siguientes planteamientos:

He estado pensando sobre el coloquio casi todos los días. El semestre pasado fue muy difícil aceptar la crítica (creo que para todos). Compartí con mis compañeros no sólo el espacio físico donde el coloquio tuvo lugar, sino también las preocupaciones, la incertidumbre, el coraje, la antipatía hacia algunos lectores. Cuando a algún compañero le iba mal con su lector, creo que de algún modo yo también compartí su pesar (R8S7D3).

El primer coloquio me permitió conocer el estilo de crítica de los lectores. Algunos de los doctores proyectaron sus deficiencias con los comentarios que hicieron y la forma como lo hicieron, hay algunos tan benevolentes o tan sádicos que no ayudan a crecer. No es suficiente que nos digan qué es lo que ellos ven mal, también necesitamos que nos den algún tip de cómo mejorar el documento. Algunos de los lectores fueron maquiavélicos, ya que no era necesario que se ensañaran con el estudiante para marcar los errores (R8S7D3).

La mayoría de los lectores pusieron de relieve los puntos negativos de los documentos, pero pocos hicieron aportes significativos. Decían cosas tan vagas como *abundar más en la teoría*, cuando podían haber aclarado en cuál sentido y haber sugerido algún texto en particular (R6S7D3).

El doctor que leyó mi trabajo dijo que mi justificación no era adecuada y mencionó el número de renglones que tenía. No dudo que una buena justificación requiere cierta extensión, pero ese comentario no me ayudó a hacer una mejor justificación. Considero que, en general, los lectores no fueron propositivos. Sólo espero que no se repita el próximo semestre (R6S7D3).

Algo que me dejó un grato sabor de boca fue que los comentaristas en general fueron muy críticos y sus juicios se emitieron con rigor; sin embargo, en ningún momento, al menos desde mi punto de vista, se sintió un intento de agredir al autor del trabajo (R11S6D3).

Me queda claro que la cautela, la medida, la prudencia son algunas de las actitudes que debemos desarrollar en el doctorado, es algo en común que he observado en la mayoría de los doctores (R12S9D3).

La diversidad de las situaciones presentadas en los párrafos anteriores vuelve a dar idea de que en los procesos de formación doctoral se viven experiencias ubicables en distintos puntos de lo que podría ser identificado como un *continuo de calidad*; desde las que son abiertamente rechazadas por algunos estudiantes al considerarlas de escaso o nulo valor formativo, hasta las que les permiten identificar en los formadores rasgos que considera vale la pena cultivar pensando a futuro en su propia labor formadora.

Las experiencias plasmadas por los estudiantes en sus reportes reflexivos tienden a estar cercanas a alguno de los extremos del continuo, puesto que se les solicitó que refirieran aquellas que les fueran significativas y esa condición ocurre especialmente en casos en que dichas experiencias son altamente valoradas por su aportación al enriquecimiento del proceso de formación, o bien en situaciones que impactan por la pobreza de su potencial formador. Dicho de otra manera, es posible que los doctorandos aprendan tanto de los ejemplos como de los contraejemplos que emanan de las actuaciones de sus formadores.

Los formadores en la relación de tutoría

La relación de tutoría se ha considerado como la mediación por excelencia para apoyar la formación de investigadores en un programa de doctorado, ésta se construye entre un estudiante y un tutor, cuya función –precisada por Sánchez Puentes y Santamaría (2000)– alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el alumno según el plan de estudios, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización.

La relación de tutoría es, a su vez, una manera de concreción de la relación formador-formado, cuyo sentido ha sido descrito por Honoré (1980:27) señalando que “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Cuando los doctorandos se refieren a la relación de tutoría en los reportes reflexivos ponen en juego su experiencia previa con asesores que apoyaron su proceso de titulación en la licenciatura o en la maestría para precisar, de alguna manera, cómo conciben la función del tutor y qué esperan de él, así se expresa en aportaciones como las siguientes:

Cuando pienso en un tutor o en un asesor que se vincula al proceso de investigación de un alumno, lo imagino con la capacidad de un termómetro para pulsar lo que se va necesitando hacer con respecto a las necesidades del asesorado. Lo que quiero decir es que un tutor debe ser lo suficientemente hábil para detectar cuándo el alumno requiere una ayuda directa, una orientación con señalamientos precisos, cuándo sólo requiere ser escuchado y cuándo son necesarias las entrevistas de tutoría (R3S6D3).

Concibo la tutoría como un espacio de diálogo y de disertación que prepare al alumno para la defensa de su tesis ante otros lectores, pero también como un espacio de aprendizaje mediado por un sujeto que puede ver desde fuera el proceso y propiciar la reflexión en torno al mismo. También esperaré orientaciones precisas y guías para la acción y la reflexión. ¿Es mucho pedir?, tal vez (R12S6D3).

A medida que el tutor y el estudiante se van relacionando, ocurre que no todo es como se espera o se desea, algunos alumnos muestran franca desilusión, tal como se expresa en el párrafo siguiente:

Las sesiones con mi tutora son similares a las asesorías que recibía en la licenciatura. Se mantiene una diferenciación de los roles. El alumno (yo), procuro hacer lo que demanda el programa y mi tutora, que por su parte tacha lo que se hace mal (según su criterio) y hace sugerencias. Digamos que es una posición de experto-novato. Claro que mi tutora es experta en algo, pero no sé si lo es en mi temática, que ha ido cambiando paulatinamente. La prescripción por parte de mi

tutora, además de que me limita en mi aprendizaje, no me deja claro qué debo hacer y lo que hago se hace más por ensayo y error (R2S3D2).

Otros estudiantes manifiestan entusiasmo por la forma en que van construyendo la relación con su tutor y por la manera en que ésta va aportando a su proceso de formación en todos los sentidos, así se manifiesta en los siguientes planteamientos:

Poder contar con un tutor comprometido es lo máximo, el doctor Medina es una persona muy respetuosa, que sabe escuchar, que me escucha y sabe llevar mi trabajo de investigación por los caminos que yo deseo caminar (R1S1D1).

Me siento muy a gusto, creo que se está estableciendo una buena relación con mi tutora ya que ha logrado que me sienta comprometida con mi trabajo pero con suficiente autonomía. La forma en que mi tutora maneja las sesiones me agrada mucho porque en un ambiente de confianza trabajamos de tal forma que me siento más obligada y con más responsabilidad de hacer bien las cosas y de cumplir con los compromisos establecidos. Me gusta mucho que me dé libertad de crear y desarrollar con mis propias posibilidades, pero señalando dónde y cómo mejorar, es un ambiente sano y dinámico (R2S2D2).

Incluso llega el momento en que los estudiantes van reconociendo cómo es que las experiencias que viven en la relación de tutoría se plasman positiva o negativamente en los productos que van generando a lo largo del programa:

En el coloquio me sentí mucho más segura y con cierta ventaja con respecto a la mayoría del grupo, esto es porque tengo bastante claridad en lo que estoy haciendo y puedo afirmar que es el resultado de una excelente dirección por parte de mi tutora quien me ha orientado con paciencia, constancia y disciplina (aunque realmente no tuve vacaciones), por lo que me siento satisfecha (R12S3D2).

Mi presentación fue un desastre, nadie me leyó. Mi tutora inició diciendo que hay información de mi exposición que no conoce (lógico después de tres meses de no tener asesoría con ella) [...]; su retroalimentación parecía mostrar que yo estaba confundido y extraviado, lo curioso es que yo seguí sus instrucciones y recomendaciones. Mi sentimiento antes del coloquio era de que estaba trabajando

en equipo y que se estaba elaborando un producto por ambos. En este momento siento que trabajo solo (R12S3D2).

Después de leer viñetas como las incluidas en este apartado, surgen las preguntas: ¿cómo es que los formadores que fungen como tutores en programas doctorales llegan a tener desempeños tan diversos?, ¿cómo aprendieron a hacerlo quienes lo hacen atinadamente?, ¿de dónde surge la falta de claridad, el abandono o la imposición por parte de algunos tutores?, ¿se aprende a ser tutor por ensayo y error?, ¿cuáles rasgos de la persona le disponen favorablemente a desempeñar la función de tutoría con compromiso, sistemáticamente, respetando pero también orientando el trabajo del estudiante? Esta es una serie de cuestiones que valdrá la pena abordar en estudios posteriores sobre la relación de tutoría.

Una lectura global

Mirar en conjunto la muestra de reflexiones que los estudiantes de tres programas de doctorado en educación hicieron en relación con cada uno de los escenarios seleccionados para este artículo permite inferir, con carácter de hipótesis, algunos planteamientos en términos de *formación de formadores*:

- 1) Las actuaciones de los formadores en programas doctorales son cuidadosamente analizadas por los estudiantes, se refieren a ellas expresando acuerdo o desacuerdo, contrastándolas con los imaginarios que han construido sobre lo que habría de ser el desempeño del formador en este nivel, pero también visualizando a mediano o largo plazo su propia función como investigadores formadores. El aprendizaje vicario resulta ser entonces la principal mediación que apoya la formación de los futuros formadores de investigadores.
- 2) Los doctorandos detectan que los formadores que participan en su programa tienen diversos tipos de motivación para estar allí: encuentran desde profesores y tutores ampliamente comprometidos con la función formadora, hasta casos de atención obligada y con prisa, de los que reciben el mensaje de que la formación puede no ser la función prioritaria de un investigador.
- 3) El hecho de que los alumnos expresen desaprobación o, en su caso, reconocimiento de las diversas formas de actuación de los formadores, no es suficiente para asumir que sólo aprenderán aquellas que conside-

raron positivas, pues también se dan cuenta de que el nivel de compromiso (expresado en actitudes, tiempo destinado a los estudiantes y sobre todo en espacio psicológico para atenderlos) tiene que ver no sólo con características personales del formador, sino con sus prioridades de logro, entre las cuales suele tener un peso importante su producción y reconocimiento como investigador, lo que puede traducirse en escaso compromiso con la función de formación.

- 4) Las experiencias de formación vividas por los estudiantes se incorporan de diferente manera a sus esquemas individuales de actuación. Una vez que obtienen el grado y, en su caso, se incorporan como formadores de investigadores en programas de posgrado, algunos ejercen su función tratando de que ésta tenga los rasgos que más valoraron en sus formadores, pero también ocurre que algunos (consciente o inconscientemente) transfieren a sus formas de actuación las experiencias negativas que vivieron como estudiantes, como si se tratara de *cobrar* a otros el precio que ellos tuvieron que pagar para llegar a ser doctores. Se llega incluso al caso de poder identificar, por su forma de actuación en la función docente, de qué programa es egresado un académico.

Ahora bien, es difícil imaginar programas de *formación de formadores de investigadores* donde de manera sistematizada se organicen eventos orientados a ese fin y se cuente con la participación constante e interesada de quienes ejercen o prevén ejercer la función de formadores en programas de posgrado, así como existen para la formación de formadores de docentes, de educadores de adultos o de promotores sociales. Pero no conviene permanecer en la idea de que la *formación de formadores de investigadores*, habrá de seguirse dando de manera espontánea, ya sea por ensayo y error o por imitación más o menos consciente de la actuación de los formadores en funciones.

Una alternativa posible es fortalecer la *formación de formadores* por dos vías: una, la investigación acerca de los procesos de formación para la investigación que se viven en programas de doctorado (métodos de enseñanza, formas de tutoría, relación entre formadores y formandos, experiencias de aprendizaje, etcétera) que, sin perder de vista el carácter único de cada proceso, aporte conocimiento tanto de las dimensiones (cognitiva, social, disciplinar, formación previa, etcétera) involucradas en dichos procesos, como de posibles rasgos comunes característicos de experiencias exitosas. Otra, la

incorporación de la temática sobre *formación de formadores de investigadores* en las agendas de discusión en foros, congresos y reuniones de trabajo colegiado, entre otros, para que la práctica reflexiva en torno a las diversas experiencias de los formadores vaya contribuyendo a sistematizar aquello que por ahora parece ocurrir sólo como mero reto individual.

Notas

¹ Aprendizaje que ocurre por una especie de imitación de la actuación de otros, no siempre con el mismo grado de conciencia por parte del aprendiz.

² Supone la entrega de un *tiempo de calidad*, en el que la disposición interna y la atención del formador están centradas en la interacción

mediadora con el estudiante, realizada con el fin de lograr una auténtica contribución a su formación.

³ Eventos académicos semestrales, en los que los alumnos de doctorado presentan el avance de su investigación y reciben comentarios por parte del tutor y de los lectores asignados.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, M. *et al.* (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*, Cuadernos del CESU, núm. 13, México: UNAM.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. y Wacquant, J.D. (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*, México: Editorial Grijalbo.
- Canales, A. (2004). “¿Cuál política para la docencia?”, *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES), XXXIII (3), 127.
- De Ibarrola Nicolín, M. (1989). “La formación de investigadores en México”, *Universidad Futura* (México: UAM-A/DIE), vol. 1, núm. 3.
- Díaz Barriga Casales, Á. (1993). “La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal”, *Revista de la Educación Superior*, (México: ANUIES), XXII (4), 88.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. (2004). “Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior”, *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES), XXIII (3), 127.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea.
- Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno Bayardo, M. G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*, México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara.

- Rueda, M. y Elizalde, L. (2004). "La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas", *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES), XXXIII (3), 127.
- Rugarcía Torres, A. (1994). "La evaluación de la función docente", *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES), XXIII (3), 91.
- Sánchez Puentes, R. y Santamaría Martínez, M. P. (2000). "El proceso y las prácticas de tutoría", en *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU/Plaza y Valdés Editores.
- Wagner, Z. M. (1999). "Using students journals for course evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath: v. 24, pp. 261-272.

Artículo recibido: 16 de julio de 2006

Dictaminado: 8 de enero 2007

Segunda versión: 13 de enero 2007

Aceptado: 22 de febrero de 2007