

3. Escritura académica de los profesores universitarios: en búsqueda de la mejora en la práctica docente¹

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, Colombia², 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”.

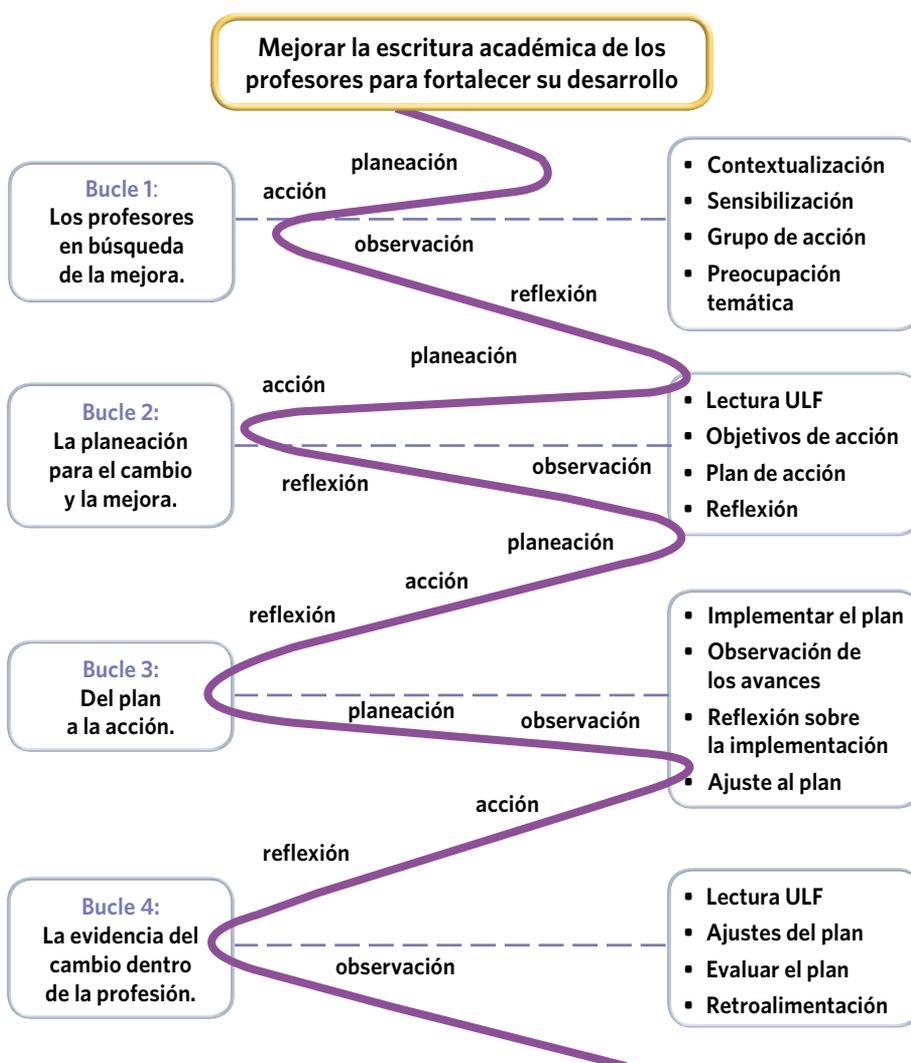
En el segundo bucle, desde la reflexión y la acción, mediadas por la planeación y la observación, se inició la consolidación de un plan general de acción que guio las estrategias, recursos y acciones de los profesores para posibilitar la mejora. En el tercer bucle, se puso en marcha el plan de acción, 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.

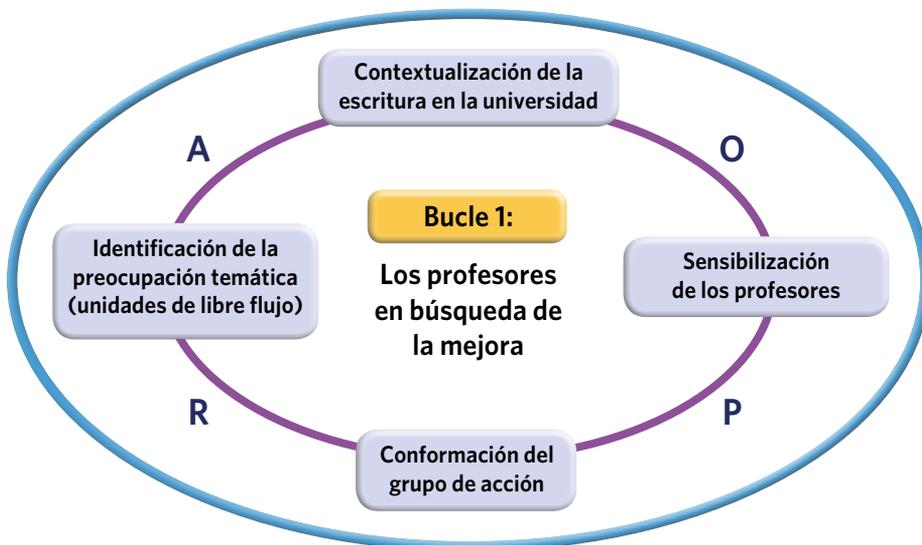
Resultados

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

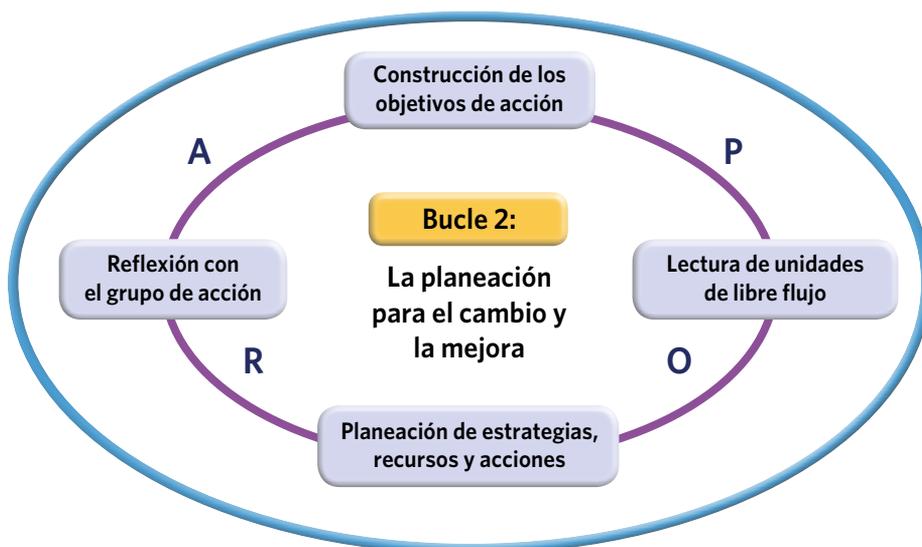
Una vez identificada la preocupación, fue posible avanzar a la fase de planeación de la acción, transversalizada por la reflexión y la observación, por ser estas las que posibilitan la toma de decisiones basadas

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

Área temática	Mejora del profesor en escritura académica para el desarrollo profesional
Problema de investigación	¿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?
Objetivo de acción	Profundizar en escritura académica para fortalecer el desarrollo profesional del profesor universitario dentro de la profesión.
Preocupación temática	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.
Plan de acción	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).

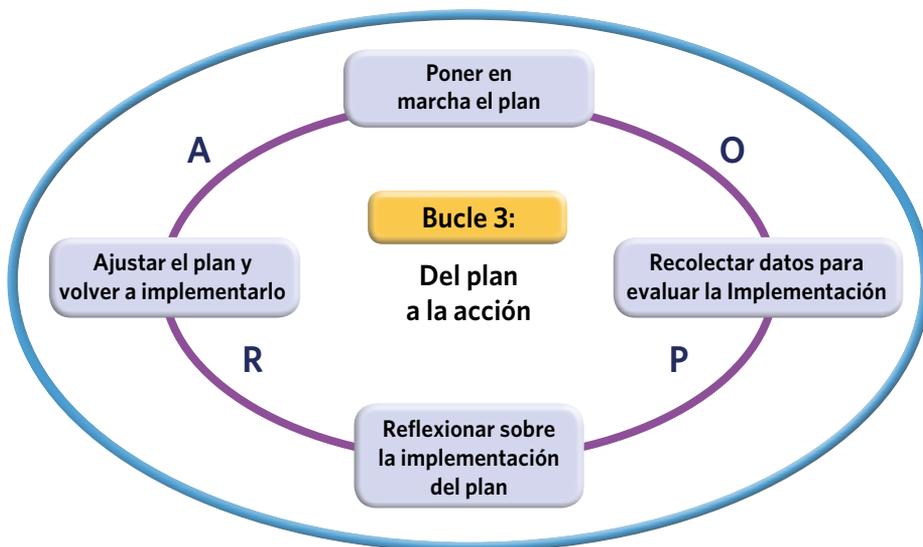
Con la planeación, los cambios y las tensiones, el grupo de acción comprendió la necesidad de seguir avanzando dentro de los bucles de la espiral autorreflexiva, para lograr la implementación del plan y continuar la mejora.

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.

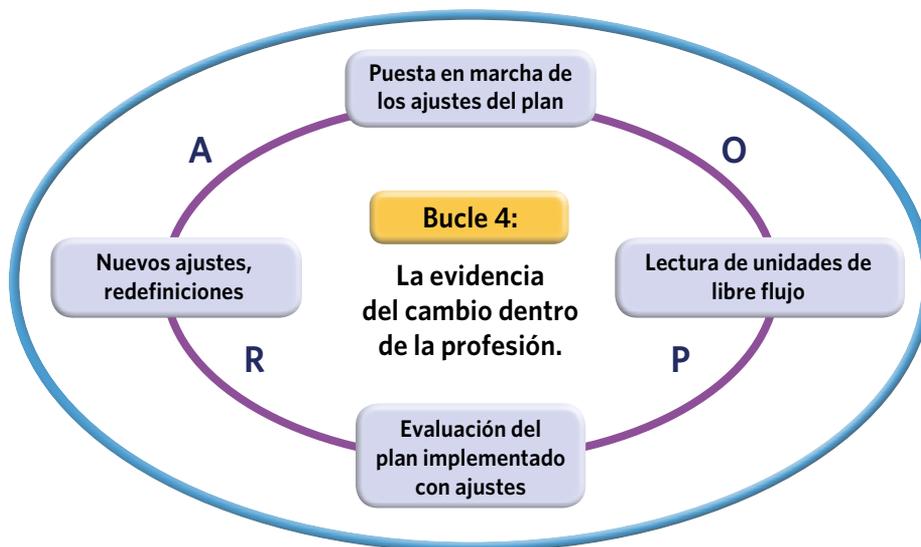
Los profesores reconocieron la mejora en el uso del lenguaje, tanto en su práctica docente como sus relaciones académicas y sociales. Sin embargo, los tiempos –vital y laboral– se experimentaron como una limitante para la acción, pero a partir de la reflexión continua se logró superar las dificultades.

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

- 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. 