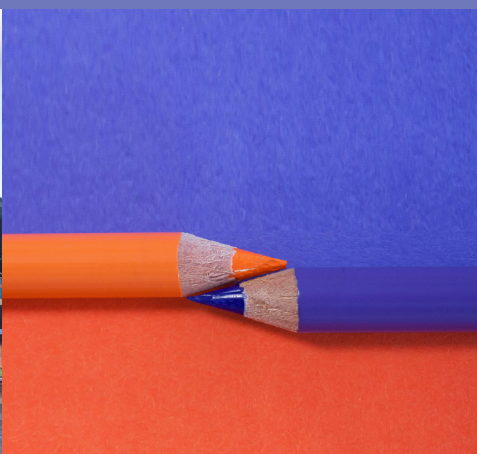


# Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios

PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN



# Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios

**PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN**

# Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios

**PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN**

Carlos Alberto Pabón Meneses  
Elizabeth Hernández Vargas  
León Paolo Londoño Ocampo  
Rosa Marcela Guerrero Luna  
Mileida Mosquera Tapiero

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO  
2022



### **Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

### **Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

### **Vicerrectora General Académica**

Stephanie Lavaux

### **Director General de Investigación - PCIS**

Tomás Durán Becerra

### **Subdirectora Centro Editorial - PCIS**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

### **Rector UNIMINUTO Orinoquía**

Carlos Alberto Pabón Meneses

### **Directora de Investigación UNIMINUTO**

#### **Rectoría Orinoquía**

Nubia Estella Cruz Casallas

### **Responsable de Publicaciones Rectoría Orinoquía**

Iván Ricardo Perdomo Vargas

Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios : propuestas para la reflexión / Carlos Alberto Pabón Meneses, Elizabeth Hernández Vargas, León Paolo Londoño Ocampo...[y otros 2]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-578-2

155p.: il, tab, fot.

1. Profesores Universitarios -- Estudio de casos -- Colombia 2 Maestros -- Práctica profesional -- Colombia 3. Formación profesional de maestros -- Investigaciones -- Colombia 4. Educación superior -- Colombia 5. Métodos de enseñanza -- Investigaciones Colombia i. Hernández Vargas, Elizabeth ii. Londoño Ocampo, León Paolo iii. Guerrero Luna, Rosa Marcela iv. Mosquera Tapiero, Mileida.

CDD: 370.11 P71p BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104445

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104445>

## AUTORES

Carlos Alberto Pabón Meneses  
Elizabeth Hernández Vargas  
León Paolo Londoño Ocampo  
Rosa Marcela Guerrero Luna  
Mileida Mosquera Tapiero

## COORDINADOR EDITORIAL

Iván Ricardo Perdomo Vargas

## CORRECCIÓN DE ESTILO

Elvira Lucía Torres B.

## DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

María Cristina Rueda Traslaviña  
Wilson Martínez Montoya

ISBN digital: 978-958-763-578-2

Primera edición: 2022

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-578-2>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81B # 72B - 70

Bogotá D.C. - Colombia

2022

Esta publicación es resultado del proyecto *Las prácticas docentes como escenarios para la construcción del saber pedagógico de los profesores de pregrado, modalidad distancia tradicional de la Vicerrectoría Regional Llanos* (Centro Regional Villavicencio, código de financiamiento C117-40-051), perteneciente al grupo de investigación Trabajo de Llano de la Rectoría Orinoquía. y financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Sede Orinoquía.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los documentos publicados en *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: propuestas para la reflexión* fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

*"Ella nos enseñó muchas cosas y, en general, yo creo que ahí es donde yo le cogí como aprecio al tema de la academia, porque empecé a entender que la labor de ser profesor no era solamente meterle conceptos e información en la cabeza a los estudiantes, sino que la labor de ser profesor era empezar a formar personas, a formar gente útil para la sociedad, y ese era el enfoque de ese colegio. A partir de ahí, empecé a entender la vida de otra manera..."*

(Profesor 2)



# Contenido

Prólogo .....	11
Autores .....	14
Introducción .....	17
<b>1. Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado, modalidad a distancia tradicional .....</b>	<b>21</b>
Resumen .....	21
Introducción .....	23
Metodología .....	23
Naturaleza y número de los escenarios e informantes .....	25
Diseño general de la investigación .....	25
El control con los datos .....	25
Comprensiones narrativas correlacionadas críticamente con referentes teóricos .....	26
Sobre el significado del saber pedagógico .....	26
Sobre el significado de la reflexión .....	49
Sobre el significado de la transformación .....	55

Sobre el significado de la práctica docente en el contexto de la historia de vida de los profesores .....	62
Conclusiones .....	66
Referencias .....	67
<b>2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios .....</b>	<b>71</b>
Resumen .....	71
Introducción .....	73
Metodología .....	75
Población .....	76
Muestra .....	76
Herramientas e instrumentos de medición .....	76
Prueba CREA .....	76
Rúbricas .....	77
Google+ .....	81
Procedimiento .....	81
Primera etapa .....	81
Segunda etapa .....	82
Resultados .....	83
Conclusiones .....	87
Referencias .....	88
<b>3. Escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente .....</b>	<b>91</b>
Resumen .....	91
Introducción .....	93
Metodología .....	95
Población .....	96



Proceso de constitución del cuerpo principal de datos y del sistema de códigos .....	97
Resultados .....	99
Bucle 1. Los profesores en busca de la mejora .....	99
Bucle 2. La planeación para el cambio y la mejora .....	108
Bucle 3. Del plan a la acción .....	123
Bucle 4. La evidencia del cambio dentro de la profesión .....	132
Conclusiones .....	144
Referencias .....	147
<b>Conclusiones finales .....</b>	<b>149</b>
<b>Índice de tablas .....</b>	<b>155</b>
<b>Índice de figuras .....</b>	<b>156</b>

*Rocas Ancestrales de la Comunidad de Mituseño. (Vaupés).*



# Prólogo

**P**ensar y escribir sobre la formación docente en relación con sus prácticas y saberes es una convocatoria para reflexionar, desde una perspectiva ontológica, acerca del ser y el deber ser de un complejo proceso formativo con crecientes demandas teóricas y epistemológicas, un proceso que debe trascender de un docente centrado en la enseñanza hacia un docente investigador que se transforme a sí mismo, mediante un pensamiento crítico y reflexivo, para poder transformar a los otros. Esta realidad solo es posible en una comunidad académica comprometida con el cambio individual y colectivo.

La investigación es más que una construcción metodológica; es una realidad que se configura en un contexto social, implica un componente cognitivo y se revela en un discurso. El investigador debe disponer de un conjunto de dominios en relación con conocimientos actualizados en su área de trabajo, valores que orienten su vida profesional; es decir, un contenido axiológico y una claridad procedimental en el saber hacer en relación con la aplicación de técnicas y recursos tecnológicos en el desarrollo de sus indagatorias.

La formación docente se puede examinar desde el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Ambas entidades están presentes en este libro y con estas premisas los autores desarrollaron la práctica reflexiva como una opción para construir el saber, bien en los escenarios presenciales, en los aprendizajes por proyectos o cuando se desarrollan en los entornos virtuales de aprendizaje. Este proceso define a los docentes como mediadores y está presente en los

estudiantes como sujetos principales en la acción formativa que es lo distintivo en la pedagogía; es decir, la formación del otro.

De igual forma, se creó un nuevo conocimiento con “Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado”. Los docentes universitarios no formados profesionalmente en ciencias de la educación también construyen saber pedagógico desde el escenario de las prácticas docentes. Este saber pedagógico se entiende como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, un conocimiento construido en el interior del sujeto, a partir de la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada.

En una cultura investigativa, que se configura en la vida universitaria, debe existir pluralismo en la investigación para asumir el método que permita analizar e interpretar los problemas educativos y tener presente que las verdades son provisionales. A partir de esta idea, los investigadores indagaron sobre “El aprendizaje por proyectos como estrategia pedagógica en el aula”, con el objetivo evaluar, mediante un diseño mixto, si la metodología del aprendizaje por proyectos permitía aumentar la creatividad.

El desarrollo profesional de los docentes se relaciona con la decisión de asumir su condición de investigadores, que se sustenta en sus propias reflexiones. Siguiendo estas ideas, mediante el método de investigación acción, se realizó un valioso aporte con el trabajo “Escritura académica de los profesores universitarios:

en búsqueda de la mejora en la práctica docente”, cuyo propósito fue generar procesos de reflexión acción reflexión para identificar sus límites y obstáculos frente a la escritura académica y avanzar hacia la mejora en sus prácticas docentes.

La exploración de los conocimientos sobre la escritura académica y los géneros textuales, la poca experiencia en la redacción, los temores respecto a publicar lo que se escribe, la falta de tiempo y la apatía hacia la escritura llevaron a reconocer la necesidad de centrar el interés en el aprendizaje de la epistemología de la escritura académica, los elementos discursivos y textuales del lenguaje.

*Al compartir las notas de sus reflexiones en el contexto de una investigación los profesores construyen conocimientos profesionales, en el desarrollo de una cultura investigativa que los ayuda a pensar de manera individual, pero que también se verá fortalecida por las contribuciones de los demás participantes.*

Al compartir las notas de sus reflexiones en el contexto de una investigación los profesores construyen conocimientos profesionales, en el desarrollo de una cultura investigativa que los ayuda a pensar de manera individual, pero que también se verá fortalecida por las contribuciones de los demás participantes. Si bien es cierto que cada uno puede desarrollar su ejercicio profesional personalmente, es necesario compartir los conocimientos de otros y con los otros, conocimientos que se construyen en la dinámica de los intercambios y las interacciones.

Este libro es producto de investigaciones de docentes universitarios, quienes, a partir de un enfoque epistemológico, elaboran un nuevo conocimiento que está disponible para la comunidad académica. Son propuestas para la reflexión. Son iniciativas que convierten la prédica en testimonio.

En el contexto universitario, un docente investigador debe cumplir, como mínimo, con las siguientes actividades: a) desarrollar proyectos de Investigación en relación con su área de estudio y de trabajo, b) publicar los resultados de las investigaciones y experiencias, c) formar investigadores y d) organizar y participar en eventos académicos. Es importante destacar que para investigar se requiere resolver, en primera instancia, los aspectos organizacionales. Sin una organización con sentido de pertenencia la labor investigativa no será posible, y por ello la universidad debe desarrollar su cultura organizacional en investigación. La responsabilidad de la formación de docentes investigadores no se puede delegar en los profesores de metodología de la investigación ni en los tutores de trabajos de grado ni a ningún otro actor individual, es una responsabilidad de las organizaciones.

DR. VÍCTOR DÍAZ QUERO\*

---

\* Licenciado en Geografía y Ciencias de la Tierra, Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela). Magíster en Educación: Mención Supervisión Educativa, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas, Venezuela). Magíster en Educación: Mención Enseñanza de la Geografía, Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela). Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Caracas, Venezuela). Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Investigador del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (Caracas, Venezuela).

## Autores

### CARLOS ALBERTO PABÓN MENESES

Doctor en Educación por la Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia). Magíster en Administración Educativa de Saint Mary's University of Minnesota, Minneapolis (Estados Unidos). Especialista en Gerencia de Recursos Humanos de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá (Colombia). Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Rector UNIMINUTO sede Orinoquía, Villavicencio, Meta (Colombia).



✉ cpabon@uniminuto.edu, kapabom2010@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-1208-438X>

### ELIZABETH HERNÁNDEZ VARGAS

Doctora en Educación por la Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia). Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá (Colombia). Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Libre de Colombia, Bogotá (Colombia). Profesora de tiempo completo de la Facultad de Ingenierías de la Universidad Cooperativa de Colombia, Campus Villavicencio, Meta (Colombia).



✉ elizabeth.hernandez@campusucc.edu.co  
elizaherv@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4871-1958>

### LEÓN PAOLO LONDOÑO OCAMPO

Doctorando en Neurociencias, Universidad de las Islas Baleares, Palma de Mallorca (España). Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja, Bogotá. Especialista en Gerencia de Servicios Sociales, Fundación Universitaria Luis Amigó, Montería (Colombia), Psicólogo, Universidad Cooperativa de Colombia, Montería (Colombia). Director de Docencia y Desarrollo Curricular de la Corpora-

ción Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Orinoquía, Villavicencio, Meta (Colombia). Par académico del Ministerio de Educación Nacional en programas de pregrado y postgrado.

✉ león.londono@uniminuto.edu  
ocam1@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-2435-2724>

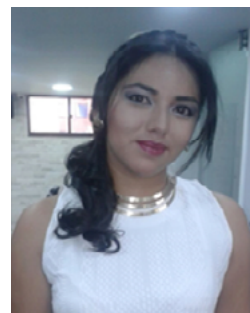


### **ROSA MARCELA GUERRERO LUNA**

Magíster en Psicología con énfasis en Cognición, Medios y Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia). Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Colombia). Coordinadora de Calidad Académica de Sede de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Rectoría Orinoquía, Villavicencio, Meta (Colombia).

✉ rosa.guerrero@uniminuto.edu.co  
rguerrerolu@unal.edu.co

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3860-5972>



### **MILEIDA MOSQUERA TAPIERO**

Doctoranda en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (Panamá). Magíster en Neuropsicología en Educación, Universidad Internacional de la Rioja (España). Especialista en Pedagogía Infantil, Universidad del Magdalena, Santa Marta (Colombia). Psicóloga, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá (Colombia). Docente tiempo completo Universidad Santo Tomas sede Villavicencio y Docente Catedrática Universidad Cooperativa de Colombia sede Villavicencio.

✉ milemosquerag@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9090-553X>



*"...para mí, un saber pedagógico es ese saber que le permite al otro darse forma. De esa manera, son las herramientas, son los medios, las metodologías, las teorías que permiten generar un espacio educativo en el cual el sujeto se construye en la medida que es consciente de sí mismo y se puede definir..."*

(Profesor 4)





# Introducción

El presente libro trata sobre la práctica docente y el saber pedagógico en profesores universitarios. En tres capítulos, se presentan los resultados de igual número de investigaciones: “Las prácticas docentes como escenarios de saber pedagógico en profesores universitarios”, “El aprendizaje por proyectos como estrategia pedagógica en el aula”, y “La escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente”. En estos trabajos investigativos se resalta la característica principal del saber pedagógico, la de ser un conocimiento construido en el interior del sujeto a partir de la vida y los valores personales, del ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Este saber es personal, práctico y reflexivo, y es el resultado de la práctica docente.

La práctica docente, parafraseando a Kemmis (1985), además de ser una actividad, es una práctica educativa que se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. No es un mero hacer, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse solo mediante la observación de nuestras acciones y se construye desde cuatro planos: intenciones del profesional, plano social, plano histórico y plano político.

Según Madueño (2013), la práctica docente, puede ser también un escenario de aprendizaje, en el que el profesor utiliza algunos recursos de mediación, como conversar con otros profesores, participar de procesos de formación, socializar con expertos e interactuar con el estudiante. En ese orden de ideas, la escritura académica, como parte de la práctica docente, da la posibilidad para el desarrollo pro-

fesional dentro de la profesión de los profesores universitarios, que se ven motivados hacia el cambio y la transformación de sus prácticas al tomar como punto de partida la experiencia de otros pares.

Las investigaciones que, siguiendo esta línea temática, se presentan en este libro, surgen del interés por comprender cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico en profesores universitarios, cómo el aprendizaje por proyectos como estrategia pedagógica en el aula fomenta el desarrollo de la creatividad en los estudiantes y cómo la escritura académica ayuda a mejorar las prácticas docentes. La escritura académica, como parte fundamental del quehacer diario del profesor, abre la reflexión para identificar límites y obstáculos frente a la escritura a través de las voces de los profesores motivados hacia el cambio y la transformación de sus prácticas para avanzar hacia la mejora.

***La práctica docente no es un mero hacer, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse solo mediante la observación de nuestras acciones y se construye desde cuatro planos: intenciones del profesional, plano social, plano histórico y plano político.***

El objeto de estudio que convoca esta publicación, la práctica docente, se aborda desde diferentes metodologías cualitativas. En el estudio sobre las prácticas docentes como escenarios de saber pedagógico en profesores universitarios, se utilizó una perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología de enfoque cualitativo, que utiliza el método biográfico narrativo como vía de conocimiento. En el trabajo sobre el aprendizaje basado en proyectos, se utilizó una metodología mixta, en una investigación efectuada en dos etapas, la primera, de carácter descriptivo y la segunda, de tipo correlacional. En la investigación sobre la escritura académica de los profesores universitarios, se utilizó una metodología basada en la investigación-acción, bajo el paradigma crítico.

Los resultados de investigación presentados en el capítulo 1 se focalizan en la comprensión de cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas, a través de las historias de vida de profesores de pregrado, modalidad a distancia tradicional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Orinoquía (VRO), sede académica de Villavicencio (Meta) y Centro

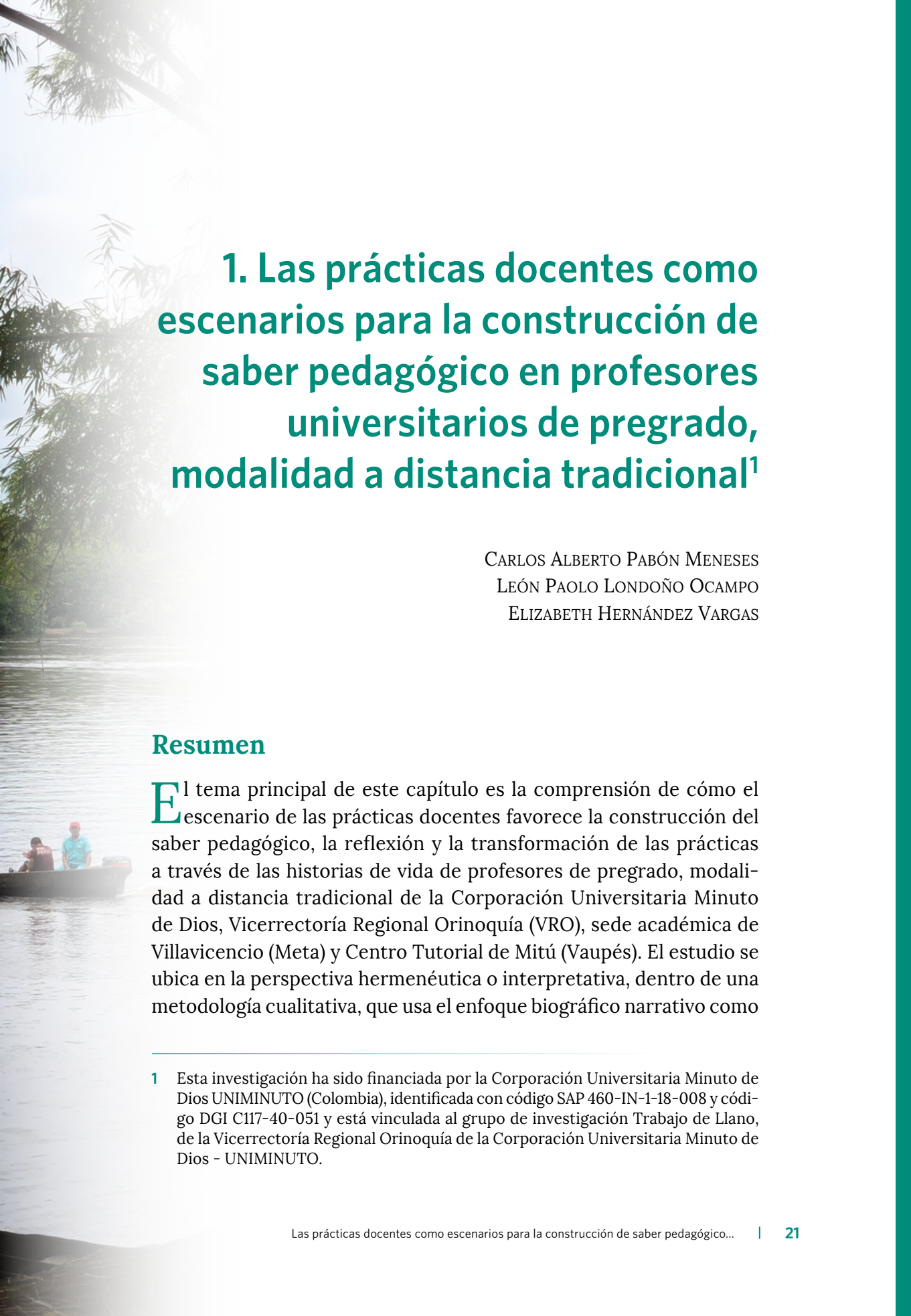
Tutorial de Mitú (Vaupés). En la comprensión de estas relaciones, se interpreta que los docentes universitarios no formados profesionalmente en pedagogía también construyen saber pedagógico desde el escenario de las prácticas docentes. Y este saber pedagógico se entiende como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, un conocimiento construido en el interior del sujeto, a partir de la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Saber que está en continua interacción con diversos significados, en proceso de construcción y reconstrucción de sentidos y que impacta la práctica docente diaria y la vida académica universitaria.

En el capítulo 2, se presenta un estudio de caso sobre el uso del aprendizaje basado en proyectos. En la primera fase del estudio se hizo una medición del nivel de creatividad en estudiantes de primero y último semestres de psicología, y como no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos surgió la idea de realizar una segunda fase. En esta segunda fase se reflexionó sobre qué método o metodología podría permitir el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, teniendo en cuenta que la primera indagación evidenció que las prácticas de los profesores no estaban permitiendo fomentar la creatividad en los estudiantes. Esta investigación trató de abarcar los aportes realizados entre pares a los proyectos desarrollados en la asignatura, adicionando el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas didácticas. También se estableció la relación entre el aprendizaje por proyectos y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

Por último, en el capítulo 3, se presentan los resultados de un estudio de caso, realizado entre los años 2016 y 2019 en una universidad del departamento del Meta. En dicho estudio, se generaron procesos de reflexión acción reflexión con los profesores para identificar sus límites y obstáculos frente a la escritura académica y avanzar hacia la mejora. A través de las voces de los profesores, motivados hacia el cambio y la transformación de sus prácticas, se evidenció cómo a partir de la identificación de la preocupación temática, se orienta el despliegue de la espiral autorreflexiva, en busca de la mejora. Para ello, los profesores participaron a través de ciclos de planeación, observación, acción y reflexión en los diferentes bucles de la espiral. ©

*Río Vaupés, Rivera de la  
Comunidad La Libertad. (Vaupés).*





# 1. Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado, modalidad a distancia tradicional<sup>1</sup>

CARLOS ALBERTO PABÓN MENESES  
LEÓN PAOLO LONDOÑO OCAMPO  
ELIZABETH HERNÁNDEZ VARGAS

## Resumen

El tema principal de este capítulo es la comprensión de cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas a través de las historias de vida de profesores de pregrado, modalidad a distancia tradicional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Orinoquía (VRO), sede académica de Villavicencio (Meta) y Centro Tutorial de Mitú (Vaupés). El estudio se ubica en la perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología cualitativa, que usa el enfoque biográfico narrativo como

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia), identificada con código SAP 460-IN-1-18-008 y código DGI C117-40-051 y está vinculada al grupo de investigación Trabajo de Llano, de la Vicerrectoría Regional Orinoquía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

ruta de conocimiento desde un enfoque epistemológico introspectivo-vivencial. Para alcanzar los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló a través de tres fases. Este capítulo presenta los resultados finales de las comprensiones narrativas de los profesores universitarios de pregrado, correlacionadas críticamente con algunos referentes teóricos. Los productos de la investigación indican que los docentes universitarios no formados profesionalmente en ciencias de la educación también construyen saber pedagógico desde el escenario de las prácticas docentes. Y este saber pedagógico se entiende como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, un conocimiento construido en el interior del sujeto, a partir de la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Además, se destaca que la propia práctica docente modifica los esquemas mentales de los profesores universitarios.

**Palabras clave:** construcción del conocimiento, historias de vida, saberes docentes, saber pedagógico, práctica docente, profesores universitarios.

**Cómo citar:** Pabón, C. A., Londoño, L. P., & Hernández, E. (2022). Las prácticas docentes como escenarios para la construcción de saber pedagógico en profesores universitarios de pregrado, modalidad a distancia tradicional. En C. A. Pabón, E. Hernández, L. P. Londoño, R. M. Guerrero & M. Mosquera. (Eds.). *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: Propuestas para la reflexión* (pp. 21-69). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-578-2.cap.1>

## Introducción

La manera como los profesores universitarios construyen saber pedagógico en los contextos donde desempeñan su profesión puede ayudar a entender los esquemas mentales que los conducen a transformar o a mantener sus prácticas docentes. “No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado” (Bolívar et al., 2001, p. 130).

La pregunta que se planteó en esta investigación<sup>2</sup> fue ¿Cómo desde el escenario de las prácticas docentes, los profesores de pregrado modalidad distancia tradicional de la Vicerrectoría Regional Orinoquía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, construyen saber pedagógico? En consecuencia, se buscó comprender cómo el escenario de las prácticas docentes favorece la construcción del saber pedagógico en los profesores. Para ello, se analizó la comprensión que tienen los profesores acerca del saber pedagógico y sus relaciones con la reflexión y transformación de las prácticas docentes; se caracterizaron los saberes pedagógicos construidos por los profesores a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes; y se interpretaron las relaciones que se establecen entre la reflexión, la transformación de las prácticas y la construcción del saber pedagógico en un contexto social y educativo específico.

**“No basta dar de modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político, en que vive y trabaja el profesorado”**

## Metodología

Antes de presentar la correlación de las narraciones de los participantes, y siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987), se expone a continuación una síntesis de la manera como se adelantó

- 2 La investigación se desarrolló en el marco de un trabajo de tesis doctoral evaluado por la Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia), y presenta parte de los resultados del estudio *Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios*, realizado entre los años 2016 y 2019, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía.

esta investigación y algunos elementos que pueden ser útiles para una mejor interpretación de las compresiones narrativas.

La investigación realizada se ubica en la perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología cualitativa, que usa el enfoque biográfico narrativo como ruta de conocimiento. Cuatro profesores narran cómo han vivido la experiencia de su ejercicio docente en la universidad sin haberse preparado previamente para ello, lo que han aprendido y reflexionado sobre esta experiencia, y aquello que les ha permitido consolidar y mejorar sus prácticas docentes.

**Figura 1.1.** Relación de recolección de datos: etapa descriptiva



**Fuente:** elaboración propia.

En la figura 1.1 se presenta la información sobre el trabajo de campo realizado con los participantes: número de entrevistas, lugar, fecha y tiempo estimado de duración de cada encuentro.



## **Naturaleza y número de los escenarios e informantes**

Se identificaron dos escenarios distintos: el municipio de Mitú, capital del departamento de Vaupés, y Villavicencio, capital del departamento del Meta. Los datos se obtuvieron a través de cuatro participantes, dos profesores universitarios de Mitú y dos profesores universitarios de Villavicencio.

## **Diseño general de la investigación**

La investigación se desarrolló en tres fases. Una primera fase, exploratoria, se llevó a cabo en dos momentos; en el primero, se aplicó una encuesta en la que participaron 174 profesores, y en el segundo se desarrollaron dos grupos focales, en las ciudades de Mitú y Villavicencio, con una participación total de 22 profesores. En la segunda fase, descriptiva, siguiendo el enfoque biográfico narrativo, se “dio la voz” a 4 profesores universitarios, 2 de ellos de Mitú y 2 de Villavicencio. En la tercera fase, interpretativa, se organizaron las narrativas en torno a la construcción de saber pedagógico, se trianguló e interpretó la información y se analizaron las relaciones que se establecen entre la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes.

## **El control con los datos**

Inicialmente, se transcribieron las entrevistas realizadas. Luego, se le pidió a cada uno de los participantes que revisara las narraciones obtenidas, lo que permitió a los investigadores triangular las observaciones e interpretaciones formuladas y mejorar los textos redactados. Posteriormente, de acuerdo con Miles y Huberman (1994), se desarrolló el análisis de los datos a través de tres subprocesos vinculados y en un proceso de interacción constante: reducción de datos (selección, centralización, simplificación, abstracción y transformación de los datos), estructuración y presentación de los datos (análisis narrativo y codificación de entrevistas hasta llegar a unidades significativas manejables) y extracción de conclusiones (presentación del análisis cruzado de las entrevistas, encontrando temas y procesos comunes).

A partir de estas pautas y teniendo presente que las historias de vida son una oportunidad para dar voz a grupos o individuos que de otro modo permanecen silenciados, se presentan los saberes pedagógicos contruidos por los profesores participantes a través de la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, correlacionando las narrativas de los participantes con los referentes teóricos.

## Comprensiones narrativas correlacionadas críticamente con referentes teóricos

A continuación, se expone el análisis crítico del significado otorgado por los profesores al *saber pedagógico*, la *reflexión*, la *transformación de las prácticas docentes*, y las *prácticas docentes en el contexto de la historia de vida de los profesores*. Para cada uno de estos conceptos se presentan las comprensiones de los participantes en el estudio, correlacionadas con algunos referentes teóricos.

### Sobre el significado del saber pedagógico

En el entorno universitario, la construcción de saber pedagógico tiene una connotación compleja debido al proceso que implica su desarrollo. La investigación, en este caso, se aproximó a las interpretaciones de varios autores sobre los conceptos analizados en las narraciones de los participantes, para tener puntos de referencia que facilitarían su comprensión y correlación.

Como punto de partida y referente general, se consideró la definición de *saber pedagógico* propuesta por Zuluaga (1999), quien, al reconstituir el dominio propio de la pedagogía, “asume la pedagogía como práctica y como práctica relacionada con el discurso, es decir, como práctica de saber” (Martínez Boom, 2012, p. 62). Desde esta posición, Zuluaga (1999) define saber pedagógico como un “discurso en el cual se localiza la enseñanza como macroobjeto y lugar de aplicación de sus nociones” (p. 163). Los relatos obtenidos en esta investigación muestran que a pesar de que los profesores participantes no tienen formación formal en pedagogía, ellos claramente ubican este saber en el macroobjeto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, desde allí, entienden el saber pedagógico como el desarrollo de

capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, como un saber que les permite unas maneras específicas de enseñar o un saber que les permite irse dando forma como profesores:

*Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe, se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante. (P2)<sup>3</sup>*

*Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas. (P3)*

*Para mí, un saber pedagógico es ese saber que le permite al otro darse forma. De esa manera, son las herramientas, son los medios, las metodologías, las teorías que permiten generar un espacio educativo en el cual el sujeto se construye en la medida que es consciente de sí mismo y se puede definir. Un saber pedagógico son esas metodologías que pueden ser cuando el otro lleva su palabra y dice su palabra; cuando, al decirla, está definiendo quien es él y cómo ha llegado a serlo. Y eso no es fácil, decir la palabra no es fácil, y hacer una crítica de contexto, del mundo en el que se vive no es fácil. Entonces, para mí, eso es un saber pedagógico. (P4)*

Ahora bien, comprender el saber pedagógico implica retomar la pedagogía como saber y, desde allí, implica asimismo aproximarse a la connotación y sentido que los profesores universitarios les dan a

---

**3** Los participantes se identificarán a lo largo de este capítulo con la letra P y un número.

sus prácticas docentes. De esta manera, al mismo tiempo que se busca un posible mejoramiento de la práctica docente, también se puede contribuir a fortalecer el cuerpo teórico de la pedagogía (Díaz Quero, 2006). En ese sentido, en esta investigación, como se mencionó en la identificación de los saberes pedagógicos reconocidos en los participantes, se asume la aproximación que hace Díaz Quero (2005) sobre la construcción teórica del saber pedagógico, la cual se resume en la tabla 1.1.

**Tabla 1.1** Saber pedagógico: red conceptual. Construcción teórica del saber pedagógico

Unidades de información	Categorías	Conceptos integradores	Teoría emergente
<b>Naturaleza del saber</b> Esencia del saber en cuanto a su ser y cómo se revela ante el sujeto	<b>Concepción del saber</b>	Diversidad en la concepción del saber.	<b>Como entidad compleja y dinámica, la construcción del saber pedagógico debe basarse en diversas concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber.</b>
	<b>Saber teórico</b>	Construcción abstracta legitimada académicamente.	
	<b>Saber práctico</b>	Saberes experienciales, aplicables y demostrables.	
	<b>Saber reflexivo</b>	Resignificación de la experiencia para orientar la acción.	

*Continúa página siguiente...*

Unidades de información	Categorías	Conceptos integradores	Teoría emergente
<b>Atributos del saber</b> Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los profesores participantes	<b>Consistencia</b>	Legitimización por autoridad, socialización y experiencia	<b>La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano, con su multipresencia en la vida social, origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.</b>
	<b>Pertinencia</b>	Opciones de aplicabilidad del saber	
<b>Contextos de construcción del saber</b> Entorno histórico, social, político y cultural limitado por el tiempo y el espacio donde se produce el saber	<b>Académico</b>	Saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad	
	<b>Laboral</b>	Saberes prácticos pedagógicos institucionalizados	
	<b>Familiar</b>	Saberes y valores fundantes	
	<b>Cotidiano</b>	Significados construidos y compartidos que influyen en la vida social	
<b>Consolidación del saber</b> Identidad del saber, saber propio, instancia de apropiación del saber	<b>Construcción</b>	Subjetividad e intersubjetividad del saber	
	<b>Preservación</b>	Arqueología del saber	

**Fuente:** Las definiciones y teorías emergentes en la construcción del saber pedagógico que se presentan en esta tabla se adaptaron de las propuestas por Díaz Quero (2005, pp. 6 y 14).

Sobre la base de lo planteado por Díaz Quero (2005), se precisa que existe diversidad en la concepción de saber, construido desde diversas referencias y experiencias múltiples. A partir de allí, se establecen tres categorías de saber: teórico, práctico y reflexivo. El *saber teórico* se entiende como el discurso escrito o el conocimiento de una teoría instituida académicamente. El *saber práctico* se interpreta como el saber construido por la experiencia, demostrable en la práctica, y que es el fruto de una teoría personal que explica la práctica que desarrollan los docentes. El *saber reflexivo* corresponde a los saberes autoconstruidos, resultado de la resignificación de la experiencia para orientar la acción intencionada. “La consistencia y la pertinencia son dos categorías que permiten examinar los atributos del saber. La consistencia y/o solidez del saber está asociada con la mediación social, a la autoridad académica y a la consolidación de la experiencia” (Díaz Quero, 2005, p. 15). La pertinencia corresponde a la aplicabilidad y al impacto que el saber que pueda tener en la realidad y en el contexto académico. Los contextos académico, laboral, familiar y cotidiano se refieren a los diferentes ambientes y entornos que permiten intercambios, interacciones, simbolizaciones y significados que producen conocimientos particulares en la construcción de saber. “Cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y no los puede recibir contruidos de otros [...] y [tal construcción] tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él mismo” (Díaz Quero, 2005, p. 15). Finalmente, la preservación en la consolidación del saber, de acuerdo con el mismo autor, se refiere a “las múltiples referencias que de él se originan para conocerlo y acercarse, y apropiarse de sus componentes” (Díaz Quero, 2005, p. 15) y por la presencia del saber construido que se puede compartir y evidenciar en publicaciones académicas y de otro tipo.

Usando las mismas definiciones de las unidades de información y las categorías de Díaz Quero (2005), en la tabla 1.2, se presentan algunos fragmentos de los relatos, que ilustran y correlacionan la teoría emergente de esta red conceptual con las comprensiones de los profesores participantes.

**Tabla 1.2** Relación de la red conceptual con algunos fragmentos narrativos

<b>Unidades de información</b> <b>Naturaleza del saber</b> <b>Esencia del saber en cuanto a su ser y cómo se revela ante el sujeto</b>
<b>Categoría: Concepción del saber</b> Diversidad en la concepción del saber
<b>Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos</b> <b>P1:</b> “Es una construcción básicamente de retribución, entre las partes, que es de donde sacamos el insumo; es realmente la necesidad que tenemos de articularnos porque tenemos un mundo biodiverso inexplorado que requiere del concurso de todos”.
<b>P2:</b> “Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficiente los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante”.
<b>P3:</b> “Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas”.
<b>P4:</b> “Para mí, un saber pedagógico es ese saber que le permite al otro darse forma. De esa manera, son las herramientas, son los medios, las metodologías, las teorías que permiten generar un espacio educativo en el cual el sujeto se construye en la medida que es consciente de sí mismo y se puede definir. Un saber pedagógico son esas metodologías que pueden ser cuando el otro lleva su palabra y dice su palabra; cuando, al decirla, está definiendo quien es él y cómo ha llegado a serlo. Y eso no es fácil, decir la palabra no es fácil, y hacer una crítica de contexto, del mundo en el que se vive no es fácil. Entonces, para mí, eso es un saber pedagógico”.

*Continúa página siguiente...*

### Categoría: Saber teórico

Construcción abstracta legitimada académicamente

#### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P2:** “No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero sí es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado”.

**P3:** “A mí me gusta escribir, entonces, no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago; pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica”.

**P3:** “De esos profesores, considero digno de imitar en mis prácticas como profesor universitario, a BNC, por el grado de rigurosidad, por la disciplina, que es muy importante, y es un factor fundamental, la exigencia de leer analíticamente, leer cosas que tengan un alto grado de complejidad enriquece mucho. No es fácil, sobre todo leer es una actividad que requiere de mucho tiempo. De ML, como el aspecto de formulación de preguntas de investigación, porque ella nos decía eso; uno llega a una pregunta de investigación, uno no parte de una pregunta de investigación, una parte de una inquietud, pero elaborar una pregunta de investigación es otra cosa”.

### Categoría: Saber práctico

Saberes experienciales, aplicables y demostrables

#### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P1:** “Algo que también me marcó, a lo que soy hoy en día en ese campo laboral, primero el desempeño de esa vida difícil que llevan los coteros... esa gente que se echa la carga al hombro y todos los días hace esa tarea rutinaria, es un trabajo que no es para todo el mundo”

**P1:** “He cogido como experiencia ese sobresalir de mi vida financiera para transformar mis prácticas como profesor, que estuve prácticamente por el piso y me pude parar, en lo emocional no me pude parar prácticamente porque perdí un matrimonio. Entonces, yo cojo todos esos factores negativos y los convierto en positivos, y esos factores positivos los hablo después de mi carrera, después del haberme graduado, ¿cierto? Y aun así, en ese proceso hay algo que más impulso, como esa experiencia de vida, coordinarla con la vida, con la experiencia académica o la vida catedrática”

**P1:** “Lo que yo hablo es un saber que lo saco de todas las vivencias de las empresas privadas, donde he trabajado... de las recomendaciones que me daban el jefe y los compañeros para mejorar cuando llegaba por primera vez a una empresa; de cuando hacíamos el trabajo conjunto para mejorar procesos. Yo traigo eso a colación ahora, porque le ha servido de referencia a muchos chicos, que incluso ya están graduados”.

*Continúa página siguiente...*



---

**P2:** “Lo que yo he venido construyendo es que para enseñar se necesita aprender a respetar la diferencia. Esa ha sido como la premisa: aprender a entender la pluralidad, que a partir de todo ese contexto que conocí en el mundo en el que he vivido, donde la gente se enfrentaba y se mataba porque no pensaban igual los unos y los otros. Pues, para poder enseñar y para poder enseñar a pensar, también hay que empezar a construir desde la diferencia, hay que empezar a entender las muchas formas que tienen las personas de ver el mundo. Así como yo viví en un contexto y otros vivieron en otros... a partir de esa diferencia tenemos que empezar a construir y a enseñar a las nuevas generaciones”.

---

**P2:** “...porque tienen policultivos de más o menos una hectárea, donde siembran para la subsistencia, ellos no están en esa lógica de generar políticas de producción y comercialización. Ahí vienen sus creencias y la forma de interactuar con el ecosistema. Para ellos, no está bien talar todo el bosque para sembrar, ya que de ese mismo bosque se alimentan otros animales; entonces, esas son las formas de ver el mundo, y deben ser las mismas que uno tiene que empezar a interiorizar para poder exigirles. De esa manera, se vuelve uno creíble y aceptado por los estudiantes”.

---

**P3:** “...entonces, cuando terminé, me acuerdo de que ese día había llevado unas caricaturas de Mafalda, y eso marcó las primeras clases que yo di como profe en colegio. De hecho, a mí en el colegio me decían ‘profe Mafalda’, porque yo les llevaba muchas caricaturas de Mafalda e historietas. Ese día les llevé historietas...”

---

**P3:** “Hice una guía de lo que va en cada punto de la escalera, entonces, por ejemplo: si cae en el uno, es pregunta, si cae en el dos, es castigo, si cae en el tres, pregunta, y así sucesivamente. La mayoría son preguntas, pero también hay premios y castigos, como corresponde al juego. En síntesis, yo hacía una lista de preguntas para cada curso, y los castigos y los premios eran los mismos para todos. Por ejemplo: para premios, le pueden regalar dos puntos a cualquier equipo, o era castigo, le pueden quitar dos puntos a cualquier equipo... Eso generaba emoción. Bueno, yo no tuve nunca un parcial así [risas], ¡nunca! Entonces, lo hago con mis estudiantes porque creo que me baso en cómo me gustaría a mí aprender. Muchas veces me pregunto eso... cómo me gustaría aprender X cosa”.

---

**P3:** “Cada estudiante tiene un superpoder. Uno que combatía con la empatía, super-TIA, otro que prevenía con amor... y así, cada uno tenía un superpoder. No los recuerdo ahorita todos. Este fue un proyecto que construimos con los mismos estudiantes y el profesor H; él nos apoyó con el tema de teatro”.

---

**P4:** “... Dentro de este contexto, pensar en crear un álbum colectivo donde el propósito sea estimular el reencuentro, la memoria que compartimos con otros tiene una intención de proponer otras formas de ver y mostrar la imagen. Pretendemos que la exposición fotográfica colectiva llame la atención de la familia y propicie el encuentro social al tiempo que rememore el tiempo pasado, buscando que la nostalgia incentive en padres, madres, abuelos y abuelas el uso oral de la palabra como la principal herramienta pedagógica para educar a sus hijos”.

---

#### **Categoría: Saber reflexivo**

Resignificación de la experiencia para orientar la acción

---

#### **Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos**

**P1:** “Esas experiencias de vida que tuve me enseñaron que realmente los gustos y la pasión hay que aprender a buscarlos por uno mismo, o sea, tienen que nacer de uno mismo. Como decía mi abuelo: ‘A usted nadie le va a pintar una casa como usted quiere que sea pintada, si usted quiere su casa de tal forma, pues píntela usted, porque si la manda a pintar, le va a encontrar algún pero’.

---

*Continúa página siguiente...*

---

**P1:** “Todo lo que he contado ha trascendido en mi práctica como profesor, valorando la vida que tenemos, independientemente de si tenemos mucho o poco. Finalmente, es la vida que tenemos. Tenemos que agradecer, ya sea al papá que trae poco o ya sea al papá que trae mucho, pero es una vida”

---

**P1:** “¿Qué hay detrás de mí? ¿Quién está detrás de mí para poder ser un buen profesional? Siempre les inculco eso. Enfatizar que la vida académica se va construyendo diariamente, y las cosas hay que hacerlas con gusto y con pasión. Eso es superimportante. Si uno hace las cosas con pasión, lo demás viene por añadidura; pero si a uno le toca hacer las cosas porque ‘en la casa me mandaron’, como les digo yo a mis chicos: ‘Es que ustedes vienen a clase para no verle la cara a su mamá o para que no los pongan a lavar loza’. Entonces, hay que pensarlo dos veces, yo creo que también eso es importante”.

---

**P2:** “A pesar de que estemos formando personas para la sociedad y que esas personas tengan unas condiciones tal vez de vulnerabilidad o tal vez no, no debemos dejar la rigurosidad a un lado. No debemos dejar la exigencia a un lado, y a partir de eso es que tenemos que empezar a formar ese capital humano que va a transformar esa sociedad tal vez en la que yo y muchos colombianos vivimos, esa sociedad violenta, esa sociedad represiva”.

---

**P2:** “En un primer momento le dije que las notas eran producto de lo que él estaba haciendo, que entonces lo que no servía no eran las notas, sino lo que él estaba generando. En ese momento lo manejé de otra forma, también porque con ellos el tema es complicado. Uno sabe el esfuerzo que ellos hacen para estar acá, fuera de su comunidad, lejos de su familia; pero además de eso, hay que cumplir. Ese caso particular me empezó a hacer reevaluar toda esa situación: cuando él me dice es que no me sirve, entonces yo le pregunto ¿qué le sirve?, ¿le sirve solo venir por las notas?, ¿le sirve aprender? Y ahí reflexioné sobre mi propia experiencia, yo también tuve que salir de mi casa muy joven a estudiar en otro lugar, a vivir solo, a estar en una universidad pública que tiene una dinámica diferente también y, a pesar de eso, hay que cumplir y hay que rendir. Así fue mi empezar con ellos sobre ese tema, y ahí en ese mismo grupo hubo diferentes casos particulares”..

---

**P2:** “En particular, el contexto sociocultural y político del departamento me ha hecho repensar totalmente la forma en que el docente debe realizar su labor. Afuera es diferente enseñar, porque hay un mercado laboral previamente establecido, con unas exigencias predeterminadas que hacen que los estudiantes puedan formarse de una manera específica para cumplir con esos requerimientos del mercado; acá la reflexión viene derivada desde el contexto cultural, político y social de las personas. El tema del conflicto armado, la politiquería cuando es el sector público el que predomina y el tema cultural por esto de los indígenas lo hacen a uno reflexionar constantemente y permiten llevar al estudiante a reflexionar también sobre su cultura y las demás del mundo, para lograr una articulación y que él pueda saber de lo tradicional y de lo no tradicional. Esto lleva, necesariamente, a la articulación que implica el modelo económico y político que se vive en el departamento, y cómo el estudiante de aquí debe visionar sus capacidades óptimas para lograr un mejor rendimiento”.

---

**P3:** “...porque empecé a formar mi visión de que el psicólogo era el que resolvía los problemas que nadie más podía resolver. Ese fue como el primer momento en el que escuché sobre la psicología”.

---

**P2:** “Yo no viví directamente el conflicto, pero otros que conocí si lo vivieron y eso me hizo repensar muchas cosas sobre nuestro país. Me volví más sensible frente a ciertos temas, empecé a asumir posturas políticas, porque todo lo que iba pasando me daba la oportunidad de ser más reflexiva, y eso también empezó en la universidad”.

---

**P3:** “Estas experiencias como profesora me han llevado a pensar que cada persona debe encontrar su identidad ¡sí! Sea como maestro, como psicólogo, o sea que no hay un molde.

---

*Continúa página siguiente..*

---

Eso es algo que me he dado cuenta, porque yo no soy tacaña con el conocimiento; si yo sé algo, me gusta compartirlo. Pero me ha pasado que yo comparto algo con otras personas, como mis metodologías, y no les funciona, si no les funciona igual, o trato de replicar algo que otra persona hizo y no me funciona igual; entonces, creo que no hay un molde, sino que uno debe encontrar y encontrarse y debe potenciar esas capacidades que uno tiene, y las de cada uno son distintas”.

---

**P3:** “... creo que es muy importante para los maestros que logremos encontrarnos en ese sentido, y eso implica autoconocerse muy bien, saber cuáles son sus propias habilidades y sus propias limitaciones. Entonces, siento que ser psicóloga sirve, porque a veces me cuestiono sobre mí misma, sobre lo que hago, y permanezco en una reflexión continua sobre mi trabajo, sobre mí misma, y eso hace que trate siempre de mejorar... Mis compañeros psicólogos frecuentemente me preguntaban sobre la manera en que hacía las cosas, sin embargo, yo les decía, que no buscaran hacer las cosas como yo, sino que ellos mismos encontrarán la forma de hacer mejor las cosas”.

---

**P4:** “Vivir en el campo le permite a uno ver que el trabajo es muy duro, que es poco remunerado, y que a veces no todos tenemos esa conciencia de estudiar. y entonces hay muchas cosas que generan cierta indignación, entonces, nunca tuve una posición política convencional; desde muy temprano dejé a un lado las convicciones religiosas...”.

---

**P4:** “Yo creo que la espiritualidad es muy importante y que el espíritu se cultiva por medio de la estética, el arte, la música, y que esa sensibilidad hacia el humano y hacia el respeto de la diversidad de formas de existencia es muy importante”.

---

**P4:** “Haber vivido lo que viví de niño, de ver el dolor de alguien cuando está sufriendo de la manera que está sufriendo al ver a su papá muerto... Las armas no traen nada bueno. El dolor es igual. La mamá, cuando sufre, sufre igual por un hijo que sea guerrillero, paramilitar o que sea un soldado. Eso lo descubrí desde que era muy pequeño. Tengo la voluntad y no quiero tomar un arma porque yo he sentido ese dolor y lo he visto en los demás; el dolor de la muerte, el dolor del asesinato, el trauma de la guerra”.

---

**P4:** “Yo pensaba que ser profesor era una dignidad muy alta, que era como muy difícil ser profesor, yo los veía como lo máximo. Hay que estudiar mucho para llegar allá. Para mí era bueno poder serlo”.

---

**P4:** “Yo decía: ‘Será que la gente no lee porque no le gusta o será que no lee porque no tiene disponibilidad de tener acceso a otras formas de entretenimiento’. Entonces, hice un convenio con la biblioteca y monté un punto de lectura ahí en el hospital. En el punto de lectura había: libros para párvulos, atlas, enciclopedias de biología, fauna, flora, biología. Tenía una gran cantidad de opciones para todas las edades y, con sorpresa, me fui dando cuenta que los libros fueron llamando la atención de los niños. Entonces, preguntaban de qué es ese libro, y miraban los animales en las grandes enciclopedias y fue un buen proyecto en esa sala de espera, porque cada vez el televisor tenía menos seguidores y la gente se entretenía más con los libros. Esa experiencia me llevó a comprender que la gente, entre comillas, no es bruta o no le gusta leer, sino que no tienen disponibilidad”.

---

**P4:** “Ese sería como un primer punto de entender...que la educación, más que un oficio, es mi vida, es lo que soy, lo que me define a mí. El segundo punto es que la educación se debe entender como un proceso crítico de construcción, de desnaturalizar la realidad para construirla de formas más éticas y más acordes a la vida misma. El tercero, formular preguntas para resolver problemas que son íntimos: cuando yo asumo que el proceso de educar es mi vida y cuando el proceso de formación académica no está en una dimensión aparte a lo que es mi vida, yo estudio y leo por un acto íntimo, por un acto de resolver preguntas; en ese sentido, la existencia cobra sentido en la medida en que puedo hacer preguntas sobre la existencia y leo para tratar de resolverlo. Obviamente, eso ya se vuelve una bola de nieve. Ya, eso sería como los tres elementos...”.

---

*Continúa página siguiente...*

## Unidades de información Atributos del saber

Propiedades del saber que se evidencian en la conversación de los profesores participantes.

### Categoría: Consistencia

Legitimización por autoridad, socialización y experiencia.

#### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P1:** “Yo, en la misma medida, lo hago. Obviamente que no hago ese tipo de preguntas, pero me gusta que los chicos corran, que vayan y me busquen a la oficina, que me digan que tienen dificultades, que digan ‘Bueno, profesor, es que yo no tengo hojas’, entonces, yo les doy hojas... o sea, el correr académico, que es delicioso porque uno ve el esfuerzo y el interés del estudiante”.

**P2:** “Ella nos enseñó muchas cosas y, en general, yo creo que ahí es donde yo le cogí como aprecio al tema de la academia, porque empecé a entender que la labor de ser profesor no era solamente meterle conceptos e información en la cabeza a los estudiantes, sino que la labor de ser profesor era empezar a formar personas, a formar gente útil para la sociedad, y ese era el enfoque de ese colegio. A partir de ahí, empecé a entender la vida de otra manera”.

**P2:** “Uno de los dichos era: ‘el que no produce se va’. Entonces, así ponían a la gente a estudiar, y todo el mundo tenía que estar estudiando, y finalmente eso le va quedando a uno en la vida. Yo creo que lo que uno es hoy en día es producto de todo eso también”.

**P2:** “Era un tipo muy riguroso, era un tipo muy exigente y me marcó por su exigencia. Eso lo construye a uno como persona, como estudiante. Si al estudiante no se le exige, el estudiante se acostumbra a eso y pasa ‘bacaniado’, chévere y ya, pero si a uno le exigen, a uno también lo están retando... Le están retando sus capacidades, qué tanto puede aprender, qué tanto puede llegar a saber”.

**P2:** “Retomando los seis profesores que fueron significativos para mí desde la primaria hasta la universidad, sintetizaría tres cosas: la primera, la formación de personas útiles para una sociedad; lo otro que aprendí es la rigurosidad en la academia; y lo tercero que aprendí es la relación de confianza que debe haber entre el docente y el estudiante para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo”.

**P3:** “Era exigente pero también daba mucho. Este profesor se exigía tanto como nos exigía a nosotros; siempre se le veía con un libro en la mano, si no estaba conversando con alguien, siempre estaba leyendo... y me decía: ‘Cuando vayas a una clase, siempre repasa el tema de la clase y siempre vas a encontrar algo diferente y siempre vas a aprender más’. Cuando yo empecé a dictar clases acá en UNIMINUTO, yo siempre repasaba la clase y siempre encontraba algo diferente”.

**P3:** “De lo último que alcanzó a hacer fue un seminario-curso sobre el afrontamiento emocional frente a la enfermedad de cáncer, o sea, su misma experiencia de vida. Él hizo un seminario donde formó a unos psicólogos para saber cómo trabajar con pacientes oncológicos, lo hizo ahí en la Universidad Cooperativa. Imagínate, una persona que haga eso. La mayoría de personas, si les da cáncer, lo que menos quieren es hablar del asunto con tantas personas, pero él convirtió su caso en una herramienta para otros”.

**P3:** “Siempre me gusta aprender de los demás. Eso es algo que la coordinadora MI, siempre dice que le gusta de mí, que siempre estoy dispuesta a recibir observaciones. Por eso me gusta invitar a los coordinadores a mis clases. En UNIMINUTO han estado las coordinadoras AL, de Salud Ocupacional, cuando estaba en la vicerrectoría, y MI. A los otros les quedaba difícil cuadrar horarios, entonces enviaba un profesor delegado, porque a mí me gusta que los profesores vayan a mis clases y que luego me den sus opiniones o sugerencias”.

*Continúa página siguiente...*

---

**P4:** “Recuerdo mucho a ese profesor porque era una persona muy minuciosa y se fijaba mucho en los argumentos que uno podía elaborar y contextualizaba mucho los problemas a las realidades propias”.

---

**P4:** “Otra cosa muy significativa que puedo decir, en síntesis, es que al ser mal estudiante, paradójicamente, no incorporé la cultura de estudiar para aprobar, no incorporé esa cultura de estudio para sacarme cinco con el profe, sino que lo que estudiaba era porque realmente lo sentía. Yo valoro mucho esa experiencia. Si no hay emoción a la hora de aprender, no hay aprendizaje, solo es aprobar por el requisito y ya. Pero en ese momento no me daba cuenta de eso, inconscientemente, y afortunadamente, generé esa dinámica de hacer las cosas porque necesito resolver un problema de mi existencia o un problema personal. Por eso leo, por eso estudio o por alguna inquietud”.

---

**P4:** “De esos profesores, considero digno de imitar en mis prácticas como profesor universitario, a BNC, por el grado de rigurosidad, por la disciplina, que es muy importante, y es un factor fundamental. La exigencia de leer analíticamente, leer cosas que tengan un alto grado de complejidad enriquece mucho, no es fácil; sobre todo, leer es una actividad que requiere de mucho tiempo. De ML, como el aspecto de formulación de preguntas de investigación, porque ella nos decía eso; uno llega a una pregunta de investigación, uno no parte de una pregunta de investigación, uno parte de una inquietud, pero elaborar una pregunta de investigación es otra cosa”.

---

**P4:** “... Esa es una reflexión constante que hago con los compañeros más cercanos. Ya de manera oficial, dentro del CED históricamente estoy desde el 2015-2, y hubo un momento en el que vimos la necesidad de reflexionar acerca de los fundamentos conceptuales de la educación para el desarrollo y su pertinencia a la hora de apalancar todo el proceso de responsabilidad social. Entonces, propusimos la creación de una matriz que se llamaba “Matriz de operacionalización de conceptos”, que permitía cuestionarnos... Si estamos hablando de una cuestión que se llama *educación para el desarrollo*, ¿cuáles son los conceptos teóricos pilares de esa propuesta? Hacíamos una evaluación conceptual”.

---

#### **Categoría: Pertinencia**

Opciones de aplicabilidad del saber.

---

#### **Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos**

**P1:** “... llevar a los estudiantes a un éxtasis o a un extremo de estrés, donde ellos al final obtengan un buen resultado”.

---

**P1:** “Me lleva a ser profesor el deseo de transformar esa gente, o sea, el potencial que tienen para que, como verdaderos profesionales, saquen eso que ellos no se han dado cuenta que tienen. Por ejemplo, cuando un chico me dice: ‘Ay, profe, ¿por qué cuatro?’, yo lo pongo a estudiar nuevamente el tema, y le digo: ‘revise su trabajo a consciencia, y encuentre el error’. Si me dice: ‘Vea, profe, encontré el error’, yo no le bajo la nota, porque yo ya hice ese trabajo, pero lo llevo a la reflexión... Ese es mi propósito, explotar ese talento humano que tenemos acá, porque ahorita se nos viene el boom del turismo, y nadie ha hecho nada”.

---

**P2:** “Porque empiezo a trabajar con población indígena, que ven la vida y el mundo de otra manera, ahí empiezo a pensar... ¿Cuál es la forma para enseñarle a esa gente la importancia de lo que está estudiando?... Son las características netamente culturales, que están ligadas a que son una población indígena específicamente del departamento del Vaupés, de la región amazónica de Colombia, donde tienen unas costumbres y una cosmovisión muy particular con respecto al mundo que los rodea. Eso ya tiene unas implicaciones directas en la forma a través de la cual esas personas perciben la importancia de un sistema educativo; entonces, por ejemplo, trabajar con personas que vienen de comunidades indígenas donde tradicionalmente les han enseñado otra serie de conocimientos, con personas que vienen acostumbradas a otra serie de saberes ancestrales y que están desligados totalmente de este mundo que nosotros conocemos, donde prevalece el conocimiento científico, es realmente un tema particular”.

---

Continúa página siguiente...

---

**P2:** “Ellos se sienten discriminados, creen que por ser indígenas uno les exige más, y lo que pasa con los blancos es que tienen una formación diferente y en profundidad, mientras que al estudiante indígena se le dificulta aprender todos esos conocimientos occidentales. Lo primero es que están trabajando en un idioma que no es el de ellos; segundo, tienen una forma diferente de interpretar el mundo. Entonces, entran en desventaja con respecto de estudiantes que se han formado en una escuela o en un colegio no indígena. Lo importante es que entiendan que las cosas se pueden hacer un poco mejor y que no solo son las notas, sino lo que pueden llegar a aprender”.

---

**P3:** “... tiene textos interesantes que yo utilizo para sensibilizar a otros”.

---

**P3:** “Mi intención fue que los estudiantes comprendieran la importancia que tuvo el autor asignado por esa escuela, desde lo que ellos ahora están aprendiendo y están haciendo, porque si no entienden para que les sirve, no le van a dar importancia. Luego, que se interesen por consultar, buscar en detalle todo lo que se pueda de ese autor, para saber cómo fue que él dijo lo que dijo, cómo fue que lo postuló, dónde vivieron, quiénes lo inspiraron; todas esas cosas los tienen que motivar más, porque les parece interesante. La clave es estar informados, entender, y lo otro es que se les vuelva un reto... Incluso, en clase les doy puntos y así se motivan a estudiar y participar”.

---

**P4:** “Era el único colegio del pueblo y tenía dos jornadas, la jornada de la mañana y la jornada de la tarde. La jornada de la mañana era la de los campesinos y la jornada de la tarde era la de los del pueblo, y al otro año hicieron jornada única y mezclaron las dos jornadas. Entonces, es como esa violencia simbólica que uno ha sufrido tanto tiempo por haber vivido en el campo: considero que soy menos, que no puedo decir algo que sea importante, algo muy loco, pero después que uno empieza a desenvolverse en este campo, a acceder a las ciencias sociales, uno ya entiende más. Me parecía que el ambiente, que la experiencia de la clase no era muy significativa, porque era muy mecánica, era como muy aburrida, repetían y repetían”.

---

**P4:** “... Ahí, ya en mi primera experiencia docente, fue bajarme de esa nube, fue encontrarme con otros que no les interesaba esto que yo les decía, porque eran estudiantes de otras carreras; no me acuerdo si era Contaduría o Administración Financiera, pero entonces fue descubrir que tenía que darles clase a personas que no les importaba tanto como a mí este tema. Entonces, fue una cuestión de bajar el discurso y de trabajar más de contexto y definir categorías sociológicas, no de una manera tan teórica, ladrillada, sino como ‘vean, vamos a mirar estos problemas’”.

---

**P4:** “Entonces, fue descubrir eso primero, que a ellos no les interesaba tanto como a mí, porque uno parte como profesor, pensando que a ellos les interesa el tema tanto como a uno y que les va a apasionar, y no. Entonces, como ellos no son sociólogos, ni antropólogos, me interesa transmitirles la visión del mundo; no me interesa tanto transmitir la ciencia de la sociología ni la metodología, pero si me interesa mostrar los problemas del mundo actual, y eso si les interesaba demasiado. Cuando hablábamos del tema de la diversidad cultural o la discusión de los derechos civiles, entrábamos en esa discusión de los derechos de las personas, indígenas, afro, o de los grupos LGBTI; uno se daba cuenta de que había mucho interés alrededor de eso. Entonces, tocaba hacerlo de una manera muy experiencial, muy desde el ejemplo. Además, considerando que ese es el objetivo para ese tipo de estudiantes, hacerlo más como una formación ética sobre lo que implica la ciudadanía, la convivencia; que comprendan que hay otros puntos de vista alrededor de muchas cosas que no son lo que uno tiene. Así fue esa primera experiencia”.

---

*Continúa página siguiente...*

**P4:** "... pero esto que está diciendo esta niña, ¿de dónde salió todo lo que cuenta? Entonces, le pregunté bueno, ¿y tú de dónde aprendiste eso? ¿Quién te enseñó eso? Y la niña responde: ¡Ah!, lo escuché de los profes que vienen los domingos. y los profes que vienen los domingos, adivinen quiénes eran... eran los estudiantes de UNIMINUTO. Ellos les dicen profes. Eso me pareció muy fuerte porque es una niña que, de manera espontánea, está entendiendo un discurso que es la cuestión de la interculturalidad y el respeto por el otro, y las diferencias, y lo está haciendo efectivo y está contraargumentando a unas compañeras que tienen una visión arbitraria sobre eso. Entonces, hubo una visión que me tocó. No transformamos el mundo, no transformamos el hambre, no vamos a cambiar la pobreza, pero sí vamos a transformar las subjetividades, sí se puede transformar la manera como las personas pueden entender el mundo, como pueden entender al otro. Esa niña seguramente es una niña, está todavía estructurando su forma de percepción y seguramente eso no se le va a olvidar y va a conservar para siempre el respeto por cuenta de los estudiantes de UNIMINUTO que vinieron y les hablaron bien, a diferencia de otros".

**Unidades de información**  
**Contextos de construcción del saber**  
Entorno histórico, social, político y cultural limitado  
por el tiempo y el espacio donde se produce el saber.

**Categoría: Académico**

Saberes mediados por un currículo con impacto en la realidad.

**Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos**

**P1:** "Empecé a realizar un comparativo entre lo que yo leía del microcurrículo de la cátedra, la experiencia de vida y lo que le podía aportar a cada estudiante".

**P2:** "El discurso que empieza a marcarlo a uno es aquel de que para poder generar un cambio estructural en la sociedad debe hacerse a través de la formación del pensamiento; eso es básicamente el aprendizaje. La transformación social para vivir de una mejor manera se da a través de la transformación del pensamiento. ¿cómo hacemos nosotros para aportar a esa transformación del pensamiento? Desde la academia, desde la investigación, desde la enseñanza a esa gente, a esos profesionales que son los que van a llevar las riendas de este mundo el día de mañana".

**P3:** "Hice una guía de lo que va en cada punto de la escalera, entonces, por ejemplo, si cae en el uno, es pregunta, si cae en el dos, es castigo, si cae en el tres, pregunta, así sucesivamente. La mayoría son preguntas, pero también hay premios y castigos, como corresponde al juego. En síntesis, yo hacía una lista de preguntas para cada curso, y los castigos y los premios eran los mismos para todos. Por ejemplo, para premios, se le pueden regalar dos puntos a cualquier equipo, o si es castigo, se le pueden quitar dos puntos a cualquier equipo. Eso generaba emoción. Bueno, yo no tuve nunca un parcial así [risas], ¡nunca! Entonces, lo hago con mis estudiantes, porque creo que me baso en cómo me gustaría a mí aprender, muchas veces me pregunto eso: cómo me gustaría aprender X cosa".

**P3:** "... Esas modificaciones tuvieron que ver con la selección de lecturas, videos, películas y las guías que hice para clase. Todo ese material lo he compartido con los compañeros a quienes les asignan el curso, para que lo apliquen. Son relaciones de las películas que incluí en los ajustes del curso, de que hablaba anteriormente, sobre psicología social comunitaria. Cada película está pensada para trabajar los diferentes temas que hay en sociopsicología. También hice la de inducción a la investigación, e igualmente la compartí con mis compañeros".

*Continúa página siguiente...*

---

**P4:** “De esa época de bachillerato, recuerdo mucho al profesor MM. Él era una persona muy disciplinada y era muy tajante, se fijaba mucho en la manera como uno argumentaba y leía. Entonces, nos colocaba a leer en público a todos y era muy severo; era una persona muy seria, pero no era grosero; se fijaba en la manera como uno hablaba y leía. Eso me parecía muy importante, y además porque tocaba temas muy serios”.

---

**P4:** “Creo que este tipo de personas incidieron en mi manera de ser como profesor. Ese intento de lo que uno pueda tratar en clase, y más en este ámbito de las ciencias sociales, explicando la vida de cada quien, que sea ese intento de concienciación y lleve a las personas a definirse en un contexto histórico y que somos el resultado de una historia, que no somos el resultado espontáneo de la biología y ya, sino que somos un producto también de la cultura y la sociedad. De ahí la importancia de mirar la historia en la manera como yo vivo y me relaciono con los demás y cómo los demás se relacionan conmigo”.

---

**P4:** “Con BNC, era esa cuestión de disciplinar, de analizar, de sentarse en un texto y demorarse mucho tiempo analizándolo cada clase con ella. Cada estudiante tenía que argumentar una parte del libro que nadie hubiera argumentado; entonces, era la pelea por sacar los mejores argumentos, investigar más allá del libro, era una cosa muy seria, era un seminario muy bien dado”.

---

**P4:** “... pero está la cuestión puntual de relacionar la investigación con la docencia, porque la investigación lo que nos da es esa mirada de contexto de los problemas específicos que se convierten en los retos puntuales de la clase. Uno tiene su marco teórico, pero generalmente uno ubica los problemas en lo que está pasando en otro país, pero no en una cuestión específica de Villavicencio. Eso se llama elementos específicos de la realidad, lo que está pasando acá, no lo que está pasando en Francia; es como desnaturalizar la violencia y ese tipo de cosas”.

---

#### **Categoría: Laboral**

Saberes prácticos pedagógicos institucionalizados.

---

#### **Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos**

**P1:** “Esta experiencia me sirvió para llegar a una clase. Así haya profesionales que estén tomando la materia, entonces yo ya llego con una particularidad, y es que yo soy el que dirijo el barco de la cátedra”.

---

**P2:** “... y si identificaba la gente que tal vez no se le veía potencial o algo, les ponía notas muy bajitas. Entonces, le decían, ‘bueno, profe, pero ¿y qué pasa? Y el respondía ‘usted tiene muchas capacidades, pero puede ser mejor’. Eso le exigía a uno todo el tiempo, eso lo construye a uno mucho, esa exigencia, en esa etapa de formación donde el docente es el preferente”.

---

**P2:** “En mi caso, al ser un docente joven, les puedo demostrar que los saberes no solo se dan dependiendo de la edad que se tenga, sino que también son contruidos desde la disciplina y la formación académica como tal. Ese saber pedagógico no solo se construye a partir de esas herramientas técnicas, sino también con herramientas sociales que tiene el docente para llegar a los estudiantes”.

---

**P2:** “A pesar de mi juventud, y que tengo una corta experiencia, creo que ha sido un proceso muy consciente. Todo lo que he hecho ha sido paso a paso, y eso es muy importante en lo que uno haga. Es saber la responsabilidad que se tiene cuando se es docente, cuando se da una clase, cuando se tiene de frente a un estudiante para interpretar todo lo que él puede llegar a sentir, y saber que como docente se tiene una gran influencia sobre ese ser humano”.

---

**P3:** “... Por eso el espacio de encuentros presenciales es tan importante, porque permite generar en los estudiantes inquietudes sobre el tema correspondiente, y además se pueden aportar algunos elementos que les sirvan de fundamentaciones temáticas del curso. Yo hacía eso al principio”.

---

*Continúa página siguiente...*



---

**P3:** “Tengo que decir también que un derecho de petición me llevó a transformar mis prácticas, un derecho de petición que me pusieron unos estudiantes. Y me acuerdo que ese momento fue como el primer derecho de petición fuerte que había llegado al programa de Psicología. Entonces, la coordinadora y yo lloramos por ese derecho de petición, que me parecía muy injusto. En ese momento, me sentía muy frustrada, pero luego pensé ‘puedo ser mejor, hay cosas ahí que dicen los estudiantes que no son, pero también lo hicieron porque estaban motivados para hacerlo, es porque yo he generado eso en ellos’”.

**P4:** “Me parecía muy emocionante la cuestión de dialogar, discutir, mostrar mi punto de vista, que contraargumentaran mi punto de vista. Es como eso fundamental para el ejercicio docente. Ahí empecé a observar que me gustaba mucho, pero lo vine a llevar a la práctica cuando hice los talleres de Literatura”.

#### **Categoría: Familiar**

Saberes y valores fundantes.

#### **Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos**

**P1:** “... Con él aprendí a darle prioridad a las cosas importantes dentro de lo importante. Él siempre decía: ‘Bueno, pero entre lo más importante, ¿qué es lo importante?’. Así aprendí a estructurar mejor las cosas dándole prioridad al orden del día que se tenga. Por eso yo, también hoy en día, traigo a mis estudiantes de la universidad y les replico eso”.

**P2:** “... porque también es como la forma en que los niños interpretan el mundo... sin esas obligaciones, sin esas presiones que tiene uno hoy en día o cuando es estudiante”.

**P3:** “... porque siento de alguna manera que mi familia me formó como una persona muy segura y muy sociable. Entonces, eso se veía reflejado en mi infancia; en ese sentido, era muy participativa en las cosas del colegio. Recuerdo momentos muy bonitos: bailando cumbia, en las izadas de bandera, izando bandera”.

**P3:** “¡La profesora está muy bonita! Yo pensaba: ‘terrible’, porque pensaba que me iba a ir mal, porque no iba a poder con eso, pero luego me preparé más y mi mamá me ayudó mucho; me decía: ‘A usted le toca poner reglas claras’. Mi mamá me ayudó mucho para ser maestra. Y me fue superbién. Yo tengo buena empatía con los jóvenes; por eso me gusta mucho trabajar con niños y con jóvenes”.

**P4:** “Recuerdo muy especialmente las actividades de biología que lo invitaban a uno a reconocer el entorno de los ecosistemas que están ahí en la vereda... íbamos a la charca a buscar los renacuajos. En sociales, teníamos unos libros con ilustraciones que recuerdo mucho; eran sobre las etapas por las que había pasado la humanidad, la prehistoria, la antigüedad... Reconocer el lugar donde uno vive, pero era más por las actividades que se colocaban en las guías, las ilustraciones”.

**P4:** “... Entonces, con mi papá, tuve una gran enseñanza de él cuando yo le dije eso. Él me dijo: ‘Pues, hermano, estudie lo que quiera, pero sea el mejor en lo que estudie y sea el mejor en lo que haga. Yo lo apoyo, con lo poco o lo mucho’”.

**P4:** “Otra cosa muy significativa que puedo decir, en síntesis, es que al ser mal estudiante, paradójicamente, no incorporé la cultura de estudiar para aprobar, no incorporé esa cultura de estudio para sacarme cinco con el profe, sino que lo que estudiaba era porque realmente lo sentía. Yo valoro mucho esa experiencia. Si no hay emoción a la hora de aprender, no hay aprendizaje, solo es aprobar por el requisito y ya. Pero, en ese momento, no me daba cuenta de eso, inconscientemente, y afortunadamente, generé esa dinámica de hacer las cosas porque necesito resolver un problema de mi existencia o un problema personal Por eso leo, por eso estudio, o por alguna inquietud”.

*Continúa página siguiente...*

### Categoría: Cotidiano

Significados construidos y compartidos que influyen en la vida social.

#### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P1:** “Uno tiene que ser fuerte. Eso también me sirvió de terapia, porque yo era supernervioso. Hacían un tiro y yo entraba en shock de una vez; los nervios me atacaban de una manera abismal, y mi mamá estaba desesperada junto a mi hermano, viéndome con esos ataques de nervios. Yo lo llamo como una terapia de choque, porque el miedo lo enfrenta uno con otro miedo dicen por ahí. Usted quiere superar algo, pues enfréntelo con lo que realmente le está produciendo ese miedo. Entonces, uno se fortalece, y tiene grandes aprendizajes: primero, aprende a valorar lo que tiene; segundo, tiene que seguir siendo parte de ese centro familiar o de ese núcleo familiar que lo constituye la mamá o el hermano, y que en algún momento le van a servir a uno o uno les va a servir a ellos”.

**P1:** “Mientras que aquí en Mitú toca empezar haciendo muñequitos, dibujos, para que la población entienda el porqué de las asesorías... y de esa manera, se les ayuda a replantear ideas erróneas que tienen, como pensar que no deben pagar impuestos porque la DIAN no va a Mitú”.

**P1:** “Cito y hablo mucho desde mis ejemplos de vida, porque es una manera de hacerle entender al chico que todo el mundo tiene dificultades, que una persona porque tenga un grado de éxito no es porque se la haya pasado muy fácil en la vida o haya subido solo, o de pronto no haya tenido alguna dificultad. A eso voy yo, por eso hablo desde mi ejemplo o desde el ejemplo de otra persona; son cosas que le sirven al chico, independientemente que uno les dé el mundo académico”.

**P1:** “Yo nunca he traído a colación ese tema a mis clases, ni nada por el estilo, y eso que todo el mundo en Villavicencio me preguntaba al respecto. Yo lo tomé como un factor negativo, que se tiró la tranquilidad de un pueblo, su desarrollo, lo desdibujó totalmente, pero nunca lo he tocado, y creo que ese factor ya quedo atrás, porque después vinieron muchas vivencias que yo creo que opacaron ese momento y hoy en día es una celebración más”.

**P2:** “Cuando se trabaja con este tipo de población, es muy importante tener en cuenta sus creencias. Eso es fundamental para poder llegar a ellos. Con esos estudiantes es muy difícil empezar a mostrarles el mundo como lo vivimos nosotros, me refiero al centro del país. Entonces, debemos empezar desde sus creencias y su relación con el ecosistema donde ellos habitan, y a partir de ahí, uno puede generar una relación de confianza con el estudiante. Yo les enseño unas cosas, pero esas cosas que yo les enseño también tienen en cuenta todo lo que vivimos, y así es como uno logra llegarle al estudiante”.

**P3:** “Como uno de los criterios para que sea innovación debe ser que parta de la comunidad, decidimos preguntarle a la comunidad: ¿Qué más les gustaría que hiciéramos? Porque ya estábamos trabajando habilidades para la vida, le preguntamos al líder, y nos dijo que el tema de la sexualidad. Así concretamos el tema”.

**P3:** “Otro proyecto en curso se llama Juegos Tradicionales y de Mesa como Mediadores Pedagógicos para la Paz. Es un proyecto de IAP. Primero va un diagnóstico para saber qué piensan las personas acerca de la paz y el posconflicto, con estudiantes y profesores como participantes; luego, la idea es recoger unas experiencias relacionadas con el uso de los juegos tradicionales y de mesa, y generar con los mismos estudiantes y profesores, una adaptación de los juegos, pero desde las temáticas de la paz. Por ejemplo, con un parque trabajar el tema de resolución de conflictos; después, probar ese material pedagógico para poder dejárselo a la institución educativa donde se elaboró y evaluó”.

**P3:** “Yo creo que la espiritualidad es muy importante y que el espíritu se cultiva por medio de la estética, el arte, la música, y que esa sensibilidad hacia el humano y hacia el respeto de la diversidad de formas de existencia es muy importante.

*Continúa página siguiente...*

---

**P4:** “Esta era como mi propuesta. La masificación de la fotografía producida por el desarrollo de la tecnología digital, junto a los patrones de conducta individualista reafirmados por una sociedad que sobrevalora el consumo como medio para idolatrar el cuerpo. Esto ha hecho que las personas que antes reservaban el número limitado de negativos del rollo para capturar la imagen más adecuada, más pensada en su relación con las emociones, derroche ahora la delimitada cantidad de fotos a disposición para un culto a su imagen. Este culto a la propia imagen no se produjo de manera abrupta; junto a la innovación técnica digital, corre paralelo el rediseño del espacio actual, especialmente de lo urbano, que ha venido negando radicalmente la posibilidad de un reencuentro de las actuales generaciones con la cultura tradicional. Las plazas de mercado, por ejemplo, están desapareciendo de esa gran imagen que es la ciudad y le están dando paso al centro comercial como un nuevo templo donde los individuos ritualizan las distorsionadas necesidades de su cuerpo y su psicología. Las plazas de Bolívar se convirtieron en lugares de paso, atiborradas de vendedores informales que, en su mayoría, abandonaron, no necesariamente por gusto, el tajo por la esquina, el machete por la chaza. Este impulso nos hace olvidar rápidamente”.

---

**P4:** “Es un tema que me ha llamado la atención desde siempre... La violencia me ha llamado mucho la atención. Es fruto de los traumas, de las experiencias previas que he tenido, y como una pregunta constante. Por eso, creo que resolviendo la pregunta por la violencia puedo también responder a muchas preguntas sobre mi vida, el cuestionamiento sobre mi vida. ¡Pues, claro! Esa es la potencia de la educación, que transforma traumas en preguntas que pueden darles o posibilitarles procesos a otras personas”.

## Unidades de información Consolidación del saber

Identidad del saber. Saber propio. Instancia de apropiación del saber.

### Categoría: Construcción

Subjetividad e intersubjetividad del saber.

### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P1:** “Empecé a realizar un comparativo entre lo que yo leía del microcurrículo de la cátedra, la experiencia de vida y lo que le podía aportar a cada estudiante”.

**P1:** “Es una construcción básicamente de retribución entre las partes, que es de donde sacamos el insumo; es realmente la necesidad que tenemos de articularnos porque tenemos un mundo biodiverso inexplorado que requiere del concurso de todos”.

**P2:** “Yo entiendo que el saber pedagógico son herramientas con las cuales el docente se va dotando a través de sus experiencias, para poder transmitir conocimientos y hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de las experiencias que he tenido, empecé a generar esas herramientas que me permiten hacer eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes. Y cuando hablamos de herramientas, no solamente estoy refiriéndome a los aspectos técnicos o la producción de documentos para lograr que ellos entiendan mejor los componentes técnicos de su carrera, sino que me refiero a ese saber pedagógico que logra desarrollar capacidades sociales para relacionarse con los estudiantes, para demostrarles que el modelo tradicional de la educación donde el docente es el que todo lo sabe se puede modificar a través de la construcción colectiva del conocimiento. Así se generará una relación cercana con el estudiante”.

**P3:** “Siento que me falta aprender todavía aún más, y me falta también mucho por hacer; pero hasta el momento he generado unas maneras específicas de enseñar, y eso ya es un saber pedagógico. Y ese saber no lo he construido sola, sino que lo he construido a través de mis vivencias y mis experiencias con muchas personas”.

*Continúa página siguiente...*

### Categoría: Preservación

Arqueología del saber.

#### Correlación con algunos episodios narrativos ilustrativos

**P2:** “Me empecé a dar cuenta de las deficiencias que se presentaban a la hora en que el estudiante debía entender y verle la importancia en su contexto. Ahí es donde empiezo a mirar que el estudiante debe llevar todo eso al ámbito real, debe relacionarlo con su contexto también- es ahí cuando empiezo a generar documentos escritos, para que el estudiante sea consciente de que toda esa literatura que viene de Norteamérica o de Europa son enfoques y formas de interpretar el mundo. Entonces, empiezo yo a escribir y a presentarles mis documentos para que vean que no solo lo pueden hacer personas por allá. Eso son construcciones que todos podemos empezar a hacer. Empiezo a escribir construyendo textos desde la parte teórica y conceptual, pero articulándolos al contexto en el cual ellos habitan”.

**P2:** “No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero si es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y, a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado”.

**P3:** “Primero, que a mí me gusta escribir, entonces no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago; pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica”.

**Fuente:** Se presenta la correlación de los relatos de los participantes con las unidades de información y las categorías definidas por Díaz Quero (2005, p. 14).



*Sesión de entrevista, desde del enfoque biográfico narrativo, con un profesor universitario participante. UNIMINUTO, Villavicencio (Meta).*

Esta red conceptual, desarrollada a partir de los relatos de los profesores participantes, refleja que para entender las relaciones entre la construcción del saber pedagógico y la reflexión y transformación de las prácticas docentes, como lo señala Díaz Quero (2005), es preciso entender primero:

La construcción de saber pedagógico como una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada, la cual no tiene la característica de linealidad; es decir, no se produce por acumulación de sucesos, sino que la propia dinámica y complejidad de la actuación docente contribuye en ese proceso de elaboración de saber; pero como expresión de la cultura y de los contextos es más que la suma de sus componentes. No obstante, es a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración. (p. 4)

De manera complementaria, las correlaciones presentadas en la tabla 1.2 también se pueden identificar con lo planteado por González (2016), quién concibe el saber pedagógico como:

Una forma de entender e interpretar el quehacer de los profesores, que retoma su propia mirada frente a las concepciones de vida y cultura en el contexto histórico social en el cual se desarrolla cada profesor, a partir de la reflexión individual que realiza sobre las formas como piensa y representa sus acciones pedagógicas. (p. 18)

En cambio, Quintero Corzo (2001), desde otra perspectiva, manifiesta que el saber pedagógico puede entenderse como la experiencia reflexionada y escrita de enseñar. Es el mismo profesor universitario quien, “a través de la escritura, da cuenta de lo que sabe, lo que hace y lo que piensa” (Quintero Corzo y Torres Hernández, 2010, p. 45). En tal sentido, también “podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia, para ‘mejorar’ su práctica” (Messina, 2010, p. 1). Así es entendido por dos de los participantes, que señalaron lo siguiente:

*No solo son los documentos que yo escribo, sino que vienen acompañados por toda esa parte teórica y conceptual. Ese documento no*

*reemplaza el documento de apoyo de la asignatura, pero sí es una forma para ayudar al estudiante a mediar sobre esa realidad que está en una parte y esos saberes teóricos que están en otra. Ese documento se vuelve una especie de mediador entre las realidades; es el método que he usado con ellos y a la hora de salir de lo teórico, ya viene él a hacer los trabajos con casos específicos de la región. He venido puliendo estos documentos, y son con los que trabajo; el de Territorio, lugares y no lugares es uno de los que más he usado. (P2)*

*Primero, que a mí me gusta escribir, entonces no es algo tortuoso. Me parece interesante hacerlo, me parece chévere, me gusta compartir lo que hago, pienso que puede servirles a otras personas... Eso hace que me motive; ese puede ser un factor. Y el otro factor es el área donde me desempeño, porque de alguna manera estar en la Dirección de Investigación implica que nosotros tenemos que generar producción académica. (P3)*

Por lo anterior, se identifica que los profesores participantes son conscientes de la importancia de la escritura y algunos de ellos, mediante sus relatos de vida, evidencian la construcción de saber pedagógico a través de esta en su quehacer docente. De acuerdo con Hernández y Marín (2018), en este caso “la escritura académica media la actuación y desempeño del profesor universitario” (p. 73). Sin embargo, otros participantes, a pesar de reconocer la importancia de escribir, manifestaron con preocupación no tener tiempo para ello por tener que atender a otras responsabilidades dentro de sus prácticas docentes:

*La cuestión es que para el docente eso le requiere mucho tiempo. Yo me acuerdo de que tenía cuatro horas para todos los campos de práctica, y eso me implicaba estar a allá con los estudiantes en el barrio en esa sola clase de 2 a 6 de la tarde. Y eso agota demasiado, y por más que uno quiera, no lo puede hacer de la mejor manera. (P4)*

Al respecto, cabe destacar que, para aproximarse a esta categoría en los profesores universitarios no formados profesionalmente en pedagogía, se debe explorar lo que piensan, creen y reflexionan, así como los significados y sentidos que ellos les dan a los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la universidad.

Por otro lado, según lo observado en algunos relatos de los participantes, la construcción de saber pedagógico por los profesores

universitarios también está configurada por las responsabilidades y acciones diferentes a la clase o a las tutorías que deben asumir. Tales actividades van desde la planeación curricular y las reuniones de profesores hasta el desarrollo de tareas propias de la investigación, la proyección social, la gestión administrativa y otras actividades propias de la práctica del profesor universitario. En ese sentido, Ortiz Molina et al. (2008) manifiestan que hablar del trabajo del profesor:

[alude] tanto al trabajo pedagógico y didáctico como a su participación en los diseños y gestiones curriculares, la formulación y diseño de propuestas pedagógicas y didácticas a través de los cursos que realiza en un programa o en una carrera [...] recoge la actividad investigativa en todos sus frentes, es decir, hacerla, gestionarla, conseguir los recursos, y la participación en la extensión tanto en la formulación como en el desarrollo de propuestas de formación continua [...] en síntesis el trabajo académico del profesor tiene que ver con la gestión y desarrollo del conocimiento desde distintos ámbitos universitarios. (pp. 70-71)

Esto se manifiesta en algunos de los relatos de los profesores participantes:

*En consecuencia, llegamos a concluir que, para hacer investigación, el lugar propicio son las universidades, y como investigadores no nos podemos quedar con ese conocimiento, sino que debemos compartirlo. Y ahí específicamente es donde llega la intención de ser docente". (P2)*

*A veces hay personas que pueden tener muchas ideas, pero les da miedo porque piensan que van a fracasar, que piensan que no les va a ir bien, que piensan que los estudiantes ya no los van a ver como un profesor serio; o sea, tienen muchos miedos de muchas cosas. En cambio, yo no tengo ese miedo en la parte profesional, trato de arriesgarme e ir más allá. Es como tomar el riesgo y amar lo que uno hace. Eso es muy importante, y también el hecho de trabajar en la parte social, porque se me facilita trabajar con grupos, y prefiero trabajar en las comunidades que atender psicoterapia individual". (P3)*

*Está la cuestión puntual de relacionar la investigación con la docencia, porque la investigación lo que nos da es esa mirada de contexto de los problemas específicos que se convierten en los retos puntuales de la clase. Uno tiene su marco teórico, pero generalmente uno ubica los problemas en lo que está pasando en otro lado, en otro país, pero no en una cuestión específica de Villavicencio. Eso se llama elemen-*

*tos específicos de la realidad, lo que está pasando acá, no lo que está pasando en Francia; es como desnaturalizar la violencia y ese tipo de cosas". (P4)*

Además, se observa que los profesores universitarios sin formación formal en pedagogía, profesionales en otras ramas del saber, son sujetos históricos que, desde unos contextos particulares en sus historias de vida, construyen un saber pedagógico personal, práctico y reflexivo, que, por un lado es fruto de la experiencia resultante de las prácticas docentes, de la reflexión y de la continua interacción con los estudiantes, pero, por otro lado, también es fruto de la disposición que desarrollan para convertirse en lo que desean ser como profesores.

Un saber pedagógico personal, según Contreras Domingo y Orozco Martínez (2016):

Es el saber de la experiencia de educar. Un saber que no solo nace de la experiencia, esto es, de los acontecimientos que nos afectan y nos dejan pensando, sino que también nace de la disposición a la experiencia, una apertura a dejar que las cosas nos lleguen nos afecte, nos digan, nos interroguen sobre aquello que sucede [...] en la tensión entre lo que vivimos y el sentido educativo que nos impulsa. (p. 19)

En la medida en que los profesores van entendiendo la práctica docente, van prestando atención a lo que viven y van reflexionando, también van cultivando un saber y, al mismo tiempo, van creando una disposición para mejorar, para transformar las prácticas, para ir evolucionando. Esto genera un impulso que parte de sí, para crear otras condiciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta dirección, Contreras Domingo y Orozco Martínez (2016) manifiestan que “partir de sí es una forma de vivir la experiencia partiendo de ella para ir más allá” (p. 20). El saber pedagógico personal es un saber resultante de la relación de los profesionales que incursionan en la docencia consigo mismos (reflexión) y con las experiencias (prácticas docentes), que lleva a los profesores a contemplar la posibilidad de transformar sus ideas, pensamientos y acciones.



## Sobre el significado de la reflexión

Perrenoud (2004) señala que “la dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, [y] constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo” (p. 20). Sin embargo, según este mismo autor, hay que distinguir entre la postura reflexiva casi permanente del profesional, caracterizada por una actitud intensa de revisar lo que se hace para aprender de la propia experiencia, y la postura de la reflexión episódica, que se presenta ocasionalmente sobre la acción. Una cosa es un profesional practicante reflexivo, y otra cosa es que el profesional desarrolla algunos procesos reflexivos en la acción o sobre la acción. “Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos” (Perrenoud, 2004, p. 31).

En esta investigación, el interés se centró en la identificación de reflexiones en la acción de profesores universitarios, y su relación con la construcción de saberes pedagógicos y con la transformación de prácticas docentes, y no en el desarrollo de prácticas reflexivas que plantea Schön (1992). El interés se focalizó en identificar reflexiones espontáneas sobre la propia práctica docente, que tarde o temprano se utilizarán en la acción o que han conducido a concienciaciones o a cambios, pero también, de manera emergente, se identificaron en los relatos algunas actitudes de reflexión regulares y habituales en algunos profesores participantes, de las que se infiere que si siguen desarrollando esta actitud de manera constante, poco a poco lograrán convertirse en profesionales de práctica reflexiva.

De todas maneras, aproximarse a la definición de práctica reflexiva sirve como punto de referencia para entender las relaciones entre la reflexión, la construcción de saber pedagógico y la transformación de las prácticas docentes. Así pues:

Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar

para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. (Perrenoud, 2004, p. 43)

Esto puede evidenciarse en los siguientes fragmentos narrativos de los profesores participantes:

*A pesar de que estemos formando personas para la sociedad, y de que esas personas tengan unas condiciones tal vez de vulnerabilidad o tal vez no, no debemos dejar la rigurosidad a un lado. No debemos dejar la exigencia a un lado, y a partir de eso es que tenemos que empezar a formar ese capital humano que tal vez va a transformar esa sociedad en la que yo y muchos colombianos vivimos, esa sociedad violenta, esa sociedad represiva. (P2)*

*[...] creo que es muy importante para los maestros que logremos encontrarnos en ese sentido y eso implica autoconocerse muy bien, saber cuáles son sus propias habilidades y sus propias limitaciones. Entonces, siento que ser psicóloga sirve, porque a veces me cuestiono sobre mí misma, sobre lo que hago, y permanezco en una reflexión continua sobre mi trabajo, sobre mí misma, y eso hace que trate siempre de mejorar [...] Mis compañeros psicólogos frecuentemente me preguntaban sobre la manera en que hacía las cosas, sin embargo, yo les decía que no buscaran hacer las cosas como yo, sino que ellos mismos encontraran la forma de hacer mejor las cosas. (P3)*

Por otra parte, el proceso de reflexión tampoco se puede entender como un procedimiento o como una fórmula mágica. Al respecto, Gomes Lima (2002), señala:

*Entender la definición y la práctica del profesor reflexivo como una técnica a través de la cual el educador puede sacar ideas de un libro de créditos para su acción o simplemente como un crédito para ser adaptadas y aplicadas a una realidad dada es una incongruencia inmoderada, y desconcierta el sentido real de la practica reflexiva. (p. 62)*

El punto de partida es que los profesores van desarrollando esa capacidad y se van convirtiendo en sujetos reflexivos, en la medida en que van otorgando, con regularidad, significado a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que viven en sus prácticas docentes. Así, se refleja en este fragmento de uno de los relatos:

*¿Qué hay detrás de mí? ¿Quién está detrás de mí para poder ser un buen profesional? Siempre les inculco eso. Hay que enfatizar que la vida académica se va construyendo diariamente, y las cosas hay que hacerlas con gusto y con pasión. Eso es superimportante. Si uno hace las cosas con pasión, lo demás viene por añadidura; pero si a uno le toca hacer las cosas porque “en la casa me mandaron”, como les digo yo a mis chicos: “es que ustedes vienen a clase para no verle la cara a su mamá o para que no lo pongan a lavar loza”. Entonces, hay que pensarlo dos veces, yo creo que también eso es importante. (P1)*

Igualmente, en el proceso de reflexión se toma conciencia del ejercicio docente, de la identidad como profesor, de la vida cotidiana y, especialmente, de los estudiantes. De acuerdo con Freire (2001):

No vale un discurso muy articulado, en que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica negadora de ese derecho. La naturaleza formadora de la docencia no podría reducirse al puro proceso técnico y mecánico de transferir el conocimiento, dar énfasis a la demanda ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los miedos, a los deseos, a la curiosidad de los estudiantes. (p. 43)

Así es entendido también por uno de los profesores participantes:

*[...] Ese sería como un primer punto de entender [...] que la educación más que un oficio es mi vida, es lo que soy, lo que me define a mí. El segundo punto es que la educación se debe entender como un proceso crítico de construcción, de desnaturalizar la realidad para construirla de formas más éticas y acordes a la vida misma. El tercero, formular preguntas para resolver problemas que son íntimos: cuando yo asumo que el proceso de educar es mi vida y cuando el proceso de formación académica no está en una dimensión aparte de lo que es mi vida, yo estudio y leo por un acto íntimo, por un acto de resolver preguntas; en ese sentido, la existencia cobra sentido en la medida en que puedo hacer preguntas sobre la existencia y leo para tratar de resolverlo. Obviamente, eso ya se vuelve una bola de nieve. (P4)*

Es decir, el proceso de reflexión aproxima al profesor a su realidad, permitiéndole así convertirse en un sujeto activo del mismo proceso educativo:

*El discurso que empieza a marcarlo a uno es aquel de que para poder generar un cambio estructural en la sociedad debe hacerse a través de la formación del pensamiento; eso es básicamente el aprendizaje. La transformación social para vivir de una mejor manera se da a través de la transformación del pensamiento. ¿Cómo hacemos nosotros para aportar a esa transformación del pensamiento? Desde la academia, desde la investigación, desde la enseñanza a esa gente, a esos profesionales que son los que van a llevar las riendas de este mundo el día de mañana. (P2)*

Así mismo, se resalta que el proceso de reflexión se enriquece cuando se presenta en el marco del diálogo, cuando se discute, cuando se comparte en grupo, entre pares, con los actores en el proceso universitario. Ya en este sentido lo hizo ver Stephen Kemmis al ser entrevistado por Rodríguez Rojo (1993):

Las características dominantes de las comunidades críticas es que están formadas por grupos de personas comprometidas en trabajar conjuntamente para cambiar sus situaciones, sus propias prácticas y su comprensión y que se han comprometido a hacerlo de manera que la diversidad de perspectivas, opiniones y valores se reconozca y se respete, pero que, no obstante, intenten luchar por conseguir una opinión y un método de trabajo compartido por todos. (p. 3)

También lo señala Gomes Lima (2002):

Es importante que el proceso de la reflexión ocurra en grupo, para que se establezca la relación de diálogo. En el espacio de la reflexión con sus pares, con los padres, con la coordinación pedagógica, finalmente, con todos los involucrados en el proceso educativo, el profesor obtiene el respaldo para trabajar su realidad, o sea, el diálogo que le posibilitará disponer de huellas que le ayudarán mucho en su práctica pedagógica. (p. 65)

A continuación, se ejemplifica lo anterior con parte de uno de los relatos:

*[...] esa es una reflexión constante que hago con los compañeros más cercanos, ya de manera oficial, dentro del CED históricamente estoy desde el 2015-2, y hubo un momento en el que vimos la necesidad de reflexionar acerca de los fundamentos conceptuales de la educación*

*para el desarrollo y su pertinencia a la hora de apalancar todo el proceso de responsabilidad social, entonces, propusimos la creación de una matriz que se llamaba “Matriz de operacionalización de conceptos”, la que permitía cuestionarnos sobre... si estamos hablando de una cuestión que se llama educación para el desarrollo, ¿cuáles son los conceptos teóricos pilares de esa propuesta?, hacíamos una evaluación conceptual [...]. (P4)*

Algunas limitaciones para que estos procesos de enriquecimiento y los procesos escriturales sucedan están dadas por la sobrecarga del currículo académico, por la restricción de las condiciones contractuales, por la limitación los tiempos y de los espacios dentro de las dinámicas universitarias. Justamente así lo señala uno de los participantes:

*Sobre replantear mi práctica como docente, ahí hay una limitante: el tiempo. A veces uno tiene como esa inquietud, qué bueno hacer un proceso de sistematización, de reflexión, de analizar cuál es la percepción que tiene un estudiante sobre la paz al inicio de una clase y la percepción que tiene al final, pero el limitante es el tiempo. Puede que uno si lo plantee y lo vea como una posibilidad, pero no hay el tiempo suficiente. (P4)*

Otro asunto para tener en cuenta en el proceso de reflexión es que esta debe ser crítica. Como argumenta Contreras Domingo (2001), no se trata “de aceptar la práctica reflexiva sin más, sin analizar cuál es el tipo de vinculación con la acción que pretende establecer, bajo qué relaciones sociales realizarla, a qué intereses servir y qué construcción social apoyar con ella” (p. 122). Los profesores, al reflexionar críticamente, deben tomar una opción, una postura frente a la acción educativa, las condiciones sociales e históricas, el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia:

La reflexión crítica no se concibe como un proceso de pensamiento sin orientación. Por el contrario, se entiende con un propósito muy claro de “definirse” ante los problemas y actuar consecuentemente, considerándolos como situaciones que van más allá de nuestras propias intenciones y actuaciones personales, para incluir su análisis como problemas que tienen un origen social e histórico. (Contreras Domingo, 2001, p. 121)

Algunos ejemplos tomados de los relatos de los participantes ilustran lo que piensan sobre la reflexión crítica:

*Veinte años después de la toma guerrillera [...] Yo nunca he traído a colación ese tema a mis clases, ni nada por el estilo, y eso que todo el mundo en Villavicencio me preguntaba al respecto. Yo lo tomé como un factor negativo, que se tiró la tranquilidad de un pueblo, su desarrollo, lo desdibujó totalmente, pero nunca lo he tocado, y creo que ese factor ya quedó atrás, porque después vinieron muchas vivencias que yo creo que opacaron ese momento y hoy en día es una celebración más. (P1)*

*[...] y se debe mirar hasta qué punto se debe hacer eso, porque cambiarle su imaginario es replantearle todo. Desde ahí, el tema de preparar las clases se vuelve una reflexión cada día. No es solo preparar unos conceptos; tengo claro todo lo que voy a enseñar, tengo estructurados los temas y estoy preparado para cualquier duda que tenga el estudiante; es poder también ponerse en los zapatos del estudiante y decirle que el mundo como lo ve está bien, pero también hay otro mundo. (P2)*

*¿Por qué la policía se tiene que meter ahí y tumbar la portería? y ¿por qué los estudiantes tienen que bloquear la universidad? Eso me pareció muy indignante; y eso no significa que uno no tenga posición política porque yo la tengo. (P4)*

Kemmis (1985), en particular, señala algunos elementos que configuran la práctica reflexiva como un compromiso crítico:

- a. La reflexión no está biológica o psicológicamente determinada, ni es tampoco “pensamiento puro”; expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos.
- b. La reflexión no es el trabajo individualista de la mente, como si fuera un mecanismo, o como si fuera mera especulación; presupone y prefigura relaciones sociales.
- c. La reflexión no está libre de valores ni es neutral: expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos.
- d. La reflexión no es indiferente o pasiva respecto al orden social, ni se reduce a plantearse los valores sobre los que existe acuerdo social; activamente, reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.

- e. La reflexión no es un proceso mecánico, como tampoco es un ejercicio puramente creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstituir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social. (p. 149)

En síntesis, para la construcción de saber pedagógico es necesaria la reflexión crítica del día a día del profesor, para releer y volver a pensar la práctica docente, y, al mismo tiempo, para mejorar las prácticas docentes, transformarlas e irse comprometiendo con el contexto, y, así, tomar conciencia de su historicidad como persona. De acuerdo con Gomes Lima (2002):

La práctica reflexiva debe estar presente en la actividad cotidiana del profesor como algo siempre nuevo, dinámico, en construcción, y como un proceso nunca unilateral, porque, en su enfoque multidimensional, el profesor no enseña a aprender simplemente, sino que él aprende a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, discutidas, con las preguntas y las respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas. Finalmente, él aprende con la socialización de los saberes, y tal disposición debe ser el punto central de su práctica diaria. (p. 66)

Los profesores universitarios, frente a su acción docente, pueden desarrollar esta práctica reflexiva adoptando una postura regular de autoobservación, de autoanálisis de su propia realidad, de replanteamiento y experimentación en sus prácticas docentes (Perrenoud, 2004).

Además, la práctica reflexiva permite a los profesores reconstruir la propia experiencia. Como afirma Díaz Quero (2005), les permite reconstruir situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismos como docentes y reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

### ***Sobre el significado de la transformación***

Barragán Giraldo (2015) nos recuerda que las prácticas son el centro de la teorización y “en este sentido, la investigación educativa ha de versar sobre la manera como estas se comprenden, recontextualizan y se transforman” (p. 149). En las prácticas docentes “la actividad

relacional y compleja se convierte en un elemento clave para la educación, tanto desde perspectivas cognitivas como emocionales y sociales” (Ballester y Colom, 2017, p. 179). Las relaciones educativas y pedagógicas, la actividad relacional entre los profesores y los estudiantes, son fundamentales en los procesos de transformación de las prácticas docentes.

El interés por revisar la transformación de las prácticas reside en identificar el avance en los estudiantes y mejorar la educación dada; es el interés por explorar las transformaciones internas y por identificar la construcción de nuevos saberes. Tal como lo plantea Moreno (2015):

La experiencia pedagógica implica creación, no solo de una propuesta que se considera novedosa sino de sí mismo como maestro. Esta construcción parte de la inquietud del maestro como un sujeto inquieto, inseguro, que sospecha de su quehacer y se pregunta quién soy, qué hago, para qué lo hago, por qué lo hago, cómo puedo aportar a la formación de mis estudiantes. Surge entonces la radical novedad que lo transforma para transformar a otros e incluso a las instituciones donde labora. (p. 116)

Barragán Giraldo (2015), interpretando a Kemmis, plantea que es importante tener en cuenta los planos de comprensión de la práctica educativa en los horizontes de significación que se describen en la tabla 1.3

*Escuela Normal Superior Indígena María Reina.  
Primera Escuela de formación de los docentes en  
el departamento del Vaupés. Lugar donde  
funciona UNIMINUTO en alianza  
con la Normal. Mitú (Vaupés).*





**Tabla 1.3** Planos de sentido y significación de la práctica educativa a partir de Stephen Kemmis

Plano	Características
<b>Intenciones profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No aparece claramente ante un observador externo.</li> <li>▪ Motiva la forma de ejercer las acciones educativas.</li> <li>▪ Solo se devela si quien realiza la práctica lo manifiesta explícitamente.</li> </ul>
<b>Social</b>	La práctica no solo la interpreta el actor de esta, sino también otras personas.
<b>Histórico</b>	<p>Origen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La práctica se relaciona con el origen histórico de esta o aquella situación.</li> <li>▪ La práctica se sitúa en una cadena de acontecimientos en los que intervienen los otros, la escuela y la sociedad.</li> <li>▪ Tiene que ver con la historicidad del otro, es decir, la relación con el estudiante.</li> </ul>
	<p>Tradiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las acciones se enmarcan en determinadas tradiciones de práctica educativa. Por ejemplo, ideales liberales, progresistas, clásicos, humanistas, democráticos, etc.</li> <li>▪ Las tradiciones educativas influyen en quien desarrolla la práctica.</li> <li>▪ Se devela allí la historia de la situación de quién actúa, en el marco de las tradiciones educativas que configuran la propia práctica.</li> </ul>
<b>Político</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las prácticas situadas en la clase develan una micropolítica, en la cual se ejerce poder, democracia y participación, por ejemplo.</li> <li>▪ Se evidencian las tensiones de género, culturas y creencias.</li> <li>▪ Pueden ayudar a prepararse para afrontar el orden social fuera de la escuela, tanto los estudiantes como los profesores.</li> </ul>

**Fuente:** Adaptada de *El saber práctico: Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*, por Barragán Giraldo, 2015, p. 148, Universidad de la Salle.

Las prácticas docentes, consideradas desde estos planos de las intenciones profesionales, social, histórico o político, se convierten en núcleos generadores de nuevos saberes pedagógicos, en espacios para aplicar un saber teórico, pero también en espacios para construir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades afectivas y sociales, y consolidar y adquirir experiencia (Díaz Quero, 2005). De acuerdo con Martínez Boom (2012):

Leer las prácticas exige revisar las formas cotidianas y con ellas reaprender a mirar. Introducir en el análisis las prácticas comunes hace del análisis una variante de su objeto. La indagación por las prácticas es muy productiva, describe articulaciones impensadas al tiempo que establece diferencias específicas de lugar, estrato y posibilidad. La práctica nos dirige siempre a lo singular. (p. 58)

En esta investigación se ha indagado por aquellas prácticas docentes transformadas por los profesores no formados en licenciatura, que son fruto del análisis y la reflexión que los ha llevado a mejorar su desempeño docente y a construir nuevos saberes. El interés ha sido identificar prácticas docentes en los planos de sentido y significación señalados, que reflejen la intención de mejora, ajuste, resignificación, transformación; pensando en el efecto que tendrán en los estudiantes, examinando en lo que sucede afuera, en la práctica misma de la clase, en la actividad educativa, en la tutoría; pero, meditando también acerca de lo que sucede en el interior de quien realiza la práctica: el profesor. Allí sucede una construcción de sentido, de afuera hacia adentro y de adentro hacia fuera. Transformación exterior en las prácticas docentes, pero movida por una transformación interior de los profesores que buscan reinventarse, pensar y crear un mundo diferente. Así es considerado en algunos de los relatos, desde un plano profesional y político:

*Me lleva a ser profesor el deseo de transformar esa gente, o sea, el potencial que tienen para que, como verdaderos profesionales, saquen eso que ellos no se han dado cuenta que tienen. Por ejemplo, cuando un chico me dice: “Ay profe ¿por qué cuatro?”, yo lo pongo a estudiar nuevamente el tema, y le digo: “Revise su trabajo a consciencia, y encuentre el error”. Si me dice: “vea profe, encontré el error”, yo no le bajo la nota, porque yo ya hice ese trabajo, pero lo llevo a la reflexión... Ese es mi propósito, explotar ese talento humano que tenemos acá, porque ahorita se nos viene el boom del turismo y nadie ha hecho nada. (P1).*

*En particular, el contexto sociocultural y político del departamento me ha hecho repensar totalmente la forma en que el docente debe realizar su labor. Afuera es diferente enseñar, porque hay un mercado laboral previamente establecido con unas exigencias predeterminadas que hacen que los estudiantes puedan formarse de una manera específica para cumplir con esos requerimientos del mercado; acá la reflexión viene derivada desde el contexto cultural, político y social de las personas. El tema del conflicto armado, la politiquería cuando es el sector público el que predomina y el tema cultural por esto de los indígenas lo hacen a uno reflexionar constantemente y permite llevar al estudiante a reflexionar también sobre su cultura y las demás del mundo, para lograr una articulación y que él pueda saber de lo tradicional y de lo no tradicional. Esto lleva necesariamente a la articulación que implica el modelo económico y político que se vive en el departamento, y cómo el estudiante de aquí debe visionar sus capacidades óptimas para lograr un mejor rendimiento. (P2)*

*Tengo que decir también que un derecho de petición me llevó a transformar mis prácticas, un derecho de petición que me pusieron unos estudiantes. Y me acuerdo que ese momento fue como el primer derecho de petición fuerte que había llegado al programa de psicología. Entonces, la coordinadora y yo lloramos por ese derecho de petición, que me parecía muy injusto. En ese momento me sentía muy frustrada, pero luego pensé: “puedo ser mejor, hay cosas ahí que dicen los estudiantes que no son, de pronto, pero también lo hicieron porque estaban motivados para hacerlo, es porque yo he generado eso en ellos”. (P3)*

Sin embargo, como lo muestra el estudio realizado por Bain (2007), la transformación de las prácticas docentes no depende solo de lo que hacen los profesores en sus clases, sino del conocimiento y la comprensión a fondo que los profesionales no licenciados tengan de sus asignaturas, y de la manera como atraigan, desafíen y aloren el aprendizaje de sus estudiantes:

Para beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores debemos adoptar un modelo diferente, uno en el que la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Lo más fundamental, enseñar desde esta concepción supone crear condiciones en las que la mayor parte de nuestros estudiantes –si no todos– conseguirá convertir en realidad su potencial de aprendizaje. [...] Y lo más importante, debido a que se suscribían al modelo basado en el aprendizaje en lugar de al modelo de transmisión, se daban cuenta de que tenían que pensar en formas de

entender el aprendizaje de los estudiantes. Esto debía incluir prestar atención a la manera como ellos mismos explicaban las cosas, pero siempre con el interés más general puesto en un rico diálogo interior: ¿Qué entiendo por aprendizaje? ¿Cómo puedo fomentarlo? ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor y reconocer su progreso (y sus contratiempos)? ¿Cómo puedo saber si mis esfuerzos ayudan o perjudican? (Bain, 2007, p. 194)

Nuevamente se resalta la importancia de la práctica reflexiva como elemento clave en la transformación de las prácticas docentes, y se presentan también dos elementos fundamentales: la actitud propositiva de crear condiciones para desarrollar el potencial de aprendizaje de los estudiantes y la apropiación y el dominio disciplinar de la materia, asignatura o campo académico que se enseña. Algunos fragmentos de los relatos de los profesores participantes ilustran esta afirmación desde el plano de sentido profesional:

*En mi caso, al ser un docente joven, les puedo demostrar que los saberes no solo se dan dependiendo de la edad que se tenga, sino que también son contruidos desde la disciplina y la formación académica como tal... Ese saber pedagógico no solo se construye a partir de esas herramientas técnicas, sino también con herramientas sociales que tiene el docente para llegar a los estudiantes. (P2)*

*[...] Mi intención fue que los estudiantes comprendieran la importancia que tuvo el autor asignado por esa escuela, desde lo que ellos ahora están aprendiendo y están haciendo, porque si no entienden para qué les sirve, no le van a dar importancia. Luego, que se interesen por consultar, buscar en detalle todo lo que se pueda de ese autor, para saber cómo fue que él dijo lo que dijo, cómo fue que lo postuló, dónde vivió, quiénes lo inspiraron; todas esas cosas los tienen que motivar más, porque les parece interesante, la clave es estar informados, entender, y lo otro es que se les vuelva un reto [...]. Incluso, en clase les doy puntos y así se motivan a estudiar y participar. (P3)*

Vale la pena decir, de acuerdo con Díaz Quero (2005), que “las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula activan sus recursos intelectuales: conceptos, teorías, creencias, valores, procedimientos, rutinas” (p. 9). Suponemos que la transformación de las prácticas docentes implica la presencia de ciertos recursos intelectuales en los profesores, de intenciones en los planos profesional, social, histórico

y político, que buscan otorgar sentido a lo que se hace y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así se refleja, por ejemplo, en los siguientes fragmentos de los relatos:

*[...] Me empecé a dar cuenta de las deficiencias que se presentaban a la hora en que el estudiante debía entender y verle la importancia en su contexto, [...] que el estudiante debe llevar todo eso al ámbito real, debe relacionarlo con su contexto también. Es ahí cuando empiezo a generar documentos escritos para que el estudiante sea consciente de que toda esa literatura que viene de Norteamérica o de Europa son enfoques y formas de interpretar el mundo. Entonces, empiezo yo a escribir y a presentarles mis documentos para que vean que no solo lo pueden hacer personas por allá. Eso son construcciones que todos podemos empezar a hacer. Empiezo a escribir construyendo textos desde la parte teórica y conceptual, pero articulándolos al contexto en el cual ellos habitan. (P2)*

*Entonces, fue descubrir eso primero, que a ellos no les interesaba tanto como a mí; porque uno parte, como profesor, pensando que a ellos les interesa el tema tanto como a uno, y que les va a apasionar, y no. Como ellos no son sociólogos ni antropólogos, me interesa transmitirles la visión del mundo; no me interesa tanto transmitir la ciencia de la sociología ni la metodología, pero si me interesa mostrar los problemas del mundo actual, y eso si les interesaba demasiado. Cuando hablábamos del tema de la diversidad cultural o la discusión de los derechos civiles, entrábamos en esa discusión de los derechos de las personas, indígenas, afro, o de los grupos LGTBI; uno se daba cuenta de que había mucho interés alrededor de eso- Entonces, tocaba hacerlo de una manera muy experiencial, muy desde el ejemplo. Además, considerando que ese es el objetivo para ese tipo de estudiantes, hacerlo más como una formación ética sobre lo que implica la ciudadanía, la convivencia; que comprendan que hay otros puntos de vista alrededor de muchas cosas que no son lo que uno tiene. Así fue esa primera experiencia. (P4)*

A manera de conclusión, a propósito de la transformación de las prácticas docentes consideradas en los relatos de los profesores participantes y de algunas aproximaciones teóricas, se puede afirmar que, como lo señala Castilla Devoz (2018):

*La ruta de cambio consiste en lograr que la educación y de manera especial la educación superior sea abierta y a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, ser conscientes que ellos mismos, como profesores,*

pueden ser mejor de lo que son y busquen lo que necesitan para lograrlo, preocupándose por fortalecer sus habilidades pedagógicas, comunicativas, de manejo de lenguajes, de acompañamiento a personas con necesidades educativas especiales, las cuales son necesarias en el aula, pero también fortalezcan otras competencias que son pertinentes fuera del aula y que les servirán a ellos mismos en su trabajo, tales como el liderazgo, la solución de problemas, la capacidad de gestión, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, etc. (p. 52)

Como se observa en las experiencias de los profesores participantes, la transformación en la práctica docente es posible cuando sucede como fruto de un redescubrimiento, un empezar a darse cuenta, un deseo de transformación, que en un principio los lleva, a revisar, reconceptualizar y replantear internamente lo que vienen haciendo en los encuentros, las clases, las tutorías y actividades pedagógicas, y finalmente puede conducirlos a ajustar, inventar, actuar, transformar y transformarse en sus prácticas docentes. La transformación de las prácticas es fruto de un saber pedagógico personal práctico y reflexivo.

### ***Sobre el significado de la práctica docente en el contexto de la historia de vida de los profesores***

La expresión “en el contexto de la historia de vida” no tiene aquí una intención lingüística o sistémica, no hace referencia a la metodología que siguió la investigación, sino que tiene una intención simbólica y relacional, con un alcance descriptivo y narrativo. Se ubica en el marco del interaccionismo simbólico, en el que se considera el sentido que tienen las prácticas docentes en medio de las interacciones cotidianas de la vida (Díaz Quero, 2005).

El interaccionismo simbólico permite estudiar la cotidianidad del docente en un mundo diario de intercambios e interacciones. El docente vive en un mundo físico y simbólico al mismo tiempo, él es quien construye los significados del mundo y de las acciones en ese mundo con ayuda de los símbolos y la interacción como componente de la socialización se revela en la construcción del saber pedagógico como proceso complejo y dinámico. (Díaz Quero, 2010, p. 288)

En esta categoría, el interés ha sido identificar qué significados y valores del mundo educativo se han construido en el contexto de la vida vivida y experimentada de los profesores participantes y cómo se relacionan con la construcción de saber pedagógico, la reflexión y la transformación de prácticas. En otras palabras, las prácticas docentes, las conductas educativas, los lenguajes académicos y las experiencias no se desligan de la historia de vida de los profesores, no hablamos de dos vidas paralelas. Se trata de identificar cómo los hechos vividos por una persona dedicada a la docencia en la universidad, o los hechos referentes por modelamiento docente, trascienden a la historia de vida y viceversa, cómo los acontecimientos de la vida, el mundo físico y el mundo simbólico aportan sentido y significado a las prácticas docentes. Paul Ricoeur entendía la labor del profesor así: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (como se citó en Dosse, 2013, p. 433). Se extrapola que ese aporte de querer, querer saber, querer ser; es fruto del universo simbólico con que ha interactuado el profesor a lo largo de su vida social, y que termina también orientando el quehacer docente. Así se refleja en algunos relatos de los participantes:

*Cito y hablo mucho desde mis ejemplos de vida, porque es una manera de hacerle entender al chico que todo el mundo tiene dificultades, que el hecho de que una persona tenga un grado de éxito no es porque se la haya pasado muy fácil en la vida o haya subido solo, o de pronto no haya tenido alguna dificultad. A eso voy yo, por eso hablo desde mi ejemplo o desde el ejemplo de otra persona; son cosas que le sirven al chico, independientemente de que uno les dé el mundo académico. (P1)*

*Retomando los seis profesores que fueron significativos para mí desde la primaria hasta la universidad, sintetizaría tres cosas: la primera, la formación de personas útiles para una sociedad; lo otro que aprendí es la rigurosidad en la academia; y lo tercero que aprendí es la relación de confianza que debe haber entre el docente y el estudiante para que ese proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. (P2)*

La comprensión de los significados del mundo, las relaciones e interacciones entre el saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, tiene lugar en el marco de una historia

de vida. Es desde la vida, vivida y experimentada organizada en relatos, que nos aproximamos a una versión de la realidad educativa. En tal sentido Murillo (2016), señala:

La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros por medio del relato; sólo aprehendemos el tiempo que pasa a través del relato que contamos, un relato armado gracias a la existencia previa de esquemas mentales de prefiguración que sirven de pautas de orientación sobre cómo se narran las cosas. (p. 25)

En otras palabras, para efectos de la investigación, la experiencia de vida se ha visibilizado a través del relato, ya que, como lo expresó célebramente Paul Ricoeur (2006): “Las historias son narradas y no vividas, la vida es vivida y no narrada” (p. 9), y desde el relato se le ha dado estructura a una historia de vida, identificando a través del lenguaje, el significado y sentido atribuido a las prácticas docentes. Ya Bruner (había dicho al respecto:

Vivir una vida es aquello que realmente sucede. Experimentar una vida consiste en las imágenes, emociones, sentimientos, deseos, pensamientos y el significado que conoce la persona de cuya vida se trata. [...] Una vida relatada, como historia de vida, es una narrativa influenciada por las convicciones de la narración, por la audiencia y por el contexto social. (Bruner, como se citó en Goodson, 2004, p. 299)

La correlación del significado de la práctica docente en el contexto de la historia de vida es el reconocimiento de que unos conocimientos generados desde la vida han impactado las prácticas docentes y, recíprocamente, las prácticas docentes han influido en la vida misma de los profesores, estando atentos a no fracturar el nexo con el conocimiento teórico y contextual. Goodson (2004) señala que “uno de los valores más importantes que fundamentan los estudios sobre la labor y la vida del profesorado es que aumentan la visibilidad y la posibilidad de dar uso a las perspectivas docentes” (p. 34).

Pongamos por caso, lo que afirma uno de los profesores participantes:



*A veces hay personas que pueden tener muchas ideas, pero les da miedo porque piensan que van a fracasar, que piensan que no les va a ir bien, que piensan que los estudiantes ya no los van a ver como un profesor serio; o sea, tienen muchos miedos de muchas cosas. En cambio, yo no tengo ese miedo en la parte profesional, trato de arriesgarme e ir más allá. Es como tomar el riesgo y amar lo que uno hace. Eso es muy importante, y también el hecho de trabajar en la parte social, porque se me facilita trabajar con grupos, y prefiero trabajar en las comunidades que atender psicoterapia individual. (P3)*

En ese orden de ideas, respecto a la vida del profesorado, cabe subrayar que “debemos escuchar atentamente su punto de vista sobre la relación entre ‘vida escolar’ y la ‘vida general’ puesto que en esta dialéctica se narran historias que son fundamentales para comprender su vida y compromisos profesionales” (Goodson, 2004, p. 61). La práctica docente leída desde el contexto de la historia de vida nos ayuda a comprender mejor el sentido otorgado por los profesores a su desempeño universitario. Por ejemplo, así lo refiere uno de los participantes:

*Ese intento de lo que uno pueda tratar en clase, y más en este ámbito de las ciencias sociales, explicando la vida de cada quien, que sea ese intento de concienciación y lleve a las personas a definirse en un contexto históricamente y [a entender] que somos el resultado de una historia, que no somos el resultado espontáneo de la biología y ya, sino que somos un producto también de la cultura y la sociedad. De ahí la importancia de mirar la historia en la manera cómo yo vivo y me relaciono con los demás y cómo los demás se relacionan conmigo. (P4)*

En pocas palabras, “a la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona” (Goodson, 2004, p. 297). Las vivencias de la vida cotidiana conjugadas con el ejercicio de la profesión se convierten en referentes y fuentes para construir otro tipo de saber. No es el mismo saber de “los que saben”, de los “expertos en educación superior”, de los personajes dominantes en el contexto académico, de los intelectuales; es el saber producto de la vida, del mundo diario de intercambios e interacciones, del ejercicio docente; es el saber que le da apertura a la experiencia, a la reflexión, a los discursos cotidianos; es el saber pedagógico personal práctico y reflexivo, que termina dándole sentido a las prácticas docentes en el contexto de una historia de vida.

## Conclusiones

Finalmente, cabe destacar que informar sobre una historia de vida no significa simplemente contar historias, “no son un problema ni una hipótesis” (Stake, 1998, p. 110). Estas historias son una versión de la realidad. Se trata de una interpretación, una representación de cuatro realidades ubicadas en dos contextos diferentes. La intención de este capítulo, a través de la mediación crítica, ha sido poner en diálogo las voces, connotaciones, comprensiones y subjetividades de los profesores participantes con las miradas, reflexiones y teorías de algunos autores, siendo conscientes de que existen múltiples maneras de ver. La intención de esta investigación no ha sido agotar la discusión, sino obtener unos referentes conceptuales que permitan enriquecer las narraciones de los docentes, tomar los saberes pedagógicos identificados e interpretados para analizar el lugar de la teoría en la práctica.

Las comprensiones señaladas de las relaciones entre la construcción del saber pedagógico, la reflexión y la transformación de las prácticas docentes de los profesores universitarios desde el escenario de dichas prácticas evidencian que sí hay un saber pedagógico construido por profesores que no se formaron profesionalmente como licenciados. En algunos casos, es un saber teórico, o un saber práctico, o un saber reflexivo, e inicia siempre como un saber pedagógico personal. Esta construcción ha sido mediada por la experiencia de la vida misma; por diversos contextos escolares, laborales, universitarios, históricos y socioculturales; por procesos de reflexión cotidianos, espontáneos, intencionales y críticos entre pares. Tales procesos se orientan hacia la acción, creación, transformación y recontextualización de las prácticas docentes, de los contextos en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las comunidades donde están inmersos y, finalmente, llevan a lo que constituye el sentido de los profesores: el aprendizaje de sus estudiantes. Esta investigación, más que ofrecer respuestas o ser un producto terminado, es un fruto narrativo, que abre horizontes de posibilidad, de nuevos significados y sentidos, dados por algunas versiones de realidad, que contribuyen a comprender y transformar el mundo universitario.

Una vez contrastado lo teórico y lo narrativo, se entiende el saber pedagógico como un saber personal práctico y reflexivo, esto es, como un conocimiento construido en el interior del sujeto a partir de

la vida y los valores personales, el ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Es, por tanto, un saber que está en continua interacción con diversos significados, contextos, en proceso de construcción y reconstrucción de sentidos y que impacta en la práctica docente diaria y en la vida académica universitaria.

Se devela en esta investigación que el proceso de reflexión permite recuperar el saber experiencial, coadyuva a resignificar la experiencia para orientar la acción, y acontece cuando el profesor toma conciencia del ejercicio de la acción docente, de la clase, de la tutoría, de las historias de sus estudiantes, del día a día como profesor. El proceso de reflexión le ayuda al profesor a recuperar su propia identidad como tal, lo mantiene alerta frente a su práctica docente, y le permite volver sobre su experiencia en dicha práctica para enriquecerla y mejorarla.

Por tanto, la transformación de las prácticas docentes sucede cuando hay una correspondencia entre el saber pedagógico construido y el desempeño de aplicación o resolución de las demandas y necesidades presentadas en el contexto académico. Es así como las diversas y simultáneas situaciones de la vida cotidiana, en la cual está inmersa la historia de vida personal, contribuyen en la formación de saber. Existen conocimientos, significados generados desde la vida, que influyen en las prácticas docentes, y a su vez, las prácticas docentes, que forman parte de la vida misma, repercuten en la existencia de los profesores.

## Referencias

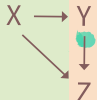
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (Ó. Barberá, trad.). Universitat de Valencia.
- Ballester Brage, L. y Colom Cañellas, A. J. (2017) *Epistemologías de la complejidad y educación*. Octaedro
- Barragán Giraldo, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Castilla Devoz, H. (2018). *Más allá de los conocimientos: el arte de ser profesor mediador en el proceso de aprendizaje*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado* (3.ª ed.). Morata.
- Contreras Domingo, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras Domingo (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-32). Octaedro.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3732711>
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación; Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Díaz Quero, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado* [online], 25(2-3), 273-289.
- Dosse, F (2013). Paul Ricoeur: *los sentidos de una vida* (1913-2005). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2001) *Política y educación*. Siglo Veintiuno.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, (30), 57-67.
- González Melo, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía –PAIEP–* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2730>
- Goodson, I. F (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Hernández Vargas, E., y Marín Cano, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-84. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8119>
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. En Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 139-163). Kogan Page.
- Martínez Boom, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. A. Barragán Giraldo, A. A. Gamboa Suárez y J. E. Urbina Cárdenas (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Universidad Francisco de Paula Santander

- Messina, G. (2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. [documento de trabajo]. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=719>
- Miles, M. B., y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moreno, P. J. (2015). Las experiencias pedagógicas de cuatro maestros que hacen maestros. En R. M. Páez Martínez(ed.) *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Universidad de La Salle.
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación* tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad e Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4555?mode=full>
- Ortiz Molina, B. I., García Sánchez, B. Y. y Santana Gaitán, L. C. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (N. Rimbau, trad.). Graó.
- Quintero Corzo, J. (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia], <http://hdl.handle.net/123456789/2644>
- Quintero Corzo, J., y Torres Hernández, F. A. (2010). *Narrativa pedagógica universitaria: un lente transformador*. Universidad de Caldas.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2): 9-22.
- Rodríguez Rojo, M. (1993). *Entrevista con Stephen Kemmis*. *Aula de Innovación Educativa*, (15), 1-20. <https://www.grao.com/es/producto/entrevista-con-stephen-kemmis>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero y J. M. Vez, trads., 2.ª ed.). Paidós.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, trad.). Paidós.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre. ©



12326 377  
06987 074  
87364 587  
23745 858  
76565



X → Y



## 2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios

ROSA MARCELA GUERRERO LUNA  
MILEIDA MOSQUERA TAPIERO

### Resumen

**E**l desarrollo de la creatividad en los estudiantes se ha convertido en uno de los asuntos centrales de los procesos de formación, dado que le permite al estudiante crear desde el pensamiento posibilidades de abordar la realidad de maneras distintas; con la intención de intervenir sobre estas, generando cambios y transformaciones. Por ello, se hace necesaria una reflexión sobre la relación enseñanza-aprendizaje, para lograr modificar algunas prácticas en el aula en pro del desarrollo de la creatividad. De dicha reflexión surgió este trabajo investigativo, con el objetivo de evaluar si la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) permitía aumentar la creatividad en los estudiantes. La investigación se desarrolló en dos fases: en la primera, se aplicó el cuestionario de creatividad CREA de Corbalán (2003) a 178 estudiantes de Psicología, de primer año y último año, y se observó que no había diferencias en la creatividad de los grupos de estudiantes. En la segunda fase, se desarrolló la metodología de ABP bajo un enfoque constructivista, donde los estudiantes asumen un rol activo. Esta segunda fase se realizó con estudiantes del curso de Medición y Evaluación, de sexto semestre del programa de

Psicología, compuesto por 30 estudiantes, mediante la aplicación de un pretest y un postest de la prueba CREA. Se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el postest, lo que indica que es posible propiciar procesos de creatividad en los estudiantes a partir de la metodología de ABP.

**Palabras clave:** creatividad, prácticas pedagógicas, aprendizaje basado en proyectos (ABP).

**Cómo citar:** Guerrero, R. M., & Mosquera, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. En C. A. Pabón, E. Hernández, L. P. Londoño, R. M. Guerrero & M. Mosquera. (Eds.). *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: Propuestas para la reflexión* (pp. 71-89). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-578-2.cap.2>



## Introducción

Para que las prácticas pedagógicas no caigan en la instrumentalización, es importante que el profesor reflexione sobre ellas y sobre su saber pedagógico (Zuluaga, 1999). Fue así como surgió la investigación cuyos resultados se presentan en este capítulo: del ejercicio reflexivo sobre las prácticas pedagógicas del curso Medición y Evaluación y del interés por desarrollar la creatividad de los estudiantes. Dentro de dicho ejercicio, se planteó en principio la siguiente pregunta: ¿Cuál es el propósito (el para qué) de las prácticas pedagógicas en el curso? Se determinó, entonces, que lo que se buscaba era el aumento de los niveles de creatividad de los estudiantes. Una vez resuelta la primera, se abordó una segunda pregunta: ¿Cómo resolver las prácticas? Para resolverla, en el marco de la investigación, fue necesario revisar diferentes metodologías de enseñanza, y seleccionar aquella que propiciara la creatividad. Una vez llevada a cabo la revisión, se decidió desarrollar la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, como eje transversal que permitiera atender al para qué y al cómo, se decidió desarrollar la metodología de enseñanza a partir del uso de herramientas basadas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tal decisión se tomó por varias razones; la primera, que las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza pueden propiciar espacios de cooperación y creatividad; la segunda, que es necesario el desarrollo de competencias para el uso de tecnologías tanto en los profesores como en los estudiantes.

La creatividad se plantea como un objetivo relevante en los procesos educativos, dado que los profesionales actuales deben salir a resolver una serie de situaciones en el área laboral, y contar con flexibilidad para desarrollar múltiples funciones (Pavlese et al., 2020). Es decir, la creatividad facilita el éxito de los individuos, y su adaptación al mundo cambiante (López Martínez y Navarro Lozano, 2010). De hecho, como afirma Klimenco (2008), la creatividad en los procesos educativos es la que permite la transformación social.

***La creatividad facilita el éxito de los individuos, y su adaptación al mundo cambiante (López Martínez y Navarro Lozano, 2010). De hecho, como afirma Klimenco (2008), la creatividad en los procesos educativos es la que permite la transformación social.***

En términos generales, se puede indicar que la creatividad es la capacidad de innovar ante una situación específica (Esquivias Serrano, 2004; Hargrove y Nietfeld, 2015). La creatividad constituye uno de los procesos cognitivos más elevados del ser humano, e implica la generación y asociación de pensamientos en ocasiones distantes entre sí; es, entonces, esta combinación novedosa de ideas la que permite la resolución de problemas (Hargrove y Nietfeld, 2015).

Al revisar los planteamientos alrededor de la creatividad, se evidencia una idea en común: la resolución de problemas. En consecuencia, el profesor debe plantearse el uso de metodologías activas que les permitan a los estudiantes enfrentarse a la resolución de problemas, con el objetivo de desarrollar su creatividad. Otras características de las metodologías activas que pueden llegar a promover el desarrollo de la creatividad en los estudiantes son, por una parte, el rol activo que juegan en su proceso de formación y, por otra, los espacios dialógicos que se generan y posibilitan el intercambio de ideas (Moreno, 2010).

Entre las metodologías activas está la del aprendizaje basado en proyectos (ABP), que en su base teórica corresponde a los aportes de psicólogos reconocidos como Vygostky, Bruner, Piaget y Dewey, cuyo enfoque, opuesto a la educación tradicional, plantea que el estudiante construye sobre ideas propias y la interacción con el otro (Correa, 2020). Esto permite a los estudiantes aproximarse a situaciones similares a los contextos laborales (Pavlasek et al., 2020). Además, se ha evidenciado que el ABP permite consolidar y fortalecer la creatividad y las funciones ejecutivas de alto nivel, centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, integrar la práctica de las actividades, y el desarrollo de las tareas dispuestas a través de TIC (Bedoya Suárez, 2019).

Cerda Gutiérrez (2001), por su parte, indica que para la elaboración de proyectos es importante elaborar un plan de trabajo por etapas y pasos, y una descripción precisa sobre la finalidad. Lo anterior permitirá orientar al estudiante hacia el porqué y el para qué del proyecto. Sin embargo, es preciso aclarar que, como lo señala Correa (2020), existe una disociación en las concepciones y orientaciones metodológicas en el ABP, aunque en la recopilación efectuada por dicho autor se destacan como conceptos repetitivos el dominio del enfoque cualitativo, la reflexión, la orientación guiada por el docente y la evaluación formativa.

Como se ha mencionado previamente, las TIC permiten el desarrollo de metodologías activas, puesto que, con la orientación pertinente, permiten contar con el interés y la motivación de los estudiantes (en particular, de aquellos más jóvenes) y continuar con la actividad intelectual en espacios extracurriculares; además, facilitan la interdisciplinariedad, el desarrollo de habilidades de búsqueda y la selección de información, y posibilitan un mayor contacto con los estudiantes, debido a que se cuenta con canales sincrónicos y asincrónicos de información (De la Torre Navarro y Domínguez Gómez, 2012). Asimismo, se ha evidenciado que el uso de las TIC permite el desarrollo de la capacidad de entendimiento y de la lógica, favoreciendo así el proceso del aprendizaje significativo (Gómez Gallardo y Macedo Buleje, 2010).

Así, con fundamento en lo expuesto en los párrafos anteriores, en esta investigación el profesor asumió el rol de asesor durante el proceso realizado por los estudiantes, quienes debían planificar y plantear objetivos para la creación de una prueba a partir de su propio interés y realidad. Para el desarrollo del ABP se usó la herramienta de Google+, que permitía el aprendizaje colaborativo entre pares.

## Metodología

Para el desarrollo de la investigación se empleó un diseño mixto, en el cual, por una parte, desde lo cualitativo, se trató de abarcar los aportes realizados entre pares a los proyectos desarrollados en la asignatura, y de establecer si los aportes eran innovadores y/o creativos. Por otra parte, desde lo cuantitativo, en la primera etapa se estableció el nivel de creatividad de estudiantes de Psicología de primero y último semestres de una institución educativa privada; mientras que en la segunda etapa de la investigación se trató de establecer si existe relación entre el ABP y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Así, mediante el diseño de la investigación, se pretendió establecer la creatividad de los estudiantes del curso.

Respecto a la metodología, adicionalmente, la primera etapa de esta investigación fue de carácter descriptivo y la segunda, de tipo correlacional. En términos generales, el diseño fue cuasiexperimental, ya que se realizó la medición de la variable de creatividad en dos grupos separados (Cazau, 2006).

## **Población**

La población objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes del programa de Psicología de una institución de educación superior ubicada en Villavicencio, capital del departamento del Meta. En su momento, el programa contaba con 1193 estudiantes de la región del Meta y Casanare. El programa de Psicología, dada su modalidad virtual tradicional a distancia, usa plataformas como Moodle y Gmail para sus procesos de enseñanza, y como parte del modelo educativo, los estudiantes reciben tutorías presenciales una vez a la semana.

## **Muestra**

En la primera fase participaron 178 estudiantes. La muestra, seleccionada de manera intencional, estuvo constituida por 89 estudiantes de primer año (primero y segundo semestres), y 89 estudiantes de último año (noveno y décimo semestres), del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía.

Para la segunda fase se contó con la participación de los estudiantes inscritos en el curso de Medición y Evaluación de sexto semestre, teniendo como muestra final 30 estudiantes. Entre los objetivos del curso se encuentra el desarrollar en el estudiante habilidades en la aplicación y selección de pruebas de aprovechamiento, de inteligencia y de personalidad; además, se espera que el estudiante pueda desarrollar las habilidades necesarias para planear y construir instrumentos de medida psicológica en el contexto de la evaluación clínica.

## **Herramientas e instrumentos de medición**

Para la medición de la creatividad y de los procesos creativos de los estudiantes se empleó la prueba CREA, que se describe a continuación, y rúbricas de calificación para las participaciones que realizaron los sujetos.

## **Prueba CREA**

La creatividad está implicada directamente en el aprendizaje y, por ello, es posible que el sujeto la desarrolle a través de la enseñanza.

En este orden de ideas, es importante que el profesor emplee estrategias que generen procesos tanto metacognitivos como creativos en el estudiante para estimular, de manera intencional, diversas áreas cerebrales.

La investigación en creatividad se llevó a cabo mediante una evaluación previa (pretest) con la prueba CREA descrita por Corbalán (2002). Para ello, se estableció la validez de la prueba y su aplicación (grupal o individual) para la apreciación de la inteligencia, a través de una evaluación cognitiva de la creatividad de forma individual, según el indicador de generador de cuestiones o preguntas en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Dado que en la literatura revisada se encontraron baremos para población argentina y española, en la presente investigación se tuvo en cuenta la baremación argentina.

La prueba contiene ejemplares A, B y C, de los cuales se utilizó en este caso la ficha A. Para el desarrollo de la prueba, después de leer las instrucciones, el tiempo de elaboración es de 4 minutos. La prueba consiste en que la persona evaluada elabore cuantas preguntas le sean posibles sobre el dibujo o lámina entregada. Se consideran con puntuación doble o triple las preguntas que pueden contener dos o más cuestiones básicas, es decir, aquellas en las que se emplea más de un verbo o adverbio, o que impliquen otra acción. La puntuación final se obtiene de la siguiente fórmula:

$$PD = N - O - An + Ex,$$

en donde, *PD* corresponde a la puntuación directa; *N*, a la última pregunta formulada; *O*, a los espacios vacíos u omisiones; *An*, a las respuestas anuladas, y *Ex*, a los puntos extra.

## Rúbricas

Para validar los aportes colaborativos, se construyeron rúbricas que permitieron medir el nivel de creatividad de los estudiantes. Las rúbricas se realizaron con base en las cuatro fases de creatividad descritas

por Graham Wallas (citado por Tristán López y Mendoza González, 2016), dichas fases, que se mencionan a continuación, se encuentran asociadas a la solución de problemas: 1) Preparación: exploración de variedad de facetas del problema. 2) Incubación: en la cual se piensa el problema de manera no consciente. 3) Iluminación: aparece la idea para resolver el problema. 4) Verificación: validando o probando la nueva idea más consciente.

Así, para el primer corte, se elaboró la Rúbrica de calificación 1, que se presenta en la tabla 2.1. En ella se evaluaron tres aspectos: el contenido, los objetivos y la presentación del primer aporte grupal. En esta primera actividad, los estudiantes debían seleccionar y plantear un problema de medición y construir unos objetivos acordes con la necesidad de este.

**Tabla 2.1.** Rúbrica de calificación 1

<b>Rúbrica de calificación para el primer aporte grupal</b>			
<b>Nota</b>	<b>Contenido</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Presentación</b>
<b>5</b>	El planteamiento del problema es innovador. Se encuentran argumentos sólidos y claros en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 2</b>	El objetivo general es claro, viable e innovador. Los objetivos específicos son claros y viables y permiten desarrollar el objetivo general. <b>Puntos acumulativos: 1,7</b>	El formato de presentación es creativo, la organización de la presentación es clara y el diseño es pertinente. <b>Puntos acumulativos: 1,3</b>
<b>4</b>	El planteamiento del problema es innovador para el contexto. Se encuentran argumentos claros en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 1,5</b>	El objetivo general es claro y viable pero no innovador. Los objetivos específicos son claros y viables y permiten desarrollar el objetivo general. <b>Puntos acumulativos: 1,3</b>	El formato de presentación es creativo y el diseño es pertinente, pero la organización de la presentación no es clara. <b>Puntos acumulativos: 1,2</b>
<b>3</b>	El planteamiento del problema es innovador para el contexto. Se encuentran argumentos claros en el contenido, pero no para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 1,2</b>	El objetivo general es claro y viable. Los objetivos específicos no son claros, ni viables y no permiten desarrollar el objetivo general. <b>Puntos acumulativos: 0,9</b>	El formato de presentación es creativo. El diseño no es pertinente y la organización de la presentación no es clara <b>Puntos acumulativos: 0,9</b>

*Continúa página siguiente...*

Rúbrica de calificación para el primer aporte grupal			
Nota	Contenido	Objetivos	Presentación
2	El planteamiento del problema es innovador para el contexto. Sin embargo, los argumentos no son sólidos ni claros. <b>Puntos acumulativos: 1</b>	El objetivo general es claro, pero no es viable. Los objetivos específicos no son claros ni viables, y no permiten desarrollar el objetivo general. <b>Puntos acumulativos: 0,5</b>	El formato no es creativo, pero la organización de la presentación es clara y el diseño es pertinente. <b>Puntos acumulativos: 0,5</b>
1	El planteamiento del problema no es innovador. No se encuentran argumentos sólidos en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 0,6</b>	El objetivo general no es claro ni viable. Los objetivos específicos no son claros ni viables, y no permiten desarrollar el objetivo general. <b>Puntos acumulativos: 0,2</b>	El formato no es creativo, el diseño no es pertinente y la organización de la presentación no es clara <b>Puntos acumulativos: 0,2</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

De igual forma, se construyó la *Rúbrica de calificación 2*, para evaluar el segundo aporte grupal (tabla 2.2). Mediante esta rúbrica se verificaron aspectos creativos en cada uno de los apartados que se les solicitaron a los estudiantes: contenido, marco teórico y presentación. Se esperaba que los participantes lograran consolidar la información consultada de investigaciones y libros en el marco teórico, y que a partir de este contaran con el soporte necesario para resolver el problema de medición planteado.

**Tabla 2.2** Rúbrica de calificación 2

Rúbrica de calificación para el segundo aporte grupal			
Nota	Contenido	Marco teórico	Presentación
5	El contenido es innovador. Se encuentran argumentos sólidos y claros en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 2</b>	El marco teórico evidencia la relevancia del trabajo. El marco teórico cuenta con los conceptos necesarios para desarrollar el trabajo. <b>Puntos acumulativos: 1,7</b>	El formato de presentación es creativo, la organización de la presentación es clara y el diseño es pertinente. <b>Puntos acumulativos: 1,3</b>

Continúa página siguiente...

<b>Rúbrica de calificación para el segundo aporte grupal</b>			
<b>Nota</b>	<b>Contenido</b>	<b>Marco teórico</b>	<b>Presentación</b>
<b>4</b>	El contenido es innovador para el contexto. Se encuentran argumentos claros en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 1,5</b>	El marco teórico evidencia la relevancia del trabajo. El marco teórico cuenta con algunos conceptos necesarios para desarrollar el trabajo. <b>Puntos acumulativos: 1,3</b>	El formato de presentación es creativo, el diseño es pertinente, pero la organización de la presentación no es clara. <b>Puntos acumulativos: 1,2</b>
<b>3</b>	El contenido es innovador para el contexto. Se encuentran argumentos claros en el contenido, pero no para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 1,2</b>	El marco teórico no evidencia la relevancia del trabajo. El marco teórico cuenta con los conceptos necesarios para desarrollar el trabajo. <b>Puntos acumulativos: 0,9</b>	El formato de presentación es creativo, el diseño no es pertinente, ni la organización de la presentación es clara. <b>Puntos acumulativos: 0,9</b>
<b>2</b>	El contenido es innovador para el contexto. Sin embargo, los argumentos no son sólidos ni claros. <b>Puntos acumulativos: 1</b>	El marco teórico no evidencia la relevancia del trabajo. El marco teórico no cuenta con los conceptos necesarios para desarrollar el trabajo. <b>Puntos acumulativos: 0,5</b>	El formato no es creativo, pero la organización de la presentación es clara y el diseño es pertinente. <b>Puntos acumulativos: 0,5</b>
<b>1</b>	El contenido no es innovador. No se encuentran argumentos sólidos en el contenido para llevar a cabo lo planteado. <b>Puntos acumulativos: 0,6</b>	El marco teórico describe elementos que no se encuentran relacionados con el trabajo y no evidencia la relevancia del trabajo. <b>Puntos acumulativos: 0,2</b>	El formato no es creativo, el diseño no es pertinente y la organización de la presentación no es clara. <b>Puntos acumulativos: 0,2</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

Por último, se elaboró la *Rúbrica de comentarios individuales* (tabla 2.3), donde se establecieron los parámetros de calificación para los aportes entre pares. Los estudiantes debían leer los aportes 1 y 2 (entregas) de sus compañeros, con el objetivo de que pudiesen contribuir a la construcción del planteamiento del problema y a la resolución del mismo por parte de sus compañeros. Se pretendía que, a partir de esta actividad, desarrollaran los procesos metacognitivos y que, con ello, pudieran brindar una ayuda clara y pertinente para la solución del problema.



**Tabla 2.3** Rúbrica de comentarios individuales

Nota	Rúbrica de calificación para el aporte individual
5	El estudiante realiza su aporte colaborativo de manera argumentada y coherente con el contexto, brindando una posible solución significativa a otro grupo. <b>Puntos acumulativos: 5</b>
4	El estudiante realiza su aporte colaborativo en coherencia con el contexto, brindando una posible solución significativa a otro grupo. <b>Puntos acumulativos: 4</b>
3	El estudiante realiza su aporte colaborativo en coherencia con el contexto y argumentada, pero no plantea una solución significativa al problema. <b>Puntos acumulativos: 3</b>
2	El estudiante realiza su aporte colaborativo de manera clara, pero no da una posible solución a otro grupo. <b>Puntos acumulativos: 2</b>
1	El estudiante realiza su aporte colaborativo sin generar ninguna contribución al trabajo de su compañero. <b>Puntos acumulativos: 1</b>
0	No presentó.

**Fuente:** Elaboración propia.

## Google+

Google+ fue creada por Vic Gundotra, Bradley Horowitz y operada por Google Inc. entre 2011-2019. Esta herramienta integró lo novedoso de una red social y permitía compartir texto, fotos, videos, enlaces, eventos y encuestas, enlazando más extensiones como lo son Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Forms, Google Fotos, YouTube. Para el momento en que se llevó a cabo la investigación, a través de esta herramienta, se crearon los grupos para que los estudiantes interactuaran y generaran aprendizaje colaborativo entre pares.

## Procedimiento

La investigación, como ya se mencionó, se llevó a cabo en dos etapas; la segunda de ellas, a su vez, se dividió en cuatro fases, tal como se describe a continuación.

### Primera etapa

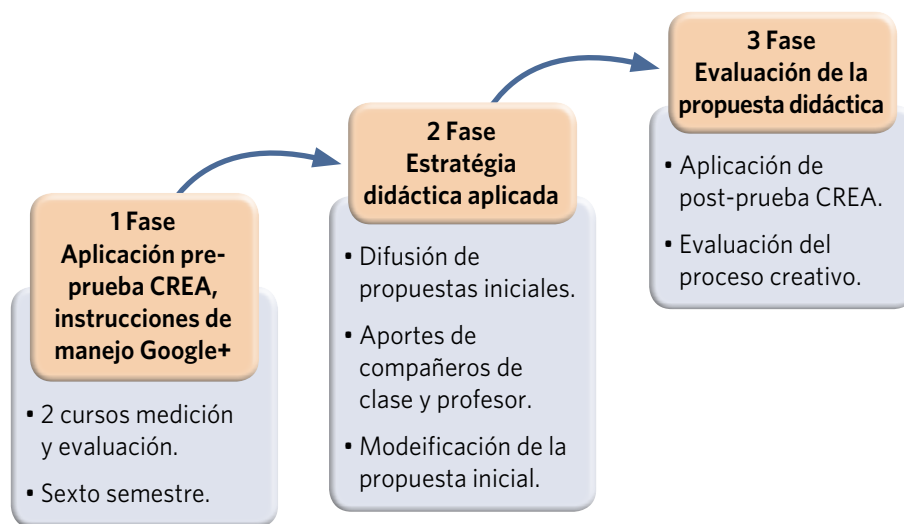
En la primera etapa se solicitó autorización al programa académico de Psicología para ingresar a los grupos de primer año y de último

año de estudios. A los estudiantes, se les explicaron los objetivos de la investigación y, previa autorización y firma del consentimiento, se les realizó la prueba CREA.

## Segunda etapa

En la segunda etapa, al inicio del curso, se les explicó a los estudiantes de la asignatura de Medición y Evaluación en qué consistiría la investigación y las actividades que se iban a realizar durante el curso. Se indagó por inquietudes o sugerencias, sin encontrarse ninguna por parte de los estudiantes. Se crearon dos grupos en Google+, correspondientes a los grupos de la asignatura. El procedimiento de la investigación se estructuró en las tres fases que se ilustran en la figura 2.1 y se describen a continuación.

**Figura 2.1** Fases de desarrollo de la segunda etapa de la investigación



**Fuente:** Elaboración propia.

**Fase 1.** El primer día de clase, se les explicó a los estudiantes como manejar Google+ y cuál sería la dinámica de las actividades. Asimismo, se aplicó un pretest de la prueba CREA.

**Fase 2.** Los estudiantes construyeron su proyecto de creación de prueba y subían los adelantos en Google+ para que fueran retroalimentados por la docente y por sus compañeros. De acuerdo con la retroalimentación recibida, iban haciendo los ajustes pertinentes al trabajo.

**Fase 3.** Se aplicó el postest de la prueba CREA y se evaluó el proceso creativo llevado a cabo por los estudiantes en la construcción de la prueba de medición.

## Resultados

En la primera etapa, para establecer si existían diferencias significativas entre los dos grupos –el primero, conformado por estudiantes de primer año de estudio y el segundo, por estudiantes de último año–, se realizó una prueba T de muestras independientes. Se corrió la prueba T, y como se puede observar en la tabla 2.4, en ninguno de los casos hubo diferencias significativas entre ambos grupos, ya que se encontró un valor  $p > 0,05$ . Esto indica que el nivel de creatividad en los estudiantes de ambos grupos fue el mismo, lo que permite afirmar que este era independiente de su proceso de formación.

**Tabla 2.4.** Resultados de la prueba T, estudiantes primero y último año de Psicología

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig (bilateral)	Diferencias de medias	Error típ. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la derecha	
								Interior	Superior
<b>PD</b> Se han asumido varianzas iguales.	0,000	0,999	-0,521	177	0,603	-1,949	-3,740	-9,330	5,433
No se han asumido varianzas iguales			-0,521	175,942	0,603	-1,949	3,741	-9,330	5,433
<b>PD</b> Se han asumido varianzas iguales.	0,029	0,865	-0,679	177	0,498	-0,401	0,591	-1,568	0,765
No se han asumido varianzas iguales			-0,679	175,942	0,498	-0,401	0,591	-1,568	0,765

Para la segunda etapa, se realizó la comparación de dos muestras relacionadas a través de una prueba T. En este caso, se comparó el puntaje centil pretest con el puntaje centil posttest de los estudiantes en la prueba CREA. Con el objetivo de establecer si la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos permitía aumentar el nivel de creatividad de los estudiantes. En los resultados se observó un incremento significativo en el puntaje centil del posttest:  $t = -3,602$ ,  $p < 0,05$ ; así como en las mediciones efectuadas en el pretest ( $X = 24,90$ ) y en el posttest ( $X = 42,83$ ) en la prueba CREA (ver tabla 2.5).

**Tabla 2.5** Resultados de la prueba T pretest y posttest en estudiantes de la asignatura de Medición y Evaluación en la prueba CREA

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
<b>Par 1</b> Puntaje centil pretest	-17,933	27,272	4,979	-28,117	-7,750	-3,602	29	0,001

**Fuente:** Elaboración propia.

En relación con el análisis cualitativo que se realizó a partir de las rúbricas, no se encontraron diferencias significativas entre los aportes 1 y 2, ni entre las mediciones hechas en el primer corte y en el segundo. Se observa un valor de  $t = 0,883$ ,  $gl = 29$  y  $p = 0,384$ , es decir, se evidencia un  $p > 0,05$ , por lo que las puntuaciones no son diferentes entre la primera y la segunda medición. Los resultados muestran que los grupos no lograron generar soluciones creativas en el proyecto, pese a la retroalimentación recibida del tutor y de sus compañeros de asignatura (ver tabla 2.6).

**Tabla 2.6** Comparación entre los aportes 1 y 2 de los estudiantes al proyecto de la asignatura

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
<b>Par 1</b> Aporte pretest Aporte posttest	0,0933	0,5789	0,1057	-0,1228	0,3095	0,883	29	0,384

**Fuente:** Elaboración propia.

Por ejemplo, uno de los grupos estableció como planteamiento de problema lo siguiente:

#### *Primer aporte*

*El soldado profesional del Ejército Nacional que tiene alguna dificultad por la pérdida de sus extremidades y por dicha dificultad sufren de depresión, se le envía de regreso a la vida civil sin un seguimiento psicológico que ayude al correcto desarrollo de dicho soldado, por ello se le dificulta la buena incorporación a la vida civil ya que su seguimiento psicológico no es el adecuado para ayudar a superar su episodio de depresión y poder llevar una vida normal.*

#### *Segundo aporte*

*Haciendo la correcta aplicación de una prueba de personalidad, queremos medir el nivel del daño psicológico del soldado profesional retirado por alguna discapacidad motora de esta manera ayuda al correcto desarrollo psicológico además de darle una mejor calidad de vida a él y a su familia. El soldado profesional del Ejército Nacional que tiene alguna dificultad motora por pérdida de extremidad y por dicha dificultad sufre de depresión y se le envía de regreso a la vida civil sin un seguimiento psicológico que ayude al correcto desarrollo de dicho soldado, se le dificulta la buena incorporación a la vida civil ya que su seguimiento psicológico no es el adecuado para ayudar a superar su episodio de depresión y poder llevar una vida normal tanto familiar como laboral.*

En los aportes de este grupo, se observa que, de acuerdo con la rúbrica, en el aporte 1 se presentó una idea de proyecto innovadora y algunos argumentos, por lo cual obtuvo una calificación de 1, mientras

que en el aporte 2 se encontró la misma idea y se presentaron argumentos más claros, pero que no eran sólidos, es decir, no se incluyeron datos estadísticos o soportes de investigaciones previas que sustentaran los argumentos presentados, por lo tanto, la calificación fue de 1,2.

También se realizó una comparación entre los comentarios que realizaban los estudiantes a los aportes de sus compañeros (ver tabla 2.7), con el objetivo de establecer si dichos comentarios correspondían a aportes creativos. Los resultados muestran que la media de los comentarios del postest fue mayor que la de los comentarios del pretest, pero no se encontró una diferencia significativa entre ambas puntuaciones debido a que se obtuvo un valor  $p = 0,136$ , es decir,  $p > 0,05$ .

**Tabla 2.7** Comparación entre los comentarios 1 y 2 de los estudiantes al proyecto de la asignatura de sus compañeros.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95 % Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
<b>Par 1</b> Comentario pretest Comentario postest	0,3572	1,2754	0,2329	-0,8335	0,1190	-1,534	29	0,136

**Fuente:** Elaboración propia.

En términos generales, se puede concluir que las metodologías activas, en este caso particular el ABP, permiten propiciar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, dado que en los resultados del pretest y el postest de la prueba CREA se encontraron diferencias significativas. Además, se evidenció que en los comentarios realizados por los estudiantes a los proyectos de sus compañeros la media del postest es mayor que la del pretest, aunque esta diferencia no fue significativa. Lo anterior, en conjunto con los resultados de los aportes del proyecto que debía realizar cada grupo, muestra que la creatividad es más fácil desarrollarla y evidenciarla de forma individual y que es posible que se requiera más tiempo para la implementación de la metodología.

## Conclusiones

Como se mencionó al inicio del capítulo, la creatividad es una capacidad relevante en el campo académico, laboral, y empresarial. De ahí la necesidad de reflexionar e investigar sobre de las prácticas pedagógicas y los saberes que, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, permiten desarrollar la creatividad. Por ello, en la primera fase de la investigación surgió el interés de medir el nivel de creatividad de los estudiantes, con la expectativa de que el proceso de formación tuviese incidencia en él. No obstante, los resultados obtenidos al medir la creatividad no mostraron diferencias significativas entre los estudiantes de primer semestre y los de último semestre.

Los resultados obtenidos en esa primera fase daban cuenta de la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, en particular, aquellas del curso de Medición y Evaluación. De ahí surgieron tres interrogantes: el primero de ellos en cuanto a la pertinencia de las prácticas y metodologías implementadas por los profesores para desarrollar creatividad; el segundo, derivado del primero, respecto a si la metodología del ABP, dadas sus características, permitía procesos creativos en el estudiante, y el tercero, relacionado con el segundo, cuestionaba si el uso de TIC fortalecía la metodología ABP.

Luego, en la segunda fase de la investigación, se encontró que los estudiantes lograron aumentar sus procesos creativos a través de la metodología propuesta. Es decir, que las metodologías activas, en particular el ABP, permiten el desarrollo de habilidades de creatividad. También se observó que las TIC complementan los procesos dispuestos, en especial, el trabajo colaborativo entre pares.

Si bien las puntuaciones obtenidas con la aplicación de los instrumentos que se utilizaron para medir la creatividad no son una prueba contundente de que efectivamente se está desarrollando esta habilidad, los resultados de esta investigación sí constituyen un indicador de que las metodologías de ABP permiten fortalecer la creatividad. Por otro parte, durante la investigación se evidenciaron dos aspectos que pudieron haber influido en que no se encontrara una diferencia significativa en el desarrollo de la creatividad en los análisis cualitativos. El primer aspecto corresponde a la duración de la asignatura, que se desarrolla en 8 semanas, lo cual implica que el proceso de aprendizaje real se da en aproximadamente 6 semanas, pues en la primera semana

se realiza la presentación del curso y en la segunda se recoge la valoración general del mismo. El segundo aspecto corresponde a la falta de manejo de la herramienta por parte de los estudiantes, lo que por un lado implicó emplear parte del tiempo que se había dispuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje en capacitar a los estudiantes en el uso de la herramienta y, por otro lado, generó cierta resistencia de los estudiantes al uso de la herramienta.


A modo de reflexión, se puede concluir que es importante introducir metodologías activas en los procesos de formación, porque estas permiten el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes. No obstante, hay que tener claro el límite de sus alcances, que en parte dependen del tiempo con el que se cuente para implementar la metodología.

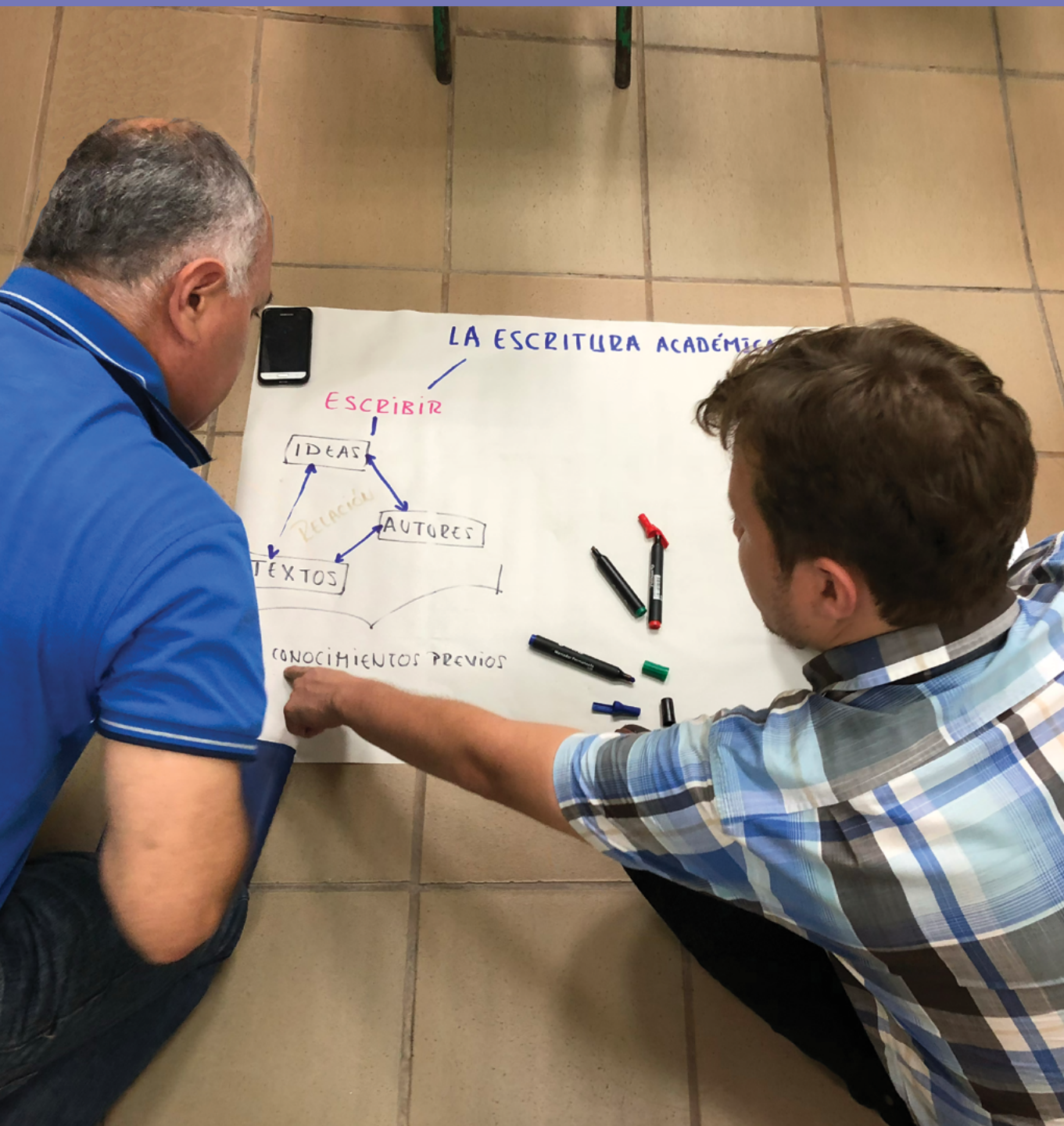
Por otra parte, en lo que se refiere al uso de las TIC, al plantear los objetivos en las prácticas pedagógicas se debe considerar el manejo de la herramienta que se decida utilizar por parte de los estudiantes. Cuando para el cumplimiento de alguno de los propósitos del proceso de aprendizaje se requiere contar con el manejo de la herramienta y la apropiación del trabajo autónomo y colaborativo que se debe realizar, lo ideal es formar a los estudiantes previamente en el uso de la herramienta. En caso de que los propósitos de formación mencionados hagan parte de los objetivos de la práctica pedagógica del profesor, se recomienda el uso de la herramienta pese a los traumatismos que se puedan generar inicialmente. Sin embargo, si la apropiación de las TIC no hace parte de los objetivos de la práctica, se debe, o bien garantizar los estudiantes ya manejen previamente la herramienta, o bien evitar el uso de este tipo de herramientas.

## Referencias

- Bedoya Suárez, L. C. (2019). Inteligencias múltiples, creatividad y funciones ejecutivas en aprendizaje por proyectos en la formación para el trabajo. *Rutas de Formación*, (8), 106-111.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCIÓN%20A%20LA%20INVESTIGACIÓN%20EN%20CC.SS.pdf>
- Cerda Gutiérrez, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Magisterio.



- Corbalán, J., Martínez, F. Donolo, D., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2002). CREA: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad. TEA.
- Corrales Villada, K. J., Ramírez Ramírez, A., Correa Trujillo, P. J. (2020). El aprendizaje basado en proyectos (ABPy) en Colombia, un análisis desde las propuestas del Buck Institute for Education (BIE) [trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16898>
- De la Torre Navarro, L., y Domínguez Gómez, J. (2012). Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje. *Revista Cubana de Informática Médica*, 4(1), 83-92.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17.
- Gómez Gallardo, L. M. y Macedo Buleje, J. C. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Investigación Educativa*, 14 (25), 209-224.
- Hargrove, R. A. y Nietfeld, J. L. (2015). The impact of metacognitive instruction on creative problem solving. *The Journal of Experimental Education*, 83(3), 291-318.
- Klimenco, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-220.
- Moreno, M. (2010). Promover el diálogo intercultural desde el aula. Una experiencia desde la asignatura de Antropología de la Salud. <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1842/135c.pdf?sequence=3&isAllowed=yg>
- López Martínez, O. y Navarro Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 283-296.
- Pavlassek, P., Hargas, L., Koniar, D., Simonova, A., Pavlaskova, V., Spanik, P., Urica, T., y Prandova, A. (2020, 25.28 de mayo). *Flexible engineering educational concept: Insight into students' competences growth in creativity, activity, cooperation* [conferencia]. 2020 ELEKTRO, Taormina, Italia. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.1109/ELEKTRO49696.2020.9130196>
- Tristán López, A. y Mendoza González, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1),147-183.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre. 



*Profesores ingenieros reflexionando sobre la escritura académica en la Educación Superior, dentro del proceso de investigación - acción. Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio. Villavicencio (Meta).*

# 3. Escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente<sup>1</sup>

ELIZABETH HERNÁNDEZ VARGAS  
CARLOS ALBERTO PABÓN MENESES

## Resumen

Se presentan en este capítulo los resultados de un estudio de caso efectuado en el marco de la investigación doctoral *La escritura académica: posibilidad para el desarrollo profesional dentro de la profesión de los profesores universitarios*. A través de la investigación-acción, el estudio se llevó a cabo entre los años 2016 y 2019 en una universidad del departamento del Meta, Colombia<sup>2</sup>, con el propósito de generar procesos de reflexión-acción- reflexión con los profesores universitarios, para identificar sus límites y obstáculos frente a la escritura académica y avanzar hacia la mejora en sus prácticas docentes.

---

1 Esta investigación ha sido financiada por la Universidad Cooperativa de Colombia, identificada con código INV 2958 y está vinculada al Grupo de investigación GIPIS, campus Villavicencio.

2 La investigación se desarrolló como tesis doctoral, presentada a la Universidad Católica de Manizales, Caldas (Colombia), y en este capítulo se expone parte de los resultados del estudio *La escritura académica: posibilidad para el desarrollo profesional dentro de la profesión de los profesores universitarios*, realizado entre los años 2016 y 2019, en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio.

A través de las voces de los profesores motivados hacia el cambio y la transformación de sus prácticas, se evidencia cómo a partir de la identificación de la preocupación temática, se orienta el despliegue de la espiral autorreflexiva, en busca de la mejora. Para ello, los profesores participaron a través de ciclos de planeación, observación, acción y reflexión en los diferentes bucles de la espiral.

**Palabras clave:** profesor universitario, escritura académica, práctica docente.

**Cómo citar:** Hernández, E., & Pabón, C. A. (2022). Escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente. En C. A. Pabón, E. Hernández, L. P. Londoño, R. M. Guerrero & M. Mosquera. (Eds.). *Prácticas docentes y saber pedagógico en contextos universitarios: Propuestas para la reflexión* (pp. 91-148). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-578-2.cap.3>

## Introducción

En este estudio de caso, profesores, ingenieros y arquitectos de profesión, decidieron libre y colaborativamente participar en un grupo de acción para identificar las preocupaciones y obstáculos que les limitaban el uso, la apropiación y la publicación de la escritura académica en los procesos académicos, investigativos, de gestión y proyección en la educación superior. A través de planes de acción y reflexión, se avanzó en el despliegue de una espiral autorreflexiva para profundizar en la epistemología de la escritura, los elementos discursivos y textuales de la escritura académica y la producción textual.

El despliegue de la espiral autorreflexiva agenciado por los profesores se presenta desde la reflexión y los avances en cada uno de los ciclos de los cuatro bucles que forman dicha espiral (figura 3.1). En el primer bucle, los profesores se consolidaron como un grupo de acción, donde comprendieron las situaciones que limitaban y posibilitaban su escritura, con la intención de identificar una preocupación temática consensuada que guiara la formulación de un plan general hacia el cambio: “Mejorar la escritura académica de los profesores para fortalecer su desarrollo profesional dentro de la profesión”.

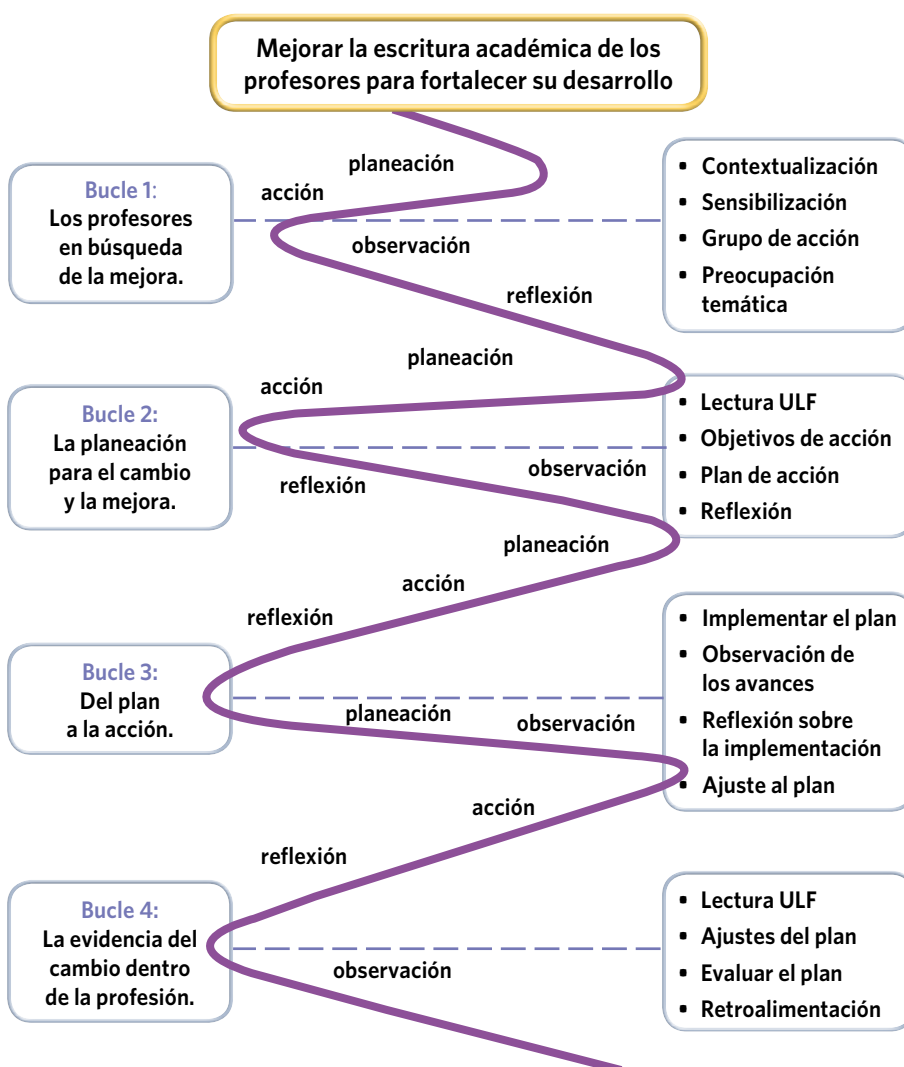
En el segundo bucle, desde la reflexión y la acción, mediadas por la planeación y la observación, se inició la consolidación de un plan general de acción que guio las estrategias, recursos y acciones de los profesores para posibilitar la mejora. En el tercer bucle, se puso en marcha el plan de acción, se evaluó la implementación del plan y, a partir de la reflexión crítica de los profesores, se tomaron decisiones con respecto a ajustes o cambios para la mejora.

En el cuarto y último bucle transitado, la evidencia del cambio en la profesión, se identificó y se comprendió la mejora alcanzada por los profesores en la escritura académica, y se analizaron y retroalimentaron los ciclos vivenciados en cada uno de los bucles de la espiral autorreflexiva.

En este proceso se asumió como referente metodológico la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988), quienes en diálogo con otros autores (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 2002; Elliot, 2005 y Schön, 1992; Quintero Corzo, 2001, Marín, 2016) contribuyeron a identificar en la

espiral autorreflexiva la posibilidad de cambio y mejora en un grupo de profesores, vinculados a la Facultad de Ingenierías, de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, motivados por el aprendizaje y la transformación de sus prácticas, así como por su desarrollo profesional dentro de la profesión.

**Figura 3.1.** Despliegue de la espiral autorreflexiva



**Fuente:** Elaboración propia.

## Metodología

En el estudio realizado, que fue eminentemente educativo, el interés se centró en una forma de investigación que buscaba mejorar la escritura académica de los profesores de la Facultad de Ingenierías de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, para incidir en el desarrollo profesional dentro de la profesión, para que reconstruyeran su práctica mediante un proceso crítico y reflexivo. De ahí que esta investigación se orientara hacia “la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, 2009, p. 38). Durante el proceso investigativo, los profesores generaron procesos de reflexión-acción-reflexión para comprender cómo la escritura académica influye en su desarrollo profesional dentro de la profesión.

En concordancia con Carr (2002):

La investigación educativa, como cualquier otra actividad de investigación, se ocupa de estudiar y resolver problemas, difiere de la investigación teórica en el sentido de que los problemas educativos de los que se ocupa son siempre problemas prácticos que, en cuanto tales, no pueden resolverse mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos. (p. 108)

Dado lo anterior, en la presente disertación se consolidó un proceso sistematizado y fundamentado en datos empíricos que sirvió de base para la toma de decisiones en la acción educativa, a partir de la reflexión, la planeación y la observación. Con este propósito, se realizó una práctica reflexiva en la que interactuaron la teoría y la práctica con miras al cambio y la mejora en los profesores. El reconocimiento reflexivo de las limitaciones y las posibilidades permitió la comprensión e identificación de la preocupación temática en la práctica de un grupo de profesores motivados por el interés en su desarrollo profesional dentro de la profesión.

En tal sentido, este estudio se desarrolló desde el paradigma crítico, cuyo propósito es transformar la educación y según el cual la investigación educativa “va encaminada al cambio educacional” (Carr y Kemmis, 1988, p. 168). Para tal efecto, se realizó una investigación

colaborativa y participativa que permitió que los profesores, a través del diálogo y de un proceso reflexivo y crítico, buscaran el cambio y la mejora en sus prácticas educativas.

La investigación-acción, “que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basa en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas en la historia” (Carr y Kemmis, 1988, p. 192), orientó el horizonte investigativo de este estudio. Siguiendo esta línea de pensamiento, la investigación-acción se caracteriza por ser una práctica reflexiva desarrollada por un grupo de personas, en este caso, profesores, con el propósito de modificar su contexto y sus acciones, de acuerdo con una comprensión crítica y emancipadora de la realidad, para así mejorar su desarrollo profesional dentro de la profesión y su práctica educativa (Elliot, 2005).

En ese orden de ideas, el proceso de la investigación-acción inició con la identificación de una preocupación temática compartida por un grupo de profesores, que describieron sus problemáticas, sus necesidades, y luego, colaborativamente, buscaron qué hacer. Fue así como los profesores iniciaron un proyecto grupal a partir de lo mencionado anteriormente, planificaron la acción, la llevaron a cabo, observaron y reflexionaron juntos. Además, tomaron decisiones críticas con respecto a la acción, la reformularon y, así, consolidaron su propia comprensión, su mejora y sus cambios.

## **Población**

El estudio se realizó con profesores universitarios, de profesión ingenieros y arquitectos, de la Facultad de Ingenierías de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio. Estos profesionales, implicados en procesos de reflexión-acción-reflexión, y preocupados por sus prácticas y conocimientos en escritura, develaron las áreas problemáticas que les limitaron o posibilitaron el avance hacia la escritura académica. Son las voces de los profesores las que mediaron las reflexiones, siempre en perspectiva de mejorar en la acción y sobre la acción (Schön, 1992; Perrenoud, 2004).



## Proceso de constitución del cuerpo principal de datos y del sistema de códigos

La consolidación de los datos de la investigación se inició con la transcripción de las grabaciones de audio y textos escritos de las observaciones, diarios personales y reflexiones recolectados durante el año 2018. Cuando se realizaron las transcripciones, se llevó a cabo una limpieza o corrección, para hacer legible la transcripción al lector, siempre procurando reflejar el sentido de las frases y tratando de capturar lo más fielmente los sucesos y su sentido. Se transcribieron 11 audios con el contenido de las observaciones de las sesiones del grupo de acción, 11 textos de reflexiones de los profesores y tres diarios personales de los profesores.

A los diferentes documentos, transcripciones, datos e informes se les asignó un código, conforme al sistema que se ejemplifica en la tabla 3.1, para lograr la confidencialidad de las personas participantes y para la referencia de los apéndices.

**Tabla 3.1.** Sistema de códigos utilizados en la investigación

Código	Significado
P1	Código asignado a cada uno de los profesores participantes del grupo de acción. Donde P1 se refiere al profesor uno, P2 al profesor dos y así sucesivamente.
GA.OBS.1.B1	Grupo de acción. Observación realizada en las sesiones del grupo de acción con su número respectivo. Bucle de la espiral autorreflexiva con su número respectivo.
RFL.E1.B1 DP-P5	Reflexiones en el encuentro 1 dentro del bucle 1 Diario personal del profesor 5.

**Fuente:** Elaboración propia.

La primera lectura de las transcripciones, junto con la escucha de cada una de las sesiones del grupo de acción, permitió identificar segmentos de significado, en este caso, unidades de libre flujo. Estas últimas, según Hernández et al. (2014), hacen referencia, a segmentos o unidades que revelan significados que se convirtieron en categorías de la investigación; no tienen un tamaño estandarizado, es el significado el que marca el inicio y finalización de la unidad.

Una vez identificadas las unidades de libre flujo en todos los datos obtenidos en la investigación (entrevistas semiestructuradas, diarios, observaciones y reflexiones), se enumeraron las unidades de libre flujo, con el propósito de identificar fácilmente cada unidad dentro del total de unidades analizadas (548) y organizar con precisión la información. (Ver tabla 3.2).

**Tabla 3.2.** Unidades de libre flujo identificadas por objetivos y documentos

Documento	Significado
Observaciones realizadas al grupo de acción	241
Diario personal de los profesores participantes del grupo de acción	112
Reflexiones de los profesores participantes del grupo de acción	66

**Fuente:** Elaboración propia.

Cada unidad de libre flujo se identificó con un código que contenía el número de la unidad y el documento de donde se extrajo. Se indicó cada momento de la investigación-acción en el despliegue de la espiral autorreflexiva y el bucle en el que se originó cada enunciado. Por ejemplo, el código ULF94.GA.B2. OBS5. corresponde a la unidad de libre flujo 94. Grupo de acción. Bucle 2. Observación 5. En la tabla 3.3 se presenta el consolidado de códigos utilizados para denominar las unidades de libre flujo.

**Tabla 3.3.** Códigos utilizados para denominar las unidades de libre flujo

ULF	Unidad de libre flujo
GA	Grupo de acción
OBS	Observación
B	Bucle transitado en el despliegue de la espiral autorreflexiva

**Fuente:** Elaboración propia.

El corpus de datos obtenidos se procesó mediante las técnicas de codificación abierta, selectiva y axial descritas por Strauss y Corbin (2002), para realizar el análisis y la comprensión de la mejora de los profesores en sus prácticas.

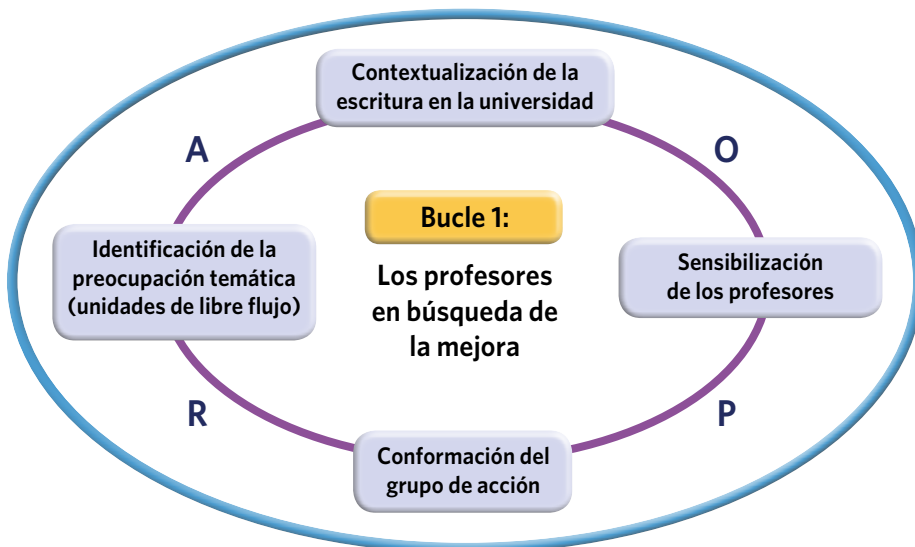
## Resultados

### Bucle 1. Los profesores en busca de la mejora

En este proceso de investigación-acción se dirigió la mirada hacia el rostro de los profesores, a su humanidad, sentimientos, frustraciones, posibilidades y motivación para liderar el cambio. Al respecto, cabe anotar que, como lo plantea Hargreaves (2005), “la participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tengan éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos” (p. 39).

La figura 3.2 representa el ciclo desarrollado en este primer bucle de la espiral autorreflexiva. En ella, se identifican los ciclos de planeación, acción, observación y reflexión en los que se avanzó para la mejora.

Figura 3.2. Bucle 1: Los profesores en búsqueda de la mejora



Fuente: Elaboración propia.

## *Contextualización de la escritura académica en la universidad*

La profesión de profesor en la educación superior está asociada a procesos de cambios y aprendizaje, que demandan del profesor, el desarrollo de una serie de competencias y habilidades, entre ellas, una comunicación escrita apropiada que permita al profesor desenvolverse en los diferentes espacios profesionales y en los roles que la universidad le asigne, “al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones” (Hargreaves, 2005, p. 30).

El profesor que no es un usuario eficaz de la escritura académica experimenta limitaciones en su desempeño profesional, bajo acceso a las oportunidades de promoción laboral y escasas posibilidades de reconocimiento. Ante este panorama, tanto la universidad como los profesores buscan posibilidades de mejoramiento en su desarrollo profesional, que impacten en sus prácticas. Lo anterior se evidenció en el apoyo total que las directivas brindaron a este proceso formativo para el desarrollo profesional dentro de la profesión de los profesores, mediante su participación en los procesos realizados a través de la metodología de investigación-acción.

El despliegue de la espiral autorreflexiva inició con el proceso de inmersión en la universidad en búsqueda de la aprobación de la propuesta para poner en marcha acciones que generaran en los profesores transformación y mejora, a través de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión.

Después de escuchar la propuesta de investigación, el director de la sede de la universidad y el subdirector académico decidieron poner a disposición todos los recursos humanos (profesores) y físicos (espacios para los encuentros) necesarios para realizar el proceso con los profesores. Frente a la apertura para facilitar el desarrollo de la investigación por parte de los directivos de la universidad, surgió la comprensión de que la universidad es una organización que aprende.

Como consecuencia de esta disposición de la universidad hacia el aprendizaje, se realizó una convocatoria para los profesores de la

Facultad de Ingenierías que tuvieran las siguientes características: ser profesores de tiempo completo y profesionales de la Ingeniería o de áreas de las ciencias básicas, con el fin de que participaran en una jornada de socialización y sensibilización sobre el proceso investigativo, con miras a conformar el grupo de acción.

### *La conformación del grupo de acción*

La conformación del grupo de acción fue el primer paso en la mejora de los profesores. Decidirse libremente a participar de un proceso de desarrollo profesional dentro de la profesión, que no hacía parte del plan de trabajo de la universidad, que implicaba tiempos vitales y que no tenía ningún reconocimiento o certificación oficial, evidenciaba la búsqueda del cambio. Además, al reconocer sus falencias y compartir su diario personal, facilitaron la identificación de la preocupación temática durante la reflexión. En este sentido, formular la preocupación temática a partir de la lectura de las realidades, limitaciones y posibilidades, permitió avanzar en los bucles hacia la planeación para el cambio y la mejora.

El grupo de acción quedó integrado por siete profesores con formación profesional en las áreas de ingeniería y arquitectura, que laboraban de tiempo completo en la Facultad de Ingenierías. Su constitución posibilitó avanzar en el proceso de identificación de los obstáculos, limitaciones y expectativas relacionadas con la escritura académica y el desarrollo profesional de los profesores, las cuales guiarían el despliegue de la espiral autorreflexiva.

La exploración de los conocimientos sobre la escritura académica, la poca experiencia en la redacción y manejo de los diferentes géneros textuales que deben abordarse en la escritura académica, los temores frente a publicar sus escritos, la carencia de tiempo y la apatía hacia la escritura llevaron a reconocer que era necesario centrar el interés en el aprendizaje de la epistemología de la escritura académica y de los elementos discursivos y textuales del lenguaje. Estos aspectos, que se reconocieron en el diálogo, permitieron identificar la preocupación temática como grupo.

## *Sensibilización de los profesores: oportunidad para la implicación del nosotros*

En la fase inicial del proceso, se planeó y realizó un primer encuentro con el propósito de sensibilizar al profesor, como persona y frente a su ejercicio profesional, respecto a las posibilidades para el desarrollo y uso de la escritura académica. Durante la sesión, los profesores asistentes participaron activamente; mediante la lectura y la reflexión, se reconocieron como personas y como parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al reconocerse como eje central del proceso educativo, los profesores identificaron la necesidad del cambio. Como afirman Kemmis y McTaggart (1988), “si queremos cambiar la cultura de nuestros grupos, debemos cambiar nosotros mismos, junto con otro, cambiando la sustancia, las formas y las pautas del lenguaje, las actividades y las relaciones sociales que caracterizan los grupos” (p. 24). En este sentido, se comprende la responsabilidad frente al cambio que los profesores deben asumir en su desarrollo profesional dentro de la profesión, un cambio, comprendido como aquello que impulsa e inspira) la movilización hacia la transformación.

Otra comprensión que emergió durante el diálogo y la reflexión fue el reconocimiento del profesor como persona (Zabalza, 2009). Tal comprensión cobra gran relevancia en el ejercicio profesional, puesto que es uno de los aspectos del profesor que se devela en la enseñanza y aporta a la forma y el sentido de la profesión. En palabras de los profesores del grupo de acción: “Yo tomé las frases del ser porque pienso que el profesor antes de ser profesional es un ser humano que tiene circunstancias que le posibilitan o le impiden desempeñar apropiadamente su rol” (ULF32.EGA1.DP-P7.P).

En esta dirección, los profesores manifestaron que a pesar de pertenecer a diferentes profesiones (ingeniería, arquitectura, licenciatura), a todos los unía la profesión docente y, dentro de ese reconocimiento, como profesores, la gran responsabilidad de formarse es una posibilidad para mejorar la persona del profesor, la clase, el estudiante, la educación y la universidad. Al respecto, se propuso a los profesores conformar un grupo de acción, que, al brindar la posibilidad

del diálogo, la pregunta y la reflexión, permitiera identificar una preocupación temática susceptible de conocimiento y transformación que incidiera, en este caso, en la mejora de la escritura académica y el desarrollo profesional dentro de la profesión de los profesores.

El grupo se conformó con aquellos profesores que libremente aceptaron la convocatoria. Cuando se tomó la decisión, el tiempo de los encuentros fue un aspecto que provocó gran controversia: los tiempos vitales y laborales debían tenerse como referencia para la elaboración del cronograma de los encuentros que se iban a realizar durante el año. En ese momento, se comprendió que el tiempo era un factor muy importante para tener en cuenta en la planeación de la acción. Tal como lo señala Hargreaves (2005): “El tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o, simplemente, para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional” (p. 44).

A continuación, se presentan las limitaciones, las tensiones y la apertura en el proceso para identificar la preocupación temática en las voces de los profesores, en el código en vivo.

### ***Identificación de la preocupación temática: horizonte para avanzar hacia la mejora y el cambio***

Transcurridas varias sesiones de encuentro del grupo de acción, las voces de los participantes se tejieron a través de las experiencias en la docencia y la investigación. Los años de formación y los retos vividos por ellos, las vivencias en su época formativa, previas a la experiencia universitaria, se recrearon a través de los relatos. Los miedos, los temores y la motivación para acceder a nuevas comprensiones del significado de la escritura en la vida académica, se hicieron evidentes en las conversaciones, las cuales aportaron a la identificación del problema práctico que se develaba en el ámbito educativo y lo conducía a una preocupación temática que sugería la reflexión y la planeación de acciones para la mejora y el cambio en la relación de la escritura académica con el desarrollo profesoral dentro de la profesión. Así, las voces de los profesores permitieron identificar la preocupación temática.

Escribir implica la organización de las ideas, asignar símbolos, usar apropiadamente los elementos discursivos de la lengua y estructurar los textos, teniendo en cuenta los elementos textuales propios de la intención comunicativa que se busque representar. Según Álvarez (2010):

La escritura requiere el dominio de habilidades y conocimientos tales como: a) las estructuras sintácticas; b) el contenido semántico; c) los indicadores de cohesión; d) el género y el tipo de texto; e) las formas léxicas y sus relaciones; f) las dimensiones estilísticas y el registro; g) el conocimiento del mundo; h) los procesos motivacionales y emocionales; e i) la creatividad. (p. 48)

Al considerar los aspectos mencionados, los profesores manifestaron en el diálogo que, en su experiencia profesional han identificado, por ejemplo, lo siguiente:

*Los ingenieros somos muy buenos para todo, menos para definir [...]. Ingeniero que se respete no sabe escribir definiciones. Todos sabemos qué significa, todos tenemos todas las ideas en la cabeza, porque todos las tenemos; el problema es que algunos tienen un poco más de facilidad para agrupar las palabras, y yo creo que es lo que nos pasa a todos. Yo sé muchas cosas, un ingeniero sabe muchas cosas, pero nos da pereza sentarnos a que todas esas ideas confluyan en esa actividad de claridad que da la escritura. (ULF14.GA.B1. OBS1.E)*

En la voz de este profesor se identificó que existe una creencia arraigada sobre las limitaciones de los ingenieros en cuanto a la escritura académica. Entre ellas se encuentran, por una parte, la falta de conocimiento, y por otra, la falta de disposición para la escritura académica. En el mismo orden de ideas, los profesores manifestaron que cuando trataban de publicar sus textos, estos eran rechazados por las editoriales, lo que en ocasiones los había desmotivado frente a la escritura académica:

*Yo he escrito, he hecho algunos intentos, pero me han rechazado muchas veces en todas las revistas que mando [...]. Debería haber publicado un gran número de textos y no he publicado el primero. Creo que nos falta es como esa gran motivación, esa guía que nos lleve y nos acompañe. (ULF14.GA.B1. OBS1. E)*



Intentar publicar en revistas es una experiencia que a veces resulta decepcionante, porque a pesar de seguir las normas de la revista y esperar hasta un año para recibir la respuesta sobre la publicación del artículo, no lo aceptan y no brindan ningún tipo de retroalimentación o guía para acceder a la publicación. Además, en el caso de las revistas denominadas top (indexadas en bases de datos bibliográficas como Scopus, por ejemplo), la situación es más difícil porque, además, es necesario tener un número amplio de publicaciones. Y en el caso del profesor que se desenvuelve en el ámbito de la educación superior:

Parece no haber escapatoria, no publicar implica perecer o mantenerse en un estado académico de hibernación, pero hacerlo de acuerdo con los parámetros exigidos puede también, para muchos, generar el sentimiento de perecer en el intento. Publicar con una frecuencia constante es la principal vía de que los profesores disponen para mostrar su valía académica. (Gil Cantero y Reyero García, 2015, pp. 91-92)

Otro aspecto que dificulta avanzar en la escritura académica, con respecto al conocimiento de la lengua y de la disciplina, es la importancia de la lectura para adquirir conocimientos de las disciplinas:

*Para mí es clave que, si quiero fortalecer la escritura, debo leer. ¿Por qué no escribimos los docentes? Yo asocio, ahora que estoy terminando la maestría, que la producción intelectual se hace del conocimiento que se tenga del campo del saber, y para actualizarse es necesario leer e investigar. (ULF7.GA.B1. OBS1. E)*

La lectura y la escritura académica en los estudios de educación superior son “concebidas como prácticas sociales y pensadas al interior de cada asignatura” (Carlino, 2013, p. 357). Ambas habilidades son muy importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lo es también que el profesor sea un lector y escritor activo, para acceder a las prácticas letradas y construir el conocimiento.

También está el desconocimiento del uso apropiado de elementos discursivos del lenguaje, los conectores de ideas dentro del texto: “Yo creo que, para mí, en la escritura, lo más difícil es ese tema de los conectores, ¿cómo es el proceso de conectar todas esas ideas? Yo creo que eso es lo más difícil” (ULF50.GA.B1. OBS2. E. R).

Los anteriores aspectos, expresados por los profesores en su reconocimiento y su reflexión, ponen de manifiesto sus dificultades con respecto a la escritura académica, en cuanto a su epistemología y a sus elementos discursivos y textuales.

Lo mencionado anteriormente significa que la escritura académica en el espacio e interacción de la clase, así como en la interrelación de profesores, estudiantes y conocimiento, es un proceso social que “conecta los pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de las personas, conformando así colectividades más amplias de acción y creencia organizadas” (Bazerman, 2008, p. 356). En otras palabras, el profesor es quien busca las estrategias para que los estudiantes accedan a las diferentes prácticas letradas en las disciplinas. Por lo tanto, al profesor le corresponde ser un interlocutor eficaz de la escritura académica, para poder enseñar la escritura académica y usarla en la clase.

Además, los profesores agregaron otro factor muy importante que limita su proceso de formación, relacionado con el tiempo:

*He empezado un sinnúmero de cursos, pero cuando comienzan: estudie, que es para el otro día, me molesta, porque siento que yo ya no estoy en una escuela. Yo no soy así, yo debo ir a mi ritmo. El problema es que mi ritmo es muy complicado por el efecto tiempo, por el efecto obligaciones y, en definitiva, abandono los cursos o procesos de desarrollo profesional. (ULF15.GA.B1. O BS1.E)*

La disposición frente a los procesos de formación, la falta de compromiso en el cumplimiento de las actividades de las acciones formativas, la falta de motivación y el tiempo afectan el desarrollo profesional dentro de la profesión de los profesores. Por lo anterior, se buscó la participación de todos los profesores del grupo de acción, pues era clave que todos manifestaran las limitaciones para que, en colaboración, encontraran los dispositivos que permitieran superar estas situaciones.

Un último aspecto que emergió en el diálogo para poder identificar la preocupación temática fue la motivación. Los profesores relacionaron su poco interés por escribir con las implicaciones de tiempo y las renunciadas a actividades vitales necesarias para poder

dedicarse a la escritura académica: “Lo que pasa es que no hemos hecho investigaciones y tampoco nos hemos sentido motivados a escribir, puesto que eso implica tiempos, sacrificios, exponerse ante comunidades” (ULF23.GA.B1.OBS 1. E). En la reflexión, los profesores también manifestaron lo siguiente:

*La motivación para escribir es fundamental. Yo soy una de las personas que leo lo que me gusta, no leo cualquier libro. Digamos, yo cojo ese libro, y si para mí no es interesante, no lo leo. También en la escritura debe ser algo así. Se debe tener mucho cariño para inspirarse, lo que decía P6, porque escribir no solamente es lanzar ideas, sino tener conectores para que fluya ese tema de la escritura. Debe haber un secreto también para eso; no solamente lanzar frases o escribir frases, pero no las conecta. (ULF47.GA.B1.OBS 2.E)*

Esta reflexión de los profesores con respecto a la motivación se relaciona con la pasión por aprender y por enseñar, un aspecto intrínseco que emerge del interior de cada persona. Day (2006) afirma que “los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje” (p. 16). En este orden de ideas, los profesores necesitan agregar pasión a su profesión para motivarse frente a los desafíos y aprendizajes que se presenten en la educación.

Después de leer las voces, a partir de las observaciones no estructuradas y realizadas las anteriores comprensiones centradas en los factores que limitaban la escritura académica, como grupo de acción, se definió que la preocupación temática en la cual se centrarían la mejora y el cambio era “Mejorar la escritura académica de los profesores de la Facultad de Ingenierías para fortalecer su desarrollo profesional dentro de la profesión”.

El proceso de hallar la preocupación temática se desarrolló a partir de la participación y la escucha activa de todos los integrantes del grupo de acción. Implicó leer las observaciones no estructuradas de las diferentes sesiones, planear las sesiones para que en la conversación y en las reflexiones del diario personal y las sesiones, colaborativamente, se lograra identificar la preocupación temática.

El diario personal se tuvo en cuenta en el segundo encuentro con los profesores, para activar la escritura privada y la reflexión dentro y fuera de los encuentros. Con respecto al uso del diario, se tuvo en cuenta lo planteado por Elliot (2005), quien señala la importancia de utilizar un diario en el que se narren los sentimientos, las observaciones, los análisis, las comprensiones y las reflexiones personales. En este caso, los profesores decidieron leer su escritura privada en los encuentros del grupo de acción:

*Pues esto fue lo que acabo de escribir, 5 de mayo del 2018, Biblioteca UCC, segundo piso, hora 10:35 a.m. Buen día. Nuevamente sigue mi expectativa para trascender en el escenario del aula hacia los otros componentes que como docente debo realizar, especialmente en el área de la investigación. La integralidad es básica, debemos ser integrales en el sentido de que, aparte de la docencia, debemos trascender hacia la escritura. (ULF53.GA.B1. OBS2. E.R)*

Compartir la escritura privada creó confianza en el grupo de acción y, durante las sesiones, todos los profesores compartían con naturalidad y espontaneidad las reflexiones que escribían en su diario. Al finalizar cada sesión del grupo, se reflexionaba sobre los sentimientos vivenciados y las expectativas derivadas del encuentro. Las manifestaciones de cada profesor del grupo de acción guiaron las estrategias y las planeaciones para cada uno de los encuentros posteriores. Al respecto, los profesores expresaron lo siguiente: “Me sentí valorado, escuchado, en fin, me sentí cómodo en el desarrollo de la jornada” (ULF10.GA.RFL.E2.B1.R). “Excelente, muy motivado con la temática” (ULF10.GA.RFL.E2.B1.R). “Fue interesante. El tema y la temática ayudan a mejorar nuestra labor como docentes, sin embargo, debe proyectarse en el tiempo” (ULF1.GA.RFL.E1.B1.R).

Los sentimientos expresados por los profesores permitieron comprender que la metodología de la investigación-acción posibilita el desarrollo de los profesores, por su vinculación en todos los momentos que se prevén en la formación.

## **Bucle 2. La planeación para el cambio y la mejora**

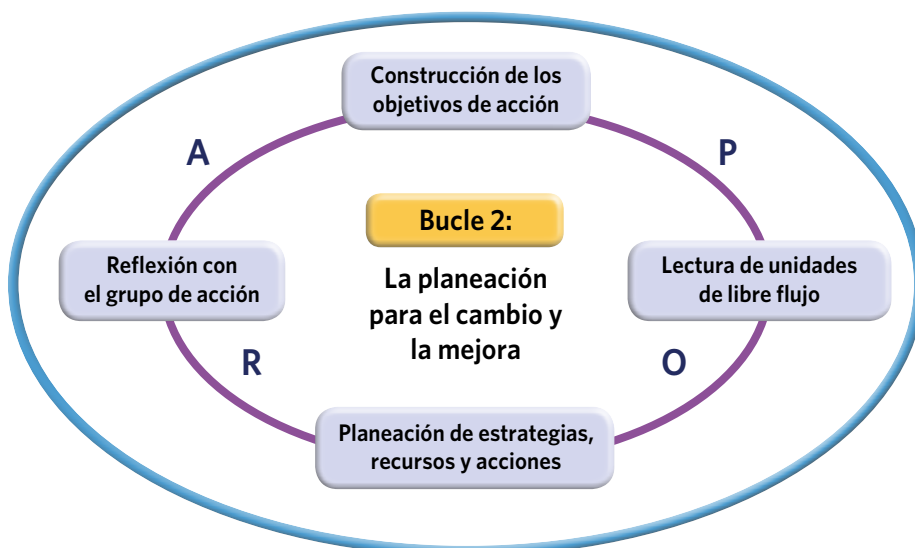
Una vez identificada la preocupación, fue posible avanzar a la fase de planeación de la acción, transversalizada por la reflexión y la observación, por ser estas las que posibilitan la toma de decisiones basadas

en datos. El primer paso para la mejora, en el recorrido por la espiral autorreflexiva fue la identificación del problema y sus causas. A partir de él, se continuó con la construcción crítica del plan de acción, con el cual se pretendía “Mejorar la escritura académica de los profesores de la Facultad de Ingenierías para fortalecer su desarrollo profesional dentro de la profesión”. En este bucle, fue necesario comprender que, como afirman Carr y Kemmis (1988):

En la espiral autorreflexiva el plan es prospectivo con respecto a la acción y retrospectivo con respecto a la reflexión sobre la cual se construye. La acción es, esencialmente arriesgada, pero se guía retrospectivamente por la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión futuras, que valorarán los problemas y los efectos de la acción. La observación es retrospectiva con respecto a la acción realizada y la prospectiva hacia la reflexión en que se va a considerar lo actuado. (Carr y Kemmis, 1988, p. 197)

En ese sentido, reflexionar sobre la preocupación temática posibilitó el avance hacia la construcción del plan de acción. La figura 3.3 ilustra el ciclo desarrollado en este segundo bucle de la espiral autorreflexiva, en el que la reflexión, la planeación y la actuación posibilitaron avanzar hacia la mejora.

**Figura 3.3.** Bucle 2: La planeación para el cambio y la mejora



**Fuente:** Elaboración propia.

## *La planeación: el primer paso para mejorar es identificar el problema y sus causas*

La identificación de la preocupación temática fue la posibilidad para que, a través de la reflexión en el grupo, los profesores, por un lado, se reconocieran como personas y profesionales que laboran en instituciones educativas. Asimismo, les permitió reconocer, que el desarrollo profesional de los profesores se da a lo largo de la vida, porque constituye un compromiso con la educación. Por otra parte, en cuanto a la escritura académica, lograron reconocer que se tienen dificultades y es posible sentirse desmotivados frente a la escritura académica, por la falta de algunos conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y porque algunos de sus intentos de publicar hallazgos realizados en el ejercicio de su profesión, han sido rechazados por las editoriales. Ante esta situación, la mejora es el camino para superar las dificultades y, en conjunto, planear acciones para lograr el cambio.

Una vez identificada la preocupación temática, el grupo avanzó hacia la construcción de un plan de acción general, teniendo en cuenta las acciones propuestas por Kemmis y McTaggart (1988):

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que está ocurriendo.
- Una actuación para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción críticamente informada en el contexto en que tiene lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etcétera a través de ciclos sucesivos. (p. 15)

## *Planeamos una agenda para hoy*

Cada encuentro era planeado en forma colaborativa por el grupo de acción para asegurar el avance hacia la mejora. Por lo tanto, la agenda mediada por la incertidumbre sumada a la mirada retrospectiva y prospectiva de la acción, se convirtieron en la ruta para proseguir hacia la mejora. En palabras de uno de los profesores:

*Hay una agenda que planeamos para el día de hoy: reflexiones desde el diario personal, conversatorio para el análisis de la preocupación temática. Anteriormente ya hicimos unos conversatorios, unos análisis de algunas ideas que habíamos propuesto, y hoy traemos un borrador de la preocupación temática; un texto que quiero poner a disposición de todos para que lo leamos, lo analicemos y hagamos una prueba ácida, es decir, saber al aplicar algunos criterios, si este texto presenta nuestra preocupación temática, para poder planear hacia la acción y la reflexión. (ULF55.GA.B2.OBS3.PLA.P)*

A través de la observación no estructurada, en cada encuentro se registraron las situaciones, las emociones y las voces de cada uno de los profesores del grupo de acción. De esta manera, a partir de las transcripciones de las observaciones se posibilitaba la reflexión sobre la acción. Además, a partir de dichos registros, se recuperaron las unidades centradas en manifestar las situaciones y las emociones que se referían a las limitaciones y obstáculos que presentan los profesores frente a la escritura académica, en las voces de los profesores. Como fruto de este proceso, se redactó de forma colaborativa la preocupación temática, que fue el primer texto producido por el grupo de acción. Luego, a partir de la lectura y análisis de ese texto, se determinó la necesidad de que la preocupación temática condujese hacia la mejora. En palabras de uno de los profesores:

*Que tenga posibilidad de cambio, de mejora. Si no tiene posibilidad de cambio, para qué vamos a desgastarnos en cosas que no podemos cambiar. Y esa preocupación temática debe describir los hechos de la situación, o sea, porqué nosotros estamos llegando a esa situación. Y además de explicar cómo surgieron los hechos para que se diera la preocupación temática, tiene que ser una idea que nosotros podamos llegar a una transformación a un cambio. Tiene que ser una idea que influya en nuestro campo de acción, tiene que ser una idea que podamos mejorar, algún estado que podamos cambiar. Y dentro del planteamiento debe haber una descripción de esos hechos y cómo surgieron y cómo llegamos a esa idea. (ULF64.GA.B2.OBS3.PLA)*

El interés de los profesores por el cambio debe ser asumido desde su propio rol, porque: “los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo” (Hargreaves, 2005, p. 38). Pensarse a sí mismos como la clave del cambio en la educación, posibilitó aún más

la apertura a comprender sus temores. Así, en palabras del profesor, se identificó el miedo que produce en ellos la publicación: “Mi temor, en este momento, es que los escritos que nosotros hacemos no están elaborados y les falta la corrección de estilo, y por eso nos da miedo mostrar o publicar lo que escribimos”. (ULF67.GA.B2.OBS3.R).

Al respecto, Marín (2015) señala que “los autores que redactan sus primeros textos académicos y científicos se enfrentan con restricciones lingüísticas y preocupaciones de escritura diferentes de las que han debido resolver en otras instancias” (p. 3). El temor que manifestaron los profesores coincide con el sentimiento de los escritores en general, porque las comunidades científicas han creado una serie de parámetros y reglas para la producción de los géneros textuales académicos, además de las discursivas, que producen incertidumbre en el escritor con respecto a la publicación.

Con el fin de potenciar sus habilidades para la escritura académica, los profesores han realizado acciones formativas; sin embargo, afirman:

*La universidad nos brinda ciertos cursos que me han impactado en mi desarrollo escritural. Entonces, si vamos a fortalecer los elementos epistemológicos de la escritura, yo creo que esa es la preocupación. Hay cursos que nos dan que no sirven para nada. (ULF69.GA.B2.OBS3.DP.E)*

En coherencia con lo anterior, la universidad, en su interés por la formación continua de los profesores, debe garantizar el desarrollo profesional de los profesores, acorde con las necesidades que emergen de los campos de conocimiento y los intereses particulares educativos y pedagógicos. Según Ávalos (2007):

Se requiere de programas y acciones bien estructurados con facilitadores o formadores competentes en el conocimiento disciplinar y didáctico, tiempo adecuado tanto en duración del programa como a disposición de los docentes participantes, coherencia con las demandas del currículum escolar y oportunidad de trabajo colaborativo. (p. 94)

Develar los temores con respecto a la publicación de la escritura académica de los profesores y la realidad de las acciones formativas que brinda la universidad posibilitó comprender aún más la



preocupación temática que se estaba consolidando en el grupo de acción. Pero la esperanza del cambio condujo a los profesores a identificar en la escritura académica la posibilidad de potenciar su desarrollo profesional dentro de la profesión y mejorar las prácticas comunicativas con las diferentes comunidades discursivas:

*A través de la escritura, podemos mejorar o podemos cambiar, porque para nosotros, los docentes, nuestra preocupación es el estudiante. Y, como lo venimos haciendo, tal vez estamos trasladando nuestras falencias en escritura al estudiante, y así, ¿cómo queremos que el estudiante mejore? (ULF70.GA.B2.OBS3.E.R)*

En ese sentido, los profesores reconocen la escritura académica como una posibilidad para la mejora personal y profesional. Al respecto, Bazerman (2008) señala:

La escritura es un medio de comunicación entre las personas, que trasciende el tiempo y el espacio, entre otras cosas, puede servir para orientar la atención mutuamente, para alinear los pensamientos, para coordinar acciones, para acordar negocios entre personas que no están físicamente co-presentes, así como también, entre aquellas que sí lo están. (p. 356)

Con una comprensión más amplia y acorde a nuestras realidades, se dio paso a la construcción del plan de acción del grupo. Para ello, se tuvo en cuenta que “el plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia adelante [...] debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 17). A partir de tales comprensiones, mediante el diálogo y la reflexión, se revisaron las expectativas y los objetivos particulares y grupales para plantear el objetivo de acción, la justificación, la ruta de despliegue de los objetivos de acción, las actividades detalladas y el cronograma. En palabras de uno de los profesores:

*Ahora que vamos a realizar nuestro plan general de acción, es muy importante que estos elementos que hemos identificado los podamos ubicar en este documento, para poder buscar solución y capacitación, y seguir reflexionando sobre el proceso escritural de cada uno. (ULF133.GA.B2.OBS5.PLA)*

En el proceso de construir el plan general de acción fue muy importante que se tuvieran en cuenta las voces, las limitaciones y los obstáculos frente a la escritura académica del grupo, dado que el plan se convertiría en la carta de navegación hacia la mejora.

La motivación implica que factores internos conjugados con factores externos del contexto propicien la movilización hacia una meta u objetivo específico. En palabras de Naranjo (2009):

[La motivación es] una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento). (p. 154)

En coherencia con la preocupación temática formulada por el grupo de acción, en la que se expresó que uno de los factores que incidían en la práctica y publicación de la escritura académica era la motivación, los profesores definieron que este podría ser el primer factor para tratar en los encuentros del grupo y en la búsqueda de la movilización hacia el cambio. Así lo expresó uno de los profesores:

*Yo creo que podemos empezar por la motivación, y formulo estas preguntas: ¿Qué factores nos desmotivan? y ¿cómo logramos motivarnos? Yo tengo un libro sobre la motivación, lo que realmente nos motiva a hacer las cosas es inherente para el ser humano. Si nosotros vamos a empezar por la motivación, nuestro primer cambio debe ser con respecto a la motivación. (ULF74.GA.B2.OBS3.PLA)*

En el acuerdo del grupo, se definió que este sería el primer componente de trabajo en el plan de acción. Acto seguido, se reconocieron posibilidades de la escritura académica en la profesión. Se prosiguió con la planeación de las acciones vinculadas a lo relacionado con la producción del texto escrito: la coherencia, la cohesión y el conocimiento de los géneros textuales para el mejoramiento en la escritura académica:

*Mi profesión me implica que tengo que escribir software, y para escribir software también tengo que saber escribir soluciones a problemas, análisis matemáticos y modelamiento de productos. A mí me gusta mucho la matemática, coger un ejercicio y sentarme y escribirlo. (ULF106.GA.B2.OBS5.E)*

Con las necesidades expresadas por cada uno de los profesores del grupo de acción, y en coherencia con la preocupación temática, se configuró el plan de acción, dirigiéndolo hacia la escritura académica y tomando como referencia los elementos que, según Marín (2016), debe contener: un enunciado que indique el problema de investigación, los objetivos de acción, la preocupación temática y su descripción, la delimitación de la pertinencia de la preocupación temática para el grupo de acción, la descripción de las razones de los cambios que se planea conseguir y las actividades detalladas. Además, se consideró la exposición de los cambios en el marco de la situación, la forma en que el grupo se relacionaría con las otras personas y el control de los cambios.

En la tabla 3.4 se presentan algunos apartes del Plan General de Acción construido por el grupo. Además de planificar el accionar del grupo, el segundo texto fue redactado de forma colaborativa por el grupo de acción.

**Tabla 3.4.** Códigos utilizados para denominar las unidades de libre flujo

<b>Área temática</b>	<b>Mejora del profesor en escritura académica para el desarrollo profesional</b>
<b>Problema de investigación</b>	¿Cómo influye la escritura académica en el desarrollo profesional de los profesores dentro de la profesión de la Facultad de Ingenierías (programas de Ingeniería Civil e Ingeniería de Sistemas) de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio?
<b>Objetivo de acción</b>	Profundizar en escritura académica para fortalecer el desarrollo profesional del profesor universitario dentro de la profesión.
<b>Preocupación temática</b>	Mejorar la escritura académica de los profesores de la Facultad de Ingenierías (programas de Ingeniería Civil e Ingeniería de Sistemas). para fortalecer su desarrollo profesional.
<b>Plan de acción</b>	Fecha de inicio: 14 abril de 2018. Profundizar en la epistemología de la escritura académica con el propósito de potenciar al profesor universitario y fortalecer su desarrollo profesional.

Exposición sobre los cambios que se generarán en los profesores en el desarrollo de la preocupación temática  
Reflexión sobre los procesos de escritura académica en la universidad.  
Desarrollo profesional de los profesores dentro de la profesión, a partir de la planeación, la acción y la reflexión sobre la escritura académica.  
Uso de los diferentes géneros textuales de la escritura académica por parte de los profesores en la universidad.

**Fuente:** Elaboración propia.

El plan fue validado, aprobado y apropiado por todos los profesores del grupo de acción. La comprensión del plan se consolidó a partir de lo señalado por Kemmis y McTaggart (1988):

[Un plan general] debe ayudar a los profesionales a llegar más allá de las limitaciones actuales y capacitarlos para actuar más adecuadamente en la situación dada y resultar más efectivos como educadores. Debe ayudarles a comprender un nuevo potencial para la acción educativa. (p. 17)

En otras palabras, es en la flexibilidad y pertinencia del plan con respecto a la preocupación temática donde se refleja una serie de acciones y estrategias para el cambio y la mejora del grupo de acción.

Por otra parte, en el marco de la autonomía que posibilitó la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, el Plan General de Acción se presentó a los directivos, quienes validaron las acciones propuestas y posibilitaron su ejecución. Luego de su validación, este se puso en marcha. Todos los profesores del grupo de acción asumieron responsabilidades en las estrategias del plan, y se involucraron como ejecutores de estas y del control de la mejora y el cambio, a través de la observación, la planeación y la reflexión en el diario y en los encuentros del grupo.

### *El cambio empieza a evidenciarse*

El grupo de acción, comprometido con la mejora, prosiguió con la reflexión, porque su principal propósito era consolidar las estrategias para avanzar en el plan, a través de cada uno de los ciclos de la espiral autorreflexiva. Su avance, evidenció la comprensión del grupo, la lectura y los ajustes del plan de acción, el reconocimiento del profesor y su pasión por educar, el cambio y las tensiones que, como grupo, se vivieron y se superaron.

Avanzar en los encuentros, recorrer los bucles y transitar por los ciclos de la espiral autorreflexiva posibilitó que el grupo de acción comprendiera las interacciones que, mediadas por la escritura académica y el diálogo, condujeron a reconocer en la reflexión la trascendencia del cambio. En palabras de un profesor:

*Para mí, esto es un grupo de reflexión, donde se reflexiona, donde se piensa, donde se medita, donde se trasciende, independientemente de cualquier otra cosa, si hay diploma o no hay diplomas, si hay reconocimientos o no. Los reconocimientos no sirven para nada. Para mí, es un espacio más de reflexión, de compartir con otros colegas. (ULF69.GA.B2.OBS3.DP.E)*

La reflexión, entendida como posibilidad para “hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 19), orientó al grupo de acción hacia el reconocimiento de la importancia de la participación en el proceso con la voz, desde la experiencia y la apertura, para aprender y avanzar en las estrategias y comprensiones:

*P6 decía hace rato que le había llamado la atención que estuvieran implícitas nuestras voces. Este proceso del grupo de acción debe ser así, deben estar nuestras voces como grupo de acción, porque es nuestro tema, nuestro problema. Nuestras voces son muy importantes, y diferente a lo que uno siempre escucha de los textos de ciencia, que son en tercera persona, la investigación-acción nos permite esto, mostrar como seres humanos y pertenecer dentro del texto y llevar todo lo que nosotros decimos en el texto. (ULF72.GA.B2.OBS3.R)*

En el grupo de acción, el diálogo y la reflexión posibilitaron “elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 169). En este caso, la autoconciencia de la búsqueda de la mejora en el desarrollo profesional dentro de la profesión, para contribuir, a través de la escritura académica, en todos los procesos educativos y de gestión de la universidad.

Mediante las voces de los profesores, “el intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo conduce a la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 19). En otras palabras, la revisión y el ajuste a la preocupación temática y al plan de acción que guio al grupo fueron constantes, para validarlo o reajustarlo. En palabras de uno de los profesores:

*Volvamos a leer la descripción de la preocupación temática, para revisar la formulación de la pregunta central y los objetivos orientadores*

*de nuestro plan de acción y en la comprensión que logremos, hagamos un texto discontinuo que esquematice las relaciones y sentidos que hallamos. (ULF95.GA.B2.OBS4.R.P.E)*

En las estrategias de comprensión, los textos discontinuos fueron usados para interpretar los sentidos y la coherencia del plan con la mejora que se buscaba.

Como evidencia del cambio, los profesores avanzaron en la reflexión y comprendieron que la pasión por la profesión y por la educación los movilizaba hacia el cambio. Hallar esa fuerza era relevante para continuar en el grupo de acción y para reconocer la trascendencia de la reflexión como parte de su ejercicio profesional. La reflexión, aunque estaba presente en sus prácticas, no se había potenciado en un proceso sistematizado y organizado como el que estaban experimentando en el grupo de acción. Al respecto, uno de los profesores manifestó lo siguiente:

*Yo soy un profesor reflexivo, yo soy apasionado. ¿En qué sentido? Si yo reflexiono sobre los diferentes elementos que se dieron en el semestre, en las diferentes situaciones, a, b y c escenarios, y puedo reflexionar sobre si puedo decir: “fallé en esto”, “esto no conviene”, “esto no”, “esto no está bien”, “esto”, “aquello”. Ese es un elemento reflexivo de lo que [se] está haciendo y de lo que está pasando. Yo sí reflexiono de lo que hice, lo que pasó, los diferentes elementos que se generan en el aula; porque, es que el aula no es solamente lo que yo doy, sino que lo que yo doy tiene que obedecer a unas políticas generales de la universidad, que yo las estoy aplicando. Llevo 25 años siendo profesor, soy un dinosaurio, pero sigo reflexionando sobre las clases, sobre los temas. Soy apasionado, porque estoy en este grupo de acción. (ULF90.GA.B2.OBS4.R)*

En razón de lo anterior, la pasión indispensable en la educación y en la práctica “se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia de la enseñanza” (Day, 2006, p. 28). En lo que concierne al diálogo durante los encuentros y a la profundización sobre la pasión en la educación, los profesores expresaron lo siguiente:

*Si nosotros no tuviéramos pasión por nuestro aprendizaje, no estaríamos acá. Si nosotros no quisiéramos cambiar o transformarnos, hubiéramos venido la primera vez y hubiéramos dicho*

*“yo no sigo P7” o “yo sí sigo”, y hemos sido constantes; entonces, quiere decir que tenemos una pasión interna. (ULF87.GA.B2.OBS4.R)*

La pasión se evidenció en el interés demostrado por los profesores por participar en el grupo de acción, escribir en el diario personal, preparar las sesiones, empezar a escribir y buscar la mejora. En palabra de un profesor:

*La pasión es lo que nos lleva a diferenciarnos, y de pronto, sin que P4 haya hablado, yo diría: “este grupo de acción es pasión, aquí ninguno está porque le estén pagando estas 2 horas”. Estamos aquí por pasión, por pasión de encontrarnos, por pasión de reflexionar, por pasión de creer que, si nosotros nos formamos, eso nos va a ayudar; por una pasión de ir más allá, de romper una barrera, de pasar un obstáculo. En este caso, nos congrega la escritura, que no es nada fácil para nadie. Esa es la pasión. (ULF92.GA.B2.OBS4.R)*

Respecto a la comprensión de la motivación y la pasión, en el grupo de acción se analizó la importancia de la escritura académica en la reflexión de la profesión. Lo anterior debido a que acciones como volver al aula y reconocer el rostro de los estudiantes y el propio interés por el aprendizaje se convirtieron en el horizonte que guía hacia la mejora, en este caso, de la escritura académica y del desarrollo profesional dentro de la profesión.

En los diferentes ciclos de los bucles de la espiral, la escritura académica se convirtió en un dispositivo que, tal como lo describe Bazerman (2008), daba “forma a nuestra atención y pensamiento de modos más profundos” (p. 335). En ese orden de ideas, la escritura académica se convirtió en una práctica constante cuando se reflexionaba en el diario personal, se planeaban las sesiones, se transcribían las observaciones, se realizaban las sesiones y se reflexionaba acerca de ellas. De esta manera, cuando los profesores reflexionaron sobre su participación y actuación en el grupo de acción, manifestaron:

- 1. Tengo claramente identificada la necesidad de la escritura.*
- 2. Trabajo juicioso en los encuentros y proyecto las tareas a realizar.*
- 3. Me cuestiono un poco más al escribir, me pongo más en la posición del lector para establecer si lo que escribo es realmente lo que quiero comunicar y me ha vuelto a doler la mano, eso quiere decir que estoy escribiendo. (ULF80.GA.B2.OBS4.R)*

La anotación del profesor con respecto al dolor de la mano se relaciona directamente con la evidencia de que la escritura académica se volvía un proceso cotidiano en la práctica de la profesión del profesor. Como lo señalan Quintero Corzo y Torres Hernández (2010): “Las prácticas educativas requieren de una reflexión sistemática, la cual va dejando memoria escrita como base para reconstruir el sentido histórico y cultural de una nueva sociedad” (p. 43). Es decir, se trata del significado de la escritura académica para el aprendizaje, la enseñanza y la ciencia.

Estas transformaciones responden a la mejora experimentada cada uno de los profesores. La escritura privada a través del diario fue más frecuente: “Estuve escribiendo este fin de semana en el diario, pero una guía para los estudiantes” (ULF56.GA.B2.OBS3.E). Esta acción fue vinculada a la reflexión de la clase:

*Yo redacté lo que te comenté sobre la actividad que realicé el martes: “El martes 15 de mayo, a las 10 p. m., en la sala de mi casa, realicé un procedimiento sugerido en una de las guías de aprendizaje, el curso de aceites, el cual me tomó desarrollar una hora y treinta minutos. Debido a esto, inicié el proceso de escritura del informe, el cual me tomó cuarenta y cinco minutos, y tuve como resultado dos hojas. El proceso fue estimulado por la hora final de entregar, ya que la escritura fluyó. Dentro de las observaciones, tengo pendiente para la universidad es escribir el proyecto de manejo de residuos urbanos que debo presentar, pero no lo he hecho porque creo que necesitaré un tiempo de meditación, porque no lo he escrito. (ULF59.GA.B2.OBS3.E.R)*

En este contexto, la guía, uno de los géneros textuales más empleado por los profesores, fue comprendida como una posibilidad de aplicar la teoría a la práctica. Al respecto, uno de los profesores relató lo siguiente: “Analicé sobre ¿cómo hago para que un tema tan empírico, que es dar los datos, pueda presentárselo a los estudiantes? Y entonces les escribí una guía” (ULF57.GA.B2.OBS3.E).

Se puede afirmar entonces que, con la vinculación de la escritura académica a la reflexión y a las prácticas de la clase, el cambio se hacía realidad. En la reflexión realizada durante las diversas sesiones, los profesores identificaron, a través de la escritura académica, el cambio experimentado durante el recorrido por la espiral autorreflexiva, metáfora de la investigación-acción. Así lo expresó uno de los profesores:



*He sentido que he ido cambiando, tengo motivación. Ahora escribo, me reviso, pero lo hago con una manera más positiva, más fluida y también más cuidadosa. El 20 de junio me publicaron un artículo, y ese ha sido un premio muy importante ante esta incertidumbre escritural; yo les compartí el artículo. Para las clases también he usado la escritura en las guías, evaluaciones y programas de curso y en los informes de autoevaluación de 2015 y 2017 del Programa de Ingeniería Civil. (ULF120.GA.B2.OBS5.R)*

Como resultado del avance en el grupo de acción, los resultados individuales empezaban a concretarse y, al mismo tiempo, a ser reconocidos en la Dirección Nacional de la Facultad de Ingenierías:

*Ayer vinieron del campus Bogotá a un encuentro de los dos campus, y se plantearon al final conclusiones y objetivos para realizar entre los dos campus; y curiosamente salió este curso. El decano dijo que nosotros estamos haciendo con P7 un proceso de desarrollo profesional en escritura académica. Al final, todos concluyeron que es una necesidad que se ha visto también en los profesores del campus Bogotá. El decano nacional comentó en alguna reunión que se está estudiando para generar una sublínea de escritura académica con los ingenieros. El decano nacional y el director de investigación están proyectando ese proceso de desarrollo profesional en escritura académica. (ULF104.GA.B2.OBS5.ACC)*

En la voz del profesor se aprecia el cambio en la motivación y en la escritura personal, así como el impacto del grupo de acción en la universidad. Además, en el proceso de reflexión se revelaron otros aspectos respecto a la motivación que generó este proceso: “Cuando terminamos la sesión del grupo de acción, me maravillo de mis compañeros, le narro a mi familia lo desarrollado y empiezo a pensar en el desafío del próximo encuentro” (ULF53.EGA4.DP-P7.ACC). Según Kemmis y McTaggart (1988), en los procesos de investigación-acción:

[Se] empieza modestamente, operando con cambios que pueden ser intentados por una sola persona (yo mismo), y se desplaza hacia cambios más amplios, llegando incluso a críticas a ideas o instituciones que, a su vez, pueden conducir a reformas más generales en la clase, la escuela o la política y las prácticas a escala de sistema. (p. 33)

Los procesos de cambio y de mejora, tal como lo plantean los autores citados, se inician por cambios individuales. Como grupo de

acción, de manera tanto individual como grupal, se avizoraba la mejora. Sin embargo, en el despliegue de los bucles, se experimentaron tensiones que impulsaron a los participantes a ser más reflexivos y a revisar de nuevo el plan y el compromiso asumido.

Las situaciones de tensión frente a los tiempos laborales y vitales de los profesores incidieron en el proceso y los condujeron a reflexionar y a crear estrategias para superar las limitaciones que emergían en el despliegue de la espiral autorreflexiva. Al respecto uno de los profesores manifestó:

*No he tenido la oportunidad de trabajar en lo que hemos propuesto en el grupo de acción. Es que me han tenido con mucho trabajo, no he tenido vacaciones; se supone que salgo a vacaciones la otra semana porque nos la dieron bien cortada, pero bueno. (ULF102.GA.B2.OBS5.R)*

El tiempo del profesor para los encuentros y la reflexión se vio interferido por sus responsabilidades en la universidad. Como señala Hargreaves (2005): “El trabajo de los profesores parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios” (p. 43). Por consiguiente, se requiere que la universidad garantice el tiempo para el desarrollo profesional de los profesores, porque ellos necesitan tiempo para su formación. De no darse esta condición, las prácticas de los profesores, a mediano y a largo plazo, permanecerán de espaldas a los desafíos educativos de la época.

A uno de los encuentros del grupo de acción, varios profesores no asistieron. Cuatro de ellos, porque estaban adelantando actividades relacionadas con una obra ingenieril (la fundición de un puente); otro estaba en la semana de vacaciones del periodo intersemestral; otro cubriendo el mundial en Rusia, y otro más, ofreciendo una conferencia en otra entidad educativa por encargo de la universidad. Como se puede evidenciar, el tiempo que se asigne a los profesores, además de las clases, para que los profesores se formen, dialoguen con sus pares y reflexionen, es indispensable para la mejora y el desarrollo profesional (Hargreaves, 2005).

En ese sentido, el profesor perteneciente al grupo de acción, empoderado de una estrategia crítica hacia el cambio y la mejora, que parte de una preocupación temática construida desde las situaciones prácticas, argumenta desde su experiencia la necesidad de un desarrollo profesional que, además del componente práctico que implica su ejercicio docente, considere la dimensión personal del profesor, privilegie el trabajo en equipo y parta de un principio de responsabilidad con la educación (Nóvoa, 2009).

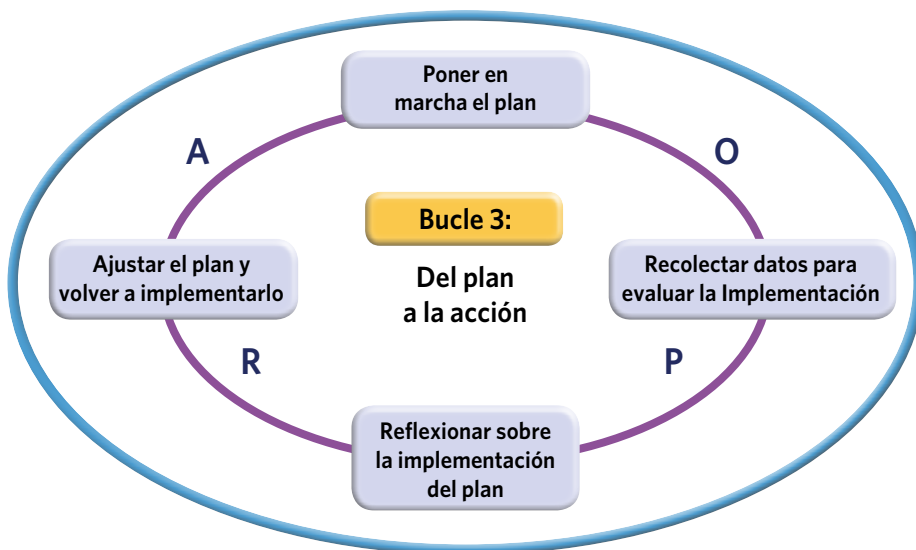
Con la planeación, los cambios y las tensiones, el grupo de acción comprendió la necesidad de seguir avanzando dentro de los bucles de la espiral autorreflexiva, para lograr la implementación del plan y continuar la mejora.

### ***Bucle 3. Del plan a la acción***

Contar con el plan general, tener objetivos, estrategias, recursos y acciones concretos, permitió identificar en prospectiva la mejora en escritura académica y el desarrollo profesional de los profesores universitarios. Con respecto al plan, se programaron talleres en torno a la motivación, la epistemología de la escritura, los elementos discursivos y textuales de la lengua, y los géneros textuales. La planeación y la revisión de estos talleres contribuyeron al avance en el despliegue de los bucles y los ciclos de la espiral autorreflexiva.

En virtud de lo anterior, al ingresar al tercer bucle, con la revisión del plan, se dio paso a la implementación de cada uno de los talleres y encuentros programados. En la figura 3.4, se observan las acciones que se desarrollaron en el bucle 3. Así, se desplegó el plan y se continuó con las observaciones para evaluar la implementación. Posteriormente, en la reflexión se ajustó el plan, se actualizó conforme a las necesidades y se prosiguió con la implementación.

Figura 3.4. Bucle 3: Del plan a la acción



Fuente: Elaboración propia.

### Poner en marcha el plan

Poner en marcha el plan condujo hacia la acción, una acción que se sistematizó a través de la observación. A través de estos procesos, el participante “reconoce en la práctica ideas en acción y utiliza la acción como plataforma para un nuevo desarrollo en la acción posterior, una acción con un propósito educativo” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 17). En ese sentido, la acción conduce hacia la observación para registrar las tensiones, las posibilidades y los avances. Luego, dirige hacia la reflexión para revisar la preocupación temática, los objetivos y evaluar el plan. Finalmente, reconduce nuevamente a la acción para implementar los ajustes y continuar hacia la mejora.

Implementar el plan construido colaborativamente posibilitó el conocimiento, la preparación y la apropiación de las acciones para seguir. En palabras de uno de los profesores:

*Hoy vamos a desarrollar el taller del proceso escritor y vamos a trabajar las fases de dicho proceso. El 4 de septiembre vamos a trabajar las propiedades de la escritura, entonces vamos a hablar de coherencia,*

*vamos a hablar de cohesión, de algunos elementos de sintaxis que hay que tener en cuenta y así sucesivamente. (ULF161.GA.B3.OBS6.ACC)*

Una de las características de la acción fue que todos los profesores se centraron en el avance del grupo de acción y, por lo tanto, cada uno de los talleres y las estrategias planteadas eran conocidas por todos y justificadas desde la pertinencia, a partir de la búsqueda de la solución para la preocupación temática, en este caso, la mejora de la escritura académica.

En la medida en que la acción avanzaba, y el grupo con ella, fue muy importante comprender la relevancia de observar la acción, porque en este ciclo del bucle de la espiral autorreflexiva, como afirma Elliot (2005): “Se abre un período de reconocimiento o revisión y puede tener que seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión” (p. 96). En consecuencia, el diario personal y el registro de la observación se convirtieron en la posibilidad de analizar la acción y la mejora:

*Entonces, en la medida en que nosotros vayamos cumpliendo nuestros objetivos de acción y vayamos avanzando en la espiral reflexiva, vamos a ir identificando el cambio. Así hemos realizado nuestro transcurrir por los bucles: en el primer bucle realizamos la identificación de la preocupación temática; en el segundo bucle elaboramos el plan de acción; en el tercer bucle, donde nos encontramos, hemos implementado y evaluado el plan de acción. (ULF77.EGA7.DP-P7.ACC)*

Observar y reflexionar sobre la acción posibilitó la movilización en la escritura académica. A este respecto, los profesores expresaron su motivación y compromiso con su desarrollo profesional: “Me siento entusiasmado, porque inicio la proyección de mi investigación a través de los conocimientos de la escritura académica que desarrollaremos en lo que resta del semestre” (ULF32.GA.RFL.E6.B3.R).

Por consenso, el grupo decidió centrarse en dos géneros textuales que se consideraron importantes en la práctica educativa: las guías de clase y el proyecto de investigación. En el proceso de aprendizaje y escritura de estos géneros, los profesores identificaron el cambio que emergía de sus esfuerzos y dedicación, a medida que ejecutaban el plan de acción: “Puedo ver que se progresa

adecuadamente, se empiezan a obtener frutos de las reuniones. Cada jornada da herramientas para conseguir el objetivo de escribir” (ULF33.GA.RFL.E6.B3.MP).

Asimismo, a partir de sus profesiones, los profesores reflexionaban sobre lo que consideraban que era necesario, para la mejora de sus prácticas en la clase, la investigación y la gestión educativa. Así, se planteó, por ejemplo: “Buscar la clave que permita la alianza entre los números y las letras, con el fin de mejorar la escritura en los procesos de ingeniería” (ULF35.GA.RFL.E6.B3.R). Esta reflexión de un profesor con respecto a la alianza entre los números y las palabras permitió comprender que la escritura académica es inherente a la gestión curricular, es una necesidad en los diferentes campos del saber y profesionales, puesto que en todos ellos hay “textos de especialidad que hay que conocer para poder entender y expresarse convenientemente en los ámbitos académicos y sociales” (Álvarez, 2013, p. 14). En este horizonte, los profesores identificaron la necesidad de realizar procesos de escritura académica dentro de las disciplinas como un factor clave para su desarrollo profesional.

### *Primero planificar y luego escribir*

Para la implementación del plan, se realizaron los primeros talleres sobre la escritura académica. El primer taller se centró en la escritura académica como un proceso. En él se profundizó en los pasos que conducen a la producción de un texto escrito, según el modelo propuesto por el grupo Didactext, de la Universidad de Extremadura. En este modelo se establece que la escritura es un proceso que se lleva a cabo en seis fases: el acceso al conocimiento, la planificación o estrategia de organización, la producción textual, la revisión, la edición del texto y la presentación oral del mismo (Grupo Didactext, 2015). En el desarrollo del taller, los profesores comprendieron que para escribir es necesario planificar, y lo incorporaron para la producción de su texto:

*Hay que planificar, hay que hacer un plan de escritura para organizar las ideas. Mucha gente hace esquemas, hace mapas conceptuales, hace rayones, hace jerarquización de ideas; cada quien tiene su forma de empezar, hacer como sus primeros trazos para organizar*

*las ideas. Y, además, hay que determinar si uno va a hacer un escrito de manera deductiva, es decir, de lo general a lo particular, o inductiva, de lo particular o el método de organización de las ideas. Hoy empezamos con el proceso escritor, donde definimos que la escritura hay que planearla, hay que consultar unas fuentes, hay que tener conocimiento de la lengua, para poder empezar a escribir. (ULF149. GA.B3.OBS6.ACC)*

Ahora bien, una vez se tuvo clara la importancia de la planeación de la escritura académica, el grupo de acción comprendió que se necesitan unos insumos clave para llevar a cabo el proceso:

*Debemos revisar qué conocimientos tenemos sobre el tema y empezar a buscar fuentes y qué partes o aspectos necesitamos investigar para poder hacer ese proceso. Eso es lo primero que tenemos que pensar. Ahí no hemos escrito ningún texto, solamente estamos en la parte de pensar. (ULF166.GA.B3.OBS6.E)*

Así, durante el tránsito hacia la producción textual, a través de los diferentes bucles de la espiral autorreflexiva, y en la medida en que se avanzaba en el proceso de elaboración del texto escrito, fue posible reconocer la importancia de la planeación para no enfrentarse a la hoja en blanco. Este proceso de planeación permitió identificar que se deben consultar diversas fuentes y buscar información pertinente para poder escribir.

Para el ejercicio, se reflexionó acerca de los insumos necesarios para la escritura académica. De esta manera, cada profesor se fue apropiando de las actividades específicas de escritura académica en las que debía avanzar:

*Poco a poco vamos a ir incrementando la escritura, y este proceso va a ser posible después de desarrollar un proceso de planeación donde se defina el tema, los propósitos de escritura y los demás elementos que se propusieron en el taller. (ULF191.GA.B3.OBS8.DP)*

La escritura académica emergió entonces como posibilidad de mejora en la motivación de todos los profesores del grupo de acción, lo que se evidenció en la disposición que tuvieron para la planeación del texto escrito. En palabras de un profesor: “Empezamos el trabajo

de la planeación del texto, y me sorprendió que cada profesor tiene un tema y un propósito textual y unas fechas de entrega” (ULF77. EGA7.DP-P7.ACC).

Esta movilización hacia el cambio, hacia la mejora, que se dio en el grupo de acción, fue motivada por el interés en el desarrollo profesional, a partir de la búsqueda de formación por parte de los profesores, de una formación que, tal como lo propone Nóvoa (2009) sea “construida dentro de la profesión, es decir, basada en una combinación compleja de contribuciones científicas, pedagógicas y técnicas, pero que tiene como base a los propios profesores, sobre todo a los profesores más expertos y reconocidos” (p. 216). De ahí que la mejora de los profesores haya empezado a evidenciarse tanto en sus prácticas –en este caso, escriturales– como en su comprensión sobre la producción textual y la necesidad de la escritura académica en los procesos de formación que se dan en la educación superior (Carr y Kemmis, 1988).

Considerar el cambio y la mejora como posibilidad para potenciar el desarrollo profesional llevó a que el grupo de acción profundizara en la escritura académica y a que todos los profesores se implicaran en la acción. Esto, a su vez, generó una participación aún más activa por parte de todos los integrantes del grupo, con el fin de avanzar hacia la mejora:

*Para poder lograr los cambios en nosotros con respecto a la escritura académica, y teniendo en cuenta la preocupación temática que hemos encontrado, trabajaremos: las propiedades de la escritura, los géneros textuales, la estructura de los géneros textuales, bases de datos. (ULF154.GA.B3.OBS6.PLA)*

El reconocimiento de los aspectos centrales de la escritura académica, que se habían focalizado a través del plan general de acción, posibilitó la polifonía del discurso en cada una de las sesiones, porque en la acción colaborativa cada uno aportaba libremente sus conocimientos para el grupo de acción:

*Todos vamos a tener que hacer algo aquí. O sea, cada uno va a tener una responsabilidad y va a preparar o ayudar a preparar el taller; o sea, ya aquí no hay una sola voz que está trabajando, sino que todos vamos a contribuir para desarrollar el plan. (ULF157.GA.B3.OBS6.PLA)*



Al respecto, cabe anotar que, como lo señalan Carr y Kemmis (1988), involucrar a los profesores en la acción:

No solo implica que el investigador activo reconozca el carácter social de las prácticas, los entendimientos y las situaciones de la educación, sino que además le compromete a extender el proceso para que otros colaboren en todas las fases de la investigación-acción. (p. 193)

La participación de los profesores en el proceso fue voluntaria, y a partir de sus experiencias y conocimientos, cada uno fue aportando a la formación en escritura académica según sus posibilidades: “Yo quiero aportar la definición de objetivos” (ULF158.GA.B3.OBS6.ACC); “[...] la estructura de la guía, y traigo lo de Rizoma y lo que he hecho yo, y mostraría una de las que he hecho” (ULF159.GA.B3.OBS6.PLA).

Profundizar en la escritura académica y en el proceso de producción del texto escrito hizo emerger en los profesores la reflexión sobre su propio interés por avanzar en la escritura académica. En la voz de uno de los profesores: “Mi interés por la escritura académica es el de transmitir y plasmar mis conocimientos de una manera clara y entendible, y sembrar la semilla en nuestros estudiantes” (ULF3.EGA6.DP-P5.E). En otras palabras, el interés práctico por la escritura académica para la ciencia y la clase posibilita el desarrollo profesional del profesor, dado que la mejora en la escritura académica mediará en su avance tanto en la ciencia como en la enseñanza.

Otro de los profesores manifestó: “Mi interés con respecto a la escritura radica en cumplir con estándares para desarrollar mi trabajo. Plasmar el desarrollo de mi trabajo para someterlo a la comunidad académica y mejorarlo” (ULF15.EGA6.DP-P6.DP). Se observa, entonces, que el interés de los profesores por mejorar en su clase y en la construcción de conocimiento los llevó a comprender que la mejora en la escritura académica se relaciona con el desarrollo profesional, en un proceso que va de lo teórico a lo práctico, del plan a la acción. En esta línea de pensamiento, Carr y Kemmis (1988) afirman:

El investigador activo, al tratar de mejorar las prácticas, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de cómo sus propias prácticas

son construcciones sociales englobadas en la historia, y considerando desde esa perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que él trabaja. (p. 193)

En tal sentido, los profesores del grupo de acción –ingenieros y arquitectos de profesión– manifestaron su compromiso con la clase y con la construcción del conocimiento, se reconocieron como profesores que, al inspirarse en sus estudiantes, decidieron avanzar hacia el cambio.

### **Revisemos nuestros cambios y reflexionemos sobre ellos**

Tras identificar la preocupación temática, comprendida como la situación que se busca mejorar, el grupo de acción emprendió un proceso de reflexión-acción-reflexión, mediado por la planeación y la observación para avanzar hacia la mejora. Al respecto, Kemmis y McTaggart (1988) señalan:

En la investigación-acción buscamos cambios en tres aspectos diferentes del trabajo individual y de la cultura de grupo: cambios en la utilización del lenguaje y los discursos [...]; cambios en las actividades y las prácticas [...]; y cambios en las relaciones y la organización sociales, en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación. (p. 22)

Durante la implementación del plan y en la reflexión sobre este, dentro el grupo de acción identificó algunos avances con respecto a los cambios contemplados por Kemmis y McTaggart (1988), los cuales se describen a continuación.

Sobre los cambios en el lenguaje, los profesores manifestaron: “Ahora soy más cuidadoso en el lenguaje que utilizo, es más técnico, y empecé a escribir.” (ULF38.GA.RFL.E6.B3.MD); “Utilizo referencias bibliográficas sobre escritura. Expreso mi motivación. He adquirido mayor vocabulario” (ULF72.EGA6.DP-P7.MD). Lo expresado por los profesores da cuenta de su cambio en lo concerniente a la ampliación del vocabulario y al empleo de un discurso más positivo. En ese sentido, la formación en escritura académica “afecta temas sociales y culturales tales como la memoria colectiva, la autoimagen

comunitaria, la participación política, la complejidad del conocimiento y el repertorio cultural” (Bazerman, 2008, p. 358).

A través de este proceso, el cambio en la práctica se evidenció en la producción textual de la siguiente manera: “Los textos e informes que escribo son más fluidos y las guías de clase incluyen una fundamentación teórica” (ULF39.GA.RFL.E6.B3.MP); “Ahora me preocupo por profundizar en temas para la escritura académica y documentos de interés” (ULF4.EGA6.DP-P5.MP); “He cambiado en la escritura, en la vida propia; Ahora llevo registro de mis actividades” (ULF17.EGA6.DP-P6.MP). A partir de las voces de los profesores, se comprende que el cambio en la práctica inicia por el uso de la escritura académica y por la profundización en la disciplina para producir la escritura académica.

En esta misma dirección, en el uso de los géneros textuales, los profesores evidenciaron apropiación de la epistemología de la lengua y de sus elementos discursivos. La importancia de conocer y apropiarse del uso de los diferentes géneros textuales radica en que, como lo señala Álvarez (2010): “en la medida que los individuos conocen y producen los géneros textuales que demanda la vida en sociedad, participan en la construcción social, ejercen la ciudadanía activa” (p. 29). En este caso, el uso adecuado de los géneros textuales posibilita la participación de los profesores en la vida académica, en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, respecto a la mejora en las relaciones, los profesores expresaron: “Soy más positiva cuando hablo de la escritura, motivo a escribir” (ULF74.EGA6.DP-P7.MR); “La escritura de informes es más fluida” (ULF48.GA.RFL.E7.B3.MR); “Profundización y seguridad en los temas al momento de interrelacionar con la academia” (ULF61.GA.RFL.E10.B4.MR); “Se argumenta y profundiza en las temáticas que son de dominio profesional para el desarrollo de nuestra labor como profesores universitarios” (ULF64.GA.RFL.E11.B4.MR).

Con lo expresado anteriormente por los profesores, se devela que las relaciones a través de la escritura académica y el diálogo han enriquecido el ámbito personal y profesional del profesor. En cuanto a la profesión, se identificó que las relaciones mediadas por informes escritos y la profundización en los estudios académicos, les han posibilitado a los profesores mejorar en la clase y en general, en los contextos académicos.

Por otro lado, la implementación del plan condujo al grupo hacia la acción planeada, organizada, sistematizada y reflexionada. En este bucle, se puso en marcha la ejecución de las estrategias para la formación del profesor, tomando como punto de partida la preocupación temática y el aspecto emocional y profesional del profesor. Por ende, el proceso se inició con la motivación y la fuerza interna que moviliza y que invita al cambio. Posteriormente, se profundizó con respecto a la escritura académica como proceso.

Con base en estos focos de profundización y formación, se revisaba la planeación con prospectiva a la acción y con retrospectiva a la reflexión desde la observación sistematizada. En este bucle, al transitar por los diferentes ciclos, se experimentó el interés y la apropiación de la escritura académica por parte de los profesores. Así, la planeación de la escritura académica empezaba a percibirse como práctica.

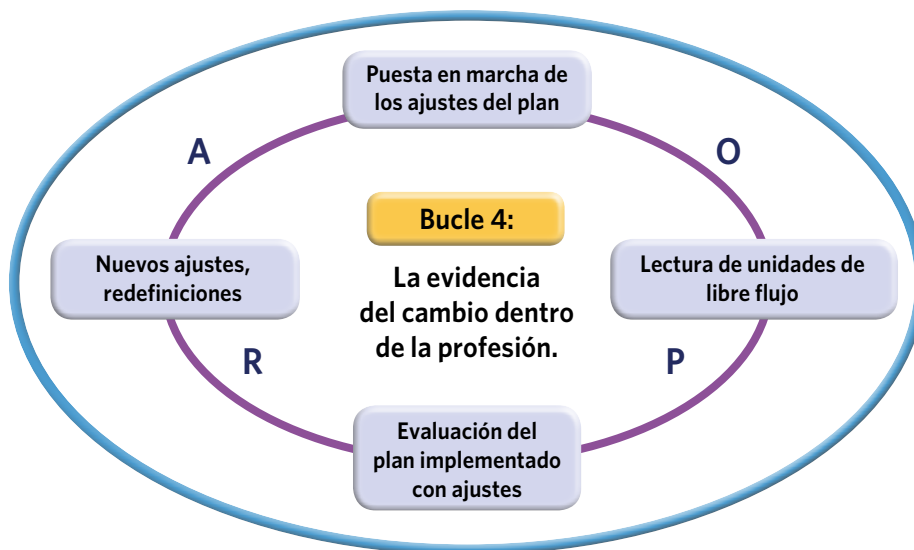
Los profesores reconocieron la mejora en el uso del lenguaje, tanto en su práctica docente como sus relaciones académicas y sociales. Sin embargo, los tiempos –vital y laboral– se experimentaron como una limitante para la acción, pero a partir de la reflexión continua se logró superar las dificultades.

Finalmente, en la puesta en marcha del plan, se contempló reflexionar sobre su implementación, paso que abrió el espectro hacia el cambio, la mejora y la posibilidad de transitar hacia el siguiente bucle de la espiral autorreflexiva.

#### ***Bucle 4. La evidencia del cambio dentro de la profesión***

Después de revisar y reconfigurar el plan en cada encuentro, los ciclos de reflexión-acción-reflexión transitados y mediados por la planeación y la observación permitieron avanzar en el despliegue de la espiral autorreflexiva hacia el cuarto bucle. En este bucle, la revisión del plan, la replanificación, la profundización en la escritura académica y la evidencia de la mejora posibilitaron retroalimentar el proceso de investigación-acción de este grupo de acción, enfocado en la búsqueda de la mejora y el cambio de los profesores a partir de la preocupación temática: “Mejorar la escritura académica de los profesores para fortalecer su desarrollo profesional”. En la figura 3.5 se observan los procesos recorridos en el bucle 4.

Figura 3.5. Bucle 4: Evidencia del cambio dentro de la profesión



Fuente: Elaboración propia.

### La mejora y el cambio se han evidenciado en la escritura académica

La participación activa, colaborativa, libre y motivada de cada uno de los profesores del grupo de acción posibilitó avanzar hacia el cambio y la mejora. Encontrar en el grupo de acción la posibilidad de mejora en la escritura académica y en el desarrollo profesional de los profesores motivó su participación. En palabras de los profesores:

*P5: Vengo al grupo de acción porque quiero, por necesidad; fue una decisión propia para aprender, para cambiar.*

*P2: Es bastante complicado separar la necesidad del querer, porque, desde mi posición, es porque quiero hacerlo, pero también necesito hacerlo; siento que tengo dificultades en la escritura, y aquí, en este grupo, he podido avanzar desde la reflexión.*

*P4: Yo, al principio, llegué por cumplir con la invitación que nos hiciste; me quedé porque me gustó el planteamiento del trabajo desde el cambio, la reflexión y la mejora. (ULF204.GA.B3.OBS9.R)*

En el grupo de acción, los profesores construyeron, a partir de sus reflexiones, posibilidades de mejora en una problemática que limitaba su desarrollo profesional y, entonces, decidieron avanzar en el proceso para mejorar. Se dieron la oportunidad de participar en un proceso de formación que los hizo parte de la identificación del problema y de la búsqueda de mejora. Como afirman Kemmis y McTaggart (1988): “Las comunidades escolares pueden mejorar no solo aquello que hacen sino también su comprensión de aquello que hacen” (p. 9). En este caso, en la medida que iban experimentando el cambio, los profesores lograron comprender su implicación y participación en el grupo de acción.

El primer elemento que congregó a los profesores y los motivó para conformar el grupo de acción, fue el reconocimiento de sus limitaciones con respecto a la escritura académica, sumado al interés por buscar una solución centrada en la reflexión, con el fin de potenciar su desarrollo profesional. A medida que se avanzó en los bucles, se vislumbraba el cambio, que era experimentado, y a la vez reflexionado, por los profesores:

*Teníamos algunas falencias con respecto a la escritura académica, y necesitábamos potenciarnos como personas y profesores universitarios. Somos profesionales que deciden venir a un grupo y no que son obligados porque hay que cumplir con un plan de trabajo, sino que venimos porque nos gusta lo que hacemos y queremos mejorar, convencidos cada uno de que el proceso le puede servir y, pues, asimismo fortalecer el desarrollo profesional. Siento que he avanzado, porque he empezado a escribir, y mis compañeros también están escribiendo. (ULF232.GA.B4.OBS11.DP)*

Empezar a escribir en el diario personal, registrar las observaciones de cada sesión, construir colaborativamente el texto de la preocupación temática, redactar el plan y empezar a escribir en el género textual elegido por cada profesor fue muy motivante para cada profesor del grupo de acción. Así, la experiencia de la escritura académica posibilitó la mejora y el cambio.

Cabe resaltar que, como lo señalan Pulido y Gómez (2017):

La escritura se inscribe en el ámbito de la experiencia, [...] escribir es experimentar, jugar con el pensamiento, producir o recrear conceptos, actualizarlos e intentar producir en uno mismo y en los otros efectos

de transformación, nuevas formas de mirada y posibilidades de acción. en este sentido, la experiencia se concentra en producir a través de la escritura desplazamientos, rupturas y alertas. (p. 9)

En tal sentido, la experiencia de la escritura académica en el grupo de acción condujo a los profesores a organizar su pensamiento conforme a la lógica que se requiere para escribir, a aplicar los elementos de la escritura académica abordados y, con ello, a superar las barreras del miedo y la desmotivación. Otro factor que aportó al avance en la escritura académica fue el tiempo, poder vencer el obstáculo que este representaba para la escritura académica aportó la posibilidad de construir la planeación y la redacción. Así lo expresó uno de los profesores:

*Al principio no tenía planificación con el tiempo para escribir. Me faltaba planificación, o sea, me faltaba organizar; decía “lo voy a hacer este fin de semana”, pero el fin de semana me dedicaba a otra cosa. Organicé los tiempos para poder cumplir con lo propuesto. (ULF206. GA.B3.OBS9.R)*

Es importante destacar que, en este caso, el obstáculo que la falta de tiempo representaba fue superado gracias a la organización y la disposición de los profesores. Ante los desafíos que afronta la universidad, el profesor debe ser un apoyo en todos los procesos académicos, administrativos, de gestión, de mercadeo y de proyección; pero los planes de trabajo no incluyen el tiempo necesario para la formación docente y para la escritura académica. Sin embargo, como afirman Carr y Kemmis (1988):

Si alguien aduce que el calendario escolar no deja tiempo para cubrir determinado tema importante, el investigador activo aducirá que la limitación (“objetiva”) del tiempo no es sino aparente; que en realidad la cuestión del tiempo siempre es cuestión de cómo han decidido utilizar su tiempo las personas, y que, o bien se cambia el horario, o se incluye el tema importante en otro que ya figure en la orden del día. (p. 194)

Los profesores del grupo de acción decidieron incluir el tiempo de la escritura académica en sus agendas y cronogramas, y, de este modo, el tiempo surgió para posibilitar la escritura académica. Así, contando con tal disposición, se organizaron los tiempos vitales y laborales:

*Como persona me implica limitar el tiempo de otras actividades para dedicárselas a la escritura, pero como profesional me implica mantenerme informado sobre los temas que me competen en mi área de formación. Eso me gusta de la escritura, que exige actualización. Mi tiempo será los viernes en la mañana. (ULF208.GA.B3.OBS9.R)*

La limitación del tiempo se superó con disposición y voluntad. La organización y la disposición fueron los mecanismos para vencer una limitante tan grande, y superar este aspecto fue parte del cambio.

### ***El aporte de la escritura académica a través de los géneros textuales a la profesión docente***

La reflexión en el proceso de avanzar a través de los bucles en la espiral autorreflexiva permitió a los profesores identificar cómo la escritura académica mejoraba su desarrollo profesional: “La mejora y el cambio se han venido evidenciando en el avance en la escritura de los dos géneros textuales que hemos escogido para trabajar: la propuesta de investigación y el artículo” (ULF214.GA.B4.OBS10.R). Empezar a escribir textos de los géneros propuestos por el grupo de acción, permitió ampliar el espectro de desarrollo profesional de los profesores. Esto, en razón de que, cuando los profesores hacen investigación, la universidad cambia sus planes de trabajo, de tal manera que la disponibilidad de tiempos y las responsabilidades se enfocan principalmente en la investigación y la escritura académica.

A través de la escritura académica, los profesores se actualizan en su disciplina, y esto les permite mejorar el discurso en la clase y las estrategias de enseñanza: “Con respecto a las clases, me ha servido mucho el estado del arte que estamos elaborando, porque he innovado en las clases y me he actualizado” (ULF217.GA.B4.OBS10.MD). Además, el uso de vocabulario técnico y la consulta de fuentes especializadas permiten que el profesor sea otro, que la clase sea otra: “Las ventajas que he identificado son el aumento del vocabulario, la actualización permanente, la reflexión. He tenido también la oportunidad de conocer revistas, motores de búsquedas, bases de datos que son muy importantes para el mejoramiento del conocimiento” (ULF219.GA.B4.OBS10.MP).



Por último, los profesores reflexionaron y sacaron conclusiones sobre las diferentes acciones y aprendizajes que llevaron a cabo durante el proceso:

*Con respecto a las acciones que he desarrollado para fortalecer mi desarrollo profesional, escogí un tema de investigación y estuve averiguando por pérdidas del agua, realicé el estado del arte, he encontrado artículos interesantes de la parte de pérdidas del agua. Aprendí métodos de identificación de la pérdida del agua que no conocía y siento que me actualicé y que puedo aportarles más a mis estudiantes. (ULF235. GA.B4.OBS11.MP)*

El abordar la escritura académica como habilidad epistémica, académica y social posibilitó la mejora y el desarrollo profesional de los profesores. Por una parte, aportó a los procesos de enseñanza; por otra, abrió un espectro de posibilidades de desempeño profesional para los profesores, pues la universidad permitió a los profesores hacer cambios en sus planes de trabajo en función de asignaciones de tiempo específicas para la investigación.

En ese sentido, la escritura académica fue un motor de cambio para los profesores, aun en medio de sus temores, de sus limitaciones y posibilidades. Como lo señala Carlino (2009):

*Nadie cambia sino a través de un proceso, no exento de conflicto, con toma de conciencia, tímidos intentos, puesta a prueba de alternativas y reconsideración. Nadie lo hace a menos que supere la inseguridad que cambiar provoca y sienta que vale la pena. (p. 6)*

El acercamiento a la epistemología de la escritura académica y los géneros textuales aportó a los profesores un horizonte sobre la actividad de escribir, y elementos para la contextualización de las comunidades discursivas propias de la educación superior, para dotar de sentido las prácticas de escritura académica de los profesores.

En procesos previos de formación para desarrollo profesional, los profesores del grupo de acción habían experimentado desmotivación hacia el aprendizaje, incomodidad ante las estrategias, falta de coherencia entre las temáticas tratadas en las acciones formativas y sus necesidades reales de formación, entre otras. Frente a lo anterior, la

participación el grupo les generó motivación y conocimiento, fue una experiencia en la que encontraron coherencia entre el saber adquirido y la aplicación en la práctica:

*Me siento muy contento con mi proceso de desarrollo profesional. Siento que en esta ocasión aprendí a reflexionar sobre mi rol como docente, le di un lugar a la escritura académica, empecé a escribir y, sobre todo, he perdido el temor de empezar a escribir. Debo seguir estudiando los elementos de gramática y sintaxis, porque soy consciente que debo lograr un mejor conocimiento de la lengua. (ULF241.GA.B4.OBS11.MP)*

Participar en el grupo de acción y transitar por los diferentes peldaños de la espiral autorreflexiva permitió a estos profesionales, formados en otras áreas del conocimiento, reconocerse como profesores y justipreciar los aportes de la escritura académica a su desarrollo profesional.

El desarrollo profesional, según Ávalos (2007):

Es el proceso mediante el cual, solos y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños y jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente. (p. 78)

En ese sentido, los profesores, en el proceso reflexivo y en el compromiso con la planeación, la observación y la acción en su desarrollo profesional, lograron mayores comprensiones sobre la profesión docente y la escritura académica, tal como se aprecia en las palabras de uno de los profesores:

*Yo ahora veo la escritura con otro enfoque, al igual que mi rol en la universidad y mi desarrollo profesional. En este momento, yo solo tengo una especialización, y por mi rol como profesor, reflexioné aquí en el grupo lo importante de mi actualización académica. También creo que investigar aquí en la universidad permite acercarse más al conocimiento, y quiero empezar a ser parte de ese grupo selecto. Pero para ser investigador debo escribir bien, y me siento motivado por el proceso que seguimos en este grupo de acción. (ULF243.GA.B4.OBS11.MP)*

En la voz de los profesores emerge la comprensión de la relevancia de la escritura académica en la profesión docente y la reflexión sobre la necesidad de la formación continua, el cambio y la mejora en el desarrollo profesional, en un proceso que involucra las dimensiones personales y profesionales del profesor.

La investigación-acción, entendida como una “indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9), permitió el cambio y la mejora en un grupo de profesionales en ingeniería y arquitectura que se desempeñan como profesores en el ámbito de la educación superior.

El tránsito por los diferentes peldaños de la espiral autorreflexiva, a través de los ciclos de reflexión-acción-reflexión, mediados por la planeación y la observación en búsqueda de la solución y mejora de la situación problemática, incidió en el desarrollo profesional de los profesores. En el proceso, ellos reelaboraron las estrategias y la metodología para hacerlas propias y aplicarlas tanto en sus clases como en los diferentes roles de su profesión docente. En este sentido, iniciaron un proceso que les permitió transitar de la reflexión en el grupo de acción a la práctica de lo aprendido en el aula, en la universidad, y en sus relaciones, reflexiones y planeaciones:

*Yo me siento en un proceso de transición; me siento feliz de hacer parte de un grupo de acción que reflexiona y profundiza sobre la escritura, y les cuento a mis colegas sobre nuestros procesos y aprendizajes. Y la transición consiste en pasar del temor a la escritura a realizar mis primeros ejercicios de escritura, en mi caso, la propuesta de investigación. (ULF248.GA.B4.OBS11.MD)*

El grupo de acción resignificó las experiencias, los aprendizajes, las reflexiones de todos los profesores que permitieron la posibilidad de réplica en el aula; el profesor trascendió lo aprendido, del grupo de acción al aula. En tal sentido, “cada profesor reconstruye lo que observa que hacen otros educadores teniendo en cuenta su propio contexto, sus propósitos y conocimientos particulares” (Carlino, 2009c, p. 14).

En este proceso, el entorno universitario se convirtió en un campo de acción, donde los profesores pusieron en práctica lo aprendido:

*Yo también estoy haciendo ese proceso de retroalimentación con los estudiantes, reflexiono al finalizar la clase sobre los avances y los cambios que logran los jóvenes a medida que profundizamos en el conocimiento. He realizado algunos ejercicios de escritura, por ejemplo, hemos planteado problemas con respecto al uso de las aguas, para usarlas de pretexto y profundizar en la clase. (ULF246.GA.B4.OBS11.R)*

Aunado a lo anterior, la comprensión de la propuesta de investigación como género textual y como práctica, aportó en la clase del profesor:

*En la clase de metodología de la investigación aplicada que imparto he aprovechado todo lo que vimos del género textual: la propuesta de investigación, y he llevado toda esa información a la clase porque me ha permitido orientarles mucho más la escritura. (ULF247.GA.B4.OBS11.MP)*

La formación para el desarrollo profesional debe incidir en la práctica del profesor y, por lo tanto, debe centrarse en aprendizajes que puedan ser llevados a la práctica en el aula y que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La universidad ante la posibilidad del cambio y la mejora**

Las instituciones educativas se ven abocadas a enfrentar los retos que la sociedad, el presente y el futuro les presentan. Por este motivo, emprenden constantemente acciones de cambio, con el objetivo de estar preparadas para formar a los nuevos profesionales que continuarán escribiendo la historia de la humanidad. Como lo señalan Morin y Delgado (2018): “La universidad es un dispositivo fundamental que necesita ser reinventado, es decir, pensado y hecho en correspondencia con la naturaleza de los problemas fundamentales que enfrentamos como comunidades y como humanidad” (p. 46).

Al respecto, el grupo de acción identificó algunas limitaciones de la universidad en cuanto a las posibilidades de cambio de los profesores en lo que se refiere a la escritura académica y al desarrollo

profesional de los profesores. En sus reflexiones, los profesores plantearon propuestas como la siguiente: “Yo quiero proponer que la universidad debe crear una escuela permanente de escritura y espacios físicos y temporales reales para poder escribir. Esto lo necesitamos para realmente poder realizar esta actividad académica” (ULF224.GA.B4.OBS10.DP).

Con respecto a la propuesta de los profesores, y a partir de la triangulación con las entrevistas de la primera fase de la investigación, los documentos institucionales y la reflexión de los profesores del grupo de acción, se destaca el hecho de que la universidad ha brindado acciones formativas de corta duración en torno a la escritura académica. Sin embargo, en las entrevistas y en trabajo con el grupo de acción, se identificó que la formación en escritura académica tiene mayor eficacia cuando es continua y se asignan tiempos que sean exclusivamente para la escritura. Sobre ello, uno de los profesores expresó: “Yo creo que con cuatro horas a la semana que pueda dedicar a la escritura sería muy importante, pero sin reuniones o capacitaciones que lo distraigan de la actividad” (ULF225.GA.B4.OBS10.E).

Sumado a lo anterior, el grupo de acción consideró que sería importante contar con un comité editorial local o un grupo de profesores que acompañen a los profesores en el proceso escritor, “una figura de acompañamiento en la escritura, un tutor, una persona que acompañe los procesos” (Anexo A. ENT.SE.3.HJAG). En otras palabras, tener profesores que brinden apoyo y guía de la escritura académica y las publicaciones de estudiantes y profesores.

Por otra parte, los profesores manifestaron que sería conveniente adoptar la estrategia sugerida por el decano nacional, sobre la cual se reflexionó en el grupo de acción:

*El decano nacional comentó en alguna reunión que se está estudiando para generar una sublínea de escritura académica con los ingenieros. El decano nacional y el director de investigación están proyectando ese proceso de desarrollo profesional dentro de la profesión en escritura académica. (ULF104.GA.B2.OBS5.ACC).*

Asimismo, la universidad ha reconocido la importancia de la escritura académica y es consciente de su transversalización en todos

los aspectos sustanciales. No obstante, los profesores mencionaron la necesidad de “definir estrategias institucionales que permitan fortalecer digamos una política y un horizonte de cómo se está desarrollando estas actividades para el fortalecimiento de la escritura académica” (ULF39.ENT.SE.3.HJAG.E).

A partir de la reflexión del grupo de acción, se formularon las anteriores sugerencias a la universidad, con la firme convicción de que estas podrían contribuir a mejorar la escritura académica tanto de los profesores como de los estudiantes, lo que a su vez favorecería el aumento de las publicaciones, cuya medición nacional e internacional es muy importante para las universidades.

Los profesores del grupo de acción, después de haber transitado los bucles planeados en el despliegue de la espiral autorreflexiva, así como en la evaluación y retroalimentación del proceso de investigación-acción, plantearon algunas posibilidades de cambio en perspectiva para continuar mejorando la escritura académica y su desarrollo profesional.

*En mi caso, ya terminé la propuesta de investigación, y ahora viene un proceso muy fuerte de escritura para el desarrollo del proyecto. Me llevo unos amplios conocimientos y reflexiones sobre mi rol como profesor y las responsabilidades que debo asumir con mis estudiantes. Nunca antes había pensado tanto en mí como profesor y no como ingeniero, valoro más la profesión del profesor y me llevo unas metas claras a nivel de escritura. Creo que el trabajo que sigue me exige más tiempo personal, pero me gustaría que P7 me siguiera acompañando en este ejercicio escritural. (ULF252.GA.B4.OBS11.MP)*

Los integrantes del grupo de acción, ante la mejora que cada uno experimentó en su desarrollo profesional como profesor, tomaron decisiones libremente frente a su proceso de mejora. En este caso, se terminó de escribir un texto académico, con el que se tomó conciencia de los retos escriturales que se seguirán presentando.

Por otra parte, en el grupo se reflexionó sobre el conocimiento y el desempeño como profesores y se determinó que la independencia, la reflexión, el conocimiento y la experiencia alcanzados posibilitaron que, en forma individual, continúen fortaleciendo su desarrollo

profesional. Por otra parte, se consideró la posibilidad de trascender la experiencia del grupo de acción a los otros profesores de la universidad:

*Yo creería que más que reunirnos en el grupo de acción, debemos dar el siguiente paso del que hablamos en algún momento cuando se inició este grupo de acción: que esto se convirtiera en política de la Universidad. Nosotros vamos a hacer un plan piloto, pero yo creería que deberíamos hacerle una presentación en una reunión general a los profesores, y proponer que de ahora en adelante unos ejercicios escritos a los profesores, para que ellos empiecen a escribir y lleven la escritura académica al aula. Y nosotros, como grupo de acción, liderar por grupo la potenciación de los profesores en escritura académica. Sin embargo, ya debo empezar un trabajo individual más fuerte de mi parte. (ULF253.GA.B4.OBS11.R)*

Ante este planteamiento, en el grupo de acción, abierto a la reflexión y al aprendizaje colaborativo, se propusieron alternativas para incidir en la escritura académica, como la siguiente:

*Yo creo que tenemos que pasar al siguiente nivel; o sea, como grupo, podemos dejar de sesionar, pero tenemos que evolucionar a lo siguiente, que sería crear un club abierto de escritura a toda la comunidad académica, para fomentar la escritura académica en la universidad. (ULF254.GA.B4.OBS11.R)*

Finalmente, la reflexión sobre el proceso que se llevó a cabo en el grupo de acción permitió concluir que los participantes habían logrado mejorar en la escritura académica y comprender los desafíos que implica su desarrollo profesional como profesores:

*Pudimos evidenciar qué objetivos iniciales se han cumplido y cómo la preocupación temática desde la planeación, la acción, la observación y la reflexión se convirtió en realidad; hemos mejorado la escritura académica a través de un proceso de desarrollo profesional consensuado y colaborativo y podemos seguir avanzando desde la autonomía. (ULF255.GA.B4.OBS11.R)*

En esta sesión, tras evaluar el avance, la mejora y el cambio y revisar el despliegue de la espiral autorreflexiva, se decidió poner fin a los encuentros del grupo de acción, y continuar cada uno, de manera autónoma, su proceso de desarrollo profesional.

Cada uno de los integrantes del grupo de acción se implicó en el proceso educativo, y todos se descubrieron en la potencia y las limitaciones. Se generó el encuentro consigo mismos, en los temores, pero también en las experiencias compartidas. La escritura académica en la universidad trasciende la mirada instrumental y metodológica para convertirse en el horizonte de formación y desarrollo profesoral dentro de las profesiones. Asimismo, es inherente a la práctica pedagógica y a los procesos formativos de los estudiantes.

El recorrido por la espiral autorreflexiva permitió comprender que este es un tema-problema que no se agota en el ámbito de la educación superior. Cada vez es mayor la necesidad de reflexionar e indagar acerca de las diversas y múltiples aristas que se desprenden al convertir la escritura académica en objeto de reflexión permanente de las prácticas universitarias.

## Conclusiones

En este proceso investigativo se dirigió la mirada hacia el rostro de ingenieros y arquitectos que ejercen como profesores en la educación superior, a su humanidad, sentimientos, frustraciones y posibilidades frente a la escritura académica.

Lo más destacado en el proceso fue la decisión libre de profesionales en ingeniería y arquitectura que ejercen como profesores de participar en un proceso de investigación para identificar su preocupación temática en el marco de la educación y, a partir de ella, generar un plan de acción que condujera a la mejora en su desempeño como profesores e incidiera en su desarrollo profesional. Emerge, además de lo dicho, la apertura por parte de la universidad para apoyar el desarrollo de la investigación y facilitar algunos recursos físicos para su desarrollo.

Los profesores implicados en el proceso de reflexión-acción-reflexión pasaron del temor a la escritura y del desconocimiento de la epistemología y los elementos discursivos de la lengua a la producción de textos en algunos de los géneros que se utilizan en la escritura académica: la guía, el estado del arte y la propuesta de investigación. En este proceso, los profesores profundizaron en el conocimiento



específico de las disciplinas propias de su campo del saber. Por ejemplo, a través la elaboración de un estado del arte, ampliaron su vocabulario y potenciaron el uso de la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Del proceso de reflexión-acción-reflexión realizado con los profesores, los aspectos más importantes fueron, en primer lugar, la actitud de los profesores, que fue positiva, participativa, motivada y reflexiva durante todos los encuentros y talleres. En segundo lugar, el interés de los profesores por la mejora, que permitió ampliar sus conocimientos y comprensiones sobre la escritura académica y su relevancia en la profesión docente. En tercer lugar, el tránsito por los ciclos de la espiral autorreflexiva. Inicialmente, este tránsito llevó a los profesores a reconocer sus límites y obstáculos frente a la escritura académica, y a identificar, mediante la reflexión, la preocupación temática. Después, en los encuentros, los profesores formularon un plan de acción con objetivos orientados hacia el cambio, estrategias y responsables de la formación para el cambio; ejecutaron el plan, lo evaluaron periódicamente y en la reflexión posterior a la ejecución del plan identificaron la mejora de la escritura académica en su lenguaje, prácticas y relaciones. En cuarto lugar, de forma proactiva, los profesores, a partir de sus reflexiones, plantearon posibilidades de mejora en escritura académica para las comunidades discursivas de la universidad. Y, en quinto lugar, la aplicación práctica de los elementos discursivos, retóricos y textuales aprendidos en este proceso, pues los profesores empezaron a usar la escritura académica en las guías, estados del arte y propuestas de investigación.

Los profesores identificaron que algunas de las razones por las cuales no escribían están asociadas a la poca experiencia en la redacción de textos y desconocimiento de los géneros textuales que se emplean en el ámbito académico, a los temores respecto a publicar sus escritos, a la falta de tiempo, a su formación académica como ingenieros y arquitectos, y a la apatía hacia la escritura. Reflexionar sobre sus dificultades con respecto a la escritura académica fue el primer paso en el cambio. A partir de lo anterior, se identificó la preocupación temática que guió el despliegue de la espiral autorreflexiva.

El proceso de planeación, acción, observación y reflexión hacia la profundización en el conocimiento de los géneros textuales y su uso de

la escritura académica, a partir de una perspectiva crítica, promueve el desarrollo profesional de los profesores, mediante un proceso que les permite ser los garantes de su propia formación. En el tránsito por los ciclos de la espiral autorreflexiva, los profesores compartieron sus sentimientos y reflexiones a través del diario personal, instrumento de gran valor para promover la reflexión y, a la vez, la escritura. El diario fue el primer dispositivo para promover la escritura entre los profesores como inicio del cambio, en este caso, a través de una escritura privada, que en medio de la confianza en el grupo de acción se socializaba libremente en cada encuentro.


Otro aspecto relevante del proceso fue que el profesor se identificó como eje central del cambio en la educación, y la reflexión al respecto llevó a cada uno de los miembros del grupo de acción a comprometerse y llevar a cabo la transformación de su lenguaje, sus prácticas y sus interacciones. En este orden de ideas, las estrategias generadas en el grupo para desarrollar el plan general de acción fueron utilizadas posteriormente por los profesores en sus aulas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Dichas estrategias partían de las necesidades reales del grupo y de la participación colaborativa de todos en la ejecución de la acción.

De igual forma, se destaca la importancia del diálogo y la reflexión en el proceso de investigación-acción para el cambio y la mejora. Los profesores se sintieron escuchados, comprendidos, y se convirtieron en agentes activos en su propia formación y en el cambio. En el proceso reflexivo, avanzaron en su proceso de autoconciencia respecto a su rol como profesores, e identificaron la pasión como elemento indispensable para el cambio, así como la necesidad de ser usuarios competentes de la escritura académica.

Finalmente, cabe anotar que durante la investigación se comprendió que el desarrollo profesional del profesor implica que este se forme durante toda su vida. Asimismo, se concluyó que las acciones formativas deben centrarse en las necesidades del profesor y deben ser parte integral de su ejercicio profesional. Toda acción formativa para el desarrollo profesional de los profesores que debe ser orientada por profesores expertos en las temáticas abordadas, debe promover la participación activa y la reflexión reflexiva, y debe incidir en la mejora de la práctica educativa.

## Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300001>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carlino, P. y Martínez, S. (2009). *Lectura y escritura un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE-UU y Argentina. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 6(12), 6-17. <https://doi.org/10.29197/cpu.v6i12.106>
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18, 335-381.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Morata
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casas, M., Martínez, T., Tamayo, A. y Villa, G. (2018). Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación. *Ciencias sociales y Educación*, 7(14), 85-107. <https://doi.org/10.22395/csye.v7n14a5>
- Day, C. (2006). *Pasión por la carrera docente*. Narcea
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (Eds.). (2015). *Educación en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Encuentro
- Grupo Didactex (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Marín, M. L. (2016). *El desarrollo profesional del profesorado. Experiencias desde la investigación-acción*. Universidad Simón Bolívar.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. y Delgado, J. (2018). *Reinventar la educación: Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Desde Abajo.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (N. Riambau, trad.). Graó.
- Pulido, O. y Gómez, L. (2017). Sobre la escritura como experiencia. *Praxis & Saber*, 8(16), 9-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6164>
- Quintero Corzo, J. (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/123456789/2644>
- Quintero Corzo, J. y Torres Hernández, F. A. (2010). *Narrativa pedagógica universitaria: un lente transformador*. Universidad de Caldas.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero y J. M. Vez, trads., 2.ª ed.). Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 69-81. 

## Conclusiones finales

Este libro se centró en tres investigaciones realizadas en torno a la práctica docente y el saber pedagógico en profesores universitarios: “Las prácticas docentes como escenarios de saber pedagógico en profesores universitarios”, “El aprendizaje basado en proyectos como estrategia pedagógica en el aula” y “Escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente”.

En la primera de ellas, se analizaron las comprensiones sobre saber pedagógico y sus relaciones con la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, a la luz de referentes teóricos y de las narraciones de cuatro participantes. Un común denominador encontrado en los diferentes autores consultados con respecto a la metodología de la investigación desarrollada, y corroborado en las narraciones de las historias de vida, es considerar nuestras vidas como un gran relato, un relato en el que se puede captar la fertilidad y los pormenores de la experiencia humana, de los significados, de la dimensión emotiva, de la complejidad y de las relaciones de los profesores universitarios.

Lo más valioso del análisis y correlación hecha en este estudio, es que se resalta que los profesores universitarios sin formación profesional en pedagogía construyen un saber pedagógico personal a partir de las experiencias vividas en la realidad del aula, de la clase, de la tutoría, de la reunión con los pares, con los estudiantes, y en las diferentes actividades que desempeñan en las funciones sustantivas. Así, las experiencias vividas se constituyen en un saber práctico, y podemos hablar, asimismo, de un saber reflexivo que se construye como fruto de la reflexión del profesor sobre la práctica docente vivida.

La construcción de saber pedagógico no solo se evidencia a través de la escritura, también puede tener otras comprensiones, y ese puede ser el caso particular del perfil de profesores universitarios que no se han formado profesionalmente en pedagogía y no han desarrollado competencias escriturales, pero que llegan a la docencia por diferentes circunstancias de la vida, en condiciones y características diferentes a las usualmente conocidas. Se trata de personas que llegan a desarrollar una misión y un servicio universitario en lo profundo de la selva, en medio del inmenso llano, en cascos semiurbanos a orillas de un gran río, en poblaciones pequeñas con diversidad de comunidades indígenas, en condiciones limitadas, sin los medios y las comodidades de la urbe; o que desarrollan su labor en ciudades intermedias, sin todas las adecuaciones de una infraestructura universitaria, con una pluralidad de estudiantes y problemáticas sociales.

Las creencias, formas de vida o de valores, es decir, los juicios de valor dan sentido a la vida de las personas e influyen en el quehacer diario, y en la práctica docente, estos juicios de valor personal no se alejan de la realidad. Antes, por el contrario, están inmersos en la labor de los profesores y hacen parte de su actuar, de su vivir, de sus clases. No se podría afirmar categóricamente que ellos no construyen saber pedagógico porque no sistematizan y escriben la práctica; hay conocimientos que ellos construyen en medio de esas realidades y limitaciones, y estos constituyen un saber pedagógico personal práctico y reflexivo.

Por último, es importante señalar que el saber pedagógico no se construye de la misma manera en todos los territorios y ambientes de aprendizaje. En algunos lugares geográficos hay limitaciones de conectividad, de energía, de transporte, de vías de acceso, de comunicación celular, de seguridad, de salud pública, de bienestar, entre otras; pero existe una gran riqueza en su gente, en los valores culturales, en las experiencias de las personas, en los signos y símbolos sociales. Tales circunstancias conducen al profesor a un desplazamiento cognitivo, a dialogar con la cultura circundante; lo retan a ser creativo, a investigar, a reflexionar y aprender de la cotidianidad, del saber popular y de su propia experiencia; lo llevan a construir discursos, herramientas y dispositivos pedagógicos emancipadores, a desarrollar acciones que transformen sus prácticas docentes.

Desde todas estas condiciones, surge un saber pedagógico personal práctico y reflexivo, que quizá no se visibilice en el mundo intelectual académico, pero que sí impacta en la docencia y en la vida académica universitaria diariamente, de manera significativa y operativa. Se trata de un saber que va adquiriendo consistencia y pertinencia en la medida en que hay aplicabilidad en la acción y se va socializando la experiencia.

En la investigación presentada en el capítulo 2, “El aprendizaje por proyectos como estrategia pedagógica en el aula”, se pretendió contar con una mirada interna del ejercicio de enseñanza y aprendizaje del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Orinoquía. Esto permitió trazar el propósito (el para qué) del proceso de aprendizaje, que en este caso fue el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se estaban realizando en el programa para revisar aquellas que pudieran potencializar el propósito de formación.

Los resultados de esta investigación muestran que estos ejercicios reflexivos y de adaptación de las prácticas pedagógicas permiten conseguir los propósitos de formación, pues en la prueba CREA, al comparar el pretest y el postest, se encontró una diferencia significativa en el nivel de creatividad de los estudiantes. Sin embargo, no se logró establecer diferencias significativas en cuanto a los aportes y comentarios entre pares. Tales resultados permiten afirmar que para la implementación de los métodos activos se requiere un ejercicio transversal en varias asignaturas, dado que el aprendizaje se consolida con el tiempo y la práctica.

Otro aspecto relevante, sobre el cual se debe reflexionar es el uso de las herramientas TIC. Al respecto, durante la ejecución del proyecto se reconoció que los estudiantes no sabían manejar la herramienta que se utilizó, y hubo inicialmente cierta resistencia a emplearla. Esto no difiere de lo que suele suceder en los espacios laborales, en donde la incorporación de una nueva herramienta suele generar traumatismos. Teniendo en cuenta lo anterior, debemos promover entonces en nuestros estudiantes la gestión para el cambio.

A partir de esta investigación, se concluye que los profesores deben estar dispuestos a afrontar sus propias dificultades en el momento

de apropiarse y aplicar cambios en las prácticas pedagógicas. Asimismo, deben anticipar las resistencias y dificultades que se puedan presentar en la apropiación de dichas prácticas por parte de los estudiantes. Cada uno de estos cambios y adaptaciones permitirán consolidar el saber pedagógico y mejorar nuestras prácticas.

Por último, el proceso investigativo sobre escritura académica de los profesores universitarios, presentado en el capítulo 3, dirigió la mirada hacia el rostro de ingenieros y arquitectos que ejercen como profesores en la educación superior, a su humanidad, sentimientos, frustraciones y posibilidades frente a la escritura académica.

En este proceso se destaca la decisión libre de profesionales en ingeniería y arquitectura, que ejercen como profesores, de participar en un proceso de investigación para identificar su preocupación temática respecto a la educación y generar un plan de acción que condujera a la mejora en su desempeño como profesores e incidiera en su desarrollo profesional dentro de la profesión. Emerge, además, la apertura por parte de la universidad para apoyar el desarrollo de la investigación y facilitar algunos recursos físicos para su desarrollo.

Los profesores implicados en el proceso de reflexión-acción-reflexión que se llevó a cabo en este estudio pasaron del temor a la escritura y del desconocimiento de la epistemología y los elementos discursivos de la lengua, a la escritura en diferentes géneros textuales, como la guía, el estado del arte y la propuesta de investigación, que son ampliamente utilizados en el ámbito académico. Los profesores profundizaron en el conocimiento específico de las disciplinas propias de su campo del saber. A través del estado del arte, como género textual, ampliaron su vocabulario y potenciaron el uso de la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante el proceso de reflexión-acción-reflexión que se llevó a cabo, la actitud de los profesores fue positiva, participativa, motivada y reflexiva durante todos los encuentros y talleres. Por otra parte, el interés de los profesores por la mejora posibilitó ampliar sus conocimientos y comprensiones sobre la escritura académica y su relevancia en la profesión docente. El tránsito por los ciclos de la espiral autorreflexiva llevó a los profesores a reconocer sus límites y obstáculos frente a la escritura académica y, a través de la reflexión,



identificaron la preocupación temática. Después, en los encuentros, los profesores formularon un plan de acción con objetivos orientados hacia el cambio, estrategias y responsables de la formación para el cambio; ejecutaron el plan, lo evaluaron periódicamente y en la reflexión después de haber ejecutado el plan, identificaron la mejora de la escritura académica en su lenguaje, prácticas y relaciones. Asimismo, de forma proactiva, los profesores plantearon posibilidades de mejora en escritura académica para las comunidades discursivas de la universidad. Finalmente, los profesores empezaron a usar la escritura académica en las guías, estados del arte y propuestas de investigación, aplicando los elementos discursivos, retóricos y textuales aprendidos.

En este sentido, los profesores identificaron que algunas de las razones por las cuales no escribían están asociadas a la poca experiencia en redacción de textos académicos, a la falta de conocimiento sobre los diferentes géneros textuales, los temores frente a publicar la escritura, a la falta de tiempo, a su formación académica como ingenieros y arquitectos, y a la apatía hacia la escritura. Reflexionar sobre las dificultades con respecto a la escritura académica fue el primer paso para el cambio. A partir de lo anterior, se identificó la preocupación temática que guio el despliegue de la espiral autorreflexiva.

Otro aspecto muy importante en el proceso fue que el profesor se identificó como eje central del cambio en la educación, reflexión que llevó a cada uno de los miembros del grupo de acción a comprometerse con la transformación de su lenguaje, sus prácticas y sus interacciones. En este orden de ideas, las estrategias generadas en el grupo para desarrollar el plan general de acción fueron utilizadas posteriormente por los profesores en sus aulas para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Dichas estrategias partían de las necesidades reales del grupo y de la participación colaborativa de todos sus integrantes en la ejecución de la acción.

Se destaca, por otra parte, la importancia del diálogo y la reflexión en el proceso de investigación-acción para el cambio y la mejora. En este proceso, los profesores se sintieron escuchados, comprendidos, y se convirtieron en agentes activos de su propia formación y del cambio. Mediante la reflexión, avanzaron en su proceso de autoconciencia.

cia respecto a su rol como profesores, e identificaron la pasión como elemento indispensable para lograr el cambio, así como la necesidad de convertirse en usuarios activos de la escritura académica.

Durante este proceso investigativo, se comprendió que el desarrollo profesional dentro de la profesión implica que el profesor se forme durante toda su vida, que las acciones formativas deben ser parte integral de su ejercicio docente. Estas acciones deben centrarse en las necesidades del profesor, deben ser orientadas por profesores expertos en las temáticas abordadas, y en ellas es preciso promover la participación y la reflexión, con el fin de incidir en la mejora de la práctica educativa.

## Índice de tablas

Tabla 1.1. Saber pedagógico: red conceptual. Construcción teórica del saber pedagógico .....	28
Tabla 1.2. Relación de la red conceptual con algunos fragmentos narrativos .....	31
Tabla 1.3. Planos de sentido y significación de la práctica educativa a partir de Stephen Kemmis .....	57
Tabla 2.1. Rúbrica de calificación 1 .....	78
Tabla 2.2. Rúbrica de calificación 2 .....	79
Tabla 2.3. Rúbrica de comentarios individuales .....	81
Tabla 2.4. Resultados de la prueba T, estudiantes primero y último año de psicología .....	83
Tabla 2.5. Resultados de la prueba T pretest y posttest en estudiantes de la asignatura de medición y evaluación en la prueba crea .....	84
Tabla 2.6. Comparación entre los aportes 1 y 2 de los estudiantes al proyecto de la asignatura .....	85
Tabla 2.7. Comparación entre los comentarios 1 y 2 de los estudiantes al proyecto de la asignatura de sus compañeros .....	86
Tabla 3.1. Sistema de códigos utilizados en la investigación .....	97
Tabla 3.2. Unidades de libre flujo identificadas por objetivos y documentos .....	98
Tabla 3.3. Códigos utilizados para denominar las unidades de libre flujo .....	98
Tabla 3.4. Plan de acción .....	115

## Índice de figuras

Figura 1.1. Relación de recolección de datos: etapa descriptiva .....	24
Figura 3.1. Despliegue de la espiral autorreflexiva .....	94
Figura 3.2. Bucle 1: Los profesores en búsqueda de la mejora .....	99
Figura 3.3. Bucle 2: La planeación para el cambio y la mejora .....	109
Figura 3.4. Bucle 3: Del plan a la acción .....	124
Figura 3.5. Bucle 4: Evidencia del cambio dentro de la profesión .....	133

Los profesores que reflexionan y  
construyen el saber pedagógico transforman sus prácticas,  
sus clases y sobre todo resignifican la enseñanza.



**E**l presente libro trata sobre la práctica docente y el saber pedagógico en profesores universitarios. En tres capítulos, se presentan los resultados de igual número de investigaciones: “Las prácticas docentes como escenarios de saber pedagógico en profesores universitarios”, “El aprendizaje por proyectos como estrategia pedagógica en el aula”, y “La escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente”. En estos trabajos investigativos se resalta la característica principal del saber pedagógico, la de ser un conocimiento construido en el interior del sujeto a partir de la vida y los valores personales, del ejercicio profesional, la experiencia de educar y la reflexión contextualizada. Este saber es personal, práctico y reflexivo, y es el resultado de la práctica docente.